

Musikalske grammatikker

En Wittgenstein-tilnærming til kunnskap i utøvende musikk
applisert i tre paradigmatisk casestudier fra ulike sjangrer

Tom Eide Osa



Avhandling for graden philosophia doctor (ph.d.)

ved Universitetet i Bergen

2021

© Copyright Tom Eide Osa

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser.

År: 2021

Tittel: Musikalske grammatikker

En Wittgenstein-tilnærming til kunnskap i utøvende musikk applisert i tre paradigmatisk casestudier fra ulike sjangrer

Forfatter: Tom Eide Osa

Trykk: Skipnes Kommunikasjon / Universitetet i Bergen

Fagmiljø

Arbeidet med avhandlingen kom i stand ved at min arbeidsgiver Griegakademiet – Institutt for musikk ved Universitetet i Bergen gav meg mulighet til å arbeide med den i 50% stilling i perioden 1. januar 2010 til 31. desember 2015, i tillegg til ordinær forskningstermin i 2010 og våren 2014.

Jeg har vært opptatt på ph.d.-programmet ved Det humanistiske fakultet ved Universitetet i Bergen.

Jeg har hatt formell tilknytning til den nasjonale forskerskolen i estetiske fag: Tekst, bilde, lyd, rom – TBLR, og forskerskolen i musikk på Vestlandet: Grieg Research School in Interdisciplinary Music Studies.

Takk

Hjertelig takk til dem som har bidratt i arbeidet: til professor Frode Thorsen og professor emeritus Kjell S. Johannessen som sa ja til å være veiledere, til Griegakademiet – Institutt for musikk, til Det humanistiske fakultet og Fakultet for kunst, musikk og design, og til Meltzerfondet for driftsstøtte og reisestipend.

Takk til kollega professor Petter Stigar for motivasjon underveis. Takk til professor Catharina Christophersen for referanser til musikkdidaktisk og musikkpedagogisk forskning.

Takk til flere som bidro i arbeidet med å velge ut musikalske praksiser til feltarbeidene, og til Mari Ormberg og andre tidligere studenter ved Griegakademiet som deltok i pilotstudien.

Takk for å slippe meg til og for administrativ støtte: til Nordvest Big Band ved Odd Fossum, til Ole Bull Akademiet ved rektorene Gunnar Stubseid og Jo Asgeir Lie, og til ensemblet 1B1 ved Jan Bjøranger og Erling Johansen.

Takk til musikere og studenter som inngikk i ensembler og i undervisning.

Og takk til de inspirerende og imøtekommende menneskene som har stilt seg til rådighet for videoopptak og mine betraktninger:

Stor takk til Berit Opheim, Frank Brodahl og Jan Bjøranger!

I tillegg takker jeg alle andre som på ulike måter har bidratt underveis: kolleger og fagfeller, venner og familie. En særlig takk til de nærmeste: Aase, Solveig, Anders, Jonas og Elin.

Til minne om min far cand.agric. Kåre Osa (1920–2012), som en gang sa: «Å vera forskar, da trur eg må vera fint».

Bergen, juli 2021

Forord

Wittgenstein skriver at det er ikke hvordan verden er, som er det mystiske, men at den er.¹ Mysteriet, at verden er, og at den er som den er, undrer jeg meg stadig over. I et menneskelig tilfelle av mot og dårskap, som jeg tilskriver at jeg er en del av verden som er som den er, er dette et forsøk på å si noe i et ph.d.-format om hvordan noen praksiser i verden fremstår når mennesker bidrar i å skape verden ved å lage musikk sammen.

¹ *Tractatus Logico-Philosophicus* (1922, § 6.44).

English abstract

Musical grammars

A Wittgensteinian approach to knowledge in music performance applied in three paradigmatic case studies from different genres

In this thesis, perspectives from Wittgenstein's late philosophy are applied to three case studies from different genres in music performance, with the aim of identifying rules governing ways of playing and singing. The thesis is motivated by a desire to investigate music practices in the light of a promising perspective from Wittgenstein's aesthetics. This has not previously been done to this extent or in this way, and will be a contribution to research on art practices and art education. Through observation of musical knowledge management in case studies, I identify constituting rules for singing and playing. Identified rules are compiled for analysis, outlining distinctive musical grammars in the case studies. The main research question asks which ways of playing and singing constitute the case studies as aesthetic practices. Complementary research questions elaborate how these are to be identified: Which ways of playing and singing are valued and desirable, and how are these promoted? Which ways of playing and singing are unwanted, and how are they eliminated? Comparison across the case studies clarifies similarities and differences, revealing intrinsic qualities. The research method used in the field work is structured video-based observation. The cases were selected on the basis of expectations about their information content, and are understood as exemplary paradigms in their genres. The cases are three experts leading musical practices: a violinist leading a European classical string orchestra, a singer teaching Norwegian vocal folk music, and a trumpeter and conductor leading an American style big band. Analysis of instruction and teaching in the video data generated case-specific rules for playing and singing. A key finding is that the grammars in the three cases are diverse, with contradictory ideals operating as grammar for playing and singing across the three cases. In the string orchestra case, representing classical music, rules are clear and the ideal is a high degree of homogeneity. In the vocal case, representing Norwegian folk music, there are rules related to individuals and traditions, but the main finding is a great deal of diversity and heterogeneity. The big band case is in an intermediate position, since improvisation in jazz can be understood as characterized by heterogeneity, while ensemble playing in a big band is characterized by homogeneity, governed by a grammar that is largely different from that found in the string orchestra. Finding common themes in the particular rules in the different grammars provided the basis for a conception of music performance that showed greater similarities between the cases on a more abstract level. The philosophical starting point was found to offer valid descriptions of musical practices. This thesis can deepen awareness of musical diversity, by showing how ways of playing and singing appreciated in some contexts are undesirable in others.

Innhold

Fagmiljø	III
Takk	V
Forord	VII
English abstract	IX
Innhold	XI
Figurliste	XVII
1 Innledning og oversikt	1
Læring, undervisning og Wittgenstein	3
1.1 <i>Problemstillinger: Spille- og syngemåter som kunnskap i handling</i>	5
1.2 <i>Avgrensninger og valg</i>	9
1.3 <i>Oversikt over avhandlingen</i>	20
<i>Sitering fra videoopptak og anbefalte innspillinger</i>	25
<i>Forkortelser</i>	26
2 Wittgensteins filosofi og utøvende musikk	27
2.1 <i>Wittgensteins filosofi</i>	27
Wittgenstein og musikkdidaktikk	28
Wittgensteins arbeider	29
Hvem skrev Wittgensteins <i>Filosofiske undersøkelser</i> ?	30
Wittgenstein og samtidestetikk	38
Johannessen og Wittgensteins senfilosofi	42
2.2 <i>Spille- og syngemåter som undersøkelsesområde</i>	49
Fortrolighetskunnskap som spesialisert persepsjon	49
Spillemåter som fortrolighetskunnskap: «– wie eine Klarinette klingt»	53
Andsnes spiller Beethoven	57
Grieg som Grieg	60
Utvøvende musikk og spille- og syngemåter	61

2.3	<i>Johannessen om Wittgenstein og estetikk</i>	64
	Estetikkens misforståelser	66
	Wittgensteins estetikk	68
	Estetiske praksiser (spill / «Spiele» / «games»).....	72
	Deltakere i estetiske praksiser (spillere / «players» / «Spieler»)	81
	Innlemming i estetiske praksiser	88
2.4	<i>Estetiske praksiser oppsummert</i>	91
3	Metodologi og empiri	93
3.1	<i>Metodologiske perspektiver</i>	93
	Fra ord til spille- og syngemåter	94
	Wittgenstein og vitenskapelig skepsis	95
	«Artistic Research» – Kunstneren som forsker i egen kunstpraksis	96
	Kvalitativ forskning	97
	Wittgenstein, postmodernisme og språklig vending	99
	Filosofi og håndtering av empiri	100
3.2	<i>Identifisering av vitenskapelig metode</i>	101
	Strukturert observasjon i felt.....	104
	Forskeren som deltaker og tilskuer	105
	Filmopptak, NSD og samtykke	108
	Pilotstudie: Springar og lett som spillemåte.....	111
	Casestudier og caser – utvalg og tilgang.....	114
	Kvalitativ videoanalyse	120
	Videografi	122
	Analysearbeid	124
4	STRYKEORKESTER	129
	I Stavanger og USA.....	129
	I Bergen.....	129
4.1	<i>Case SO</i>	131
	Jan Bjøranger	131
	1B1.....	132
	Case SO som strykeorkesterpraksis	133
	Videopptak Case SO.....	135
	Sosial praksis i Case SO: Gruppelederne i 1B1.....	137
	Sosial praksis i Case SO: Rom, bevegelse og kommunikasjon	139
	Repertoar og konserter	141

4.2	<i>Språkspill Case SO</i>	142
	Hvor landet ligger – grunnlag for videre arbeid	142
	«The talk» – artikulering av utfordringer	143
	Notemateriale og utvalg til detaljert analyse Case SO	146
	Elgars <i>Serenade for Strings</i> : Form og tempovariasjoner	148
	Transkripsjon og analysearbeid.....	153
	Grunnregel: Etablering av kammertone (språkspill 1).....	161
	Grunnregler: Intonasjon, klang og puls – «Always this way of listening!» (språkspill 2).....	166
	Grunnregel: Felles bevegelser – «Move together!» (språkspill 3).....	167
	Elgar: Om språkspillene	169
	Kategorisering av språkspillene i Case SO (et musikkyn for praksis)	171
	Sosial organisering og ansvarsfordeling: Å starte (språkspill 5)	177
	Noter og oppdeling	179
	Klang: Staccato og pianissimo (språkspill 6).....	180
	Utsiktede sidevirkninger.....	181
	Myndighetshierarki	182
	Rytme: Levering og diminuendo (språkspill 7)	184
	Sosial organisering og arbeidsfordeling: Blandet formasjon («swapping») (språkspill 10).....	187
	Støtteklime i nonverbal kommunikasjon (språkspill 11a)	190
	Karakter: Spilleanvisninger (språkspill 12 og 12a).....	191
	Rytme og multimodal forenklet demonstrasjon (MFD) (språkspill 14).....	192
	Form og musikalsk væren – det største som kan skje (språkspill 17–18).....	195
	Om å spille uten noter (språkspill 25–28)	198
	Tonedannelse: Direkte inn i klangen (språkspill 41).....	200
	Balanse: «We need you there» (språkspill 66).....	202
	Fortissimo: «Battle with your master» (språkspill 82)	203
	Karakter: «As an aging process» (språkspill 86)	206
4.3	<i>Grammatikk Case SO</i>	210
5	VOKAL FOLKEMUSIKK	217
	På Voss	217
5.1	<i>Case VF</i>	218
	Berit Opheim	218
	Ole Bull Akademiet	219
	Studentene i Case VF.....	221
	Case VF som folkemusikkpraxis.....	223
	Videoptak Case VF.....	225

Sosial praksis i Case VF: Opheims lærerroller	226
Repertoar i VF1	228
Repertoar i VF2	231
5.2 Språkspill Case VF	233
Konsert som introduksjon til sjangrer i vokal folkemusikk	233
Opheim og folkemusikken	235
Utvalg til detaljert analyse Case VF	238
Solbønnen <i>Lova lova line</i>	240
<i>Lova lova line</i> : Småregler	246
<i>Lova lova line</i> : «Tenk fram!»	250
Nystevet <i>Liksom fuglen</i>	253
Klang og stemmebruk	256
Studentenes utfordringer i <i>Liksom fuglen</i>	258
Studentene lærer <i>Liksom fuglen</i>	262
Tonalitet i folkemusikk	271
Lokk og lydstudio	272
Slåttestev: <i>Te Jondalen å fri</i>	273
Slåttetralling: <i>Springar frå Hardanger</i>	278
Slåttetralling: <i>Halling frå Senja</i>	280
5.3 Grammatikk Case VF	282
Kategorisering av språkspillene i Case VF	283
Folkemusikk og kulturell kontekst	286
Kulturell kontekst og syngemåter	288
Detaljer og helhet	290
Regler og grammatikk	291
Sangtekster	293
<i>Liksom fuglen</i> : Stratifisert analyse	295
Case VF: Skisse til grammatikk	298
6 STORBAND	303
I Ålesund	303
6.1 Case SB	304
Frank Brodahl	304
Nordvest Big Band	304
Case SB som storbandpraksis	305
Videoopptak Case SB	307
Sosial praksis i Case SB	308

Repertoar og katalogisering	309
6.2 Språkspill Case SB.....	313
Utvalg til detaljert analyse Case SB	314
<i>Splanky</i> : Låt, arrangementet og notasjon	315
<i>Splanky</i> : Instruksjonsarbeid.....	321
<i>Splanky</i> : Språkspill	325
<i>Basie Medley</i>	350
<i>Beyond the sea</i>	355
6.3 Grammatikk Case SB	362
7 Resultater og musikkpedagogiske perspektiver	365
Resultater og sammenligning.....	365
Det didaktiske hos Wittgenstein og Johannessen	377
Musikalske grammatikker og Klafkis kategoriale danning	385
Casene som basisfag	390
Musikk som praksis og ånd.....	395
Relasjon til fagfeltet musikkpedagogikk og avsluttende kommentar.....	400
Referanser	406
Appendiks: Om transkripsjon som representasjon	426
Utfordringer i notasjon av <i>Liksom fuglen</i>	426
Transkripsjoner av <i>Liksom fuglen</i>	431
Musikk og representasjon	439
Musikk som handling og tekst.....	443
Fra bilde til bruk – fra verk til musisering	448
Vedlegg 1: Meldeplikt NSD.....	452
Vedlegg 2: Mal samtykkeskjema	453

Figurliste

Figur 1: Hare-anden fra PI	84
Figur 2: Instrumentasjon i strykeorkester-partitur, fra mal i Sibelius	133
Figur 3: Utdrag fra filmlogg SO	137
Figur 4: Elgar, «I. Allegro piacevole», musikalske ytringer.....	158
Figur 5: Elgar, «II. Larghetto», musikalske ytringer	159
Figur 6: Elgar, «III. Allegretto», musikalske ytringer	160
Figur 7: Elgar, «I. Allegro piacevole», takt 1–3. Partiturutdragene er fra utgivelsen til Luck’s Music Library (Elgar, 1892)	177
Figur 8: Elgar, «I. Allegro piacevole», takt 13–14	180
Figur 9: Elgar, «I. Allegro piacevole», takt 27–29, Fiolin 1	184
Figur 10: Elgar, «I. Allegro piacevole», takt 27–32	185
Figur 11: Elgar, «I. Allegro piacevole», takt 3–6, Fiolin 1	192
Figur 12: Elgar, «I. Allegro piacevole», takt. 1–4	193
Figur 13: Elgar, «I. Allegro piacevole», takt 10–11, Fiolin 1	196
Figur 14: Elgar, «I. Allegro piacevole», takt 32–34	200
Figur 15: Elgar, «I. Allegro piacevole», takt 62–63, Fiolin 1 og 2.....	202
Figur 16: Elgar, «I. Allegro piacevole», takt 86–89, Cello (F-nøkkel).....	204
Figur 17: Elgar, «I. Allegro piacevole», takt 123–137 (Fine).....	207
Figur 18: Elgar, «I. Allegro piacevole», variant takt 128–130, Bratsj/Cello/Bass ...	207
Figur 19: Modell for vedlikehold av folkemusikknormer (Blom, 1993, s. 14)	225
Figur 20: Utdrag fra filmlogg VF	228
Figur 21: Tralling før Lova lova line	240
Figur 22: Grafisk fremstilling av innlæring av Lova lova line	244
Figur 23: Ornamentikk på Lova lova line, notert på to ulike måter.....	247
Figur 24: Liksom fuglen, turtaking, musikalske ytringer og noen fokus.....	264
Figur 25: Liksom fuglen, transkripsjon B	265
Figur 26: Uønsket og ønsket syngemåte, tonehøyder	271
Figur 27: Te Jondalen å fri, ornamentikk fra innlæring.....	275
Figur 28: Turtaking Jondalen, gruppe 1, (VF2.6, 1:14–13:18).....	276

Figur 29: Jondalen, takt 2, 4, 6, 10 (12), 14 og 15.....	277
Figur 30: Turtaking Jondalen, Gruppe 1 (til venstre) og Gruppe 2.....	278
Figur 31: Springar frå Hardanger.....	280
Figur 32: Ornametikk på Springar frå Hardanger.....	280
Figur 33: Halling frå Senja.....	281
Figur 34: Liksom fuglen, versjon D, tretakt, med tramping og halvhøy ters.	297
Figur 35: Instrumentasjon i storbandpartitur, fra mal i Sibelius.....	306
Figur 36: Case SB, alle låtene kronologisk.....	310
Figur 37: Case SB, settlister konserten.....	311
Figur 38: Utdrag fra filmlogg SB.....	312
Figur 39: Splanky, arr. Gjerde, akkordskjema improvisasjonsdel.....	315
Figur 40: Sammenligning arr. av Splanky.....	316
Figur 41: Splanky, arr. Hefti, pianostemmen fra starten.....	317
Figur 42: Splanky, kommersiell pianoutgave.....	318
Figur 43: Splanky, tempoangivelse i Heftis originale arr.	319
Figur 44: Splanky, notasjon i trompetstemme hos Hefti (til venstre) og Gjerde.....	319
Figur 45: Splanky, grafisk fremstilling av instruksjon.....	322
Figur 46: Splanky MFD 1.....	325
Figur 47: Splanky MFD 2.....	326
Figur 48: Splanky oversatt til 12/8, tidlig ener i rødt.....	328
Figur 49: Swing-notasjon (Honing & De Haas, 2008, s. 472).....	329
Figur 50: Utdrag fra The Kid from Redbank (arr. Gjerde og Brodahl).....	330
Figur 51: Tutti «gakk».....	336
Figur 52: Fra slagverkstemmer på Splanky, Heftis øverst.....	337
Figur 53: Trommer spiller inn.....	338
Figur 54: Start B-del på Splanky, original (Hefti) og «klassisk-musikalisert».....	344
Figur 55: Splanky, start på B-del, arr. Hefti (øverst) og Gjerde.....	345
Figur 56: Beyond the Sea, trombone-riff.....	358
Figur 57: Beyond the Sea, musikalsk turtaking.....	360
Figur 58: Beyond the Sea, takt 11 og 12 på første vers, blåserakk.....	361
Figur 59: Kategorier språkspill i Elgar.....	368

Figur 60: Stratifisert analyse av musikkutøving	369
Figur 61: Sammenligning av casene	370
Figur 62: Musikksyn, Bertinetto (redigert) og Nielsen.....	397
Figur 63: Liksom fuglen, versjon C.....	431
Figur 64: «Då du smil-te», AnthemScore	433
Figur 65: Liksom fuglen, TA2, første linje, Melodyne.....	434
Figur 66: Liksom fuglen, TA2, første linje.....	435
Figur 67: Liksom fuglen, TA2	438

1 Innledning og oversikt

I arbeidet *Kunnskap i musikkutøving – lyssett av kjelder som problematiserer artikulering av kunnskap* (T. E. Osa, 2000a, 2005) diskuterer jeg kunnskapsbegrepet i utøvende musikk ved hjelp av filosofiske perspektiver fra Michael Polanyi² og Ludwig Wittgenstein³, og musikkdidaktiske perspektiver fra Frede V. Nielsen⁴ og Keith Swanwick⁵. Arbeidet med Wittgenstein var i stor grad basert på Kjell S. Johannessens tolkninger.⁶

Mot slutten skrev jeg at arbeidet kunne bli sett som hypoteser som kan undersøkes og videreutvikles i empirisk retning. Et hovedfunn, og dermed en hovedhypotese, var eksistensen av nonverbale intersubjektive rasjonaliteter⁷ i utøvende musikk. Det foreliggende arbeid søker gjennom tre *casestudier* (S. S. Andersen, 2013; Flyvbjerg, 2006; Thagaard, 2013, s. 56–57, 214) å gi eksempler på slike rasjonaliteter, omtalt og

² Polanyi (1958, 1964 [1946], 1967, 2000 [1967]), Polanyi og Grene (1969), Polanyi og Prosch (1975).

³ Wittgenstein (1953, 1974 1981 [1921], 1997 [1953]), Wittgenstein (1966 [1938]), Wittgenstein, Wright og Anscombe (1961), Wittgenstein, Anscombe og Wright (1981 [1967]).

⁴ Nielsen (1974, 1983, 1988, 1998).

⁵ Swanwick (1988, 1994, 1999).

⁶ Johannessen (1984, 1989, 1990, 1994, 1999).

⁷ Hypotesen blir underbygget av naturvitenskapelige funn i kognitiv nevrovitenskap. En mye sitert studie viser at eksperter i musikk i større grad enn ikke-eksperter bruker venstre hjernehalvdel, noe som også understøtter min hypotese om at utøvende nonverbal musikalsk praksis er kunnskapsbasert og lært: «Musicians exchange non-verbal cues as messages when they play together ... The left-lateralization of the pre-attentive responses suggests functional adaptation of the brain to a task of communication, which is much like that of language (Vuust et al., 2005). Se også t.d. Palmer og van de Sande (1993, o.a.).

begrepsfestet som *grammatikker* (McGinn, 2011); samlinger eller bunter⁸ (Schatzki, 2014) av *regler for spille- og syngemåter*. Bruken av grammatikkbegrepet er inspirert av Wittgenstein:

Grammar, usually taken to consist of the rules of correct syntactic and semantic usage, becomes, in Wittgenstein's hands, the wider—and more elusive—network of rules which determine what linguistic move is allowed as making sense, and what isn't. (Biletzki & Matar, 2018)

Avhandlingens tittel fremkommer av et lignende grammatikkbegrep forsøkt applisert på utøvende musikkpraksiser, der parallellen til språkbruk («linguistic moves») er bruk av spille- og syngemåter.⁹ Wittgenstein bruker grammatikkbegrepet på ulike måter, om *system* og om *bruk*, knyttet til logikk (Uffelmann, 2016). Johannessen (2000b) bruker uttrykket *logisk grammatikk* når han viser til hva Wittgenstein skriver om hvordan grammatikk gir mening til språkbruk, den logiske grammatikken er for Johannessen beskrivelse av den betydningskonstitutive konteksten som gir estetisk språkbruk mening. Når jeg bruker begrepet *grammatikk* er det i betydningen nettverk av regler som strukturerer musikalske praksiser, altså som en variant av Biletzki og Matar (2018) sitert over. Logisk grammatikk beskriver forutsetninger for strukturering – praktisering av grammatikk – slik sett henger de to grammatikkbegrepene nødvendig sammen. Felles for dem er at en handling, som bruk av et ord eller bruk av en syng- eller spillemåte, får mening av hvilken større sammenheng handlingen inngår i, i hvilket *spill* den er et *trekk* i.

⁸ Ord bunt/«bundle» fremhever at flere ting er bundet sammen og fremstår som en større enhet.

⁹ Ordboken *Merriam-Webster* knytter ordet grammatikk til kunstpraksiser i betydningen «the principles or rules of an art, science or technique», med eksemplet «a grammar of the theater» («Grammar», 2021). Wittgenstein bruker grammatikkbegrepet på ulike måter, om *system* og om *bruk* (Uffelmann, 2016). For Johannessen (2000) identifiserer en *logisk grammatikk* basert på Wittgenstein hvordan *kontekst* gir mening til estetisk språkbruk.

Læring, undervisning og Wittgenstein

Et resultat som ikke fikk særlig plass i 2005, er hva jeg kalte synet på læring, mer allment hos filosofene og fagspesifikt hos musikkdidaktikerne:

Kjeldene mine har vist seg å kunne tolkast som svært samanfallande, på fleire måtar enn eg eksplisitt har vist ... 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» [Wittgenstein] ... «Imitasjon og tillit», [Polanyi] ... og «Læring av fortruleg kunnskap». [Swanwick]. (T. E. Osa, 2005, s. 213, original kursiv)

I didaktisk terminologi (Bjørndal & Lieberg, 1978; Hanken & Johansen, 2013; Hiim & Hippe, 1993; Imsen, 2016; F. V. Nielsen, 1998) kan det foreliggende arbeid fremstå som mer opptatt av læreprosesser og undervisning – av den didaktiske kategorien *metode* – enn arbeidet jeg refererer til over, som med tittelen *Kunnskap i musikkutøving* signaliserer at det er opptatt av kunnskap. Kunnskap forbindes med den didaktiske kategorien *innhold* eller lærestoff. Da det var snakk om kunnskap i musikkutøving – som praksis og handlinger – var det et pragmatisk syn på kunnskap som ble aktuelt. I pragmatiske syn på kunnskap blir kunnskap forstått som handlinger, noe som medfører at oppfatningen om metode (hvordan/arbeidsformer) som fristilt middel til innhold (hva/kunnskap) kan bli utfordret.¹⁰

Et premiss, en beveggrunn og en hypotese som blir utprøvd nå, hentet fra Wittgenstein, er at det kan være tette sammenhenger mellom kunnskapsinnhold og metode. Om vi skal forstå noe, få innsikt i kunnskapsområder, kan innsikter komme i stand ved å undersøke hvordan innsiktene blir formidlet og lært, noe Wittgenstein-filosofen Meredith Williams formulerer slik: «I will argue that *how* we learn, as initiates into practices, is constitutive of *what* we learn» (2010, s. 21, original kursiv).¹¹ Dette er arbeidsmåten i denne avhandlingen. Jeg prøver å få innsikt i kunnskapsområder i

¹⁰ Det er tradisjon med *metodefrihet* i norsk skole (Imsen, 2016, s. 73, 164; Lindholm, 2011; Nordahl, 2015).

¹¹ Dette skriver Williams særlig gjelder «bedrock practices» – grunnfjellspraksiser – grunnleggende nybegynnerkunnskap som må tilegnes blindt og er taust fungerende, men allestedsnærværende for eksperten.

utøvende musikk gjennom å se på hvordan kunnskap blir artikulert på ulike måter i undervisning og instruksjon i sosiale praksiser der eksperter leder og samarbeider med musikere og studenter.

Det jeg søker er å få innblikk i og skildre kunnskapsområder som innebærer å kunne utøve musikk innenfor mer og mindre etablerte konvensjoner; jeg vil peke mot *spille- og syngemåter* som er utbredte, anerkjente, forbilledlige og mønsterdannende (paradigmatiske) innen ulike musikalske praksiser. Som estetiske eller kunstfaglige kunnskapsområder artikulerer de seg primært nonverbalt, i form av klingende sang og spill, gester og ansiktsuttrykk. Musikdidaktisk sett kan undersøkelsene bidra som en scientia-tilnærming til ars-dimensjonen¹² i musikkundervisningens *basisfag* (F. V. Nielsen, 1998, s. 110), ved at hovedpersonene i casene primært er profesjonelle utøvende musikere og ikke lærere. Den ene casen er institusjonalisert undervisning, beskrivelsen av denne casen kan også forstås som en akademisk tilnærming til ars-dimensjonen i musikkundervisningens basisfag, både ved at læreren er profesjonell musiker og gjennom institusjonens spesialiserte egenart (Ole Bull Akademiet).

Sammenlignet med min tidligere forskning er dette arbeidet ulikt fordi jeg gjør empiriske undersøkelser i form av feltarbeid i ulike musikalske praksiser. En annen forskjell, sammenlignet med T. E. Osa (2005), er at det teoretisk-filosofiske perspektivet kan forstås som smalere, ved at det hovedsakelig er avgrenset til Wittgensteins arbeider, og disse fortolket av Kjell S. Johannessen og andre.¹³ Samtidig går dette arbeidet noe dypere inn i Wittgensteins filosofi ved større bruk av originalkilder. Slik sett vil arbeidet også være en utprøving av et perspektivs fruktbarhet – min lesning av Wittgenstein – som grunnlag for undersøkelser av musikalske praksiser.

Det filosofiske perspektivet er et gitt premiss for avhandlingen og grunnlag for opptak på ph.d.-programmet ved UiB. Som empirisk undersøkelse kan avhandlingen forstås

¹² «*Ars-dimensjonen* (ars = kunst, kunnen) dreier seg om den kunnskapen som er knyttet til musikk som *praktisk, utøvende kunnskapsområde*» (Hanken & Johansen, 2013, s. 31, original kursiv og parentes).

¹³ Mangfoldet i Wittgensteins etterlatte arbeider og den store og voksende kommentarlitteraturen kan også oppfattes som alt annet enn smalt.

som å ha slektskap med hva Svein S. Andersen (2013, s. 28) omtaler som *fortolkende studier* som faller innunder et *teoretisk definert univers* der idealet er *deskriptivt*, å fortelle en historie.

Filosofen Kjell S. Johannessen (f. 1936), sammen med blant andre filosofen Tore Nordenstam (f. 1934) og kunsthistorikeren Gunnar Danbolt (f. 1940), er sentral i det som blir omtalt som Bergenskolen i estetikk. Denne var fra 1970-tallet og fremover et samarbeid mellom Filosofisk institutt og Kunsthistorisk institutt ved Universitetet i Bergen, tuftet på Wittgensteins senfilosofi. Foreliggende avhandling har sitt grunnlag i denne tradisjonen.

1.1 Problemstillinger: Spille- og syngemåter som kunnskap i handling

Det er utbredt å forstå kunnskap og kunnskapsområder som opprettholdt av begreper med verbale termer. Wittgenstein (bl.a. 1953, 1966 [1938]) (= *PI*, *LC*) vektlegger at kyndig og meningsfull ordbruk for noen ord er å bruke ordene korrekt i handling – kunnskap viser seg eller viser seg ikke i ordbruken. Å redegjøre for begrepet blir å redegjøre for hvordan begrepets term – ordet – blir brukt, for hvordan ordet brukes innenfor kulturelle praksisers etablerte konvensjoner eller *regler*. Ordets begrepsinnhold og mening er dets korrekte kontekstuelle *bruk*; rasjonaliteten og kunnskapen ligger i å korrekt¹⁴ anvende reglene for ordets bruk, som del av en *sosial grammatikk* (Dale, 1990, s. 124).

I utøvende musikk som estetiske praksiser vil riktig begrepsbruk analogt med dette i denne avhandlingen være å bruke *spille- og syngemåter* korrekt i musikkutøving. Ikke å beskrive med ord, slik som denne avhandlingen gjør, men å spille eller syng på

¹⁴ Jeg bruker adjektivet *korrekt* i betydningen det kulturelt intersubjektivt ønskelige. Virksomheten i casene er preget av endring gjennom å korrigere/«to correct» i betydningen «to alter or adjust so as to bring to some standard or required condition» («Correct», 2019).

særskilte måter – å anvende særlige lyduttrykk i spesifikke kontekster. I hvilke praksiser blir det ansett som verdifullt å spille og synge akkurat slik og ikke slik? Hvilke spille- og syngemåter er de verdsatte og ønskelige, og hvordan blir det ønskede realisert? Hvilke spille- og syngemåter er uønskede, og hvordan forholder man seg til disse? Disse spørsmålene danner problemstillingene og den røde tråden i avhandlingen.

Hovedproblemstillingen i avhandlingen er formulert slik:

Hvilke spille- og syngemåter konstituerer de estetiske praksisene i tre paradigmatiskse casestudier fra ulike delområder (sjangrer¹⁵) innen utøvende musikk?

To delproblemstillinger svarer på hvordan spillemåtene skal identifiseres:

Hvilke spille- og syngemåter er de verdsatte og ønskelige, og hvordan blir de fremmet?

Hvilke spille- og syngemåter er de uønskede, og hvordan blir de aktivt utryddet eller ignorert?

Repertoaret av foretrukne spille- og syngemåter som blir realisert konstituerer den enkelte praksis. Praksiser som ligner hverandre kan grupperes som tilhørende ulike *sjangrer* og *stiler*, med tilhørende regelsett eller grammatikker. Reglene regulerer tillatte eller ønskede spille- og syngemåter, samtidig som endringer i praksiser gir opphav til justeringer eller endringer av reglene.

Ved å redegjøre for det ønskede og uønskede i musikkutøvingen vil de aktuelle estetiske praksisers identiteter og grammatikker kunne skisseres. Som hvordan skulptører legger til og fjerner leire for å realisere sine arbeider ser jeg på hvordan musikere utformer musikkutøving i musikalske praksiser ved å fremme og ekskludere særskilte spille- og syngemåter. Spille- og syngemåter er handlinger i musikalske

¹⁵ Se kommende diskusjon av sjangerbegrepet.

praksiser. Hvordan handlingene systematisk reguleres gir grunnlag for abstraksjon, begrepsfesting og identifisering av regler, regler som samlet sett konstituerer estetiske praksisers grammatikk.

Musikk er som kunsthøgskolen et estetisk fag. Hensikten med kunstnerisk og estetisk virksomhet kan forstås som å gi sanselige erfaringer og å undersøke sanselig erkjennelse (Baumgarten, 2008 [1750]; Bø-Rygg & Bale, 2008), til dømes et velbehag utløst av noe oppfattet som skjønt (Kant, 1995 [1790]). Måter å skille kunst og vitenskap på kan være å se på i hvilke fremtredelsesformer eller artikulasjonsmodi resultatene av virksomhetene blir presentert og vurdert i. Vitenskapelige resultater blir presentert med tall og ord; (natur)vitenskapelige («scientific») virksomheter søker å artikulere kunnskap som er klar, allmenn og sannsynlig, med størst mulig grad av sannhet, lovmessighet og *objektivitet* som ideal (nomotetiske vitenskaper). Kunstprodukter kommer som konserter, forestillinger, utstillinger m.m.; hva som blir artikulert kan sees på som vagere og som engangsforeteelser, som uttrykk for individuell kreativitet hos kunstneren og *subjektive* erfaringer hos publikum.¹⁶

Dette prosjektet bygger på eller har som hypotese at det innen utøvende musikk forekommer *intersubjektive* spille- og syngemåter innen praksisfellesskap¹⁷. Bruk av sett av spille- og syngemåter til ulike tider og på ulike steder konstituerer ulike utøvende praksisfellesskap eller kulturer. Ved å kunne spille på særskilte måter i et særskilt

¹⁶ Samtidig som begrepet sannhet brukes på ulike måter i tekster om kunst, mellom andre av Heidegger og Adorno (Ahvenniemi, 2010).

¹⁷ Begrepet *praksisfellesskap* som oversettelse av «communities of practice» knyttes til Lave og Wenger (1991) og Wenger (1998). Begrepet er aktuelt i Norge, gjerne sammen med begrepet sosiokulturell læringsteori og Vygotskij, som i pedagogikk i boken *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (Bjørnsrud & Gjems, 2019), og som teoretisk hovedperspektiv i musikkpedagogikk i ph.d.-avhandlingen *Å Lære i kor: Belcanto som praksisfellesskap* (Balsnes, 2009). For å koble sammen begrepene praksis/«practice» og fellesskap/«community» presenterer Etienne Wenger (1998, s. 72–73) en modell som har relasjoner mellom dimensjonene (1) felles virksomhet/«joint enterprise» (avtalt oppgave, gjensidig ansvar, fortolkninger, rytmer, lokalt ansvar), (2) gjensidig involvering/«mutual engagement»/ (mangfold i involvering, gjøre ting sammen, relasjoner, sosial kompleksitet, samfunn/fellesskap, vedlikehold), og (3) felles repertoar/«shared repertoire» (fortellinger, artefakter, stil, handlinger, redskaper, diskurser, begreper og historiske begivenheter) (min oversettelse). Wenger oppgir også et tosfifret antall kriterier for hva som kjennetegner et praksisfellesskap. Mine caser faller på ulikt vis innunder atskillige av disse, men ingen under alle, og jeg undersøker dem ikke som praksisfellesskap i denne betydningen. Avvikene er blant annet sterk identifikasjon (som mangler i folkemusikkcasen og er varierende i de to andre casene) og vedvarende gjensidig samhandling (som mangler i alle tre casene).

praksisfellesskap viser de som spiller at de har kunnskap i musikkutøvingen. De er fortrolige med den kunstneriske eller estetiske praksisen. De spiller etter de kulturelt etablerte reglene – de behersker den aktuelle estetiske praksisens regelsamling eller grammatikk. Når jeg skildrer musikkutøving slik, appliserer jeg i en forpostfektning Wittgensteins (1953) idéer om *språkspill* («Sprachspiel», «language game») på musikkutøving.

Påstanden om at det forekommer aksepterte regler eller normer for hvordan man skal spille vil for mange musikere, om ikke form så i innhold og praksis, være tatt for gitt og uproblematisk.¹⁸ Likevel har jeg ikke behøvd å dra langt utenfor musikkfaglige kretser for å møte oppfatninger om at å snakke om regler innen kunstfeltet er en selvmotsigelse, noe jeg eksplisitt fikk som kommentar fra en fagfilosof da en forløper til dette arbeidet ble presentert på et seminar i regi av Wittgenstein-forskergruppen ved Universitetet i Bergen i 2010. På et seminar ved Griegakademiet – Institutt for musikk i 2011 kommenterte en førsteamanuensis i utøvende musikk at perspektivet i dette arbeidet var noe hun som utøvende musiker var kjent med. Dette leder oss til kunnskap og artikulasjonsformer, hvem som vet hva på hvilke måter, og utfordringer ved å forstå og anerkjenne nonverbale uttrykksmodi som kunnskap.

Jeg forstår spille- og syngemåter og sett av spille- og syngemåter som kunnskap og som begreper, som kunnskap i musikkutøving. Kjennskap til og praktisering av spille- og syngemåter som begreper – som *kunnskap i handling* (Molander, 1996) – er kunnskapen i de utøvende praksisfellesskapene. Slik kunnskap er – av logiske årsaker grunnet dens egenart – i liten grad fremstilt i de tradisjonelle artikuleringsformene innen vitenskap: tall og ord. Min hypotese, og som jeg har argumentert for (T. E. Osa, 2005), er at det innen utøvende musikk likevel er tale om regelmessigheter som kan identifiseres og abstraheres som kunnskap i form av musikkpraksisenes sentrale konstituerende *spille- og syngemåter*, og som verbalspråket kan lede oppmerksomhet mot. Jeg prøver i dette arbeidet å vise frem observerte håndgripelige eksempler på slik

¹⁸ Tilnærmingen til improvisasjon kalt *frijazz* kan misoppfattes som å være uten regler (*fri fra*), men om vi ser på praksiser som omtales som *frijazz* og *fri improvisasjon* finner vi felles kjennetegn («Free jazz», 2017; G. G. Johansen, 2010, s. 110).

kunnskap, å rette oppmerksomheten mot samlinger av særskilte spille- og syngemåter, på en klar og allmenn måte.

Av de kildene jeg har brukt i tidligere arbeid med artikulering av kunnskap i utøvende musikk, har jeg erfart tekster av Wittgenstein, og tekster der Wittgenstein er tolket av Kjell S. Johannessen, som samtidig utfordrende og meningsgivende redskaper i skildringer av utøvende musikkpraksiser. Wittgensteins arbeider er tilsynelatende ingen absolutt størrelse, noe som har resultert i ulike og motstridende lesninger. Som musiker og musikk lærer erfarte og erfarer jeg horisontsammensmeltning mellom utsagn og idékomplekser i noen av Wittgensteins tekster og min musikalske og musikkdidaktiske livsverden.

Jeg lar derfor i dette arbeidet Wittgenstein-initierte idéer møte tre utøvende musikkpraksiser, med målsetting om å løfte frem særskilte betydningskonstituerende spille- og syngemåter i de aktuelle musikkpraksisene.

1.2 Avgrensninger og valg

Som mangeårig utdanner av utøvende musikk lærere i det som før het Bergen Musikkonservatorium og som nå heter Griegakademiet – Institutt for musikk ved Fakultet for kunst, musikk og design ved Universitetet i Bergen underviser jeg nå studenter med ulike sjangerbakgrunn, i motsetning til tidligere da alle var klassisk skolerte. Nå møter jeg folkemusikere, jazzmusikere, musikere knyttet til pop og rock, komponister, og musikere med laptop som hovedinstrument.¹⁹ Noen studenter har høy kompetanse i flere sjangrer. Musikk lærerne jeg utdanner trenger innsikt i flere sjangrer når de skal undervise, det kommer som ønsker fra elever, det inngår i grunnskolens læreplaner for musikk (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2020a), det er sentralt i *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning* (Norsk kulturskoleråd, 2016), og er i

¹⁹ Fra høsten 2019 møter jeg også kunstnere og designere i et utvidet PPU-program.

økende grad etterspurt i andre musikkpedagogiske virksomheter som kor og korps, og i profesjonelt musikkliv (Brox, 2017).²⁰ Avhandlingen som et musikkdidaktisk prosjekt vil kunne gi grunnlag for å diskutere musikkundervisning relatert til sjangrer og musikalsk mangfold.

Valg av feltarbeid og caser fra ulike sjangrer er også begrunnet ut i fra et komparativt perspektiv: Ved å plassere ulike praksiser side ved side vil de kunne skjerpe min oppmerksomhet «overfor det de måtte ha av *iboende* kvaliteter» (Johannessen, 2000b, s. 143, original kursiv).

En definisjon av musikalsk sjanger lyder: «‘a set of musical events ... whose course is governed by a definite set of socially accepted rules’» (Fabbri, 2004). Utfordringen her er ordet «definite» i betydningen klar og uomtvistelig. Ett begrepsapparat for musikalske sjangrer opererer med sjangrene *kunstmusikk*, *populærmusikk* og *tradisjonsmusikk* (Tagg, 1982). Lignende inndelinger finner vi i norsk musikkliv. NRK radio bruker musikalske sjangerbegrep på radiokanaler: NRK Klassisk, NRK Jazz og NRK folkemusikk (NRK, u.å.). Ved Universitetet i Bergen bruker man begrepene «Klassisk», «Tradisjonsmusikk» og «Jazz» om studieretninger i bachelorprogrammet i utøvende musikk (Universitetet i Bergen, u.å.); ved Ole Bull Akademiet på Voss brukes både begrepet folkemusikk og tradisjonsmusikk (Ole Bull Akademiet, u.å.-a). Samme inndelinger i tillegg til andre kategorier finner man ved andre musikkhøgskoler og universiteter, t.d. «Folkmusikk», «Jazz» og «Klassisk musikk» i Stockholm (Kungliga Musikhögskolan, u. å.)

²⁰ I norsk musikkutdanning har forholdet mellom elevs og studenters interesser og læreres kompetanse gradvis forskjøvet seg. Eldre lærere i kulturskoler, i videregående opplæring og i høyere utdanning har vanligvis det som nå kategoriseres som klassisk utdanning fordi det var det eneste tilbudet da de studerte, samtidig som elever og samfunn i økende grad etterspør kompetanse fra andre sjangrer. Den klassiske kunstmusikkens hegemoni er delvis brutt i høyere musikkutdanningsinstitusjoner, men av historiske og strukturelle årsaker ser det ut til at vi fortsatt i en del år vil finne diskrepans mellom elevinteresser og lærerforutsetninger. Dette misforholdet gjorde seg gjeldende i høyere musikkutdanning da den klassiske musikktradisjonen var dominerende, studenter med andre interesser møtte utfordringer og til dels motstand, dette blir eksplisitt artikulert i to av casene mine (de to som ikke er knyttet til europeisk kunstmusikk), og er noe jeg også selv erfarte som student i høyere musikkutdanning.

Jeg forstår *sjanger* som en kategori videre enn begrepet stil. En definisjon av sjanger fra ordboken *Merriam-Webster* er «a category of artistic, musical, or literary composition characterized by a particular style, form, or content» («Genre», 2019). I denne definisjonen er sjangerbegrepet basert på stil, form eller innhold, stil kan være et av kriteriene for sjangertilhørighet. *Bokmålsordboka* utlegger sjanger som et «avgrenset område av en kunstart» («Sjanger», 2019), og sier ikke noe om kriterier for avgrensningene. Ordet *stil* blir av *Merriam-Webster* blant annet definert som «a distinctive manner of expression» og «a particular manner or technique by which something is done, created, or performed» («Style», 2019). For ordet stil viser *Bokmålsordboka* først til norrønt opphav: «still 'skrivemåte'» og utdyper begrepet som «uttrykksmåte, (kunstnerisk) form» («Stil», 2019). Uavhengig av disse definisjonene valgte jeg tidlig *spillemåter* som hovedbegrep for mine problemstillinger, og ser at det samsvarer med ordbøkens definisjoner av stil med bruk av ordet *måte* (uttrykksmåte, skrivemåte, «manner»). Det som blir uttrykt i musikk uttrykkes gjennom *hvordan* det spilles og synges, derfor spille- og syngemåter. Jeg undersøker spille- og syngemåter i tre caser som knyttes til sjangrene *klassisk*, *folkemusikk* og *jazz*.

Musikalske sjangrer er i endring. Endringene kan bli forstått som preget av nedbryting, uro, overskridelse, og motstand mot endring, skriver Fabian Holt (2007, s. 59–60). Holt gjør Fabbris definisjon av sjanger løsere i kantene. Hvor tydelige og absolutte regler som konstituerer sjangrer er blir utfordret.

Det er ikke i utgangspunktet musikk forstått som verk – som komposisjon, storbandlåt, stev eller slåttetrall – som er hovedgjenstander for min interesse. Jeg er først og fremst opptatt av spille- og syngemåter som musikalske sjanger- og stiltrekk, og tar høyde for at spillemåtene som utgjør den musikalske stilen i en sjanger kan være sterkt og kanskje uløselig knyttet til flere forhold, som det musikalske materialet, læringstradisjonen, identiteter, kultur og samfunn. Likevel er arbeidet bygget på forestillinger om spille- og syngemåter som noe med egne identiteter, og som (ikke uproblematisk) kan løsrives fra sin lokalisering og brukes mer og mindre endret i andre sammenhenger, på annet repertoar og i andre sjangrer, som reisende spille- og syngemåter – utøvende musikks versjoner av Mieke Bals *Travelling Concepts in the Humanities* (2002). Spille- og

syngemåter som kunnskap i utøvende musikk kan som vitenskapelig kunnskap og annen kunnskap spores til utøverne av kunnskapens forflytninger (Polanyi, 1958, s. 53) og historisk epoke (*LC*, I.24–29). I norsk folkemusikk brukes begrepet *vandreslåtter* om slåtter som finnes ulike steder i ulike varianter og som er spredd av utøverne. «Vandringsruta [til slåtten] følger gjerne ferdsla til kjende spelemenn frå eit område til eit anna» («Vandreslått», 2013).

Det er heller ikke håndverket og den tekniske mestringen av instrumenter og den menneskelige stemme interessen i utgangspunktet rettes mot. Det er *måtene* det blir spilt og sunget på jeg vil undersøke, med bevissthet om at rammene som styrer musikkutøvingen – spillerommet – er ulikt i musikalske praksiser tilhørende ulike sjangrer. Musikkinstrumenter gir føringer på tilgjengelige spillemåter, noe tidligmusikkbevegelsens blant annet arkeologiske²¹ undersøkelser representerer, og ønskede spille- og syngemåter gir og har gitt føringer på utforming av instrumenter og på utvikling av instrumentale og vokale teknikker, og dermed på og spille- og syngemåter.²²

Som utgangspunkt vil jeg prøve å vise hvordan musikk blir realisert av utøvere, hva musikerne bidrar med i musikalske resultater, om det skulle bli sagt med sosiologiske begreper: musikernes intensjonale handlinger som aktører²³ i utøvende musikkpraksiser som felt. Begreper som blir brukt om disse prosessene er innen vestlig kunstmusikk *foredrag* (fra tysk: «vortragen», bære frem), *interpretasjon*, *utforming* og *fortolkning*.

²¹ Historiske instrumenter forstått som materiell kultur.

²² Et døme er det fremherskende idealet i vestlig klassisk musikkutøving om instrumental og vokal *egalitet*, som har medført at registerutjevning er sentralt i klassisk sangundervisning (Eken, 1998, s. 26).

²³ Annick Prieur velger ordet aktør fremfor agent i oversettelse av Bourdieus bruk av det franske ordet «agent». Prieur artikulere også kontekstsensitivitet ved å oversette franske «dominant» til både herskende, rådende og dominerende «i de tilfeller det synes viktig å tydeliggjøre den forståelsen av makt som begrepet hviler på, hvor det handler mer om innflytelse enn om tvang» (Bourdieu, 1995 [1979], s. 9–10). Ved å anvende dagligspråk og ved å se på kontekst deler hun synspunkt med Wittgenstein, som av og til blir omtalt som tilhørende dagligspråksfilosofien/«Ordinary language philosophy», sammen med blant annet filosofen Gilbert Ryle (1900–1976). I *The Concept of Mind* (1949) introduserer Ryle skillet mellom «knowing how» og «knowing that», videreført som prosedyrekunnskap og deklarativ kunnskap i kognitiv psykologi, mye svarende til ferdighetskunnskap og påstandskunnskap hos Johannessen (1984).

Spillemåtene i musikkpraksiser er på ulike måter resultat av individuelle og kollektive bevisste valg og intuisjoner.^{24,25} Om en intuitiv, men likefullt i den aktuelle musikkpraksis stilriktig spillemåte skal forstås som en fortolkning, avhenger om vi vil operere med begrepet ubevisst fortolkning. Fortolkning og interpretasjon kan brukes om enhver fremføring, eller begrepene kan avgrenses til at musikerne viser et kognitivt-analytisk forhold til det de fremfører. Begrepet interpretasjon kan også avgrenses til verbalspråklige utsagn om musikk (F. V. Nielsen, 1998, s. 327). Men uansett, alle som synger og spiller, de synger og spiller på måter, mer og mindre bevisst og intuitivt, mer og mindre rasjonelt og emosjonelt, der både det rasjonelle og emosjonelle har innslag av bevissthet og intuisjon.

Kunnskapen jeg ønsker å dokumentere konstituerer og viser seg i musikkutøvingen til instrumentalister og sangere som spiller og synger innenfor rådende konvensjoner og målestokker (paradigmer) innen praksisfellesskap. Spillet og sangen blir verdsatt, det kan være *strålende*, enkelte kan mene at musikkutøvingen får frem meningen i musikken, at det forbilledlig spilles slik det skal spilles. I de formelle og uformelle musikkonkurransene vinner det frem som de erfarne og kunnige, de innflytelsesrike som får dømme, verdsetter høyest. Da spilles det slik som andre ønsker å spille, de som spiller slik blir modeller som gir retning til pedagogisk virksomhet. Noe blir spilt *som noe* (T. E. Osa, 2000b, 2007), på treffende måter som blir lagt merke til; noen musikere blir stilskapere som setter nye standarder og medvirker i at tradisjoner endres.

Det nyskapende og originale i dette forskningsarbeidet kan for det første være å søke å rendyrke oppmerksomheten mot det estetiske – det kunstneriske og musikkfaglige – når jeg retter oppmerksomheten mot spille- og syngemåter i feltarbeidene; for det andre å bruke de valgte filosofiske og kunstfilosofiske perspektivene i en empirisk tilnærming til spille- og syngemåter; for det tredje å stille opp spille- og syngemåter fra musikalske

²⁴ Intuisjon forstått i tråd med Kahneman (2011) og Kirkebøen (2012).

²⁵ En kollektiv intuisjon kan til dømes være at et fenomen oppstår, som et sosialt fellesskap samtidig erfarer som verdifullt og spesielt, men som ikke var planlagt, og som man ikke helt vet hva er eller hvordan kom i stand.

praksiser fra ulike sjangrer ved siden av hverandre som metode i å få frem særtrekk; dessuten gjennom beskrivelser av instruksjon og undervisning vise *hvordan* musikalske praksiser blir realisert.

Jeg søker å vise frem eksempler på hvordan ønskede spille- og syngemåter – i casene musikalsk eksplisitt artikulert – medkonstituerer ulike musikalske praksisfellesskap. De utøvende musikkfeltene som totalitet er omfattende og kan fremstå som uoversiktlig. Sjangerbegrepene blir brukt til å systematisere mangfoldet av musikalske praksiser. Jeg forstår sjangerbegrepene som *familielikhetsbegreper* i wittgensteiniansk forstand (*PI*, § 67). Hva som omtales som jazz har overlappende likheter, men ingen nødvendig felles jazz-egenskap. (Kan det være jazz om det ikke inneholder improvisasjon? Ja? Er det nødvendigvis jazz når det omfatter improvisasjon? Nei?) Likevel vil noe ofte fremstå som *mer jazz* enn noe annet, i noen høve kan det kalles jazz, men også noe annet; sjangerblanding – «fusion» – florerer, og endrer eksisterende og utvikler nye sjangrer.²⁶ Meningen til begrepet jazz vil i en slik forståelse handle om hvordan ordet jazz brukes i kulturelle kontekster. Og hva som blir ansett som korrekt begrepsbruk for ordet jazz og korrekte musikalske praksiser innen jazz vil være i endring, preget av nedbryting, uro, overskridelse, og motstand mot endring.

Jeg kom til at jeg ønsket empiri fra tre ulike sjangrer, tre fordi en tredeling er etablert innen musikkvitenskap (Tagg, 1982), og også tre fordi to kanskje kunne medvirke til uønsket polarisering; i utgangspunktet tenkte jeg at så mange flere enn tre ville gått utover fordypning og rammer for arbeidet. Det filosofiske perspektivets fruktbarhet vil dermed bli utprøvd i tre ulike praksiser, noe som kan styrke gyldigheten (validiteten) når perspektivets verdi skal vurderes (triangulering av kilder).

²⁶ Begrepet verdensmusikk, på engelsk «world music», brukes i ulike sammenhenger om sammenstillinger av musikk fra ulike verdenshjørner og sjangrer, gjerne folkemusikk og rytmiske sjangrer som pop, rock eller jazz. Norsk jazz og folkemusikk har blitt blandet av mange, som på albumet *Rosensføle* med folkesangeren Agens Buen Garnås og jazzsaksofonisten Jan Garbarek (Garbarek & Garnås, 1989). En del av bildet i Norge i dag er at folkemusikk som tradisjonelt ble fremført av én utøver (kveding, slåttespel) nå inngår i samspill.

Valget av flere og ulike caser er også inspirert av norske musikkpedagogiske forskere som har gjort empiriske undersøkelser i norske musikalske virksomheter der musikalsk og musikkpedagogisk *mangfold* dokumenteres. Thorolf Krüger (1998) viser basert på observasjon og intervjuer hvordan musikkundervisning i grunnskolen realiseres ulikt av to lærere, eksempler på innhold er henholdsvis lytting til klassisk barokkmusikk og blues-musisering. Monika Nerland (2003) undersøkte gjennom intervju og video-assistert observasjon individuell hovedinstrumentundervisning på Norges musikkhøgskole. Hennes tre caser viser variasjon innen det klassiske feltet (undervisning på trombone, bratsj og fløyte). Tiri Bergesen Schei (2007) har intervjuet sangere med ulik sjangertilknøyning om identitet. Felles for disse tre er teoretisk forankring i arbeidet av den franske filosofen Michel Foucault (1936–1984), med begreper som makt, kunnskap, diskurser og selvteknologier.

Avhandlingen *Rytmisk musikkundervisning som estetisk praksis* av Catharina Christophersen (2009) viser likhet med den foreliggende ved bruk av begrepet *estetisk praksis*. Christophersens kilde til uttrykket estetisk praksis er kapitlet «Kunst, språk og handling» av Kjell S. Johannessen (1979) fra boken *Den estetiske praksis* (Danbolt, Nordenstam, & Johannessen, 1979). Christophersen bruker Johannessen som avspark, og anvender ellers den franske sosiologen og antropologen Pierre Bourdieu (1930–2002), i kombinasjon med den amerikanske filosofen, pedagogen og psykologen John Dewey (1859–1952) og den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1908–1961). Bourdieu refererte jevnlig til Wittgenstein²⁷ og har interessefellesskap med Wittgenstein og Johannessen ved bruk av ord som *praksis* og *regler* (Bourdieu, 1977, 1996). Christophersen identifiserer i *rytmisk musikkundervisning* ved en høyskole i Danmark hva hun kaller *estetiske verdier*. Disse er knyttet til: kropp, opplevelse, at situasjonen bestemmer materialet, at mening ligger i bruk, samspill, og helhet (Christophersen, 2009, s. 101–121). Fremming av disse verdiene i casen hennes blir

²⁷ Når Bourdieu blir spurt hvorfor han ofte siterer Wittgenstein svarer han: «Wittgenstein is probably the philosopher who has helped me most at moments of difficulty. He's a kind of saviour for times of great intellectual distress – as when you have to question such evident things as 'obeying a rule'. Or when you have to describe such simple (and, by the same token, practically ineffable) things as putting a practice into practice» (Bourdieu, 1990, s. 9).

sammenlignet med trosopplæring, hun konstruerer som illustrasjon av disse verdiene fortellingen «Jakten på den rytmiske ånd». Den rytmiske ånd og de identifiserte estetiske verdiene blir forstått som å ha afrikansk opphav.

Bruken av Foucault og Bourdieu i disse norske musikkpedagogiske avhandlingene representerer innslag av kritisk orientert kontinental kultursosiologi i norsk musikkpedagogisk forskning – perspektiver som er opptatt av å identifisere og avsløre maktstrukturer. Den franske poststrukturalistiske tradisjonen fra Foucault kan bli forstått som at den gir individet liten frihet, hvordan vi tenker og hva vi gjør blir styrt av dominerende diskurser eller tankerammer (H. Larsen, 2019, s. 38).

Sammen med Øyvind Varkøy redegjør Elin Angelo i «Væren og makt» (2011) for sin tilnærming til instrumentalpedagogiske praksiser (Angelo, 2012) ved å diskutere forskjeller og likheter i Foucaults diskursive maktperspektiver og Martin Heideggers værensfilosofi. Inspirert av filosofen og antropologen Bruno Latour (1947–) og antropologiske forskningspraksiser løftes narrativer – beskrivende fortellinger – frem som én egnet fremstillingsform for kunstpedagogisk forskning «der viten kan oppfattes som å finnes i flere sjikt» (Angelo & Varkøy, 2011, s. 110), en fremstillingsform der både *væren* og *makt* kan beskrives.

I *Den nye kultursosiologien* (2019) presenterer Håkon Larsen perspektiver kalt *repertoarteori* som ønsker å bryte med tradisjonen fra Foucault og å forstå den enkelte aktør som å ha større innflytelse på sine handlinger:

I stedet for at kulturen determinerer hvordan vi tenker og handler, ser man innenfor repertoarteorien på kulturen som et reservoar av mulige måter å tenke og uttrykke seg på, og at man kan ta i bruk deler av reservoaret ut fra den konteksten man befinner seg i. Et repertoar er altså et reservoar av mulige måter å gjøre ting på, men et repertoar har også en grense. Et kulturelt repertoar vil derfor både muliggjøre og begrense kulturell handling. (Larsen, 2019, s. 38)

Larsen (2019, s. 39) siterer sosiologen Ann Swidler (1944–) som argumenterer for å nærme seg kulturen som en *verktøykasse* («tool kit»); kultur blir i dette perspektivet ressurser som forutsetninger for å handle. Felles for Swidler og andre navn innen det Larsen kaller den nye kultursosiologien er at «de tar avstand fra en kritisk

maktavslørende sosiologi, og at de er interessert i hvordan aktører forholder seg til kulturelle strukturer gjennom sine kontekstuelle handlinger» (Larsen, 2019, s. 60). Aktøren i den nye kultursosiologien blir sett som både determinert av kulturen og som løsrevet fra kulturelle strukturer. «Den nye kultursosiologien har det til felles at den finner sine studieobjekter der de kulturelle strukturene reproducerer, kritiseres eller endres av (sam)handlende meningssøkende aktører» (Larsen, 2019, s. 61, original parentes).

Hovedpersonene i mine tre caser forteller alle tre om hvordan de er og har vært kritiske til og motsetter seg kulturelle strukturer, to av dem ved å være kritiske til og utfordre sin konservatorieutdanning, en av dem ved ønske om å endre og fornye klassisk orkesterpraksis (to av dem i materiale i casene, en av dem i uformell personlig kommunikasjon). Blikket mitt på casene er fra et særskilt filosofisk perspektiv, som jeg i min bruk av i møte med casene kan forstås som å ha mer til felles med Larsens nye kultursosiologi enn en overveiende kritisk maktavslørende tilnærming. Casene mine er praksiser innenfor strukturerende tradisjoner som kontinuerlig blir forhandlet av aktører, jf. Holt (2007), samtidig som praktisering av det ønskede og uønskede i casene kan forstås som diskursiv maktutøvelse. I et nyere utøvende sjangerperspektiv på musikkutøving vil det slik jeg ser det dreie seg mindre om gjensidig utelukkende eller konkurrerende diskurser, det kan handle om – for å bruke Wittgensteins begreper – ulike spill med ulike spilleregler. Sjangerkompetanse for en musiker vil være å kunne spille og synge på ulike måter i ulike musikalske kontekster, musikerens utøvende repertoar er reservoaret av «mulige måter å gjøre ting på» (Larsen, 2019, s. 38). I et senmoderne eller postmoderne identitetsperspektiv kan dette sees som uttrykk for *elegant manøvrering*, å «dra nytte av sine mange identiteter, å beherske ulike kontekster, og likevel kunne forstå seg selv gjennom en sammenholdt selvbiografisk fortelling» (Karlsen, 2004, s. 70). Evnen til eventuell elegant manøvrering er ulikt distribuert, i musikkfelter og ellers, og om man mangler bevissthet om hvilket spill man inngår i, om at det er mulig å trekke seg ut av spillet, og om at helt andre spill er mulige, vil avsløring av hvilke spill man inngår i kunne være hensiktsmessig og frigjørende, og også fremmedgjørende. Forestillinger om å ville avsløre kan også bygge på «falske profeter», slik at det videre kan handle om avsløring av avsløringen. Avsløring

muliggjør både bevisst tilpasning og brudd. Maktutøvelsen er tydelig når andre og ikke aktøren selv ser at aktøren praktiserer spillet med feil spilleregler, som når juryen i opptaksprøve til en klassisk utdanning identifiserer jazz-fraseringer i fremføringen av en klassisk solokonsert, og vurderer dette som uønsket og ikke godkjenner søkeren for opptak (jeg var i adm. representant i juryen). I tråd med Wittgenstein prøver jeg å la praksisene i casene tale for seg selv, det jeg løfter frem er ikke primært begrunnet i avsløring av makt eller ønske om endring, det er begrunnet i ønske om innsikt i kulturinnhold gjennom beskrivelser av hvordan det blir iverksatt og praktisert gjennom deltakernes «agency», *agentskap* (Hanken & Johansen, 2013, s. 185, 245) eller *aktørskap* (Ruud, 2017), som *kunnskapsagenter* (Nerland, 2004, s. 53–55) eller aktører i samspill med strukturer (Imsen, 2016, s. 179).

Utøvende musikk er handlinger, og når jeg undersøker kunnskap i musikkutøving blir regler og regelsamlinger egnede begrep, fordi regler beskriver og foreskriver handlinger. Norsk grammatikk er regler som beskriver og foreskriver bruken av det norske språket. Hvor absolutt regler blir forstått varierer, blant annet mellom skriftlig og muntlig språkbruk. Skolen sanksjonerer tradisjonelt elevenes norskarbeider gjennom *retting* – korrigerer av elevenes skriftspråk til reglene. Etymologisk henger ordet *regel* og tilsvarende engelske «*rule*» sammen med standardsetting, maktutøvelse og regulering, som i engelske «*ruler*» og «*rule*» (hersker og herske), og «*ruler*» (linjal). På norsk har vi dømer som *regent*, *dirigere* (di-regere), *korrekt* og *korrigere* (kon-regere). Utdypninger av begrepet *regel* som ligner på slik jeg bruker det er «lede, sende i en bestemt retning» («Regel», 2020), «an accepted procedure, custom or habit», «a standard of judgment» og «a regulating principle» («Rule», 2020). Arbeidet antyder mulige skisser til skrevne grammatikker, tuftet på regelbruk observert i musikalske praksiser.

Ingen av de tre musikalske praksistypene jeg observerte har jeg selv mye erfaring med som musiker eller ensembleleder, samtidig som jeg i andre ensembleformer har spilt, undervist og dirigert mye musikk som blir omtalt som klassisk (forstått som musikk sjanger), folkemusikk og jazz.

Innenfor musikkjangrer er det historisk og geografisk plasserte utøvende miljø som har påvirket ettertiden i stor grad. Enhver tid og enhver kultur har sine *klassikere* (F. V. Nielsen, 1998, s. 61–62), klassiker og klassisk da i den generelle betydningen det anerkjente og paradigmatisk. Da jeg skulle finne musikalske praksiser til feltarbeider ville jeg søke mot noe anerkjent og mønsterdannende innenfor vestlig kunstmusikk (sjangeren klassisk musikk), jazz og norsk folkemusikk.

Å gripe nonverbal spillekunnskap i utøvende musikkpraksiser i en akademisk avhandlingsform er en utfordring og et paradoks. I dette forehavendet lå valget av undervisning og instruksjon som empiri nært, fordi jeg arbeider med musikkdidaktikk, og fordi Wittgenstein og Johannessen skildrer læringssituasjoner for å artikulere filosofiske innsikter. I en læringssituasjon blir kunnskap i utøvende musikk formidlet til de som skal lære. Mitt forskerarbeid søker å gripe kunnskapen i det den blir gjort til gjenstand for oppmerksomhet og artikulert på verbale og nonverbale måter i samspill mellom folkesanglærer/storbandleder/orkesterleder og studenter/musikere.

Johannessen (bl.a. 2000b, s. 139–145) skriver om estetikk som grammatikk og estetiske (verbale) diskursers egenart, og i forbindelse med dette om læreprosesser. Språkbruken er kjennetegnet ved at det fra læreren sin side handler om å (1) *rette oppmerksomheten mot noe særskilt*, (2) *foreta sammenligninger*, og (3) *overtale*. Overtaling i form av invitasjon til å oppfatte noe på en særskilt måte. Om dette lykkes vil eleven høre noe på en ny måte²⁸, og kan forsøke å spille og synge på en ny måte.

Å se på undervisning for å gripe mønsterdannende kunnskap i formidlingsøyeblikket kan ha den ulempen at jo høyere nivå musikkutøvingen og undervisningen er på, jo mindre behov er det for å artikulere og forklare, verbalt og på andre måter. Studenter og musikere på et høyt nivå er allerede fortrolige med de grunnleggende konstituerende paradigmatisk spillemåtene innen sjanger og stil; det vil være subtile nyanser som er i fokus, virksomheten hviler på store mengder innforstått kunnskap som forskeren kan

²⁸ Johannessen (1989) bruker begrepet intransitiv forståelse om slike prosesser, basert på Wittgenstein i *PG* (Wittgenstein, 1974, s. 77). Se også T. E. Osa (2011).

ha begrenset del i. Forskeren kan derfor stå i fare for å misforstå eller å ikke forstå hva som er i spill. Dyktige musikere og tradisjonsbærere er heller ikke nødvendigvis de som underviser mest og best. Å velge musikalske praksiser på lavere nivåer kan resultere i at det typiske og mønsterdannende foreløpig i mindre grad er til stede i undervisningen.

De tre musikalske praksisene jeg endte opp med består av fremragende spesialister på sine områder som underviser og leder ensembler der studentene og musikerne – med unntak av Vokal folkemusikk 1 – er profesjonelle musikere, musikerutdannet, spesielt dyktige amatører eller deltakere på talentprogram. I strategier for valg av caser skiller Bent Flyvbjerg mellom tilfeldig utvalg og *informasjonsorientert* utvalg. Mitt utvalg er informasjonsorientert: «Cases are selected on the basis of expectations about their information content» (Flyvbjerg, 2006, s. 230). Som nevnt ønsker jeg å undersøke forbilledlige og mønsterdannende (paradigmatiske) musikkpraksiser. Flyvbjerg opererer med paradigmatiske caser («paradigmatic cases») som en kategori under informasjonsorientert utvalg. Hovedpersonene i casene i denne avhandlingen er valgt fordi de fremstår som særskilt dyktige på sine felter, og casene de inngår i kan derfor også forstås innunder utvalgsriterier som Flyvbjerg omtaler som «extreme cases» som er «especially good in a more closely defined sense» (Flyvbjerg, 2006, s. 230).

1.3 Oversikt over avhandlingen

Innledningskapitlet forteller at avhandlingen er en videreføring i empirisk retning av forfatterens tidligere begrepsanalytiske arbeid knyttet til kunnskap i musikkutøving. Avhandlingen kan forstås som en musikkdidaktisk avhandling der de didaktiske kategoriene *metode* og *innhold* knyttes til Wittgenstein-inspirerte begreper om *språkspill* og *grammatikk*. Avhandlingen er begrunnet ut i fra ønsket om å vise frem og dele kulturinnhold, avhandlingen peker mot omfattende utøvende kunnskapsområder i musikk.

Kapittel 2 knytter avhandlingens filosofiske perspektiv til musikkdidaktikk, gir en kort oversikt over ulike lesninger av Wittgensteins senfilosofi som helhet, og antyder hvordan Johannessens fortolkning av Wittgensteins senfilosofi kan forstås relatert til andre Wittgenstein-resepsjoner. Problemstillingenes sentrale begrep *spille- og syngemåter* som kunnskap i musikkutøving blir utdypet, og illustrert ved et eksempel, en offentlig debatt og et kunstnerisk utviklingsarbeid. Deretter går jeg fra et allment filosofisk og kunnskapsteoretisk perspektiv, via Wittgensteins eksplisitte bemerkninger om estetikk og Johannessens Wittgenstein-baserte begrep om *estetiske praksiser*, til hvordan jeg på grunnlag av dette kan forstå *utøvende musikk som estetiske praksiser*.

Kapittel 3 diskuterer metodologiske utfordringer ved å gjennomføre kvalitative empiriske undersøkelser i musikalske praksiser med det aktuelle filosofiske perspektivet som utgangspunkt, redegjør kort for hvordan undersøkelsene er gjennomført, og beskriver hvordan det innhentede materialet blir arbeidet med.

Kapitlene 4, 5 og 6 er basert på de tre casene som inngår i det empiriske materialet. Kapitlene har fått navn fra casene som undersøkes i avhandlingen: «4 Strykeorkester» (Case SO), «5 Vokal folkemusikk» (Case VF) og «6 Storband» (Case SB). Første del av disse kapitlene starter med å redegjøre for det empiriske materialet: deltakere, den aktuelle musikalske praksis og dens historiske og geografiske kontekst, sosial praksis i casene, og gir oversikt over videoopptakene og musikalsk repertoar. Andre del forteller om det musikalske arbeidet med repertoar i casene gjennom å gi eksempler på *språkspill* der kunnskap artikuleres i *verbale* og *musikalske ytringer*. Basert på språkspillene formulerer jeg verbale utsagn som representasjoner for regler og dermed kunnskap som blir artikulert og fremmet i casene. I tredje og siste del av kapitlene samles den observerte kunnskapen i form av en regelsamling som bidrag til casens mulige grammatikk.

Kapittel 7 oppsummerer resultater og sammenligner casene, utdyper didaktiske og pedagogiske problemstillinger som har vært antydnet underveis, og gjør en plassering av avhandlingen i det musikkpedagogiske fagfeltet, fulgt av en avsluttende kommentar.

I et appendiks videreføres diskusjonen av musikk og representasjon som ble særlig aktualisert i arbeidet med transkripsjon av nystevet *Liksom fuglen* i Case VF. Diskusjonen kan oppfattes som å gjennom et eksempel problematisere avhandlingens prosjekt som forsøk på å si noe om musikalske praksiser, som både i kraft av å handle om musikk og å være praksiser skaper utfordringer i vitenskapelig representasjon. Jeg gir kommentarer til musikk som handling og tekst, og ser parallellen mellom fra bilde til bruk hos Wittgenstein og fra verk til praksis i det musikkpedagogiske feltet.

I arbeidet med de tre empirikapitlene har ulike rekkefølger av dem vært utprøvd. Ved ny gjennomgang av et kapittel utviklet jeg nye innsikter og nye måter å forholde meg til det empiriske materialet på i form av begreper, modeller og grafiske fremstillinger. Dette ble en hermeneutisk prosess der arbeid med et nytt kapittel og tilhørende empiri førte til at jeg fikk nye perspektiver på tidligere kapitler. Ved å ta disse perspektivene med meg i nye tilnærminger til utkast til tidligere kapitler var arbeidet i stadig endring. Da jeg i det som en stund var det andre empirikapitlet kom frem til perspektiver som jeg oppfatter som relevante for hele avhandlingen, var det til dømes ikke hensiktsmessig å vente med dette til andre empirikapittel, samtidig som resultatet var basert på denne særskilte casen, og i presentasjonen ikke kunne løsrives fra denne uten utfordringer.

Den valgte rekkefølgen er begrunnet hovedsakelig i at begrepet *multimodal forenklet demonstrasjon* og et utøvende *musikksyn* basert på kategorier i materialet ble utviklet i kapitlet om strykeorkesteret, noe modifisert ble dette tatt med videre i de andre empirikapitlene. Det viste seg at den foreliggende rekkefølgen av de tre empirikapitlene i ett perspektiv kan settes inn i modellen *tese, antitese* og *syntese*, en filosofisk og estetisk attraktiv modell.

De tre casene er forskjellige på mange måter. Strykeorkesteret og storbandet forbereder seg til konserter, videomaterialet består i disse casene hovedsakelig av *ensembleinstruksjon*. I disse er språkspillene i instruksjonsarbeidet i musiseringen hovedkilder til formulering av regler og skisser til grammatikker – supplert med rent verbale strekk. Folkemusikk-casen er *undervisning* – allmenn innføring i norsk folkesang. Her inngår

også instruksjon, men også andre lærerroller. Det er hyppige korte konsertinnslag i undervisningen. Folkemusikk-casen som helhet har også større innslag av verbal formidling og refleksjon enn de andre casene. Dette har jeg ikke sett bort fra, men i noen grad tatt med i fremstillingen av folkemusikk-casen, både for å gi en mer dekkende helhetlig fremstilling av casens egenart, og fordi jeg her også fant verbale svar på problemstillingene. De fleste studentene i folkemusikk-casen var nybegynnere i folkesang, den første studentgruppen som inngår i casen ble ikke presset på kvalitet og stilistiske detaljer, den andre gruppen noe mer. Slik sett ble instruksjonen i folkesang-casen isolert sett en noe magrere kilde enn tilsvarende i de to andre casene. Dette blir kompensert ved at jeg også anvender det folkesangeren *forteller* og transkriberer hvordan hun *synger*, til dels detaljert. Slik er kildene til regler og grammatikk i folkesang-casen både språkspill i instruksjon, det folkesangeren formidler som forteller, og transkripsjon av hvordan hun synger. Forskjellene mellom casene henger sammen med at de er praksiser med ulike målsettinger. Der folkemusikk-casen er introduksjon til en grammatikk, er storband-casen dette i mindre grad for de fleste musikerne. I strykeorkester-casen handler det mye om praktisering, foredling og nyansering av mer og mindre etablert grammatikk.

Wittgenstein advarer mot teoretisering. Fristelser til å artikulere det absolutte og sanne ligger i oss og i språket, fristelser jeg mer og mindre bevisst har latt meg styre av i arbeidet, i ett tilfelle ble den ubevisste fristelsen tydelig, et sidespor som resulterte i appendikset. Jeg har ikke ambisjoner om å si noe endelig eller noe mer enn det som blir praktisert i de tre musikalske praksisene jeg undersøker. Hovedpersonene i casene kan i sine musikalske praksiser uendelig mye mer på sine felter enn det jeg får innsikt i eller kan beskrive. Jeg inntar et perspektiv fra siden, der noe ved hjelp av små utsnitt fra casestudiene blir pekt mot ved hjelp av hovedsakelig skriftspråket. Slik sett kan dette arbeidet bidra i å gjøre slike praksiser tydeligere for dem som ikke kjenner dem, jeg sier noe annerledes, i et annet medium, og jeg sier *noe*. Etter å ha lest utdrag fra avhandlingen kommenterte en person som ikke er musiker at det var som å få innblikk i noe *hemmelig*. Om jeg kan bidra til at flere får *vite om* verdifulle hemmeligheter er det fint, da vil arbeidet kunne ha en avslørende funksjon, som kunnskap *om* musikkutøving (påstandskunnskap) som kan inspirere til kunnskap *i* musikkutøving

(fortrolighetskunnskap og ferdighetskunnskap). Personlig har jeg som utøvende musiker *lært* av undersøkelsene, jeg kan i større grad enn før *utøve* folkemusikk og storbandjazz i samsvar med grammatikker eksperter innen disse feltene representerer, samtidig som jeg som en hovedsakelig klassisk notebundet musiker har fått et endret forhold til den klassiske grammatikken ved å sammenligne den med andre grammatikker, og dermed også har lært noe som klassisk musiker.²⁹

²⁹ «If one ... assumes that the goal of the researcher's work is to understand and learn about the phenomena being studied, then research is simply a form of learning» (Flyvbjerg, 2006, s. 236). Med støtte i Giddens (1982, s. 15) skriver Flyvbjerg videre at «valid descriptions of social activities presume that researchers possess those skills necessary to participate in the activities described».

Sitering fra videoopptak og anbefalte innspillinger

I verbal sitering fra casene bruker jeg rettskrivingsnormaler som ligger nærmest opp til språkbruken i casene, det medførte bruk av engelsk i strykeorkester-casen, nynorsk i folkesang-casen og bokmål i storband-casen. Et unntak er pilotprosjektet der jeg har beholdt kildens dialekt. Folkemusikk blir knyttet til dialekter, men i samråd med hovedpersonen i Case VF endte jeg opp med å bruke nynorsk. Jeg har prioritert å få frem mening i siteringene, derfor kan sitater i tillegg til tilpasninger til rettskrivningsnormaler også ha minimale justeringer som jeg har vurdert som å fremme kommunikasjon av meningsinnholdet. Korte stopp som inngår naturlig i sitert tale blir symbolisert ved tankestrek (–), utelatelser i sitert tale blir symbolisert ved ellipsetegn (...).

Anbefalte innspillinger til empirikapitlene, tilgjengelige på Spotify:

Kapittel 4 Strykeorkester:

Elgar, Edward. (1892). *Serenade for strings, op. 20* [Innspilt av Jan Stanienda & Wratislavia Chamber Orchestra]. På *Serenades* [CD]. Warszawa: Dux. (2013)

Kapittel 5 Vokal folkemusikk:

Opheim, Berit. (1996). *Eitt steg*. Oslo: NorCD. CD.

Kapittel 6 Storband:

Count Basie. (1958). *The Atomic Mr. Basie*. New York: Parlophone Records. LP.

Forkortelser

- TLP* Wittgenstein, L. (1981 [1921]). *Tractatus Logico-Philosophicus*. London: Routledge.
- LC* Wittgenstein, L. (1966 [1938]). *Lectures & Conversations on Aesthetics, Psychology and Religious Belief*. Oxford: Basil Blackwell.
- PI* Wittgenstein, L. (1953). *Philosophische Untersuchungen / Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell. [Bruk av andre utgaver oppgitt fortløpende.]
- MWL* Moore, G. E. (1959). *Philosophical papers: Wittgenstein's Lectures in 1930–33*. London: Allen & Unwin.
- AWL* Wittgenstein, L., Ambrose, A., & Macdonald, M. (1982). *Wittgenstein's lectures: Cambridge, 1932-1935*. Oxford: Basil Blackwell.
- LFM* Wittgenstein, L. (1976). *Wittgenstein's Lectures on the foundations of mathematics, Cambridge, 1939: From the notes of R.G. Bosanquet, Norman Malcolm, Rush Rhees and Yorick Smythies*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- BB* Wittgenstein, L. (1958). *Preliminary studies for the "Philosophical investigations", generally known as the Blue and Brown Books*. Oxford: Blackwell.
- Z* Wittgenstein, L., Anscombe, G. E. M., & Wright, G. H. v. (1981 [1967]). *Zettel*. Oxford: Blackwell.
- CV* Wittgenstein, L. (1980 [1977]). *Culture and value / Vermischte Bemerkungen* (2. Utg.). Oxford: Blackwell.

2 Wittgensteins filosofi og utøvende musikk

Og slik kan vi gå gjennom de mange, mange andre gruppene av spill. Se likheter dukke opp og forsvinne. Og resultatet av undersøkelsen lyder nå: Vi ser et komplisert nettverk av likheter som griper inn i hverandre og krysser hverandre. Likheter i det store og i det små. (*PI*, § 66)³⁰

Siktemålet for dette kapitlet er å løfte frem perspektiver fra Wittgensteins filosofi og applisere dem i en tilnærming til utøvende musikk. Den overordnede hypotesen er at dette vil kunne resultere i oversiktlige beskrivelser av utøvende musikk som estetiske praksiser, skildringer som vil kunne gi musikkdidaktiske bidrag.

2.1 Wittgensteins filosofi

Den østerrikske filosofen Ludwig Wittgenstein (1889–1951) bruker i sine arbeider mange referanser til musikk i belysning av filosofiske problemstillinger. Wittgenstein hadde en sterk interesse for og inngående kjennskap til kunstfeltet, særlig musikk, noe som er rikt dokumentert, som i *Wittgenstein's Vienna* (Janik & Toulmin, 1973), «Wittgenstein og estetikken» (Johannessen, 1990) og «Wittgenstein on Music as Performance» (Stoltzfus, 2000).

³⁰ Originalt: «Und so können wir durch die vielen, vielen anderen Gruppen von Spielen gehen. Ähnlichkeiten auftauchen und verschwinden sehen. Und das Ergebnis dieser Betrachtung lautet nun: Wir sehen ein kompliziertes Netz von Ähnlichkeiten, die einander übergreifen und kreuzen. Ähnlichkeiten im Großen und Kleinen». Til norsk ved Mikkel B. Tin (Wittgenstein, 1997 [1953], s. 63).

Wittgenstein og musikkdidaktikk

Fagdidaktikker problematiserer kunnskapsområder når det gjelder undervisning og læring. Musikk som undervisningsfag fremstår i ulike didaktiske posisjoner med ulik vektlegging av musikkens teoretiske, håndverksmessige, og kunstneriske og estetiske dimensjoner (F. V. Nielsen, 1998). Historisk har universiteter med faget musikkvitenskap vektlagt en teoretisk tilnærming til musikk. Musikkonservatorier som utøvende og skapende kunstutdanninger for musikere og komponister har vektlagt det håndverksmessige i form av teknisk-motorisk trening av instrument og stemme, og arbeid med skjønnsmessige vurderinger knyttet til interpretasjon og kunstnerisk uttrykk. Det sistnevnte er her gjenstand for min interesse, nødvendigvis innbefattet hvordan vitenskapelige (naturvitenskapelige, filosofiske, sosiokulturelle, historiske) og håndverksmessige dimensjoner medkonstituerer den estetiske dimensjonen i utøvende musikk.

Musikkdidaktikk har som begrep og virksomhet en potensiell indre motsetning. Musikk er primært et utøvende kunstfag, mens pedagogikk³¹ og generell didaktikk i kraft av å systematisk undersøke og verbalt artikulere perspektiver på læring, kunnskap og undervisning fremstår mer som vitenskapsfag enn som kunstfag.

Wittgensteins filosofiske arbeider gjør seg gjeldende både på kunstområdet og innenfor pedagogikk og utdanning (M. A. Peters & Stickney, 2017) – særlig kunnskapsteoretisk (Imsen, 2016, s. 354). Wittgenstein øver tiltrekning på kunstnere og kunstteoretikere, og har gitt grunnlag for arbeider innen kunstfilosofi og estetikk. Bergensfilosofen Kjell S. Johannessen (1936–) gir i sine Wittgensteinfortolkninger bidrag på begge disse områdene: epistemologisk gjennom å løfte frem ferdigheter og skjønnsmessige vurderinger som kunnskap, kunstfilosofisk gjennom sine arbeider om kunst, språk og estetisk praksis. Johannessens estetiske og epistemologiske arbeider løper sammen i

³¹ Pedagogikkfaget inkorporerer naturvitenskapelige, samfunnsvitenskapelige og humanistiske fagtradisjoner, som retninger innen pedagogisk psykologi, pedagogisk sosiologi og pedagogisk filosofi.

videreføringen av Wittgensteins utsagn fra 1936 om den selsomme likheten mellom en filosofisk undersøkelse og en estetisk:

Die seltsame Ähnlichkeit einer philosophischen Untersuchung (vielleicht besonders in der Mathematik) mit einer ästhetischen. (Z. B., was an diesem Kleid schlecht ist, wie es gehörte, etc.). (*CV*, s. 25, original parentes)³²

Wittgensteins arbeider

Det har vært og er utbredt å operere med den tidlige og den sene Wittgenstein, henholdsvis representert ved hovedverkene *Tractatus Logico-Philosophicus* (*TLP*), første gang utgitt i 1921 på tysk,³³ og *Philosophische Untersuchungen / Philosophical Investigations* (*PI*) som ble posthumt publisert i 1953. *TLP* og første del³⁴ av *PI* er de eneste betydelige arbeidene Wittgenstein selv ferdigstilte til publisering.³⁵ Da man fra Wittgenstein i utgangspunktet hadde to ulike bøker å forholde seg til, med et betydelig antall år mellom utgivelsestidspunktene, etablerte begrepene tidlig og sen Wittgenstein seg.

Etter hvert har allmennheten i tillegg til de to nevnte fått tilgang til stadig flere tekster av Wittgenstein. Materialet består av håndskrevet og maskinskrevet opprinnelig upublisert materiale, omtalt som Wittgensteins *Nachlaß*, som omfatter ca. 18 000 sider med

³² Jeg gjengir noen Wittgenstein-sitater på Wittgensteins morsmål fremfor i engelsk eller norsk oversettelse. I noen tilfeller vil norske ord ligge nærmere tyske enn engelske, slik det har seg i dette sitatet der tyske «selsame» er opphav til det norske bokmålsordet *selsomme*. I norsk oversettelse av Knut Olav Åmås: «Den selsomme likhet mellom en filosofisk undersøkelse (kanskje særlig i matematikken) og en estetisk (f.eks. hva er galt med denne drakten, hvordan burde den være etc.)» (Wittgenstein, 1995, s. 58).

³³ *TLP* ble publisert på engelsk første gang i 1922.

³⁴ Boken bestod av to deler. Det meste i første del var klart til publisering i 1946, men Wittgenstein trakk tilbake manuskriptet. Del to ble lagt til av utgiverne, Elizabeth Anscombe og Rush Rhees. I den fjerde reviderte 2009-utgaven er navnet *Philosophical Investigations / Philosophische Untersuchungen* i boken brukt om bare første del, andre del har fått tittelen «Philosophie der Psychologie – Ein fragment / Philosophy of Psychology – A Fragment [previously known as ‘Part II’]» (Wittgenstein, 2009 [1953], s. 182). I denne utgaven har det vært nedlagt et stort arbeid i å forbedre Anscombes originale oversettelse, delvis basert på tilgang til *Nachlaß*.

³⁵ I alt publiserte Wittgenstein litt mer enn 100 sider i sin levetid (Erbacher, 2015).

filosofiske arbeider (Erbacher, 2015).³⁶ Notater fra forelesninger, referat fra samtaler, dagbøker og brev blir også publisert.

Samtidig som mengden tilgjengelige tekster av Wittgenstein øker blir arbeidene hans forstått og arbeidet med på ulike måter og med ulike siktemål. Innenfor filosofi som fagområde finner vi resepsjoner som står i motsetning til hverandre i sine oppfatninger av Wittgensteins filosofi.³⁷ Å løfte frem noen perspektiver fra dette kan gi et visst innblikk i noe av Wittgensteins filosofi, og sette arbeidene til Johannessen inn i en større sammenheng. Et sentralt spørsmål i Wittgensteins tekster er hva filosofi kan bidra med, om noe i det hele tatt, utenom å løse problemer som skyldes at man har gått seg vill ved hjelp av egne begreper, et spørsmål som også kan stilles til kunstpedagogisk forskning.

Hvem skrev Wittgensteins Filosofiske undersøkelser?

David G. Stern redegjør i artikkelen «How many Wittgensteins?» (2006) for debatter knyttet til oppfatninger av Wittgensteins arbeider. Noen hovedområder i disputtene: Skal det dras et sterkt skille mellom tidlig og sen Wittgenstein, eller skal Wittgensteins arbeider forstås mer som en helhet? Om man ønsker å operere med et skille mellom tidlig og sen Wittgenstein, hvor går i så fall skillet og hva er hovedforskjellene? Og ikke minst: Åpner Wittgenstein for en selvstendig filosofi, eller kan han tilskrives det radikale synspunktet at filosofi opphører når filosofiens språklige floker er løst ved hjelp av filosofi som terapi? Stern argumenterer selv i *Wittgenstein on Mind and*

³⁶ Wittgensteinarkivet ved Universitetet i Bergen og Oxford University Press utga i 2000 en digitalisert søkbar versjon på CD-er: *Wittgenstein's Nachlass: The Bergen Electronic Edition*. Denne er nå tilgjengelig online ved siden av andre elektroniske Wittgensteinressurser (InteLex Past Masters Full Text Humanities, 1989–2019).

³⁷ I tillegg til inndeling i tidlig og sen Wittgenstein diskuteres mellomperioden, en ny Wittgenstein og en tredje Wittgenstein. Et lite utvalg utgivelser er *The New Wittgenstein* (Crary & Read, 2000), *The Third Wittgenstein: The Post-Investigations Works* (Moyal-Sharrock, 2004), *The Undiscovered Wittgenstein: The Twentieth Century's Most Misunderstood Philosopher* (Cook, 2004) og *Beyond The Tractatus Wars: The New Wittgenstein Debate* (Read & Lavery, 2011).

Language (1995), basert på arbeid med Wittgensteins *Nachlaß*, at Wittgensteins filosofi i begynnelsen av 1930-tallet fremstår som en egen periode mellom ungfilosofien og senfilosofien.

Etter overskriften «Who wrote the *Philosophical Investigations*: Nine answers in search of a philosopher» identifiserer Stern (2006, s. 213–220) i historisk rekkefølge ni oppfatninger av når Wittgensteins (eventuelle) senfilosofi først viste seg. Gjennom begrunnelser for identifisering av innslagspunkter for senfilosofien, gir oversikten en introduksjon til sentrale problemstillinger i Wittgensteins filosofi og i ulike Wittgensteinfortolkninger.

Den første oppfatningen (Feyerabend, 1955) er at *TLP* inneholder de sentrale ideene i *PI*, særlig essensialismekritikken, og at det nye ved *PI* er bokens villedende og problematiske stil. Den neste oppfatningen Stern redegjør for tillegges Rush Rhees³⁸ i forordet til 1958-utgivelsen av *Preliminary studies of the «Philosophical Investigations» Generally known as The Blue and Brown Books* (Wittgenstein, 1958) (*BB*). Rhees mener at Wittgensteins arbeider fra 1933–1935 er starten på senfilosofien, og at hovedtemaet i *PI* er forholdet mellom språk og logikk (*BB*, 1958, s. xii).³⁹ Stern refererer i forbindelse med dette til Wittgensteins uttalelser om «einer Tendenz ... die Logik unserer Sprache zu sublimieren» (*PI*, § 38), tendensen eller fristelsen til å sublimere – foredle og forandre – språkets logikk slik at ord blir entydige og logisk håndterlige, tilsvarende tall og andre symboler i matematiske ligninger.

Den tredje oppfatningen (Baker & Hacker, 1980–1996) lokaliserer starten på senfilosofien til 1930–1932.⁴⁰ Her artikuleres to sentrale komponenter i Wittgensteins filosofi, en negativ og en positiv. Den negative ser Wittgensteins filosofi som terapi for

³⁸ Rush Rhees (1905–89), Margareth Anscombe (1919–2001) og Georg Henrik von Wright (1916–2003) ble av Wittgenstein utnevnt til hans *Nachlaß*-forvaltere. De publiserte, redigerte og oversatte mange av Wittgensteins upubliserte arbeider.

³⁹ *The Blue and Brown Books* er notater fra forelesninger Wittgenstein hold i Cambridge mellom 1933 og 1935. De ble publisert av Rush Rhees i 1958

⁴⁰ Baker og Hacker begrunner det med henvisning til Wittgensteins manuskripter fra 1930–32, samlet i 1932–33, publisert som *Big Typescript: TS 213* (Wittgenstein, Luckhardt, & Aue, 2012).

begrepslig forvirring. Den positive ser filosofiens oppgave som å gi oversiktlige beskrivelser av reglene som konstituerer språket vårt.

Den fjerde oppfatningen (Hintikka & Hintikka, 1986) ser starten på senfilosofien i oktober 1929 ved avvisning av filosofisk fenomenalisme til fordel for filosofisk fysikalisme⁴¹, og fullt realisert i 1936 ved etablering av *språkspill* som den primære konstitutive forbindelse mellom ord og virkelighet.

Den påfølgende og femte oppfatningen (Hilmy, 1987) hevder at grunnlaget for *PI* er basert på ideer utviklet før 1929, og er i sin Wittgensteinfortolkning sammenfallende med den tredje, om filosofi som terapi og filosofi som identifisering av språkbruksregler, og tar også opp i seg Wittgensteins ideer om språkspill og språk som kalkyle, matematisk analyse («calculus»).

Den sjette oppfatningen (von Savigny, 1988–1996) avviser at når og hvordan *PI* kom til er relevant for leserens oppgave.⁴² Elke von Savigny leser hele første del av *PI* som et eneste argument for at oppfatninger eller begreper («notions») skal analyseres som mønstre i sosial atferd, mening er det vi gjør. Analogt blir da meningen i en spillemåte hvordan den inngår i musikkpraksisen.

TLP har blitt tatt til inntekt for den logiske positivismen eller logiske empirismen. En logisk-empiristisk oppfatning av *TLP* ser boken som en klargjøring av hva et logisk vitenskapelig språk kan si og ikke minst hva det ikke kan si. I den engelskspråklige Wittgenstein-diskursen brukes begrepene «sense» og «nonsense». Hva språket meningsfylt kan artikulere, «sense», er basert på begreper som viser til empirisk sanne saksforhold og begrepenes logisk-matematiske innbyrdes relasjoner (språk som kalkyle). Grunnleggende eller elementære setninger avbilder empiriske saksforhold,

⁴¹ Fenomenalisme og fysikalisme: Knyttet til indre (fenomenalisme) og ytre (fysikalisme) syn på epistemologisk begrunnelse, har nær sammenheng med idealisme og materialisme, og brukes i noen sammenhenger i samme betydning. Begrepet fysikalisme ble innført av Neurath og Carnap på 1930-tallet, begge sentrale medlemmer i Der Wiener Kreis og i utarbeidelsen av den logiske empirismen.

⁴² Stern antar derfor Savigny ville sagt tidspunktene for siste revisjon, 1948–1949, eller publiseringsåret 1953.

derfor kalles dette *billedteorien* i Wittgensteins ungfilosofi. Påstander som ikke er basert på empirisk sanne saksforhold og språk som kalkyle eller som er analytisk sanne per definisjon (a priori), blir «nonsense». Det blir trukket en grense mellom meningsfulle sanne utsagn som kan verifiseres empirisk, og meningsløse uvitenskapelige metafysiske utsagn. Å forstå meningen i en påstand betyr å vite hva som er tilfelle om påstanden er sann, skriver Wittgenstein i *TLP* (4.024). Hva som ligger utenfor det man kan si noe vitenskapelig meningsfylt om blir etikk, estetikk og religion, om disse områdene må man tie (*TLP*, 7). Det metafysiske blir identifisert negativt, som det vitenskapelige kalkyle-språkets «mørke materie». Oppfatninger mer og mindre i tråd med dette har vært dominerende tolkninger av *TLP*.

I motsetning til dette står Sterns sjuende oppfatning av når Wittgensteins senfilosofi kom på banen, tillagt Cora Diamond (1991). Diamond ser opphavet til *PI* i *TLP*, det vil si mellom 1910 og 1920. Diamond avviser utbredte oppfatninger om uproblematiske skiller mellom en metafysisk ungfilosofi og en antimetafysisk senfilosofi hos Wittgenstein (Stern, 2006, s. 215); det antimetafysiske er allerede tilstede i ungfilosofien, og det er derfor ikke snakk om noen grunnleggende forandring i Wittgensteins filosofi. Alle filosofiske påstander, og dermed Wittgensteins egne i *TLP*, og ifølge Diamond også i *PI*, er «nonsense».

At alle filosofiske påstander er «nonsense» samsvarer med Wittgenstein i *TLP* § 6.54, der han på tysk bruker ordet «unsinnig», på engelsk «senseless», i norsk oversettelse «meningsløse». Paragraf 6.54 inneholder den mye omtalte analogien mellom å vinne innsikt ved hjelp av språklige utsagn og å klatre opp en stige, fulgt av Wittgensteins kanskje mest kjente utsagn om at om det man ikke kan tale må man tie (*TLP*, 7). Forståelsen lar seg ikke utsi i ord, men språket (som stigen) bidrar i tilegnelsen av forståelsen:

Meine Sätze erläutern dadurch, dass sie der, welcher mich versteht, am Ende als unsinnig erkannt, wenn er durch sie—auf ihnen—über sie hinausgestiegen ist. (Er muss sozusagen die Leiter wegwerfen, nachdem er auf ihr hinaufgestiegen ist.)

Er muss diese Sätze überwinden, dann sieht er die Welt richtig. (*TLP*, 6.54)⁴³

Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen. (*TLP*, 7)⁴⁴

Når forståelsen er inntruffet ser man at utsagnene som har ledet frem til forståelsen i seg selv er meningsløse. Når man har klatret opp stigen har den mistet sin funksjon og kan forlates.⁴⁵ «Nonsense» betyr uten referensiell mening,⁴⁶ som i ren matematikk. Å prøve å si noe om det som ikke kan språklig utsies, men bare vises (også gjennom språket), som i tradisjonell metafysikk, og etikk og estetikk, blir «nonsense». I mine caser er det mye «nonsense» eller stiger og stillaser. Blant annet i verbal instruksjon og veiledning på orkesterprøvene med strykeorkesteret. Der er verbalspråket et middel i å vise til måter å spille på. På konsertene er det forlatt som akustisk og sosialt fenomen – stigen (språket) er kastet vekk og man tier.

Cora Diamond er sentral i den amerikanske «resolute reading»- eller «New Wittgenstein»-resepsjonen(e), som blir artikulert i *The New Wittgenstein* (Crary & Read, 2000). Andre del i denne antologien identifiserer hovedbudskapet i resepsjonen med tittelen «The *Tractatus* as forerunner of Wittgenstein's later writings». Jaroslav Peregrin (2001) spør i sin omtale av *The New Wittgenstein*, under overskriften «No change», hvordan bokens standpunkter om en enhetlig filosofi står seg mot gjengse oppfatninger av Wittgensteins tidlige og sene filosofi. Peregrin viser til Hackers avslutningsartikkel i *The New Wittgenstein*, presentert som «A dissenting voice», med tittelen «Was he trying to whistle it?» (Hacker, 2000), der Hacker vil vise at enhetsfilosofiresepsjonen

⁴³ «Mine setninger oppklarer ved at den som forstår meg, når han ved deres hjelp – med dem som trinn – har hevet seg over dem, til slutt erkjenner at de er meningsløse. (Han må så å si kaste vekk stigen etter å ha klatret opp.)

Han må overvinne disse setningene. Da ser han verden riktig» (Wittgenstein, 1999 [1921/1922], s. 105, originalt linjeskift).

⁴⁴ «Om det man ikke kan tale må man tie» (Wittgenstein, 1999 [1921/1922], s. 105).

⁴⁵ Billedbruk og innhold har likheter med Bruners stillas/«scaffolding» (Wood, Bruner, & Ross, 1976) og Vygotskijs proksimale sone og språk som medierende redskap (Vygotskij, Cole, John-Steiner, Scribner, & Souberman, 1978).

⁴⁶ Begrepene «Sinn» og «Bedeutung», på engelsk vanligvis «sense» og «reference» ble innført av Gottlob Frege (1848–1925) i «Über Sinn und Bedeutung» (1892). Wittgensteins interesse for filosofi førte ham til Freges arbeider. Frege rådet ham til å studere filosofi hos Bertrand Russel (1872–1970) i Cambridge. Wittgenstein diskuterte manuskriptet til *TLP* med Frege og Russel i brevvekslinger før utgivelsen.

ikke er kompatibel med Wittgensteins *TLP*-relaterte tekster og uttalelser. Wittgenstein refererer til det han skrev i *TLP* som sine tidligere synspunkter, og ikke som et eksempel på filosofi som trenger terapi, eller «as something he put on paper only in the role of ‘devil’s advocate’» (Peregrin, 2001, s. 59). Peregrin samtykker med Hacker i avvísningen av «New Wittgenstein» som den korrekte måten å forstå Wittgenstein på, Peregrin stiller seg også negativ til idéen om én riktig måte å forstå Wittgenstein på, samtidig som han stemmer for å presentere lese måter av Wittgenstein som bidrar til nye og stimulerende blikk på Wittgenstein, og jeg oppfatter det som at han inkluderer *The New Wittgenstein* blant slike.

Sterns nest siste og åttende oppfatning ser senfilosofiens begynnelse i 1934–36 og er Sterns egen (Stern, 1995). I årene 1934–36 gir Wittgenstein opp en overgangsperiode der språk blir forstått som sammensatt av regelstyrte systemer. Senfilosofien erstatter forståelsen av språk som kalkyle og grammatikk med en forståelse med handling og praksis som primat. Stern karakteriserer mellomperioden som *logisk holisme*, etter ungfilosofiens *logiske atomisme* og etterfulgt av senfilosofiens *praktiske holisme*, kategorier med utviklingsforløp fra deler til helheter til handlinger.

Det siste perspektivet Stern omtaler er Bergens-baserte Alois Pichlers i *Von Buch zum Album* (2000). Ved at Wittgenstein selv i forordet velger å karakterisere *PI* som et album, og ved utviklingen av *dialog* som stil og filosofisk metode, stiller Wittgenstein seg skeptisk eller negativ til all filosofi, inkludert egne positive ideer fra 1930–35. Wittgenstein har blitt omtalt som en filosof for poeter og komponister:

The library of artistic works on Ludwig Wittgenstein continues to accumulate. What is it about this man, whose philosophy can be taxing and technical enough, which so fascinates the *artistic* imagination? Frege is a philosopher’s philosopher, Bertrand Russell every shopkeeper’s image of the sage^[47], and Sartre the media’s idea of an intellectual; but Wittgenstein is the philosopher of poets and composers, playwrights and novelists, and

⁴⁷ «Sage»: En person kjent for visdom.

snatches of his mighty *Tractatus* have even been set to music. (Eagleton, 1993, s. 5, som referert i Perloff, 1996, s. 4)

Jeg synes det Wittgenstein skriver i forordet til *PI* er vakkert, her et utdrag fra den norske oversettelsen ved Mikkel B. Tin:

– *De filosofiske bemerkningene i denne boken er, kunne man si, en rekke landskapsskisser som er blitt til på disse lange og kompliserte toktene. De samme punktene, eller så godt som de samme, ble berørt igjen og igjen fra forskjellige retninger, og stadige nye skisser kom til. Mange av dem var fortegnet eller lite karakteristiske, beheftet med alle en svak tegners mangler. Og hvis man sjaltet ut dem, stod det igjen et antall halvgode skisser som så måtte ordnes og ofte beskjæres for å kunne gi betrakteren et bilde av landskapet. – Egentlig er denne boken altså bare et album.* (Wittgenstein, 1997 [1953], s. 31, original kursiv)

Stern hevder at det er utstrakt enighet blant Wittgensteinfortolkere om at *PI* er et angrep på uheldige forestillinger innen filosofi, som billedteorien innen språket og eksistensen av et privat språk.⁴⁸ Men det er mindre enighet om hva angrepet skal føre til (Stern, 2006, s. 215). En hovedlinje i uenigheten er den som blir artikulert av Baker og Hacker (1980–1996): Om Wittgensteins senfilosofi åpner for en positiv filosofi som gir oversiktlige beskrivelser av språkkonstituerende regler, en filosofi som gir resultater og er nyttig; eller en negativ filosofi hvis mål er filosofisk immanent ved å se filosofi som terapi for språklige feiltrinn filosofien selv har skapt, som når de er løst vil medføre opphør av filosofi. Mitt utgangspunkt er det første, samtidig som jeg er åpen for det andre.

⁴⁸ Wittgensteins mye diskuterte privatspråkargument peker på at for at utsagn skal gi mening må det være mulig å gjøre dem til gjenstand for sosiale kriterier for riktig bruk (regelfølgning). Derfor er ikke et privat språk der bare brukeren kan vite hva ordene står for mulig. «A private-language, in which ‘words ... are to refer to what only the speaker can know—to his immediate private sensations ...’ (*PI*, § 243), is not a genuine, meaningful, rule-governed language. The signs in language can only function when there is a possibility of judging the correctness of their use, ‘so the use of [a] word stands in need of a justification which everybody understands’ (*PI*, § 261)» (Biletzki & Matar, 2018, 3.5). *Verbale* skildringer av fornemmelser som musikkopplevelser er derfor ikke private. Om jeg sier at denne musikken «har noe», men jeg kan ikke helt si hva det er, så er også dette en del av språket med sine regler for disse ordene. «[Å] ‘ha’ og ‘noe’ hører også til det felles språk» (*PI*, § 261).

Stern (2006, s. 215) mener Fogelin (1987, 1994) gir en hjelpende distinksjon ved å skille mellom pyrrhonistiske⁴⁹ tolkninger av *PI* – tolkninger som ser *PI* som generelt skeptisk til filosofi, med mål om å få slutt på filosofi – og ikke-pyrrhonistiske tolkninger, som ser *PI* som en kritikk av visse retninger innen filosofi, med mål om å forbedre filosofien. Fogelin forstår Wittgensteins sene arbeider som en kamp mellom to Wittgensteiner, en pyrrhonistisk og en ikke-pyrrhonistisk:

Fogelin reads Wittgenstein's later writings as a constant battle between two Wittgensteins: one is the non-Pyrrhonian philosopher who battles the interlocutor: the coherentist critic of foundationalism who aimed to replace it by a non-foundationalist theory of justification; the other is the Pyrrhonian anti-philosopher who is equally dismissive of both foundationalism and anti-foundationalism. (Stern 2005, s. 216)

Debattantene er den ikke-skeptiske Wittgenstein som vil erstatte den tidligere filosofien med en annen, og motstanderen, den kritiske antifilosofen Wittgenstein, som aviser både fundamentalisme og koherentisme.⁵⁰ Stern (2005, s. 220) mener at tilstedeværelsen av to Wittgensteiner i *PI* har resultert i grupperinger av pyrrhonistiske og ikke-pyrrhonistiske tolkninger som kan bli ensidige og unyanserte, og at ingen av sidene rettfærdiggjør samspillet mellom tilsynelatende uforenlige perspektiver i tekstene til Wittgenstein. Min lesning av Wittgenstein var i utgangspunktet ikke-skeptisk. Den blir utfordret gjennom pyrrhonistiske tilnærminger.

Sterns artikkel er et forsøk på en oversikt over noen Wittgenstein-resepsjoner som ser noenlunde allment på Wittgensteins filosofi. Mine problemstillinger er avgrenset til estetikk og utøvende musikk. I det neste ser jeg mer spesifikt på oppfatninger av Wittgensteins eventuelle kunstfilosofi og filosofiske estetikk, og dette relatert til annen og nyere kunstfilosofi.

⁴⁹ Etter filosofen Pyrrhon fra Elis (ca. 360–272 fvt.). Ingen tekster av Pyrrhon er bevart. Viktige arbeider i antikk skeptisisme er *Grunntrekk ved pyrrhonismen* og *Mot dogmatikerne* av Sextus Empiricus (ca. 160–210 evt.) («Sextus Empiricus», 2019).

⁵⁰ Epistemologisk fundamentalisme: Kunnskap må kunne ledes til et absolutt fast fundament, korrespondanseteorien, billedteorien i *TLP*. Epistemologisk koherentisme: Noe er kunnskap om det er del av et sammenhengende (koherent) system, kan sees i sammenheng med grammatikk som system i *PI*.

Wittgenstein og samtidsestetikk

I bokomtalen «Critical Study: An Inadvertent Nemesis—Wittgenstein and Contemporary Aesthetics» (Guter, 2005) av *Wittgenstein, Aesthetics and Philosophy* (P. B. Lewis, 2004) brukes et begrepspar tilsvarende pyrrhonistisk og ikke-pyrrhonistisk. Fra Warren Goldfarb (2011) henter Guter uttrykkene *girondisk* og *jakobinsk*. Guter tillegger *Wittgenstein, Aesthetics and Philosophy* en særskilt, i boken uuttalt og uargumentert, holdning til Wittgensteins filosofi: en girondisk⁵¹ fortolkning av Wittgenstein, tilsvarende en ikke-skeptisk eller positiv. Dette i skarp kontrast til en jakobinsk radikal eller «New Wittgenstein»-tilnærming til Wittgenstein, som blir den skeptiske: en terapeutisk kritikk som til slutt vil og skal undergrave seg selv (Guter, 2005, s. 298).

I likhet med Fogelin mener Guter at Wittgensteins arbeider gir grunnlag for både pyrrhonistiske/jakobinske og ikke-pyrrhonistiske/girondiske fortolkninger:

In principle, both positions arise out of an unresolved tension in Wittgenstein's writings—between doing philosophy and stopping doing philosophy—and for that reason each of them is in fact equally guilty of coercing Wittgenstein into a conception of philosophy that is itself in question in his writing. (Guter, 2005, s. 299)

Guter finner det skuffende at *Wittgenstein, Aesthetics and Philosophy* ikke problematiserer det motsetningsfylte i Wittgensteins arbeider. Han ser boken hvilende på et girondisk fundament som blir tatt for gitt: at Wittgensteins filosofi kan bidra positivt innen kunstfilosofiske områder.

Tittelen på Guters bokomtale – «Critical Study: An inadvertent Nemesis—Wittgenstein and Contemporary Aesthetics» – viser til forholdet mellom Wittgenstein og samtidsestetikk. Wittgenstein kan være feilaktig oppfattet i det kunstfilosofiske fagfeltet grunnet den historisk begrensede tilgangen til Wittgensteins arbeider. Guter

⁵¹ Girondinerne og Jakobinerklubben var innflytelsesrike politiske grupperinger under den franske revolusjonen, henholdsvis moderate og radikale.

hevder at en utbredt oppfatning er at Wittgensteins bidrag til estetikk er avgrenset til å se kunstbegrepet som et familielikhetsbegrep, med Morris Weitz' artikkel «The Role of Theory in Aesthetics» fra 1956 som det sentrale arbeidet. Om dette skal kunne endres ser Guter det som forståelig at *Wittgenstein, Aesthetics and Philosophy* inntar et positivt girondisk perspektiv:

Clearly, opting for the 'Girondin' stance seems to be a natural choice—just consider how bleak the alternative would be—if Wittgenstein is to be bailed out from his nemesistic existence in the annals of aesthetics. (Guter, 2005, s. 298–299)

En av hovedproblemstillingene i estetikkens skrifter og kunstfilosofiens historie, fra antikken via Baumgarten til i dag, har vært å problematisere hva kunst er, å identifisere, abstrahere og definere det skjønne i de skjønne kunster. Med sin allmenne essensialismekritikk blir også Wittgenstein en kritiker av tradisjonell kunstfilosofis essensialisme. Han er referert slik fra estetikkforelesninger han holdt i 1938: «The subject (Aesthetics) is very big and entirely misunderstood as far as I can see» (*LC*, I.1, original parentes).

Wittgensteins bemerkninger om estetikk inngår ellers oftest og ofte i diskusjoner av problemer som ikke er primært estetiske, og ifølge Guter (2005, s. 299) med liten relevans for angloamerikansk samtidsestetikk. Men det ser ikke Guter som hovedproblemet ved Wittgenstein og estetikk, eller ved en eventuell wittgensteiniansk estetikk.

Utfordringen er at Wittgensteins bemerkninger om estetikk er så integrert i hans allmenne filosofi at det vanskeliggjør muligheten til å se estetikken som et eget område, ikke minst fordi Wittgensteins essensialismekritikk gjør seg gjeldende både innen estetisk språkbruk og estetisk verdsetting, noe som medfører at vi ikke kan definere hva som er skjønt eller kan operere med en allmenn estetisk innstilling, som Kants (1995 [1790]) begrep om desinteresse som forutsetning for at det som behager allment er skjønt.

Guter er enig med Lewis som i innledningen til *Wittgenstein, Aesthetics and Philosophy* skriver at Wittgenstein ikke bare bruker estetikk som illustrasjon i mer

generelle problemstillinger. Selv om det er et demarkasjonsproblem knyttet til det estetiske området hos Wittgenstein, og Wittgensteins oppfatning av hva estetiske problemstillinger er muligens er uvanlige, medfører dette ikke at det estetiske området er ubetydelig hos Wittgenstein, snarere tvert i mot, hevder Guter (2005, s. 300), og viser til Wittgensteinbemerkningen fra 1949 (*CV*, s. 79) som er brukt som innlednings-sitat⁵² i *Wittgenstein, Aesthetics and Philosophy*: Selv om vitenskapelige («scientific») spørsmål interesserer Wittgenstein, så er det bare begrepsmessige og estetiske spørsmål som virkelig fengsler⁵³ ham.

De viktige spørsmålene blir da for det første hvordan skal man avgrense det estetiske i Wittgenstein filosofi, og for det andre hva avgrensingen resulterer i – hva det estetiske i Wittgensteins filosofi er.

Den første artikkelen i *Wittgenstein, Aesthetics and Philosophy* (P. B. Lewis, 2004) etter Lewis' innledning er «Wittgenstein and the Aesthetic Domain» av Kjell S. Johannessen. Guter (2005, s. 300) anser dette bidraget til å være av de sterkeste i antologien og «a ‘Girondin’ one to boot», som går rett på demarkasjonsproblemet. Guter skriver at Johannessen går lengst av forfatterne i denne samlingen i å få frem Wittgensteins kritiske holdning til tradisjonell estetikk i Wittgensteins 1938-forelesninger om estetikk, og i å identifisere Wittgensteins fremstøt om et alternativ. Guter mener Johannessens nøyaktige analyse av Wittgensteins bruk av uttrykket «aesthetic» avdekker en særegen – «peculiar» – fremmedgjøring hos Wittgenstein fra tradisjonell kunstfilosofi, en fremmedgjøring som er dypt fundert i senfilosofien (Guter, 2005, s. 300). Guter samtykker med Johannessen i hva Wittgensteins estetikk dreier seg om:

⁵² «‘Only conceptual & aesthetic questions [really grip me]’ Wittgenstein, January 1949 (Culture and Value 79/91)» (P. B. Lewis, 2004, s. v). Originaltekst uten bearbeiding med original kursiv: «Scientific questions may interest me, but they never really grip me. Only *conceptual & aesthetic* questions have that effect on me» (Wittgenstein, 1980, s. 91e).

⁵³ I tysk original «fesseln», i engelsk oversettelse «grip». I den norske oversettelsen av *CV, Filosofi og kultur* (Wittgenstein, 1995, s. 146), oversatt til fengsle. *Fengsle* fremhever kanskje i større grad enn «grip» det egenartede ved «fesseln» (som også kan bety å binde eller lenke fast). For meg er *fengsle* en nyanse mer preget av undring og kognitiv motivasjon til utforskning, å bli *gripet* er noe mer emosjonelt og passivt.

For Wittgenstein, Johannessen correctly observes, aesthetics denotes describing the logical complexity of our use of language in our direct encounters with particular artworks and rendering it perspicuous. (Guter, 2005, s. 300)

Johannessens artikkel blir også anmeldt slik:

Johannessen carefully assesses the various sources to Wittgenstein's views on matters aesthetic, with particular emphasis on his two series of lectures on aesthetics in 1933 and 1938. The author is adept at analysing Wittgenstein's usage of the term 'aesthetic' in his various writings, and he particularly emphasises Wittgenstein's writings on the role of language in our direct interactions with works of art. (Skilleås, 2006, s. 208)

Artikkelen foreligger på norsk med tittelen «Wittgenstein og det estetiske feltet» (Johannessen, 2000b). I min fagdidaktiske tilnærming til utøvende musikk ved hjelp av Wittgensteins filosofi blir artikkelen sentral⁵⁴ i utforming av filosofiske tilnærminger til utøvende musikk som estetiske praksiser, tilnærminger som skal fungere som veivisere i de empiriske undersøkelsene, der språkets rolle i de utøvende musikkpraksisene blir undersøkt, og der Johannessens aksentuering av hva Wittgenstein sier om språk i direkte møter med kunstverk gir retning til mine undersøkelser av spille- og syngemåter.

Estetikk som filosofisk fagfelt undersøker grunnlagsproblemer vedrørende estetiske begreper og kunsthøgskole, mer og mindre generelt og kunststartsspesifikt. Filosofisk estetikk vil ofte handle om kunstverk, og om å analysere disse i relasjon til metafysikk, kunstner, verket selv, kunstpublikum, og kontekster som institusjoner og samfunn. Der Guter (2005) diskuterer Wittgenstein og det estetiske fagfeltet, blir en av mine oppgaver å diskutere hvordan jeg finner Wittgensteins og Johannessens tekster meningsfulle og fruktbare når det gjelder å medvirke i å gi oversiktlige fremstillinger av musikkdidaktiske praksiser.

⁵⁴ Artikkelen var den første teksten Kjell S. Johannessen anbefalte da jeg kontaktet ham om å være veileder i dette arbeidet.

Estetikken problematiserer kunstbegrepet når det gjelder hvor relevant det er å operere med en felles kategori for ulike virksomheter som musikk, teater, skrivekunst, dans, maleri, skulptur, film, hagekunst, installasjon, performance, gatekunst etc. Mitt perspektiv er avgrenset til musikk, men oppmerksomheten er ikke først og fremst rettet mot komponist, musikkstykke, publikum, institusjon eller samfunn, den er rettet mot *musikerens* realisering av musikk ved hjelp av klingende sjanger- og stilkonstituerende spille- og syngemåter. Som kunnskap og begreper har slike spille- og syngemåter sine primære uttrykksmodi i kraft av å bli spilt og sunget, verbalspråket er sekundært.

Guter omtalte Johannessens avgrensning og fremlegging av det estetiske feltet som dypt fundert i Wittgensteins senfilosofi (Guter, 2005, s. 300). Før, og som introduksjon til og bakgrunn for presentasjon av Johannessens avgrensning og identifisering av det estetiske feltet hos Wittgenstein, nevner jeg perspektiver som Johannessen ser som sentrale i sin resepsjon av Wittgensteins senfilosofi. Den sentrale teksten er *Wittgensteins senfilosofi: En skisse av noen hovedtrekk* (Johannessen, 1994).

Johannessen og Wittgensteins senfilosofi

I innledningen i *Praxis och tyst kunnande* (Johannessen, 1999) forteller Kjell S. Johannessen om bakgrunnen for og innholdet i sin filosofiske virksomhet, i forbindelse med sitt mangeårige arbeid knyttet opp mot professor i yrkeskunnskap og teknologi ved Kungliga Tekniska högskolan Bo Göranson og svensk arbeidslivsforskning. På midten av 1970-tallet var Johannessen leder for en gruppe forskere som ønsket å skrive en vitenskapshistorie som ikke var basert på det rådende logisk-empiristiske epistemologiske paradigmet (Johannessen, 1999, s. 5), og refererer til Kuhns *The Structure of Scientific Revolutions* (1962). Gruppens tanker er i familie med Bengt Molanders og Bo Göranzons, som stiller seg kritiske til at positivistisk orientert samfunnsvitenskapelig forskning kan frembringe teorier som anvendt gir grunnlag yrkesutøvelse, og viser til Charles Taylors «Interpretation and the Sciences of Man» (1971). Göranson fattet interesse for Johannessens tolkning av Wittgensteins senfilosofi som et alternativ til det positivistiske kunnskapparadigmet (Johannessen, 1999, s. 7), og knyttet

Johannessen til arbeidslivsforskningen Bo Göranzon drev i Stockholm. Johannessens lesning av Wittgensteins filosofi kan derfor forstås som positivismekritikk, han karakteriserer selv tematikken i *Praxis och tyst kunnande* som liggende i grenselandet mellom meningsteori⁵⁵ og epistemologi⁵⁶, og at det først og fremst er ulike perspektiver på et pragmatisk-konstitutivt syn på meningens natur som blir skissert (Johannessen, 1999, s. 9).

Johannessen omtaler *praksis* som filosofisk begrep som aksent i Wittgensteins senfilosofi. Wittgenstein brukte begrepet praksis både om forholdet mellom språk og virkelighet og om begrepsdanning generelt (Johannessen, 1999, s. 9). Johannessen utviklet sin tolkning av Wittgensteins praksisbegrep i sin magisteravhandling *Kunst og kunstforståelse* (1966), dette er ført videre blant annet i *Wittgensteins senfilosofi: En skisse av noen hovedtrekk* (1994). Her blir praksis utlagt som «kontekst og analyseenhet for regelfølgende adferd» (Johannessen, 1994, s. iv). Tilnæringsmåten blir omtalt som estetisk-filosofisk i motsetning til logisk-filosofisk, samsvarende med Wittgensteins omtale av *TLP* som «strengt filosofisk og samtidig litterær» (Johannessen, 1994, s. 19), og med Wittgensteins uttalelse om den selsomme likheten mellom en filosofisk og en estetisk undersøkelse i *Culture and Value* (Johannessen, 1994, s. 19; *CV*, s. 25e⁵⁷).

Metodiske og tematiske hovedtrekk i senfilosofien skisserer Johannessen ved hjelp av begrepene bruk, språkspill, representasjonsmetode, regel, paradigme, identitet, kriterium, livsform, og altså praksis som kjernebegrep.

I sentrum for oppmerksomheten er bruk av verbalspråk i kontekster og hvordan språktegn inngår i språkspill der «beherskelse av bestemte handlemåter er det nødvendige grunnlag for forståelsen av ethvert språktegns betydning» (Johannessen, 1994, s. 39).

⁵⁵ *Mening* er et kjernebegrep innen semantikk. Det grunnleggende spørsmålet er hva det innebærer at språklige uttrykk har mening.

⁵⁶ *Epistemologi* er læren om kunnskap og diskuterer blant annet hvordan kunnskap oppnås.

⁵⁷ Sidetallet 25e i Wittgenstein (1980). Andre sidetall i andre utgaver.

«Tegnets bruk gjør det mulig for dets brukere å identifisere det tegnet står for» (Johannessen, 1994, s. 41). Å danne begreper «leder erfaringen inn i bestemte kanaler slik at den ene erfaringen forbindes med den andre på nye måter og gjør synlig nye aspekter i en gjensidig belysning» (Johannessen, 1994, s. 46, med referanse til *LFM*⁵⁸, III, § 33).

Språkspill er representasjonsmetoder i kraft av å konstituere praksiser. Beherskelse av språkspillet gir deg tilgang til praksisens språkspillskonstituerte virkelighet. Språkspillet er medkonstituerende for det vi oppfatter som en virkelighet, det er et middel i å gjøre verden intelligibel for oss. Språkspillet og språkspillet regler er både representasjonsmetode og projeksjonsmetode (Johannessen, 1994, s. 50), fordi reglene er (representerer) språkspillet virkelighet, samtidig som språkspillet konstruerer sin virkelighet gjennom projeksjon. Dette omtales som et konstruktivistisk syn på begrepsdanning (Johannessen, 1994, s. 37).⁵⁹ Praksiser etableres og opprettholdes gjennom språkspill.

Konstitutivt i språkspillet begrepsdanning er bruken av paradigmer som representasjonsmetoder. «Et paradigme eller et instrument i språket er noe vi gjør bruk av for å trekke sammenligninger» (Johannessen, 1994, s. 51). Paradigmer er sammenligningsobjekter – mønstereksempler og målestokker som setter standarder. Hva noe er eller fremstår som, et objekts identitet, blir bestemt ut i fra hvilke sammenligninger som blir foretatt, ut i fra hvilket paradigme som brukes som sammenligningsobjekt. Noe blir identifisert som noe. Når språkspill er lært ligger paradigmene fast og dypt i den språklige praksis. I mine caser er de utøvende musikkpraksisenes konstituerende spille- og syngemåter fast og dypt i Brodahls, Opheims og Bjørangers musikkutøving.

⁵⁸ Wittgenstein's *Lectures on the foundations of mathematics*, Cambridge, 1939 (Wittgenstein et al., 1976)

⁵⁹ Johannessen viser til og siterer i fotnote Rossvær (1974, s. 297) som er eksplisitt om Wittgensteins språkspillbegrep som hjelpemiddel i et konstruktivistisk syn på forholdet mellom virkelighet og språk. Izmirli (2014) argumenterer for at sosialkonstruktivistisk epistemologi (Berger & Luckmann, 1971 [1966]) drar veksler på («draws on») Wittgensteins begreper om språkspill og livsformer.

Beherskelsen av språkspill innebærer å gjøre riktige sammenligninger, kriteriet for korrekt bruk av paradigmer er å vite hva som regnes for det samme innen «en språklig konstituert virkelighet med en innebygget horisontforståelse som er felles for brukerne av språket» (Johannessen, 1994, s. 67–68).

Å kunne sammenligne innebærer at man vet hva som regnes for det samme og dermed også hva som er forskjellig. Og en slik ferdighetskunnskap erverver man seg ved å lære å beherske instituerte handlemåter hvor språklige tegn inngår på ulike måter. (Johannessen, 1994, s. 55)

Språket (med)konstruerer virkeligheten, hvilket innebærer at andre språk og andre virkeligheter er mulige. «På den andre siden er ikke våre konstruksjoner, regler og paradigmer vilkårlige i de forstand at vi like gjerne kunne ha valgt andre» (Johannessen, 1994, s. 54). Gitte naturhistoriske forhold nevnes som premiss. I fastlegging av identitet medvirker både språklige paradigmer og naturlover. I musikkutøving er overtonerekkens og akustikkens naturgitte fundament der konstant, hva og hvordan man synger og spiller er historisk, geografisk og kulturelt betinget.

Begrepet livsform omfatter natur og kultur: «Livsformene representerer en syntese av naturforhold og sosiale aspekter i konstitueringen av forholdet mellom språk og virkelighet» (Johannessen, 1994, s. 74). «Gitt at den fysiske verden er som den er og at vi har det sanseapparat vi nå engang har og at vi har den psykiske utrustning vi har, så er også mange av de mest grunnleggende kriterier gitt for oss» (Johannessen, 1994, s. 71). Med livsformene som forutsetning utpensler Johannessen kjernebegrepet praksis: «Å følge en regel i sin atferd er presis hva Wittgenstein kaller en praksis» (Johannessen, 1994, s. 74).

Målsettingen i Wittgensteins senfilosofi er ikke generell teori (nomotetisk vitenskapsideal), men oversiktlige fremstillinger av mangfoldige praksiser (*PI*, § 122).⁶⁰ Vi forstår ikke fordi vi ikke har oversikt over hva vi holder på med, oversiktligheten praksisen vår savner består i å se sammenhenger. Oversikten kan oppnås ved å finne

⁶⁰ Samsvarende med Hagberg (2007).

og skape «intermediate cases»⁶¹, mellomledd. «Det er ... her de konkrete sammenligninger, eksempler, analogier, etc. i Wittgensteins filosofiske metode har sin selvfølgeligelige plass» (Johannessen, 1994, s. 80). Og det er hvordan og med hvilken hensikt dette foregår i musikalske praksiser jeg skal undersøke, for å få oversikt.

Å beherske praksis innebærer oversiktighet. Innenfor en praksis må det være «et visst fellesskap i reaksjoner og dermed i dommer for at det ifølge Wittgenstein skal være mulig å danne seg begreper og kommunisere på de ulike erfaringsområder» (Johannessen, 1994, s. 79). I et klassisk strykeorkester er det ikke bare et visst fellesskap som kreves, jo større fellesskap jo bedre, å være godt samspilt på de korrekte måter er her et kriterium for ensemblekvalitet. Et ensemble kan fremstå som en enhet når musikerne kommuniserer godt; de har fellesskap i dommer (hvordan de hører noe), reaksjoner og handlinger.

Johannessen (1994, s. 83–88) oppsummerer praksisbegrepets tre hovedoppgaver i Wittgensteins senfilosofi: For det første er reaksjoner og handlemåter kontekst og forutsetning for språklig betydningsdannelse; for det andre bidrar bruken i begrepsdanningen, kjennskap til begrepet viser seg i handling⁶², språket kan ikke uttrykke begreper og regler fullt ut; og for det tredje er begrepsdanningen nødvendigvis sosial. Regler medfører nødvendig at regler kan bli fulgt eller ikke fulgt, å kjenne en regel medfører å vite hva som er korrekt bruk av den, praktisering av regler er normativt. Kriteriene for riktig bruk ligger i praksis:

For vi har bare å gjøre med regler for så vidt vi er i stand til å skjelne mellom en korrekt og en feilaktig bruk av dem. Følgelig er praksisen, den instituerte handlemåten, det eneste intersubjektivt tilgjengelige kriteriet på begrepets eller regelens rette anvendelse. Vi kan derfor si at en praksis essensielt er en intersubjektiv håndterbar størrelse hvor selve utøvelsen unndrar seg en fullstendig formulering med verbalspråklige midler. (Johannessen, 1994, s. 87)

⁶¹ Originalt «Zwischengliedern» (*PI*, § 122), oversatt til «intermediate cases» (1953), «intermediate links» (2009 [1953]) og mellomledd (1997 [1953]).

⁶² «Utøvelsen av en praksis er følgelig å betrakte som en konstitutiv del av begrepets uttrykk» (Johannessen, 1994, s. 76).

Læring av praksiser er avhengig av eksempler og sammenligninger, ved å sammenligne med noe forskjellig. Ved å få frem likheter og forskjeller blir noe som før ikke ble oppfattet eller var utydelig gjort tydelig. «I estetikken sies nettopp *sammenligninger* å være uløselig knyttet til det å gjøre et kunstverk tilgjengelig» (Johannessen, 1994, s. 90, original kursiv).⁶³

What we really want, to solve aesthetic puzzlements, is certain comparisons – grouping together of certain cases. (*LC, IV.2*)

Johannessen viser til estetikk for å få frem at bruk av eksempler og sammenligninger er sentralt i læring av praksiser. Han gjør det samme som han sier er et sentralt moment i Wittgensteins senfilosofi, han sammenligner med det estetiske området som metode i fremstillingen i et poeng av allmennfilosofisk art vedrørende læring av språkspill.

I en foreløpig tilnærming til utøvende musikkpraksiser basert på Johannessens skisse av noen hovedtrekk i Wittgensteins senfilosofi kan ulike innfallsvinkler brukes. Jeg kan videreføre det språkfilosofiske perspektivet og undersøke bruk av verbalspråk i musikalske praksiser. Dette kan resultere i beskrivelser av musikalske praksiser gjennom deres språklige diskurs.

Men jeg kan også forsøke å flytte det språkfilosofiske perspektivets idéer ut av språket og inn i musikalske praksiser; i sentrum for oppmerksomheten blir klingende nonverbale spille- og syngemåter. Oppgaven blir da ikke først og fremst å undersøke bruk av ord (estetisk språkbruk), men å undersøke bruk av spille- og syngemåter i musikalske praksiser, å identifisere hvordan spille- og syngemåter inngår i og utgjør musikalske praksiser. Casene mine er klare eksempler på at det ikke er i ordene og i språket i seg selv ordenes og verbalspråkets meninger ligger, men i hvordan ordene blir brukt, i hvilken musikalsk kontekst de inngår i.

⁶³ Med fotnotereferanse til *LC, IV.2*.

(If I had to say what is the main mistake made by philosophers of the present generation, including Moore, I would say that it is that when language is looked at, what is looked at is a form of words and not the use made of the form of words.). (*LC*, I.5, original parentes)

I begrepsfestelsen av å flytte det språkfilosofiske perspektivets idéer ut av språket og inn i musikalske praksiser, å ikke undersøke «a form of words» og heller ikke først og fremst «the use made of the form of words» (selv om det er nærmere), men å primært se på spille- og syngemåter og bruk av spille- og syngemåter, er det norske språket mindre behjelpelig enn det engelske. Uttrykket språkspill på norsk fungerer fint som oversettelse av både «Sprachspiel» og «language game», men når jeg vil gå fra interesse rettet mot språkbruk til klingende spille- og syngemåter fremkommer begrepet *spillemåtespill*. Når spillemåte blir knyttet til musikalsk praksis, og spill i slutten av spillemåtespill er spill i betydningen «Spiel» eller «game» hos Wittgenstein, uttrykker spillemåtespill presist hva jeg forsker på. Et alternativt uttrykk kunne vært utøvende musikkspill, men det har i denne sammenheng potensielt villedende konnotasjoner (som t.d. musikal) og utelukkes derfor. I engelsk språkdrakt fungerer det identifiserte området bedre som «music performance games», selv om noen kanskje vil anta det dreier seg om musikalske kappestrider, noe som for så vidt ikke er helt feil, i og med at utøvende musikk som estetiske praksiser dreier seg om regler, normer, vurderinger og innslag av formell og uformell konkurranse. Etablerte nærliggende begreper innen kunstmusikk er oppføringspraksis, «performance practice» og «Aufführungspraxis», og interpretasjon og fortolkningspraksis. Disse uttrykkene inneholder ordet praksis som Johannessen bruker som sentralt i sin tolkning av Wittgensteins senfilosofi, men mangler eksplisitt den for meg viktige bruken av spill/«Spiel» i betydningen «game», regelstyrte spill. Wittgenstein bruker begrepet språkspill både om enkelttilfeller og om språkbruken innen større og mindre områder, som norsk språk eller et kunstfelt. For Johannessen blir estetiske språkspill omtalt som estetisk praksis. Jeg har beholdt begrepet språkspill, og lar det i beskrivelser fra casene omfatte språkspill som er både hovedsakelig verbale, språkspill som er dominert av samspill mellom verbale og musikalske ytringer, og også om nonverbale språkspill dominert av musikalske ytringer.

2.2 Spille- og syngemåter som undersøkelsesområde

Ved å gå fra verbale språkspill til musikalske språkspill og spillemåtenes spill vil tilnærmingen undersøke spille- og syngemåter i musikalske praksiser. Med livsformene som bakgrunn kan det stilles spørsmål, der avhandlingens problemstillinger inngår: Hvilke betydninger og roller har spille- og syngemåter i musikalske praksiser innen ulike stiler og sjangrer? Hvordan skaper spesifikke spille- og syngemåter musikalsk mening? Hvilke regler gjør seg gjeldende for de aktuelle spille- og syngemåter – når kan man spille og synges slik og når kan man ikke? Hvilke regelsett konstituerer og representerer særskilte musikalske praksiser? Hvordan brukes paradigmatisk eksempler i sammenligninger for å realisere ønskede spille- og syngemåter? Hvordan kan klingende nonverbale spille- og syngemåter dokumenteres i et forskningsprosjekt? Og hva er en syngemåte- og spillemåte?

For å ta det siste først, hva innebærer det å vite hva en spille- og syngemåte er? Jeg skal gi noen innledende eksempler, først fra oppfatninger av spillemåter på klarinett. Wittgenstein spilte selv klarinett. Å vite hva som er lyden av en klarinett er hans eget eksempel på at man kan vite noe som man ikke kan si (*PI*, § 78), og Johannessens utgangspunkt for begrepet *fortrolighetskunnskap*. Deretter kommer to andre eksempler på diskurser knyttet til spillemåter, som har til hensikt å ytterligere klargjøre hva det er jeg tar for meg. Disse er om ulike måter å spille musikk komponert av Grieg og Beethoven på. Men først om begrepet *fortrolighetskunnskap*.

Fortrolighetskunnskap som spesialisert persepsjon

Det estetiske området som kunnskap er gjenstand for en særskilt interesse i *Kunst, språk og estetisk praksis* (Johannessen, 1984). Generelle perspektiver fra Wittgensteins senfilosofi er grunnlag for en tilnærming til kunstområdet som ender opp med epistemologiske perspektiver på kunstfeltet. Målsettingen er artikulert som i tråd med Wittgensteins intensjoner om klarhet gjennom oversiktighet (Johannessen, 1984, s. 6). Dette oppnås ved å vise «grunnleggende forbindelser mellom de ulike sider ved

begrepsdannelse, verdsetting, domfellelse og kommunikasjon på det estetiske livsområdet» (Johannessen, 1984, s. 6), et livsområde som er mangfoldig og består av ulike virksomheter.

Ved hjelp av § 78 i *PI*, som nevnt over, introduserer Johannessen (1984, s. 48–49) begrepet fortrolighetskunnskap, og gir med det rom for kunnskapsområder som primært artikulere seg utenfor språket, som spille- og syngemåter i musikalske praksiser.

Begrepet fortrolighetskunnskap, sammen med ferdighetskunnskap og påstandskunnskap, har vist seg fruktbart både innen kunstfilosofien og allment epistemologisk, og er blitt oppfattet som sentralt i Johannessens arbeider: «The case-oriented exposition of implicit insight and competence inherent in our acts represents the core of Johannessen's thinking» (Skirbekk, 1994, s. 188). Påstandskunnskap artikuleres verbalt, ferdighetskunnskap viser seg i handling, fortrolighetskunnskap er slik jeg bruker det spesialisert persepsjon, evnen til å *se noe som noe* (T. E. Osa, 2007).⁶⁴

Fortrolighetskunnskap er å bli kjent med et felt slik at man kan oppfatte feltets spesifikke konstituerende nonverbale epistemologiske formdannelser:

[Fortrolighetskunnskap] er karakterisert ved at den for det første bare kan erverves ved egenhendig å omgå den gjenstand eller det fenomen som er opphav til den, den er kun tilgjengelig som førstehånds 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)

Johannessen karakteriserer forestillingen om at all vitenskapelig relevant viten er språklig formulerbar viten som et uholdbart dogme (Johannessen, 1984, s. 49). En

⁶⁴ I *Kunnskap i musikkutøving – lyssett av kjelder som problematiserer artikulering av kunnskap* (T. E. Osa, 2005) utdypes og diskuteres disse epistemologiske perspektivene, for en oppsummering se sidene 198 til 208: «Om kunnskapsformer og termer», «Tilsynekomsten av kunnskap: 1 Nonverbale uttrykksmodi», «Tilsynekomsten av kunnskap: 2 Den verbalspråklege uttrykksmodusen», og «Praktisk rasjonalitet».

musiker viser sin kunnskap gjennom teknisk-motorisk beherskelse av instrument og stilriktig bruk av aktuelle spillemåter, kunnskapen består primært av ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap, og dette prosjektet går ut på å forstå slik kunnskap i musikkutøving som intersubjektiv og vitenskapelig relevant.

Johannessens begrep om fortrolighetskunnskap gir slik jeg ser det rom for å ta, om ikke spranget, så blikket og øret ut av språket. I *Kunst og kunstforståelse* (1978) diskuterer Johannessen estetiske begreper, som *delikat* og *enhet*, frasparket er i språket, men han beveger seg i klargjørelsen av estetiske begreper inn i det som han i senere arbeider omtaler som fortrolighetskunnskap:

Når vi persiperer de enkelte elementene i et mønster, persiperer vi dem *som et mønster*. Det er det som krever oppøvelse og en viss fortrolighet i omgangen med perseptuelle mønstre. (Johannessen, 1978, s. 58, original kursiv)

Å lære å bruke estetiske begreper er å lære å betrakte objektene fra nye og mer avanserte synsvinkler. En estetisk praksis er derfor i en viss forstand en spesifikk måte å omgås objekter på. (Johannessen, 1978, s. 58–59)

Sine resultater angående estetiske egenskaper og begreper oppsummerer Johannessen i seks punkter, samtidig som han skriver at det kunne vært flere punkter og at hvert punkt gir grunnlag for omfattende analyser utover det han gir. De seks punktene er «karakteristisk for den språkaktivitet som utfoldes i estetiske praksiser» (Johannessen, 1978, s. 60). «Vi har undersøkt hva vi kan når vi kan bruke estetiske begreper korrekt» (Johannessen, 1978, s. 59):

- 1) Estetiske egenskaper er avhengige av andre ikke-estetiske egenskaper. Derfor bruker vi ord for ikke-estetiske egenskaper når vi lærer andre å bruke estetiske begreper.
- 2) Estetiske begreper er hverken deduktivt eller induktivt knyttet til andre begreper. De er karakteristisk assosiert med dem.
- 3) Estetiske egenskaper er objektive, dvs. at de kan persiperes i objektet.
- 4) Vi trenger perseptuell trening for å få øye på dem. Denne treningen erverver vi oss gjennom deltagelse i estetiske praksiser.

5) Å beherske bruken av et estetisk begrep er å beherske en litt avansert persepsjonsteknikk.

6) Estetiske begreper må læres på nytt for hvert nytt medium og hver ny utnyttelsesmåte av et gitt medium fordi persepsjonsteknikken er forskjellig.
(Johannessen, 1978, s. 59)

I det første og andre punket finner vi (ikke-estetiske) ord brukt som sammenligning i læring, slik vi i læring i utøvende musikk finner at metaforer gjør tjeneste som assosiasjonsskapere. Slike ord er systematisert som *musikkuttrykk*, der italiensk har fått en viss funksjon som lingua franca innen vestlig kunstmusikk, med uttrykk som *andante*, *con moto*, *feroce*, *espressivo*, *forte* eller *piano*. I tillegg kan et hvilket som helst ord og bilde brukes: rått, kult, inderlig, heftig, tøft, sterkt, varmt, personlig, sammenhengende, tørt, lidenskapelig, avventende, undrende, trist, ironisk, etc. Når spille- og syngemåter blir formet og strukturert ved hjelp av metaforer bidrar metaforen med en delvis strukturering, det er ett aspekt ved metaforen som adresserer spillemåten som begrep (Lakoff & Johnson, 2003, s. 13). *Andante* betyr ikke at man skal gå mens man spiller, det er den rytmiske temporaliteten i å gå som skal abstraheres fra aktiviteten å gå og integreres i musikkutøvingen. Et aspekt ved metaforen inngår som et aspekt i spillemåten. Betydning overføres.

Punkt tre og fire kan sees i sammenheng med min grunnleggende hypotese, at det i utøvende musikk finnes kulturell intersubjektiv tilgjengelig fortrolighetskunnskap, og at denne kan læres. Vi kan lære å se, høre og gjøre ting på samme måte, også innen kunstområdet, og skal vi musisere sammen kan det være et konstituerende premiss. I påstanden om at estetiske egenskaper er objektive og kan persiperes i objektet forstår jeg det objektive som *x*, der erfaringen *z* blir aktivt formet av våre forutsetninger *y* i møte med *x*. Det handler om det som Kant omtalte som *stoff* i møte med *form* (Stigen, 1992, s. 588), som når vi erfarer noe akustisk *som* en særskilt melodi. Det akustiske antas å måtte ha visse objektive (upersonlige) egenskaper for å kunne persiperes som denne melodien.

Punkt fem og seks vektlegger at estetisk kunnskap fordrer ferdigheter i persepsjon. «Litt avanserte persepsjonsferdigheter» kan høres uproblematisk ut. For å etablere ulike former for fortrolighetskunnskap i musikk kreves et kontinuum – fra forholdsvis enkle og grove evner til kategorisering som å oppfatte puls, som å høre at noe er en vals, eller som å skille ut klangen av en klarinett som forskjellig fra fløyte, obo og fagott i et symfoniorkester – til avanserte og områdespesifikke ferdigheter i persepsjon som musikere og andre musikkeksperter opparbeider seg gjennom omfattende spesialisering, som å kjenne igjen en særskilt innspilling av et musikkstykke, og å kunne tilpasse spille- og syngemåter til stiler og sjangrer. Det handler om måter å persipere på, om hvordan bestanddeler kan erfares som helheter, prosesser John Dewey kalte «sinnets mirakel» (Dewey, 1934, s. 202) og Polanyi analyserer som underordnet og fokusert oppmerksomhet (T. E. Osa, 2005, s. 118–123; Polanyi, 1958, s. 55–59).

Så et eksempel, en debatt, og et kunstnerisk utviklingsarbeid som viser hvordan tekster og ordskifter om spillemåter kan arte seg. Jeg har med Johannessen prøvd å si hva som kan forstås med begrepet fortrolighetskunnskap. Nå prøver jeg å vise hva fortrolighetskunnskap kan være i utøvende musikk.

Spillemåter som fortrolighetskunnskap: «– wie eine Klarinette klingt»

Du hører lyden av en klarinett, men er det jazzklarinetttist, en klassisk klarinetttist eller en Klezmer-klarinetttist? Er det den brasilianske klarinetttisten Paquito D’Rivera? Eller er det jazz- og swingmusikeren Benny Goodman som spiller Mozarts klarinettkonsert på platen *Mozart at Tanglewood* fra 1956?

En lytter med områdespesifikk avansert persepsjonsferdighet, som er fortrolig med måter å spille klarinett på som estetiske praksiser, kan oppfatte Goodmans versjon av Mozarts klarinettkonsert som preget av Goodmans jazzbakgrunn og kan konstaterende eller vurderende identifisere Goodmans spillemåte som feil sammenlignet med rådende idealer innen klassisk klarinettpraksis. En dyktig og fleksibel klarinetttist, med høyt spesialisert ferdighetskunnskap, som har oversikt og ser sammenhenger (*PI*, § 122),

kan også spille Mozart mer eller mindre som Goodman, som pastisj eller parodi. En annen lytter som ikke kjenner til Goodman som klassisk utøver, og ikke kjenner igjen Goodman som utøver, kan oppfatte Goodmans Mozart som å bryte regler eller normer for idealer innen klassisk klarinettpraksis. En tredje lytter kan oppfatte Goodmans Mozart grovt som «noe klassisk med en fløyte».

Kundeanmeldelser av Benny Goodmans innspilling av Mozarts klarinettkonsert på nettstedet Amazon inneholder både topp- og bunnscores (Amazon.com, 2000–2004). En av anmelderne gir en av fem stjerner, og synes uten begrunnelse at det er en av de verste innspillingene han har hørt av Mozarts klarinettkonsert, den er elendig og forferdelig: «awful'n'lousy».⁶⁵ Formodentlig skyldes dette at anmelderen synes spillemåtene til Goodman bryter kraftig mot reglene for hvordan Mozarts klarinettkonsert skal spilles. To andre anmeldere gir henholdsvis fire⁶⁶ og fem⁶⁷ av fem stjerner. Begge disse anmeldelsene er innforstått med at Goodmans Mozart er uvanlig, men at den har sine kvaliteter. Tross fire stjerner, fraråder denne anmelderen likevel å bruke innspillingen som ideal når man skal lære seg Mozarts klarinettkonsert.

Tre anmeldere karakteriserer samme innspilling med uttrykkene «enjoyable», «awful» og «brilliant» – fornøyet, skrekkelig og glimrende. Slike ord er ikke uvanlige i omtale av musikk og konserter. Om vi velger å oppfatte ordene som estetiske begreper, er det vanskelig å tenke seg at de skal kunne ha entydige språklig definerte betydninger i den aktuelle estetiske praksis de inngår – vurdering av Goodmans Mozart – i og med at de

⁶⁵ «1 out of 5 stars. [A]wful'n'lousy. With all due respect to BG's jazz work, this is one of the [worst] recorded interpretations of Mozart's clarinet concerto.»

⁶⁶ «4 out of 5 stars. Not definitive, yet still enjoyable. Simply put, I bought this CD because of Benny Goodman. Knowing his jazz artistry, I wanted to experience his classical works as well. While the performances were not awful, they were by no means perfect. Technical mistakes on Goodman's part are spotted several times throughout the concerto. However, the quintet is beautifully played. While this is not the definitive recording of the two pieces, I will have to admit that Goodman plays with quite a charming style. The orchestra and the string quartet were also quite capable and nicely balanced. I would recommend this CD to Goodman fans; it shows the less familiar side of Benny Goodman. However, students studying these pieces should consider recordings by different clarinetists (Robert Marcellus and David Shifrin come immediately to mind).»

⁶⁷ «5 out of 5 stars. Brilliant and should get 6 stars. Brilliant and slightly different. I think that the BG version is something Mozart would have approved of. Music is all about interpretation and as a musician I beleive [sic] that BG was the greatest ever all round clarinet player. This might not be technically perpect [sic] but hey, don't knock it 'till you've tried it. It is wonderful, if only limited by the recording technology available in the mid fifties. This is my favourite CD.»

er så ulike. At det samme samtidig er fornøyeelig, skrekkelig og glimrende gir vanskelig mening om ordene skal ha en noenlunde konsistent betydning. En mulig konklusjon kan bli at kunstopplevelsen er subjektiv, og at å snakke om grammatikk og regler og om hva som er korrekt på kunstområdet ikke er mulig.

En annen forklaring på de ulike karakteristikkene av Benny Goodmans Mozart er å forstå dem ut fra anmeldernes ståsted og fortrolighetskunnskap, fra hvilke estetiske praksiser eller «music performance games» anmelderne forstår Goodmans Mozart som en del av. Et mulig svar basert på de foreliggende anmeldelsene er at anmelderen som synes Goodmans Mozart er forferdelig sammenligner innspillingen med etablerte normer innenfor vestlig klassisk klarinettutøving. Denne anmelderen refererer til en anerkjent klassisk klarinettists innspilling: Robert Marcellus', som fremstår som et paradigmatisk mønstereksempel. Marcellus' Mozart får bare toppscores på Amazon.com og blir omtalt blant annet slik:

If you require a reference recording of the Mozart Clarinet Concerto, this is it! ... the understated elegance of Robert Marcellus makes this recording of the Mozart one each clarinet student, performer, and classical music lover should own.

There is not a finer interpretation of this masterpiece than the Marcellus/Szell/Cleveland recording. ... it has been the only recording of this work to consistently stay in the catalog for 50 years. It instantly became the standard by which all successive recordings of this greatest of clarinet concertos were compared. (Calclar [pseudonym], 2011)

Anmelderen som gir toppscoren fem stjerner til Goodmans Mozart er oppglødd, han synes den fortjener seks stjerner, og mener Mozart ville bifalt utgaven. Anmelderen er en stor tilhenger av Benny Goodman, som han skriver er verdens beste allround-klarinetist. Han registrerer at det ikke er teknisk perfekt, men han mener at musikalsk uttrykk er viktigere enn teknisk perfektjon, og underforstått må vi forstå på anmelderen at Goodman er suveren når det kommer til musikalsk uttrykk. Denne anmelderen kan forstås som preget av en generell positiv innstilling til Benny Goodman, som det kan være spiller med i vurderingen. Empiriske undersøkelser av prestisje og propaganda-effekter har vist at om vi vet at det er en anerkjent musiker som spiller, vurderer vi

fremførelsen av høyere kvalitet enn om vi får vite at det er en ukjent student som spiller (D. J. Hargreaves, 1992, s. 195; Radocy, 1976).

En av anmelderne som gir fire stjerner gir en kvalifisert begrunnet anmeldelse, og er den av de tre anmeldelsene jeg kommenterer som etter min mening viser best kunnskap i utøvende musikk, som har best *oversikt* (PI, § 122) over møtet mellom klarinettpraksiser i Benny Goodmans Mozart. Anmelderen er klar over at innspillingen har tekniske mangler, men mener likevel at innspillingen kan fremstå som både vakker og sjarmerende. Han kjenner Goodman som jazzutøver og er også fortrolig med det klassiske musikkfeltet, noe han viser gjennom andre anmeldelser på Amazon.com. Han har evne til å glede seg over platen, selv om den ikke er klarinetteknisk perfekt. Som ideal for unge klarinettstudenter er innspillingen dog ikke egnet, underforstått fordi de da vil få et uheldig ideal sammenlignet med hegemonisk rådende og dermed strategisk anbefalte måter å spille klarinett på innenfor det klassiske feltet.

Det er ikke utelukket at fortrolighetskunnskap og spillemåter har termer. I en samtale mellom to innforståtte eksperter kan uttrykket «Benny Goodmans Mozart» gi mening og diskuteres. Men å få kunnskap om det særskilte ved Goodmans Mozart kan ikke oppnås utelukket ved et påstandsmessig språk. Begge ekspertene må ha hørt Goodmans Mozart og ha etablert fortrolig kunnskap i utøvende musikk knyttet til de aktuelle estetiske praksiser.

Eksemplet med Goodmans Mozart utdyper i noen grad kompliserte praksiser der det å bruke ord som skrekkelig, glimrende og fornøyeelig inngår. Eksemplet viser ulike mulige typer og ulike grader av fortrolighetskunnskap. På den ene siden blir Goodmans Mozart vurdert ut fra Goodman som høyt verdsatt jazzmusiker og jazz som estetisk praksis, på den andre siden blir Goodmans Mozart vurdert ut fra hovedstrømningen i det klassiske musikkfeltets etablerte normer for hvordan denne konserten skal spilles. I tillegg har vi en oversiktlig oppfatning som ser innspillingen som et møte mellom ulike estetiske praksiser, og verken fordømmer eller ukritisk priser, men ser kvaliteter som får merkelappen fornøyeelig. I Bergen er man heller ikke enige om hvordan det skal spilles:

Andsnes spiller Beethoven

Fredag 23. mai 2013 fremfører pianisten Leif Ove Andsnes og The Mahler Chamber Orchestra Beethovens andre og fjerde pianokonsert i Grieghallen i Bergen. Andsnes har rollen som solist og orkesterleder samtidig.

Dagen etterpå er det i regi av Kritikerlaget og Festspillene i Bergen et arrangement på Litteraturhuset i Bergen med tittelen «Gamle sanger om igjen». Her skal utgangspunktet blant annet være hvorfor vi fremfører et verk om og om igjen dersom det er en ren gjentakelse av stykket, og om typer meningsforskjeller som oppstår når ulike utøvere spiller.

27. mai har *Stavanger Aftenblad* en reportasje fra arrangementet på Litteraturhuset i Bergen med overskriften «Bedreviternes musikkfortolkning» (Aalen, 2013).

I reportasjen i *Aftenbladet* blir *Bergens Tidendes* anmeldelse av Andsnes' Beethoven-konsert 23. mai sitert. Overskriften i *Bergens Tidende* er: «Andsnes i mesterlig dobbeltrolle». Anmelderen i *Bergens Tidende* skriver at forklaringen på Andsnes' store suksess som pianist er at musikkens «'egentlige budskap blir båret frem med respekt, kunnskap og undring'» (Selvik, i Aalen, 2013).

Paneldeltakerne på Litteraturhuset brukte Andsnes-konserten til å diskutere, ifølge *Aftenbladet*: «tidsriktig fortolkning av klassisk musikk». I motsetning til *Bergens Tidendes* anmelder, er paneldeltakerne på Litteraturhuset sine holdninger til Andsnes' Beethoven, fortsatt ifølge *Aftenbladets* journalist, «mildt sagt avmålt».

Panelet besto av en postdoktor fra Norges musikkhøgskole, to stipendiater i kunstnerisk utviklingsarbeid fra Griegakademiet, og en musikkjournalist i *Morgenbladet*. Av disse er to pianister, en er utøver på historiske tasteinstrumenter, og musikkjournalisten i *Morgenbladet* er også komponist og utdannet fiolinist. Panelet representerer gjennom sine posisjoner og utdanninger musikkfaglig ekspertise, både som utøvere og i teoretisk-refleksiv tilnærming til utøving.

Ifølge *Aftenbladet* ble det på Litteraturhuset uttalt at Andsnes spilte vidunderlig teknisk, men kjedelig. En annen av paneldeltakerne, som ifølge *Aftenbladet* ivrer etter å fremføre barokkmusikk slik de gjorde på Bachs tid, siterer *Aftenbladet* slik:

Jeg forstod ikke hva Andsnes spilte. Det var som om han leste Maary-haas-aa-little-laamb uten å mestre engelsk uttale, eller som om han fremførte notene uten å kunne grammatikken til musikkstilen fra den gang Beethoven levde. (Aalen, 2013)

En tredje paneldeltaker mener at Andsnes kjenner reglene fra Beethovens samtid, men at han velger å gi sin egen helhjertede tolkning. Hun karakteriserer stilen til Andsnes og Mahler-orkesteret som moderne, utlagt som en virtuos og utadvendt spillestil som kommuniserer med publikum. Hun blir sitert på at Leif Ove Andsnes er en ener fordi han når ut.

Den fjerde deltakeren i panelet, som i følge journalisten «vred seg under de andres eksperttunge utsagn» og «ba tynt ... om at selv om det er bra med retoriske tradisjoner i historisk fremføring, så betyr vel også vårt umiddelbare møte med musikken noe?».

Senere i artikkelen i *Aftenbladet*, etter det journalisten omtaler som «en time med elitistisk snakk», fikk ifølge journalisten publikum komme til orde, representert ved et navn jeg kjenner til som en høyt kvalifisert musiker og musikkannemelder. Han hadde ifølge *Aftenbladet* «lite til overs for den spissfindige debatten om fortolknings-tradisjoner og spurte om ikke tilhørernes opplevelse betydde noe som helst».

Journalisten rapporterer videre at spørsmålet, om betydningen av tilhørernes opplevelse ikke betydde noe, fikk en av paneldeltakerne til å stønne, vedkommende blir sitert med utsagnet: «Slike umiddelbare opplevelser blir vanskelig for fagfolk å ta hensyn til». En annen paneldeltaker, fortsatt ifølge journalisten, sukker «over det hun kalte glasuren av perfeksjon i Grieghallen med geniet Andsnes i sentrum».

Journalisten avslutter med å spørre hvem som vant det hun omtaler som besserwisser-diskusjonen. Etter hennes mening fjerde paneldeltaker, som ifølge journalisten til slutt meldte pass og utbrøt: «Vi må ikke la kunnskap stå i veien for opplevelsen av musikk!».

Journalistens egen vurdering av debatten hun har overvært oppsummerer hun slik: «Man må bare måpe over at forståsegpåere ikke viser større ydmykhet overfor utøvere som lykkes i å formidle klassisk musikk til stadig nye lyttere» (Aalen, 2013).

Artikkelen i *Aftenbladet* har fått respons i åpne kommentarfelt og fått motsvar i et debattinnlegg. Dette resulterer i et klarere bilde av hva debatten handlet om, og en av paneldeltakerne er på banen for å justere journalistens beskrivelser. I debattfeltet finner vi også ubegrunnede nedsettende kommentarer i tråd med journalistens syn. Jeg følger ikke her debatten videre, selv om det er interessant, og det kan være vanskelig å la artikkelen stå uimotsagt. Jeg tilskriver ingen av paneldeltakerne oppfatningene de blir tillagt i artikkelen. Men slik jeg har beskrevet den, gjør den jobben med å løfte frem problemstillinger knyttet til spillemåter.

Avisartikkelen inneholder verbalt artikulerte oppfatninger av hvordan man kan eller bør spille Beethovens klaverkonserter, det handler om interpretasjon og fortolkninger, om oppføringspraksis, om det som jeg har valgt å omtale som spillemåter.

Hva kan det skyldes at hvordan Beethovens klaverkonserter bør spilles skaper slik debatt? Et svar er at vi ikke vet nøyaktig hvordan musikk ble spilt i tidligere tider. Beethovens musikk og eldre musikk har nådd vår tid som notemateriale. Hvordan notematerialet fremføres formidles i musikalske praksiser som mesterlære og orkestresamspill, og man kan følge dagens musikere tilbake til Beethovens tid. Da grammmofonen ikke var oppfunnet på Beethovens tid (1770–1827), vet vi ikke gjennom lydilder⁶⁸ hvilke spillemåter som var utbredt, eller hvordan Beethoven selv spilte. Vi vet enda mindre om hvordan musikk ble fremført før noteskrift ble utviklet, til liks med skriftløse kulturer. Lignende debatter kjenner vi fra norsk folkemusikk, der autentisitet har blitt diskutert – debatter der forsvarerne av autentisitet kan tilskrives et essensialistisk fundament. I et av feltarbeidene mine ble det arbeidet med repertoar som kilden mente han sang slik de sang på Jesu tid.

⁶⁸ Mekaniske spilledåser, automatiske klokkespill og vannorgler fra før grammmofonens tid har vi dog.

Tidligmusikkbevegelsen – «the early music movement» – har i ulike bølger siden starten på 1700-tallet undersøkt og fremført eldre («ancient») musikk i tråd med forestillinger om tidligere tiders musikkpraksiser, basert på bruk av historiske instrumenter og tekstkritisk tilnærming til notematerialet og andre tilgjengelige relevante dokumenter. The Academy of Ancient Music i London definerer i 1731 «ancient music» til å omfatte musikk fra før år 1600 (Haskell, 2001).

Early music, with its overtones of piety and refinement, became a favourite pastime among the European aristocracy and newly rich gentry. 'Historical concerts' – lengthy surveys of musical periods or genres, accompanied by didactic commentaries ... became popular. [François-Joseph Fétis, 1784–1871] rejected the Darwinian view that modern music was inherently superior to music of earlier eras. 'Art does not progress', he said, 'it transforms itself'. (Haskell, 2001)

Tidligmusikkbevegelsen skjøt fart i siste halvdel av 1900-tallet og utfordret i økende grad dominerende samtidige paradigmer om ønskelige og korrekte spille- og syngemåter. Fra en opprinnelig interesse for musikk fra 1500-tallet og før det, har man beveget seg opp gjennom musikkhistorien.

Grieg som Grieg

I motsetning til Ludwig van Beethoven fikk Edvard Grieg (1843–1907) så vidt med seg grammofonalderen, og gjorde innspillinger av sin egen musikk i Paris i 1903. Opptakene der Grieg spiller egne komposisjoner viser at det er betydelig avvik mellom hvordan Grieg spiller og hva som kan leses ut av notene. Dette er ikke uvanlig, det som er interessant er hva avvikene består i – hvordan det blir spilt, særskilt relatert til hvordan det er utbredt å spille Grieg i dag. Dette blir undersøkt i pianisten Sigurd Slåttebrekks kunstneriske utviklingsarbeid *Chasing the Butterfly* (Slåttebrekk & Harrison, 2010). På plateutgivelsen knyttet til prosjektet kopierer Slåttebrekk Griegs spillemåter, og anvender dem også på Grieg-materiale Grieg ikke spilte inn. Musikkritikeren Erling Sandmo omtaler platen slik:

Naiv kopisme. Slåttebrekks innspillinger låter ... strøkent, men det er umulig å høre dem som noe annet enn kopier ... uansett hvor godt han spiller. ... **Eksepsjonelt.** Men det er mer. Alt dette er forstudier og nips som vi skulle vært spart for. Målet for dette arbeidet har ... vært å innforlive seg så sterkt med Griegs frie, asymmetriske og uforutsigbare spillestil at Slåttebrekk skal kunne fremføre musikk Grieg ikke spilte inn, på en måte han kunne ha gjort. ... det viktige resultatet, innspillingen av «Ballade», er overveldende. Den er fantastisk klar, full av rytmiske ideer og overskudd, uttrykksfull og særegen: Den er en helt eksepsjonell fremførelse, og den fremstår som ny, samtidig kunst. (Sandmo, 2010, original fet skrift)

I den grad Slåttebrekk har lykket bekrefte han min hypotese, at spillemåter kan identifiseres, abstraheres og anvendes i nye kontekster, som «travelling ways of playing», her som tidsreise. Erling Sandmo mener at Slåttebrekks rene kopier har liten kunstnerisk verdi, men også at spillemåtene – grammatikken – kopiarbeidet har generert hos Slåttebrekk gir rom for å fremføre Griegs *Ballade* på en ny måte, som blir omtalt som verdifull ny samtidig kunst.

Utøvende musikk og spille- og syngemåter

Beethovens tid står i sterk kontrast til dagens situasjon med bred tilgang til lyd- og filmopptak, via internett og apper som Spotify og YouTube. Eldre notemateriale kan tilsynelatende være forholdsvis presist vedrørende noe, som harmonikk, tonehøyder og tonelengder. Mange og viktige parametre kan eldre notemateriale i mindre grad gjøre rede for, som klang, grad av regelmessighet i pulsrytme, tempo, frasering, betoning og artikulasjon (t.d. legato, staccato, aksenter), og heller ikke mer abstrakte tilnærminger som musikalsk mening, funksjon og tidsånd.⁶⁹ Og selv om notematerialet i følge sin egen innebygde logikk tilsynelatende redegjør for noen forhold presist, så garanterer dette ikke for samsvar med eldre spillemåter for disse heller, med den kulturhistoriske bruken av notematerialet. Griegs spillemåter, som Slåttebrekk anvender i *Ballade i g-*

⁶⁹ En utvikling innen vestlig kunstmusikk er mot stadig mer detaljerte partiturer. Med Beethoven kommer det tegnsetting i notematerialet, mens man tidligere kunne støtte seg til lærebøker.

moll, op. 24, er basert på prinsipper Slåttebrekk gjør rede for som ikke fremkommer fra notematerialet. Spillemåtene identifiseres gjennom både hva Grieg gjør, og også gjennom hva han mot forventning ikke gjør, men som er utbredt i moderne klaverspill, som å avrunde fraser og å vente foran uthevede noter (Slåttebrekk, 2008).

Tidligmusikkbevegelsen, eller personer knyttet til Historisk informert oppføringspraksis (HIP), som nå er det foretrukne begrepet etter at forestillinger om autentisitet er blitt moderert og forsøkt avvist (Wikshåland, 1998), undersøker musikalsk uttrykk og spille- og syngemåter basert på tilnærminger til forutsetningene som lå til grunn i tidsepoker musikk ble komponert eller kan tidfestes til. Et konkret uttrykk for dette, ved siden av tekstkritisk tilnærming til notemateriale og andre relevante tekster, er å spille på originalinstrumenter, dette vil som oftest si kopier av bevarte instrumenter som ble brukt da musikken ble skrevet. Da eldre originale instrumenter og kopier av disse foreligger som fysiske gjenstander vil instrumentenes egenart, begrensninger og muligheter gi et annet uttrykk, og mulighet for andre spillemåter enn såkalt moderne instrumenter, som til dømes Andsnes og Mahler-orkesteret anvender.

Avisartikkelen i *Aftenbladet* berører kulturelt bevegelige diskursive problemstillinger relatert til spillemåter: Forholdet mellom verk og fremførelse, om utdannede eksperter versus publikum som legmenn og ufaglærte, om essensialisme og «musikkens egentlige mening», om spillemåter og tidsepoke, om teknikk versus musikk, om musikk og forståelse, om at å misforstå musikk kan sammenlignes med å snakke engelsk med dårlig uttale, om at en musikkstil kan forstås som å ha sin særskilte grammatikk som spillemåtene skal ta høyde for, om at spillemåter kan være knyttet til kunnskap, om spillemåter og helhjertethet, om spillemåter og personlig tolkning, det snakkes om en moderne stil (i kommentarfeltet om en romantisk-moderne stil), om kommunikasjon med publikum, om eneren eller geniet som når ut, om spillemåter og retoriske tradisjoner. Det er snakk om elitisme, tilhørernes opplevelse, hylling av et geni, om perfeksjonisme, og om at kunnskap ikke skal stå i veien for opplevelse.

Utsagnene kan grovsorteres i to kategorier, der tilhengere av historisk informert oppføringspraksis basert på retorikk og affektlære står mot et romantisk-moderne kunstmusikalsk musikkoppfatningssyn.

Et romantisk kunstsyn og musikkoppfatning gir forrang til følelser, intuisjon, personlig tolkning, talent, geni, idealisme og essens. Det innebærer en hierarkisk oppfatning om den geniale kunstneren som formidler av metafysiske åndelige sannheter. Den musikeren som spiller slik at det metafysiske viser seg spiller korrekt. I moderne forstand kan dette forstås som at en dyktig musiker gir oss unike musikkopplevelser.

Som en motsetning til dette dominerende paradigmet innen vestlig kunstmusikk, vektlegger historisk informert oppføringspraksis på andre måter fornuft, refleksjon, vitenskap, regler, og om ikke historisk riktige spille- og syngemåter, så historisk informerte – resulterende ikke i kopier, men om det lykkes, i ny samtidig kunst (Wikshåland, 1998, s. 114⁷⁰; Sandmo, 2010).

HIP har etter hvert fått betydelig innflytelse på spille- og syngemåter innen vestlig kunstmusikk. Det som begynte med interesse for hvordan man fremførte musikk fra middelalder, renessanse og barokk har etter hvert utviklet seg til også å omfatte oppføringshistoriske perspektiver på fremføring av musikk fra (wiener)klassisismen, romantikken og andre wienerskole tidlig på 1900-tallet, med tilpasninger av instrumenter og orkesterbesetninger.

Økt oppmerksomhet omkring stil og spille- og syngemåter har ført til at musikere og musikkpedagoger i større grad stiller seg spørsmål som: Hvilke spille- og syngemåter er aktuelle for musikken som blir spilt og sunget? Andsnes' Beethoven løfter frem debatt om spillemåter innen klassisk musikk. Etter hvert som sjangrer som folkemusikk

⁷⁰ «The ideal of authenticity is shown to be another word for interpretation, unfolding within a contemporary context and sharing with interpretation in general the illusions of the intentioned work, discrete from its reproductions as an ultimate goal. The fantasmatic ideal of the original version is relegated to the fictitious realm of the not-yet investigated, along with manifest hermeneutic illusions in contemporary musicology. Tradition deconstructed and history recreated, by contemporary subjects expressing something new, are what remains» (Wikshåland, 1998, s. 114).

og jazz har fått innpass i høyere musikkutdanningsinstitusjoner, i Norge og internasjonalt, finner vi en økende problematisering av estetisk mangfold og ulike spille- og syngemåter.

Vi skal ikke gå så langt tilbake i tid for å finne vestlig kunstmusikk og tilhørende estetikk og spille- og syngemåter som det dominerende paradigme innenfor offentlig høyere musikkutdanning.⁷¹ Om den klassisk utdannede musikeren ble satt til å fremføre repertoar fra jazz eller folkemusikk kunne det bli en klassisk, det vil si en romantisk-moderne tilnærming. Klassiske komponister har lenge tatt inn musikalske elementer fra folkemusikk og etter hvert jazz i sine verk. Spørsmålet er da hvilke spille- og syngemåter som skal anvendes? Skal man, om man kan, spille det *som* jazz og *som* folkemusikk, eller skal man spille det innenfor kunstmusikkens grammatikk?

Om man skulle spille som det ene eller det andre, må man vite hva det innebærer å gjøre det. Og om man kan det, hvordan er man kommet dit? Hvordan oppnås fortrolighetskunnskap på estetiske felter? Og det er her jeg finner en Wittgensteinfundert estetikk fruktbar for mine problemstillinger, for Wittgenstein spør om hvordan noe er, ser han på hvordan det blir undervist og lært og praktisert. Relevansen for musikkdidaktikk blir eksplisitt.

2.3 Johannessen om Wittgenstein og estetikk

Som Guter (2005) kommenterer Johannessen (2000b, s. 117) Wittgensteins posisjon i kunstfilosofi. Johannessen skriver at Wittgenstein har fungert som en «grå eminense» i etterkrigstidens kunstfilosofi. Sammenlignet med Guters karakteristikk av Wittgenstein som en «inadvertent Nemesis» i samtidsestetikk viser dette likheter i forståelsen av Wittgenstein som en motvekt til essensialistisk overmot.

⁷¹ Musikkonservatorium i Oslo fra 1883, Ole Bull Akademiet på Voss fra 1976, jazzutdanning i Trondheim fra 1979.

Uttalte oppfatninger er at Wittgenstein ikke utviklet noe som kan omtales som en helhetlig estetikk (Bø-Rygg & Bale, s. 240; Johannessen, 2000b, s. 117). Wittgenstein skrev ikke «anything that was intended as a contribution specifically to the philosophy of art» (Johannessen, 2004, s. 11).⁷² Likevel kan det være «reasonable to speak of a Wittgensteinian tradition in art philosophy» (Johannessen, 2004, s. 11). Og det er i å identifisere Wittgensteins estetikk Guter (2005, s. 300) mener Johannessen lykkes.

Jeg går løs på arbeidet med å avgrense det estetiske i Wittgensteins filosofi og å legge frem hva avgrensningen resulterer i, hva det estetiske i Wittgensteins filosofi kan være, med bevissthet om det anti-essensialistiske som en pilar i Wittgensteins filosofi, noe som medfører at oppgaven tilsynelatende kan fremstå som paradoksal, i likhet med enstemmige *PI*-lesninger som ikke tar innover seg senfilosofiens mulige flerstem-mighet.

Artikkelen «Wittgenstein og det estetiske feltet»⁷³ (Johannessen, 2000b) er en veiviser til tekster av Wittgenstein der estetiske problemstillinger blir diskutert. Sentrale arbeider vedrørende Wittgensteins eksplisitte uttalelser om estetikk er en del av en forelesning han holdt i 1933 som gjengis i to kilder: fra notater av Alice Ambrose og Margaret MacDonald i *Wittgenstein's Lectures: Cambridge, 1932–1935* (Wittgenstein, Ambrose, & Macdonald, 1982, s. 34–40) (*AWL*); og i *Philosophical papers: Wittgenstein's Lectures in 1930–33* av George Edward Moore (Moore, 1959) (*MWL*). En noe mer omfattende behandling av estetikk er å finne i fire forelesninger fra 1938, publisert på grunnlag av studentnotater i *Lectures and Conversations on Aesthetics, Psychology and Religious Belief* (Wittgenstein, 1966 [1938]) (*LC*). Vi finner også hyppig omtale av kunst og musikk i en samling av bemerkninger, hovedsakelig fra 1930 til 1950: *Vermischte Bemerkungen / Culture and Value* (Wittgenstein, 1980)

⁷² De publiserte estetikkforelesningene hans *LC* og *AWL* er rekonstruert fra studentnotater.

⁷³ Engelsk versjon: «Wittgenstein and the Aesthetic Domain» (Johannessen, 2004).

(*CV*);⁷⁴ og i fragmentsamlingen *Zettel* (Wittgenstein et al., 1981 [1967]) (*Z*), som hovedsakelig stammer fra 1945–1948. Disse tekstene kommer i tillegg til før nevnte *TLP*, *BB* og *PI*.

Estetikkens misforståelser

I den første setningen i den første forelesningen om estetikk som ble gitt til en gruppe på seks studenter i Cambridge sommeren 1938 blir Wittgenstein referert slik:

The subject (Aesthetics) is very big and entirely misunderstood as far as I can see.
(*LC*, I.1, original parentes)

«Very big» kan relateres til at det estetiske ikke er avgrenset til kunstområdet. «Entirely misunderstood» kan peke i flere retninger. For det første blir dette oppfattet som kritikk av den tradisjonelle essensialismen i kunstfilosofien. Finnes det fellesnevnerne i all musikk og i all kunst? Er en av disse fellesnevnerne skjønnhet? Og hva blir da skjønnhet? Språket selv kan lede oss i en slik retning der setningenes grammatiske form kan forlede eller forhekse⁷⁵ oss til å tro at det er noe felles i hva de dekker, fordi adjektiver brukes til å karakterisere substantivers egenskaper. Kunst er skjønn. Skjønnhet er

En annen misforståelse ifølge Wittgenstein er å hovedsakelig konsentrere interessen om estetiske domsavsigelser som inkluderer bruken ordet skjønn («beautiful»), samtidig som konteksten blir neglisjert (P. B. Lewis, 1998, s. 21).

⁷⁴ *Vermischte Bemerkungen / Culture and Value* kom i norsk utgave med tittelen *Filosofi og Kultur* i 1995, oversatt av Knut Olav Åmås.

⁷⁵ Ordet *forhekse* forekommer i et kjent sitat fra *PI* § 109 som uttrykker Wittgensteins syn på filosofi: «Die Philosophie ist ein Kampf gegen die Verhexung unsres Verstandes durch die Mittel unserer Sprache». I norsk oversettelse ved Mikkel B. Tin: «Filosofien er en kamp mot forhekselsen av vår forstand ved hjelp av midlene i språket vårt» (Wittgenstein, 1997 [1953], s. 79).

En tredje misforståelse Wittgenstein tilskriver fagområdet estetikk viser seg i hans argumenter mot estetiske begreper som empirisk-psykologiske.⁷⁶ «You could say: ‘An aesthetic explanation is not a causal explanation.’» (LC, II.38). Han diskuterer idéen om en naturvitenskapelig psykologisk forklaring på estetisk vurdering eller domfellelse, der mekanismer og lover kan bli funnet og formulert. Han erklærer at dette ikke bare åpenbart er umulig, men at det ikke er den type forklaringer vi ønsker når vi vil undersøke estetiske inntrykk, «impressions» (LC, III.7–8).

I «Wittgenstein’s Aesthetic Misunderstandings» (1998) identifiserer og drøfter Peter B. Lewis Wittgensteins påstander om estetikkenes misforståelser. Når det gjelder den første misforståelsen, om skjønn som en egenskap, finner Lewis det fristende å gjøre den engelske Cambridgefilosofen G. E. Moore (1873–1958) skyldig i denne. Moore er eksplisitt nevnt i LC (I.5).⁷⁷ Moore hevder at *god*, på samme måte som fargen *gul*, betegner en enkel og definerbar kvalitet ved ting (Lewis, 1998, s. 20). Lewis skriver at det er mindre kjent at for Moore forholder det seg ikke slik med begrepet skjønn. Denne første misforståelsen kan rimeligvis også tilskrives Platon, selv om Platons syn på kunst eksemplifiserer en helhetlig ontologi, mer enn å være en eksplisitt estetisk misforståelse (Lewis, 1998, s. 20).

Vedrørende den andre misforståelsen, blir Kant med *Kritikk av dømmekraften* (1995 [1790]), hvor Kant analyserer den estetiske dom av et estetisk objekt som skjønt, skyldig i denne, dog undersøker Kant i tillegg til det skjønnne også det sublimne. Schopenhauer kritiserer Kant for å ta utgangspunkt i utsagn fra andre om det skjønnne

⁷⁶ Tross ambivalens kan Wittgenstein uttale seg positivt om Freud (Levy, 1996). Deler av Wittgensteins arbeider blir klassifisert og publisert som (filosofisk) psykologi. Han behandler gestalpsykologiske og persepsjonspsykologiske problemstillinger i andre del av *PI*, der vi på side 204 i 2009-utgaven § 118 finner aspektseing og strektegningen av *hare-anden*, «the duck-rabbit». Det er den eksperimentelle metoden i psykologi han mener forleder oss: «Det at det finnes en eksperimentell metode, får oss til å tro at vi besitter middelet til å bli kvitt de problemene som plager oss; men problem og metode rammer på siden av hverandre» (*PI*, norsk utgave, s. 260).

⁷⁷ Sitat fra LC, 1.5 som nevner Moore i delkapitlet «Johannessen og Wittgensteins senfilosofi».

istedenfor å starte med det skjønne selv (Lewis, 1998, s. 21).⁷⁸ Derfor blir ikke Schopenhauer en representant for denne misforståelsen, Schopenhauer vektlegger erfaringen av det skjønne (og det subline). Senere estetikere, som Benedetto Croce (1866–1952), blir heller ikke truffet av denne kritikken fra Wittgenstein. Wittgensteins andre misforståelse treffer noen viktige kunstfilosofier, men ikke alle (Lewis, 1998, s. 21).

Den tredje misforståelsen, at estetiske reaksjoner kan bli forstått ved hjelp av kausale forklaringer, sier Lewis er rettet mot I. A. Richards' *The Principle of Literary Criticism* (1926). Wittgenstein kjente Richards og nevner ham i ulike skrifter. En slik oppfatning av estetiske reaksjoner har Simo Säätelä (2002) identifisert hos filosofen A.J. Ayer (1910–1989) som regnes som logisk positivist, så vel som hos David Hume (1711–1776), Edmund Burke (1729–1797) og litteraturkritikeren Herbert Read (1893–1968).

Wittgensteins estetikk

Så hva mente Wittgenstein skulle være estetikens område? Hva er den wittgensteinianske innflytelsen i estetikken? Ut i fra hva han sier i *LC* at estetikk ikke skal være, avviser han tradisjonell essensialistisk kunstfilosofi så vel som psykologisk kausalitet og Kants analyse av estetisk domfellelse. Johannessen (2000) redegjør for ulike betydninger av uttrykket estetikk og estetisk han finner hos Wittgenstein. I ungfilosofien har det bare en betydning, å se kunstverket under evighetens synsvinkel, *sub specie aeternitatis*,⁷⁹ et uttrykk Wittgenstein kjenner fra Schopenhauer. Å se noe under evighetens synsvinkel er en særskilt personlig innstilling, som hos Schopenhauer. I tillegg til denne bruken, som ikke blir sentral her, og ikke videreføres i senfilosofien (Johannessen, 2003, s. 69), redegjør Johannessen (2000) for ytterligere fire måter Wittgenstein bruker uttrykket estetisk på, to av disse avviser Wittgenstein som vi har

⁷⁸ Lewis siterer fra Schopenhauers *The World as Will and Representation* (1966, s. 531).

⁷⁹ Uttrykket viser tilbake til Spinoza (1632–1677).

sett som misforståtte. Disse er i betydningen tradisjonell (essensialistisk) kunstfilosofi og betydningen estetikk som empirisk-psykologisk vitenskap (Johannessen, 2000b, s. 132).

De to andre betydningene av estetikk hos Wittgenstein Johannessen redegjør for er utgangspunkter for min interesse, det handler om *språkbruk* og *kontekst* i utøvende musikk som estetiske praksiser. Den første omtaler Johannessen som «den kunstreflekterende eller kunstkritiske betydningen av ‘estetikk’» (Johannessen, 2000b, s. 132). Dette er å rette oppmerksomheten mot hvordan vi bruker språket i direkte møter med kunstverk. Den andre omtaler Johannessen både som logisk-grammatisk og diskurs-fenomenologisk. Dette dreier seg om å klargjøre «*språkets innvevdhet i ulike typer av handlemåter (praksiser)*» (Johannessen, 2000b, s. 140, original kursiv og parentes).

Min tilnærming til Wittgensteins estetikk er utviklet for å bli brukt som orientering i undersøkelser av musikalske praksiser. Da musikk artikulerer seg som nonverbal klingende mening vil undersøkelsens interesseområde overskride verbalspråkets grenser. Primært skal jeg ikke undersøke bruk av verbalspråket i musikkutøving, men derimot spille- og syngemåter. Dette kan reise spørsmålet om dette da er en wittgensteiniansk tilnærming til estetikk, grunnet Wittgensteins «insistence of that in philosophical aesthetics it is the language we use in our direct encounters with artworks which should constitute our primary object of study» (Johannessen, 2004, s. 12).

Wittgenstein endrer estetikkens område fra essensialistisk refleksjon om kunst og det skjønne, løsrevet fra direkte møter med kunstverk, til å se på hvordan verbalspråket blir brukt i estetiske praksiser. I dette prosjektets caser i musikkutøving blir interessen rettet mot spille- og syngemåter; interessen har ytterligere distansert seg fra abstrakt begrepsanalyse – fra interesse rettet mot essens, via interesse for språkbruk i omgang med kunst – til interesse for mangfold av klingende spille- og syngemåter, som et eget område.

Med adresse til de tradisjonelle kunstfilosofiske begrepene behag og glede vektlegger Wittgenstein at behag og kunst tilhører ulike områder: «I see roughly this—there is a

realm of utterances of delight, when you taste pleasant food or smell a pleasant smell, etc., then there is a realm of Art which is quite different» (*LC*, II.3). Selv om vi bruker de samme ordene og ansiktsuttrykk er deres mening ulik fordi de tilhører ulike språkspill og praksiser, de tilhører ulike estetiske områder. Så estetiske undersøkelser skal forstå ikke bare kunstfeltet som et eget område, men også forstå kunstarter og også ulike sjangrer og stiler innen en kunstart som i større og mindre grad selvstendige områder. Å undersøke slike områder betyr å «turn our backs on the simplifying fictions of aesthetics and focus instead on the aesthetic discourse as it actually takes place in real life» (Johannessen, 2004, s. 15). En estetisk undersøkelse skal starte med begivenheter og handlinger, den skal være en «full-blooded consideration of the *activities* of aesthetic life» (Hagberg, 2014, 1.1, original kursiv).

Ved å utføre empiriske kvalitative undersøkelser av musikkutøving i det virkelige liv, i sosiokulturelle estetiske praksiser, kan det argumenteres for at min ambisjon er i samsvar med oppfatninger av Wittgensteins syn på hva estetiske undersøkelser bør være.

Et viktig anliggende for Wittgenstein er språkets rolle, også i estetisk virksomhet. Ord som uttrykker estetiske vurderinger spiller en komplisert, men likevel bestemt («definite») rolle i en kulturs periode (*LC*, I.25). For å kunne beskrive språkspillene eller de estetiske praksisene ordene inngår i må man skildre kulturen. «An entirely different game is played in different ages» (*LC*, I. 25). Estetiske praksiser er historisk og geografisk konstituert (*LC*, I.28), de estetiske virksomhetene hvor de estetiske språkspillene inngår er innvevd i kulturen: «What belongs to a language game is a whole culture» (*LC*, I.26).

Wittgenstein understreker problemene ved å forstå andre kulturer og andre tider ved å nevne naturhistorikeren Buffon⁸⁰ som i *Discours sur le style* fra 1753 talte om stil og skrivning: «[Buffon] making ever so many distinctions which I only understand vaguely but he didn't mean vaguely—all kind of nuances» (*LC*, I.24). Wittgenstein skiller

⁸⁰ George-Louis LeClerce, Comte de Buffon (1701–1788).

mellom en kvalifisert og en ukvalifisert verdsetting; kulturell bakgrunn og skoling endrer verdsettingen.

Et annet eksempel han bruker er forskjellen på verdsettingen av hva Wittgenstein omtaler som «Negro Art»⁸¹ hos den engelske maleren og billedhuggeren Frank Dobson⁸² og hos «an educated Negro»: «Does [Dobson] just say: ‘Ah!’? Or does he do what the best Negro musicians do?» (*LC*, I.28). Mannen som sier «Ah!» representerer en overflatisk måte å forholde seg til kunst på, med liten innsikt og evne til å nyansere, med lite fortrolighetskunnskap, de nevnte musikerne det motsatte.

Samtidig som estetiske praksiser er historisk og geografisk konstituerte og vanskelig tilgjengelige fordi deltakelse kan forandre langvarig trening, er de også i endring. Wittgenstein beskriver hvordan (en) musikalsk smak spredte seg fra aristokratiske kretser i Wien, og kaller det et eksempel på tradisjon i musikk (*LC*, I.26). På spørsmål fra studenten Rush Rees blir endring diskutert relatert til kulturelt forfall («deterioration»⁸³), og blir omtalt av Wittgenstein som ikke nødvendigvis noe negativt. Klær er ikke så forseggjorte som på 1800-tallet, men de er bedre egnet til spasering og sykling (*LC*, I.33–34). Det Wittgenstein ville med begrepet «deterioration» var å bruke det som et eksempel på utvikling og endring (*LC*, I.34).

⁸¹ I dag er «negro» og «negro art» utdaterte ord som ofte oppfattes som støtende.

⁸² Dobsons (1888–1963) arbeider var påvirket av blant annet afrikansk kunst utstilt i British Museum i London..

⁸³ Wittgenstein blir sitert på at «deteriorate» kan brukes både normativt og deskriptivt: i vurderinger av at noe blir verre, får dårligere kvalitet, men også som skildringer av nedbryting, oppløsning, og å dø ut. Landet (terra) forsvinner (de). Wittgenstein blir forstått som kulturpessimist, han nevner Otto Spengler (1880–1936) – forfatteren av *Der Untergang des Abendlandes*, på engelsk *The Decline of The West* (2006 [1918, 1922, 1923]) – som en av dem som har påvirket ham mest (*CV*, s. 19e). «There is no doubt that Wittgenstein's cultural pessimism and despair—his rejection of technoscientific civilisation, his distrust of progress, his sense of cultural dissolution and decay—were inherited, in part, from Spengler and in a mediated fashion, from Nietzsche, but also directly from Schopenhauer» (M. Peters & Marshall, 1999, s. 37).

Estetiske praksiser (spill / «Spiele» / «games»)

For å få klarhet i estetiske problemstillinger, for Wittgenstein vedrørende språkbruk, for meg vedrørende spille- og syngemåter, må vi se på praksiser og livsformer:

In order to get clear about aesthetic words you have to describe ways of living. We think we have to talk about aesthetic judgments like 'This is beautiful', but we find that if we have to talk about aesthetic judgements we don't find these words at all, but a word used something like a gesture, accompanying a complicated activity. (*LC*, I.35)

The judgement is a gesture accompanying a vast structure of actions not expressed by one judgement. (*LC*, I.35, fotnote 2)⁸⁴

I arbeidet med å etablere spille- og syngemåter som skal kommunisere og berøre fungerer vurderende utsagn som «Tenk rett frem!» og «Plasser den tidlige eneren i time!» som gester som akkompagnerer et komplisert nettverk av handlinger og spillemåter som ikke uttrykkes i utsagnet.

Et tilbakevendende uttrykk hos Wittgenstein er «puzzles» og også «aesthetic puzzles» (*AWL*, s. 34; *LC*, IV.2). Når vi blir berørt av kunst eller ønsker at kunst skal berøre, kan spørsmål som hvorfor vi blir berørt, hvordan vi skal berøre, eller hvorfor kunst ikke berører, være vanskelig å begrunne med ord. Svaret er ikke nødvendigvis klart for oss, og mangelen på svar er «the aesthetic puzzle». Som nevnt er det ikke årsaksforklaringer Wittgenstein finner relevante i estetiske undersøkelser (*AWL*, s. 34). På spørsmålet om hvorfor noe er vakkert, sier han vi er tilvant å gi svar som oppgir årsaker istedenfor begrunnelser (*AWL*, s. 34). Men å oppgi en årsak «does not remove the aesthetic puzzle one feels when asked what makes a thing beautiful» (*AWL*, s. 34). For å komme på sporet av hva som er gyldige begrunnelser foreslår Wittgenstein at vi tar utgangspunkt i en omvendt problemstilling: «What is wrong with this melody?» (*AWL*, s. 34). Et slikt spørsmål er som utsagnet «Dette er for sterkt!» og ikke som et utsagn om at melodien

⁸⁴ Dette er hentet fra notatene til studenten Rhees. Av de fire forelesningene om estetikk publisert i *LC* finnes de tre første i form av tre studenters notater, og den fjerde i form av to studenters notater. I den publiserte utgaven er de tre første forelesningene notatene til Smythies, den fjerde forelesningen om estetikk er fra notatene Rhees. Utfyllende notater fra de andre studenter fra samme forelesninger er plassert i fotnoter i *LC*.

skulle føre til økt konsentrasjon av et stoff i kroppen (*AWL*, s. 34). Dette peker frem mot bemerkninger om at i estetiske praksiser er det utsagn av normativ karakter som gjør seg gjeldende. Wittgenstein vil ikke relatere estetiske spørsmål til (naturvitenskapelige) psykologiske eksperimenter, de skal besvares på en helt annen måte (*LC*, II.36).⁸⁵

En annen avgrensning av estetiske praksiser Wittgenstein foretar er å utelukke undersøkelser om preferanser, om hva vi liker og ikke liker, fra estetikk:

The sorts of experiment we carry out on to discover people's likes and dislikes is not aesthetics. If it were, then you could say aesthetics is a matter of taste. In aesthetics the question is not "Do you like it?" but "Why do you like it?" Whenever we got to the point where the question is one of taste, it is no longer aesthetics. (*AWL*, s. 34)

Historisk sett er *smak* et estetisk-filosofisk hovedbegrep, som i David Humes klassiker «Of the Standard of Taste», første gang publisert i 1757. Å være kunstkyndig vil her si å ha utviklet en utsøkt smak, en parallell til vinekspertene som hos Humes er i stand til å fange opp smaken av jern og hud fra en nøkkel i en skinnrem de ikke vet om på bunnen av en tønne vin.

I sitatet fra *AWL* over kan begrepet smak være brukt i den dagligdagse betydningen det å like eller mislike, og ikke i den kunstfilosofiske bruken evne til å foreta kvalifiserte vurderinger, jf. Goodmans Mozart og Andsnes' Beethoven. Dette kan være et eksempel på hvordan samme ord – smak – inngår i to ulike språkspill, og jeg kan antyde hvordan det ifølge Wittgenstein er filosofiens oppgave å klargjøre slike språklige floker. Wittgenstein anvender flere ganger uttrykket «aesthetic judgements» i tråd med kunstfilosofiens bruk av ordet smak som forutsetning for kyndige estetiske vurderinger eller distinksjoner (smak I), jf. Bourdieu (1995 [1979]), så jeg tror ikke bruken av

⁸⁵ I *Noter om musikk och hälsa* (2009) skriver fiolinist og professor ved Karolinska Institutet Töres Theorell at undersøkelser viser at musikk frigjør oxytocin som reparerer utslitte celler og at musikk øker endorfinnivået og dermed lykkefølelsen. Slike undersøkelser er ikke estetiske undersøkelser.

begrepet «taste» i sitatet over er i en kunstfilosofisk betydning, men i betydningen å like, subjektiv verdsetting (smak II).⁸⁶

Boken *The Developmental Psychology of Music* (D. J. Hargreaves, 1992) har som tema verdsetting av musikk, i hvilken grad vi subjektivt liker eller ikke liker ulike former for musikk. Gjennomgående empiriske funn er at eksponering for musikk fører til økt verdsetting, inntil et visst punkt, for deretter å avta. Dette fremstilles som en kurve i form av en omvendt U der x-aksen er tid man blir eksponert for musikken og y-aksen er grad av verdsetting, «liking» (D. J. Hargreaves, 1992, s. 114). Dette gjelder også musikk man i utgangspunktet ikke liker, motviljen blir mindre. Det kan være nærliggende å tolke dette som at økt eksponering fører til bedre vurderingsevne (smak I), og at dermed verdsettingen (smak II) endrer seg.

D. J. Hargreaves (1992) opererer med to former for estetiske undersøkelser eller studier: *spekulativ estetikk* og *eksperimentell estetikk*. Den spekulative estetikken er den tradisjonelle kunstfilosofien, som er opptatt av blant annet «the meaning and nature of art» (s. 22). Eksperimentell estetikk er «the scientific study of the component processes of appreciation» (s. 22). Røttene til den eksperimentelle estetikken finner Hargreaves i *Vorschule der Ästhetik* fra 1876 av Gustav Theodor Fechner, en av grunnleggerne av eksperimentell psykologi. Wittgensteins estetikk med avvisning av både essens og preferanse (*AWL*, s. 34) blir verken spekulativ eller eksperimentell, jamfør Wittgenstein og estetikkenes misforståelser.⁸⁷

⁸⁶ Dette faller sammen med utdyping fem («evne til å vurdere, avgjøre hva som er vakkert og smakfullt») og fire («det å like det ene eller det andre») i *Bokmålsordboka* («Smak», 2019). Utdyping fem gir rom for intersubjektivitet og kunnskap, utdyping fire blir subjektiv og et problematisk utgangspunkt for kunnskap. Manglende bevissthet om skillet mellom disse to gir opphav til misforståelser.

⁸⁷ Noen utdypninger av begrepet estetikk/«aesthetics»: I *Bokmålsordboka* blir estetikk utlagt som «Læren om det skjønne, særlig i kunst» («Estetikk», 2019), noe som kan forstås som tradisjonell essensialistisk kunstfilosofi. Justert og forkortet utdrag fra *Wikipedia* hentet 18.10.2019: «Aesthetics is a branch of philosophy that deals with the nature of art, beauty and taste. In its more technical epistemological perspective, it is defined as the study of subjective and sensori-emotional values. More broadly, scholars in the field define aesthetics as critical reflection on art, culture and nature» («Aesthetics», 2019a). Her er Hargreaves spekulative og vitenskapelige estetikk representert i de to første setningene. Det tredje perspektivet er vidtfavnende, og kan dekke Wittgensteins bruk av begrepet. Justert og forkortet utdrag fra *Encyclopædia Britannica Academic Edition* 18.10.2019, min kursivering: «Aesthetics [is] the philosophical study of beauty and taste. Three broad approaches have been proposed: 1. The study of the *aesthetic concepts*. 2. A philosophical study of certain states of mind that are held to be involved in *aesthetic experience*. More recently relying upon developments in philosophical

Estetiske diskusjoner forekommer ifølge Wittgenstein før spørsmål om smak (II) eller verdsetting oppstår (*AWL*, s. 34). Hva vi er interessert i estetikk, sier Wittgenstein, er beskrivelser:

Aesthetics is descriptive. What it does is to *draw one's attention* to certain features, to place things side by side so as to exhibit these features. (*AWL*, s. 35, original kursiv)

Estetikk, her som språkbruksundersøkelse, ser på hvordan språket kan hjelpe oss å bli bevisst, se og legge merke til visse sider, i dette prosjektet ved spille- og syngemåter. Om oppmerksomheten blir skjerpet vil man kunne høre noe man ikke hørte før, men som var der som en potensiell erfaring:

Things are placed right in front of our eyes, not covered by any veil.—This is where religion and art part company. (*CV*, 6e)

Andre delen av sitatet over plasserer så å si kunsten i verden og religion utenfor. Det er lang tradisjon for å se religion og kunst, ofte sammen i ritualer, som porter til metafysikk og transcendens. Relevant for dette prosjektet er det at Wittgenstein i en viss grad i dette utsagnet fra november 1930 avmystifiserer kunst, og at, i tråd med slik som jeg ser på spille- og syngemåter i praksiser, kunst derfor blir tilgjengelig som noe forholdsvis håndgripelig og håndterlig⁸⁸ som kan gjøres til gjenstand for analyse, uten å tro at vi kan fange det hele. Et par dager senere⁸⁹ skriver han: «It is a great temptation to try to make the spirit explicit» (*CV*, 8e).

psychology that owe much to G.W.F. Hegel, the phenomenologists, and Ludwig Wittgenstein (more precisely, the Wittgenstein of the *Philosophical Investigations* [1953]). 3. The philosophical study of the *aesthetic object*» («Aesthetics», 2019b). Innledningen kan forstås som essensialistisk, de tre tilnærmingene undersøker henholdsvis estetiske begreper, estetisk erfaring og estetiske objekt/kunstverk. I den andre blir Wittgensteins senfilosofi eksplisitt nevnt. I Wittgensteins estetiske språkspill og Johannessens *estetiske praksis* er alle tre tilnærminger – forstått i vid forstand – berørt: *estetiske begreper* (Johannessen, 1978) blir brukt opp mot *kunstverket* for å skape en særskilt *estetisk erfaring*.

⁸⁸ Wittgenstein skriver her at han karakteriserer sin filosofi som i samsvar med en «*unpoetic mentality, which heads straight for what is concrete*» (*CV*, 6e).

⁸⁹ Den norske utgaven av *CV, Filosofi og kultur* (1995), er basert på en ny tysk utgave fra 1994 som har datert bemerkningene mer nøyaktig enn tidligere utgaver.

For Wittgenstein er det estetiske området språkets rolle i vår umiddelbare omgang med kunst (Johannessen, 2000b, s. 119), omtalt av Johannessen som *den estetiske grunnsituasjonen* (2004, s. 142), og undersøkelsen er avgrenset til estetiske aspekter (Johannessen, 2004, s. 126). Denne avgrensningen gjør jeg gjeldende for undersøkelsene av mine caser, det blir en særskilt type diskurs-fenomenologisk betydning av begrepet estetikk (Johannessen, 2004, s. 132). Begrepet diskurs (fransk: «discours») er knyttet til verbalspråklig samtale eller konversasjon og utveksling av idéer, men kan også brukes i utvidet forstand utover det språklige. Hos Wittgenstein og Johannessen er det språket som er interesseobjektet. Hos meg er praksisene interessen rettes mot i sine primærmodi helt og delvis nonverbale: klingende spille- og syngemåter. I de komplekse estetiske grunnsituasjonene i mine caser ønsker jeg å rette oppmerksomheten mot spille- og syngemåter og sekundært mot språkbruk. Men verbalspråket spiller en viktig rolle i tilgangen til og vitenskapeliggjøringen av syngemåter og spillemåtene. I mine undersøkelser gjør jeg språket til kontekst, og syngemåter og spillemåtene til hovedsak eller hovedtekst, et endret perspektiv sammenlignet med Wittgenstein, som har fokus kontekstens konstituerende betydning for språkbruken.

Johannessen fremhever kontekstens rolle i sine kommentarer til *LC*, der Wittgenstein blir sitert slik av studenten Yorick Smythies:

We are concentrating, not on the words ‘good’ or ‘beautiful’, which are entirely uncharacteristic ... but on the occasions on which they are said—on the enormously complicated situation in which aesthetic expression has a place, in which the expression [ordet] itself has almost a negligible place. (*LC*, I.5)

Johannessen kommenter:

Her er det selve brukssituasjonen og dens komplekse karakter som vektlegges og fremheves. Det som imidlertid er litt spesielt for denne passasjen er den trefoldige markeringen av kontekstens rolle i hans undersøkelser. Det dreier seg om (a) den kraftige nedtoningen av det verbalspråklige uttrykket; (b) fremhevingen av brukssituasjonenes «enormt» komplekse karakter og (c) det implisitt antydde *samsillet* mellom utsagn og situasjon som betydningskonstitutiv faktor. (Johannessen, 2000b, s. 137, original kursiv)

Estetiske praksiser er kjennetegnet av kompleksitet, nedtoning av språkets rolle og *samspill* mellom situasjon og utsagn. Johannessen får meg til å forestille meg situasjoner der to personer ser på et bilde eller en skulptur på en kunstutstilling, og samtaler om kunstverket, oppmerksomheten blir rettet mot enkelte egenskaper ved det, med et ønske om at oppfatningen av kunstverket skal endres. I en slik situasjon er kunstverket tilstede, og situasjonen gir rom for samtale.

Når det gjelder musikk, er konvensjonen på klassiske konserter at det ikke gis rom for samtale.⁹⁰ Musikerne kommer inn, smiler kanskje, men sier ingenting, hilser og bukker, får kanskje applaus, setter seg ned og spiller, publikum klapper, de sier heller ingenting, dette gjentar seg noen ganger, før det hele er over med kanskje en litt lengre applaus. Så er det slutt, og som forventet har ingen ytret et ord. Så på slike klassiske konserter, som estetiske praksiser, har språket ingen eller en liten og nedtonet rolle.

I arbeidet med forberedelsene til konserter spiller verbalspråket en større rolle, Johannessens beskrivelse av kontekster preget av kompleksitet og *samspill* mellom situasjon og utsagn blir gyldig. Det er slike øvings- og læringssituasjoner jeg undersøker. Læringspraksisene i casene er sammensatt av *samspill* mellom verbale og nonverbale ytringer, sistnevnte som spille- og syngemåter, gester og ansiktsuttrykk.

Å delta i estetiske praksiser vil si å kunne mestre den særskilte estetiske praksisens spesifikke kontekst. Konsertpraksisen beskrevet over er dekkende for noen musikalske praksiser, men kanskje i mindre grad en jazzklubb eller en rockekonsert, dette gjelder publikum så vel som musikere. I norsk vokal folkemusikk inngikk opprinnelig ikke konsertpublikum som kontekst i de musikalske praksisene (Sæta, 2004).

Er man fortrolig med en sjanger og en stil, vil man absolutt kunne være ukomfortabel med spille- og syngemåter og adferdsmønstre knyttet til andre sjangrer og stiler. Når en frilans-musiker forflytter seg fra popinnspilling i studio til vikar i symfoniorkesteret

⁹⁰ Dette er det åpenbare logiske grunner til da musikk på samme måte som samtale er lydforløp i tid. Det blir vanskelig å få med seg musikken om man samtidig snakker om den.

kan det kreve endret forhold til puls, fra vekt på «time» med metronomklikk på øret, til det klassiske symfoniorkesterets ofte utsatte tonedannelse⁹¹. Ulike sjangrer og stiler har ulike konvensjoner, de er ulike spill med ulike regler, både sosialt og musikalsk. Å mestre estetiske praksiser innebærer å mestre det aktuelle spillet; om man er i en fremmed praksis kan man erfare å ikke mestre grammatikken i konteksten, og ting fungerer ikke helt som de skal. Det kan skje om en musiker som er en mester på hardingfele skal spille fiolin i et symfoniorkester, noe Sigbjørn Bernhoft Osa forteller om i boken *Spelemannsliv* (1979, s. 21). Wittgenstein formulerte det slik:

Put a man in the wrong atmosphere and nothing will function as it should. He will seem unhealthy in every part. Put him back into his proper element and everything will blossom and look healthy. But if he is not in his right element, what then? Well, then he just has to make the best of appearing before the world as a cripple. (CV, 42e)

Personlige forutsetninger for å delta i estetiske praksiser viser seg i mestring av aktuelle konteksters grammatikk, og skal man foreta undersøkelser må man studere på nært hold hva som foregår:

For å se klarere må vi her som i utallige lignende tilfeller studere prosessene i deres enkeltheter; studere på nært hold hva som foregår. (PI, § 51)

Og hvordan kan resultatet av undersøkelsene artikuleres? Johannessen (2000b, s. 138) løfter frem §§ 71–78 i *PI* der Wittgenstein drøfter hva det vil si å vite hva et spill er. «[Wittgenstein] spør seg om det alltid har et poeng å gjengi et uskarpt bilde ved hjelp av et skarpt bilde» (Johannessen, 2000b, s. 138). En tydelig, presis og skarp fremstilling kan være idealet i en tjenlig definisjon eller vitenskapelig fremstilling, jo mer presis, jo sannere. «Dersom man forsøker seg på dette, vil man ganske fort oppdage at man blir tvunget til å trekke klare grenser der hvor ingen klare grenser finnes» (Johannessen, 2000b, s. 138). Men om en virkelighet, som en kulturell estetisk praksis, ikke er tydelig, presis og skarp, men derimot utydelig, upresis og med uskarpe konturer, vil et uskarpt

⁹¹ At musikerne starter sent relatert til dirigentens taktering, og kan ligge mer og mindre kontinuerlig «bak» dirigenten. Ulike dirigenter, orkestre og musikere har ulike preferanser og praksiser knyttet til forskjellig repertoar.

bilde være sannere enn et skarpt.⁹² Akademisk sett gjøres det ved å være forsiktig med påstander, og bruk av språklige dempere, samtidig som man etterstreber presisjon og klarhet, som dette forsøket på å si noe forståelig om det uklare. Det er ikke vanskelig å se estetiske praksiser og spille- og syngemåter som preget av *uren normativitet*; det handler ikke om det absolutte, heller ikke om full relativitet, men om det kulturelt akseptable og godkjente, det handler om større og mindre grader av slingringsmonn, om både i konkret og overført betydning *spillerom*. En slik forståelse av normer for spille- og syngemåter i musikalske praksiser samsvarer med å forstå spille- og syngemåter som nonverbale klingende *familielikhetsbegreper* (*PI*, § 67). At en spille- og syngemåte befinner seg i den aktuelle musikalske praksis' aksepterte spillerom – innenfor praksisens for tiden gjeldende regelsamling eller grammatikk – kan kommuniseres ved hjelp av kommenterende og vurderende verbale ytringer i etterkant av musiseringen, som «Ja, noe slikt!» eller «That will do!». Spillemåten duger, samtidig som utsagnene kommuniserer at den aktuelle spillemåten ikke er den eneste som kan aksepteres. Grammatikken er ikke absolutt, men heller ikke tilfeldig. Forskjellige spillemåter kan fungere, men ikke alle. Alternative ikke-aksepterende ytringer kan være «Umm, nei, ikke helt?» eller «I'm not entirely sure here?»

Estetiske undersøkelser søker å beskrive estetiske praksiser. Johannessen bruker uttrykket *logisk grammatikk* om en type begrepsundersøkelse som «fungerer som en slags *påminnelse* om at de eller de forhold er forbundet på en betydningskonstitutiv måte med det begrep som undersøkes. Den kan bidra til å karakterisere den kontekst hvor begrepet er i bruk» (Johannessen, 2000b, s. 139, original kursiv).

Den logiske grammatikken er altså orientert mot de midler, strategier og kontekstuelle forhold av handlingsmessig eller situasjonsmessig slag som er virksomme i språkets betydningsdannelse. Og det er Wittgensteins målsetting å kunne gi en «oversiktlig fremstilling» av slike forhold på et gitt erfaringsområde (*PI*, § 122). Han retter altså oppmerksomheten mot alt som bidrar til å gjøre det

⁹² «... simple clear descriptions don't work if what they are describing is not itself very coherent. The very attempt to be clear simply increases the mess» (Law, 2004, s. 2).

aktuelle erfaringsområdet begrepsmessig oversiktlig. (Johannessen, 2000b, s. 140, original referanse)

Johannessen, med henvisning til Moores referat av Wittgensteins estetikkforelesning fra 1933 (*MWL*, s. 312–315), fremhever at Wittgenstein i denne første bruken av begrepet grammatikk opp mot estetikk fremhever det dynamiske og kreative i estetiske dialoger. Eksemplet er betydningen av ordet «good»:

And of the word ‘good’ he [Wittgenstein] said similarly that each different way in which one person, A, can convince another, B; that so-and-so is ‘good’ fixes the meaning in which ‘good’ is used in that discussion—‘fixes the grammar of that discussion’. (*MWL*, s. 313)

«Den estetiske diskursens dialogiske bevegelse er altså å anse som betydningsproduktiv i seg selv» (Johannessen, 2000b, s. 40). Det dynamiske innslaget Johannessen mener at Wittgenstein her vektlegger i 1933 i mellomperioden, finner Johannessen å stå i motsetning til Wittgensteins senere behandling av (logisk) grammatikk i senfilosofien. Johannessen mener at om det dynamiske ved den estetiske dialogen hadde blitt beholdt ville det styrket – balansert – fremstillingen av den estetiske diskursen:

Dersom det dialogisk-dynamiske innslaget var blitt beholdt, ville det ha gitt et fint balansert bilde av ... forhold i den estetiske diskursen – på den ene siden påminnelser (*Erinnerungen*) om allerede etablerte forhold av betydningskonstituerende art og på den annen side en mekanisme som besørger løpende betydningsdannelse i samtaler om estetiske forhold. (Johannessen, 2000b, s. 140, original parentes og kursiv)

På grunnlag av dette og tidligere sitater fra Wittgenstein om utvikling og endring (*LC*, I.26, 34) og Holt (2007) om nedbryting, uro, overskridelse, og motstand mot endring, forstår jeg grammatikker i utøvende musikk som estetiske praksiser som strukturer i større og mindre grad av endring.

Å beskrive musikkutøving som estetiske praksiser blir å skildre kontekster, spille- og syngemåter og språkbruk. Å beskrive regler og verdsetting er å skildre unike estetiske praksiser og kulturer. Akseptering av kompleksitet og ikke reduksjon til essens er veien

til klarhet skriver Hagberg (2007, 2.1), og vektlegger at Wittgensteins estetikk ikke er en ny og bedre begrunnet teori innen estetikken:

What remain is not, then—and this is an idea Wittgenstein’s auditors must themselves have struggled with in those rooms in Cambridge, as many still do today—another theory built upon now stronger foundations, but rather a clear view of our multiform aesthetic practices. (Hagberg, 2007, 4.)

Deltakere i estetiske praksiser (spillere / «players» / «Spieler»)

Den som mestrer å delta i en estetisk praksis har kunnskaper som er ervervet gjennom opplæring: «Utøvelsen av den estetiske kyndigheten er ... beherskelse av estetiske praksiser» (Johannessen, 2000, s. 122, original kursiv).⁹³ De som deltar i estetiske praksiser handler med kjennskap til den særskilte estetiske praksis’ regler, de har utviklet en fintfølelse sans for reglene som gjør dem i stand til å handle korrekt. De er til dømes slik Wittgenstein beskriver samspillet mellom en portrettegners ansiktsuttrykk, bevegelsene hans (med hånd og blyant), og ansiktet han tegner. Ingenting er tilfeldig når tegneren lykkes med å tegne modellens ansiktsuttrykk, han er som et finstemt instrument (*CV*, 51e).

Når man har lært reglene blir man i stand til å foreta estetiske vurderinger som er korrekte, etter hvert lærer man seg også en skjønnsmessig praktisering av regler:

In the case of the word ‘correct’ you have a variety of related cases. There is first the case in which you learn the rules. ... He learns rules—he is drilled—as in music you are drilled in harmony and counterpoint. Suppose I ... learnt all the rules, I might have, on the whole, two sorts of attitude. (1) [He] says: ‘This is too short.’ I say: ‘No. It is right. It is according to the rules.’ (2) I develop a feeling for the rules. I interpret the rules. I might say: ‘No. It isn’t right. It isn’t according to the rules.’ (*LC*, I.15)

⁹³ Johannessen referer til sitt eget arbeid *Kunst, språk og estetisk praksis* (1984).

I det første tilfellet har man lært regelen, men mangler evnen man har i det andre tilfellet til å foreta en skjønnsmessig estetisk vurdering i *praktisering* av regelen. For å overføre Wittgensteins eksempel – som handler om lengden på en dress – til musikk, så betyr en prikk over eller under en note at tonen skal spilles kort. Dirigenten kan si at noten blir spilt *for* kort. (1) Musikeren er ikke enig, det står prikk, derfor er det korrekt at noten skal spilles kort. (2) Musikeren har en utviklet forståelse for hva en prikk kan bety og er enig, i denne stilen, i dette stykket, på dette stedet, blir det feil å spille en note med prikk *sa* kort, det blir i dette tilfellet korrekt å spille den litt lengre. Etter at man har lært reglene får man en stadig mer raffinert og dermed endret vurderingsevne. Bruken av ordet korrekt om måter å spille en note som er notert med prikk omfatter et utvalg relaterte tilfeller, jamfør starten av sitatet over. Å først lære og bli drillet i den eksplisitte regelen er en forutsetning for å senere å bli i stand til å foreta estetiske vurderinger. «Learning the rules actually changes your judgement» (LC, I.15). «In what we call the Arts a person who has judgement develops» (LC, I.17). Wittgenstein vektlegger at estetiske vurderinger også forekommer andre steder enn innenfor kunststartene.

En estetisk vurdering er ikke bare å gape og si «Åh! Fantastisk!» (LC, I.17). «We distinguish between a person who knows what he is talking about and a person who doesn't» (LC, I.17) Dette er et eksplisitt uttrykk for at Wittgenstein ser evnen til å foreta estetiske vurderinger som kunnskap. Å kunne foreta riktige vurderinger eller dommer forutsetter og innebærer å kunne være konsekvent i sine vurderinger: «He must react in a consistent way over a long period. Must know all sorts of things» (LC, I.17; LC, s. 6, fotnote 4). Det er ikke snakk om å bare å beundre («admire») eller ikke å beundre. «We have an entirely new element» (LC, s. 6, fotnote 3).

Det ser ut til å ligge til rette for å kunne skille mellom en kvalifisert vurdering preget av kunnskap, innsikt og forståelse på den ene siden, og eventuell fascinasjon⁹⁴ og

⁹⁴ Ordet «fascination» har en i estetisk sammenheng meningsgivende historie, det kommer fra de latinske «fascinare» og «fascinum» som har med trolldom, hekseri, trylleformularer («spells») og forbannelser å gjøre. Moderne synonymer er trollbundet, magisk, «enchanted» (eg. besunget av trylleformular) og sjarmert. Ordene sjarm og «chant» har begge opphav i betydningene sang og å synge («Charm», 2017). Sang, musikk, magi, mytologi og religion har en tett historie. Kunst og religion har virket sammen, og i romantikken kunne kunsten bli til «religion for de klasser som hadde mistet sin kristentro,

emosjonell respons på den andre siden, der den estetiske erfaringen er et samvirke av disse sidene. Hvilke sammenhenger vi finner mellom disse sidene gir grunnlag for omfattende diskusjoner. I en systematisk tilnærming til problemstillingen kan vi i ulike grader operere med innsikter med og uten fascinasjon, og fascinasjon med og uten innsikter. Innen musikkpedagogikken er en aktuell problemstilling *musikalitet*, hva det innebærer å være musikalsk, og hvem som er musikalsk. Blant lekmenn, men også blant musikkpedagoger og musikere, er det ikke uvanlig å beskrive personers grad av musikalitet. Er det å glede seg over og bli fascinert av musikk å være musikalsk, eller kreves det kunnskap og innsikt? Og er det å være musikalsk om man har kunnskap og innsikt, men er emosjonelt uberørt? Og i hvilken grad kan musikalitet utvikles? Wittgenstein er tydelig på at kunnskap og innsikt er nødvendig for å kunne omtale en person som musikalsk, også her negativt eksemplifisert ved personen som sier «Ah!»:

Suppose there is a person who admires and enjoys what is admitted to be good but can't remember the simplest tunes, doesn't know when the bass comes in etc. We say he hasn't seen what's in it. We use the phrase 'A man is musical' not so as to call a man musical if he says 'Ah!' when a piece of music is played, any more than we call a dog musical if it wags its tail when music is played. (*LC*, I.17)

Cf. the person who likes hearing music but cannot talk about it at all, and is quite unintelligent on the subject. 'He is musical'. We do not say this if he is just happy when he hears music and the other things aren't present. (*LC*, s. 6, fotnote 5)

Når det gjelder syn på forutsetninger og evne til læring, mener Wittgenstein at personlige evner kan ha en avgrenset utstrekning. Han mener det er en absolutt grense han selv ikke kan overskride som gjør ham ute av stand til å skrive poesi og gir ham en begrenset evne til å skrive prosa: «It's as though someone were to say: In this game I can only attain *such and such* a degree of perfection, I can't go beyond it» (*CV*, 59e).

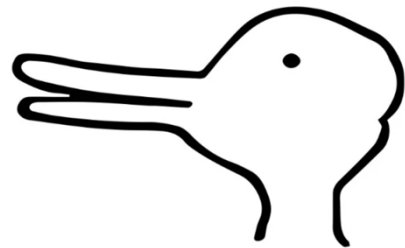
Deltakere i estetiske praksiser har kunnskap som gjør dem i stand til å foreta nyanserte vurderinger, de er i større og mindre grad eksperter som er i stand til å foreta en mengde

men som ikke kunne utholde opplysningstidens fornuftsdyrkelse» (T. B. Eriksen, 1986, s. 153).

distinksjoner, slik Wittgenstein (*LC*, I.24) som nevnt mente Buffon var i *Discours sur le style* (1753).

Om en person har slike forutsetninger, har en kultivert – «cultured» – smak innenfor en estetisk praksis, er dette noe helt annet enn å ha en kultivert smak i en annen tids-epoke. «An entirely different game was played» (*LC*, I.29). Det en person gjør i dag er noe helt annet enn hva en person gjorde da. Det er den personlige holdningen – «the attitude» – posisjoneringen eller innstillingen som blir inntatt, som er forskjellig – særskilte måter å se eller lytte på som medvirker til at det man erfarer fremtrer på særskilte måter.

Når det gjelder å innta en annen posisjon, en annen måte å se på, er dette ytterst problematisk for andre tidsepoker, selv om vi prøver, noe tidligmusikkbevegelsen har vært opptatt av. Men selve prinsippet om perspektivskifte, andre måter å se på, aspektskifte, kan vises til ved hjelp av eksempler. Et kjent eksempel som Wittgenstein bruker er en tegning i Jastrow (1900) som kan sees som hodet til en and eller hodet til en hare eller kanin, «the duck-rabbit» eller *hare-anden* (*PI*, s. 223 i norsk utgave fra 1997).⁹⁵



Figur 1: Hare-anden fra *PI*

Wittgenstein snakker i en annen sammenheng om et maleri og hvordan å vektlegge farge og linjer er noe annet enn å vektlegge ansiktsuttrykk. Og om man vektlegger ansiktsuttrykk, vil å se samme smil hos jomfru Maria som vennlig være noe helt annet enn å se det som ironisk eller vellystig (*LC*, IV.10). «Some changes change the attitude—We say: ‘the whole thing is changed’» (*LC*, IV.11). Helheten er forandret, det er ikke bare holdningen eller innstillingen som har endret seg, bildet ser annerledes ut, det har forandret seg foran øynene på oss; vi finner det samme med musikk, innstillingen endres, persepsjonen endres og musikken

⁹⁵ Kilden til tegningen er en mer detaljert versjon fra oktoberutgaven av det tyske humorbladet *Fliegende Blätter* fra 1892. Her står det «Kaninchen und Ente» under bildet. Wittgenstein på tysk skriver «Man kann ihn als Hasenkopf, oder als Entenkopf sehen (2009-utgaven av *PI*, s. 204).

høres annerledes ut. Og når man hører noe på nye måter kan det gi forutsetninger for å spille og synge på nye måter.

Personen som er i stand til å innta kulturspesifikt foretrukne og dermed korrekte innstillinger, som er i stand til å foreta nyanserte vurderinger, er også – fordi vedkommende ved hjelp av sin vurderingsevne er i stand til å se hva som ikke er riktig – i stand til å se hvor problemer ligger. Også her bruker Wittgenstein en fremstilling av hva en person ikke kan for å vise hva det vil si å kunne identifisere problemer. De som ikke er i stand til å identifisere problemene⁹⁶ «are not equipped with the right visual organs for this type of investigation or scrutiny» (*CV*, 29e).

Almost in the way a man who is not used to searching in the forest for flowers, berries, or plants will not find any because his eyes are not trained to see them and he does not know where you have to be particularly on the lookout for them (*CV*, 29e).

Dette sitatet er et eksempel på metode i Wittgensteins filosofi, et konkret eksempel fungerende som en innsiktsskapende analogi, og understreker dessuten kunnskapsdimensjonen i evne til å oppfatte og erfare, at denne er differensiert, og at forutsetningen for kunnskapen er trening. I tillegg til at eksemplet er rikt estetisk, er det også effektivt og presist. Videre i eksemplet, som skal belyse evne til å se filosofiske problemstillinger, sier Wittgenstein at de som er uøvde går forbi stedene hvor problemene er skjult, mens den som er øvd – «who has had practice» – vil stoppe opp og fornemme at det er problemer i nærheten, selv om han ikke kan se dem ennå (*CV*, 29e). Manglende vurderingsevne og evne til kategorisering er også til hinder for selv-vurdering og selvkritikk, man er ikke i stand til å vurdere seg selv i det man ikke kjenner: «You cannot assess yourself properly if you are not well versed in the categories» (*CV*, 87e).

⁹⁶ Wittgenstein diskuterer evnen til å identifisere filosofiske problemstillingen, jeg appliserer perspektivet på evnen til å foreta musikkdidaktiske vurderinger.

Vi kan se den erfarne musikkpedagogen som den dyktige samleren i Wittgensteins eksempel. Før hun kan løse problemer må hun finne dem. Hun identifiserer dem raskt og løser dem effektivt, i motsetning til den uøvde som ikke ser problemene og dermed også er forhindret fra å skape fremgang. «What is important about depicting anomalies precisely? If you cannot do it, that shows you do not know your way around the concepts» (*CV*, 72e). Den erfarne og dyktige er konkret og presis, språk og gester retter oppmerksomheten mot problemene, den erfarne er ikke personen som sier «Ah!». Forskjellene kan ytterligere vise seg i en hurtig progresjon når problemer blir identifisert og løst, i motsetning til når man ikke ser dem. Jeg kan undre meg over musikkpedagoger in spe som ikke har mer å si og avslutter før den tilmålte tid er over. Det kan skyldes at de ikke ser de musikkdidaktiske problemstillingene fordi de er uøvde.

Men selv om en elev oppnår gode resultater, er det ikke nødvendigvis eleven selv som er blitt kunnskapsrik. Eleven kan ha en faglig dyktig lærer som så å si virker gjennom sin elev. Et perspektiv som Wittgenstein løfter frem er graden av autonomi i personers utøving av estetiske praksiser:

A teacher may get good, even astounding, results from his pupils while he is teaching them and yet not be a good teacher; because it may be that, while his pupils are under his influence, he raises them to a height which is not natural to them, without fostering their own capacities for work at his level, so that they immediately decline again as soon as the teacher leaves the classroom. (*CV*, 38e)

Wittgenstein spør seg om det også har seg slik med ham, og legger til i parentes at da Mahler selv dirigerte studentene sine oppnådde han storartede resultater, orkesteret lot til å forfalle straks han ikke dirigerte det selv (*CV*, 38e).

Jeg erfarer som lærer i direksjon og ellers at resultatene med de samme musikerne og den samme musikken får ulik kvalitet avhengig av hvem som leder ensemblet. En lærers oppgave er å etablere kunnskap og skape faglig fremgang. I noen tilfeller blir det musikalske resultatet gradvis svakere på grunn av lærerens manglende kunnskaper. Når det gjelder voksne vil dette forhåpentligvis bli lagt merke til og grepet fatt i, når det gjelder barn kan de ha manglende forutsetninger for å vurdere om læreren hjelper

dem i å orientere seg eller om de går omkring på måfå, ledet av en lærer som ikke kjenner terrenget – som er bekymringsløst uvitende om hva som er der. «A man will be *imprisoned* in a room with a door that's unlocked and opens inwards; as long as it does not occur to him to *pull* rather than push it» (CV, 42e, original kursiv). Vi er innestengt i våre forutsetninger, vi er «betydningsblinde» (Z, § 184), men om vi evner eller får hjelp til å tenke annerledes, se annerledes, høre annerledes, å foreta nye tilnærminger, kan dører åpne seg, kan vi erfare nye innsikter.

Hvordan kan vi tenke annerledes, hvordan kan vi endre innstilling? Ved hjelp av veiledning, ved å se bort fra noe og prøve å se noe som noe særskilt, sier Wittgenstein:

Man sier for eksempel: «Se bort fra disse flekkene og også fra disse små uregelmessigheter, og se det som et bilde av en ...!» «Tenk bort det der! Ville det være ubehagelig for deg uten disse ...?» (Z, § 204, originale ellipsetegn)

Jeg mener vi fra starten av våre liv blir lært å oppfatte forhold på særskilte måter, og at vi i liten grad er bevisste at dette er lærte oppfatninger og at andre oppfatninger er mulige og gyldige innen andre kontekster, dette kan også gjelde musikalsk opplæring i sjangrer og stiler. Hva vi mer eller mindre bevisst blir opplært i å se bort fra eller hva som ikke blir tematisert blir avgjørende i hvordan vi etablerer betydningsdannende kategorier innenfor det aktuelle kunnskapsområdet, som en sjanger eller stil. I møte med andre sjangrer og stiler kan vår innstilling, vår måte å se på, føre til at vi ikke erfarer det som er ment å erfares, og at det vi erfarer fremstår som feil sammenlignet med normene i våre forutsetninger – vi anvender feil grammatikk.

Musikere som er fortrolige med en sjanger og en stil kan anvende spille- og syngemåter som blir ansett som korrekte eller gode spillemåter, de er i stand til å foreta estetiske vurderinger «innenfor rammen av en felles kulturell situasjon» (Johannessen, 2000b, s. 137). For å delta i estetiske praksiser må man være i stand til å innta holdninger som gjør det mulig å foreta vurderinger som igjen gjør det mulig å spille korrekt relatert til den aktuelle praksisens regler. Å beskrive slike holdninger er ingen enkel sak. «Full-blooded human beings, and not stimulus-response-governed automata, have aesthetic experience, and that experience is as complex a part of our natural history as any other» (Hagberg, 2007, 3.3).

Personer som handler korrekt i estetiske praksiser kjenner reglene og er i stand til å foreta skjønnsmessige vurderinger i praktiseringen av reglene. De tar valg som gjør at de spiller korrekt innenfor spillerommet i den aktuelle sjanger og stil. Når de spiller riktig spiller de i samsvar med grammatikken for den aktuelle estetiske praksisen.

Innlemming i estetiske praksiser

En typisk estetisk grunnsituasjon i en opplæringssituasjon med leder og et musikkensemble på amatørnivå som spiller eller synger etter noter kan bestå av innledende instruksjoner og kontekstualisering av det musikalske materialet, deretter det første forsøk hvor ensemblemedlemmene spiller eller synger etter beste evne. I musiseringen vil de vise sine personforutsetninger for den aktuelle estetiske praksis. Ulike faktorer gjør seg gjeldende i hvordan den enkelte musiker spiller eller synger. Frede V. Nielsen (1983, fra s. 5) nevner subjektavhengige faktorer i lytting til musikk, disse kan appliseres på musikkutøving: Kjennskap til stil, kjennskap til det aktuelle musikkstykket, hva i musikken oppmerksomheten rettes mot, generell innstilling og vane, musikertype, konsentrasjon der og da, og den aktuelle fysiske og sosiale kontekst.

Underveis vil lederen hjelpe ensemblet med å spille korrekt. Lederen foretar skjønnsmessige vurderinger av det lederen hører, blant annet om i hvilken grad det lederen hører er i samsvar med lederens forestillinger om hvordan dette musikkstykket ideelt sett skal høres ut – hvilken grammatikk som skal praktiseres. Etter at musikerne har levert sine forsøk kommuniserer lederen til musikerne hva de skal gjøre for at musikken de spiller skal komme nærmere idealet for den aktuelle sjanger, stil, og eventuelt også særskilte idealer gjeldende akkurat for dette musikkstykket. Det kan også dreie seg om å klargjøre hvilke stilidealers spille- og syngemåter, og hvilke av flere tilgjengelige utgaver av dette stykket man skal velge som ideal i arbeidet med stykket. I starten av en innøvingsperiode kan ulike musikere bevisst og ubevisst velge ulike idealer. I dag har vi ved hjelp av digital lagring og distribusjon tilgang til musikk som idealer og refleksjonsgrunnlag for valg av spille- og syngemåter. Digital lagring

og distribusjon av notemateriale har også økt og forenklet tilgangen til arrangementer og komposisjoner.

Wittgenstein snakker i 1933-forelesningen om at ordet *riktig* er sentralt i estetiske sammenhenger. Han bruker som eksempel en sang med akkompagnement, der det er misnøye med bassen (i pianostemmen, antar jeg):

What we are trying to do is to bring the bass «nearer to an ideal», though we haven't an ideal before us which we are trying to copy; that in order to show what we want, we might point to another tune, which we might say is 'perfectly right'. (*MWL*, s. 314)

Når man utfører endringer, i et arrangement eller i spillemåter, går det ut på å arrangere delene slik at de blir nærmere et ideal (*AWL*, s. 34). Wittgenstein sier i 1933-forelesningen at idealet kan komme inn som en forestilling i bevisstheten – «a picture in mind» – men at dette er sjelden, idealet gjør seg gjeldende i praksisen som en misnøye med det musikalske resultatet. Jeg tolker dette dit hen at idealet fungerer som en paradigmatisk grammatikk der brudd på denne gir opphav til misnøyen. Misnøyen er å se problemet og forutsetning for videre arbeid og forbedring.

To see how the ideal comes in, say in making the bass quieter, look at what's being done and at one's being dissatisfied with the music as it is. (*AWL*, s. 34)

Wittgenstein vektlegger at estetikk for ham er deskriptiv, hva den gjør er å gi begrunnelser og ikke årsaker, å beskrive misnøyen gir begrunnelser for hvordan musikk skal spilles. To personer kan være uenige om hvordan en vals skal spilles, de har ulike ideal (*AWL*, s. 35). Å begrunne misnøyen som leder til uenighet krever en beskrivelse (*AWL*, s. 35). Begrunnelsen kan igjen gi opphav til endring i retning av et (annet) ideal. I *LC* finner jeg igjen dette perspektivet, hvor Wittgenstein mener at noe av det viktigste i estetikk er reaksjoner som misnøye, å være ukomfortabel og avsky. Dette er kjente fenomen fra et publikumsperspektiv, vi kan være misfornøyd med konserten og forlate den, vi kan bli ukomfortable ved å overvære nervøse og svake fremførelser, og vi kan føle avsky og bli provosert om våre estetiske idealer blir utfordret (jf. Andsnes' Beethoven og Goodmans Mozart).

Perhaps the most important thing in connection with aesthetics is what may be called aesthetic reactions, e.g. discontent, disgust, discomfort. The expression of discontent says: 'Make it higher ... to low! ... do something to this.' (*LC*, II.10, originale ellipsetegn)

Målet er å bringe noe i samsvar med et ideal, og jo mer avvikende fra idealet noe er, jo større ubehag kan oppleves.

En bemerkning fra *CV* ser jeg også i sammenheng med idealer innen musikkutøving: «The light work sheds is a beautiful light, which, however, only shines with real beauty by yet another light» (*CV*, s. 26e). Denne bemerkningen kan forstås som Wittgensteins oppfatning av sitt eget arbeid, men uavhengig av det, og uavhengig av en metafysisk gudommelig inspirasjon, kan bemerkningen gjøre oss oppmerksom på forholdet mellom lærerens arbeid og hvilke kunnskaper og idealer hun har. Om ensemblelederen har inngående kjennskap til og erfaring med det aktuelle stykket og den musikalske kontekst og historie det er en del av, vil arbeidet hennes med dette stykket være av høy kvalitet, hun er «opplyst» og denne opplysningen, eller mer prosaisk oversikten og kjennskap til grammatikken, styrker arbeidet hennes med å lære andre.

Idealet som mål fordrer en forestilling om hvordan noe skulle kunne høres ut. Forskjellene mellom forestillingen og sanseinntrykket, den hørte fornemmelsen, gir opphav til misnøye og ønske om å omarrangere musikkens elementer slik at de nærmer seg det forestilte idealet. Forestillingen får funksjon som en mal som sanseinntrykket søkes endret mot. Forestillinger og sanseinntrykk er både like og ulike, de kan ligne i fremtreden (jeg kan forestille meg sanseinntrykk, noe vi gjør i drømme), men de har ulikt opphav, sanseinntrykket har sitt opphav i erfaring og persepsjon, forestillingen «lærer oss ingenting om den ytre verden, verken noe sant eller noe falskt» (*Z*, § 621). Wittgenstein sier at den forestilte klang og en hørt klang er i ulike *rom*:

Man kunne si: Den forestilte klangen finnes i et annet rom enn den hørte. Det sette i et annet rom enn det forestilte. (Spørsmål: Hvorfor?) Å høre henger sammen med å lytte; å forestille seg en klang, gjør ikke det. Derfor er den hørte klangen i et annet rom enn den forestilte. (*Z*, § 622, original parentes)

Forestillingens funksjon i musikkpedagogisk virksomhet blir som sammenligningsgrunnlag for det hørte. Forskjellene vil gjennom metodiske virkemidler søkes redusert eller utjevnet, og kan i lykkelige tilfeller overskrides. Uklare forestillinger medfører uklare musikalske mål og vanskeliggjør tydelig musikkpedagogisk virksomhet. Jeg forstår praktisering av idealer som å kunne være fundert i én grammatikk, eller som manøvrering mellom forskjellige, som et reservoar av mulige måter å forstå en klang på. Om man er sterkt og ubevisst forankret i én musikalsk sjangers utøvergrammatikk kan forståelsen av andre sjangrer bli begrenset og fordomsfull. Hva som er ønsket og uønsket i jazz og klassisk er forskjellig, blant annet når det gjelder klarinettklang.

2.4 Estetiske praksiser oppsummert

En oppsummering av Wittgenstein og det estetiske feltet, hovedsakelig basert på Johannessen (2000b) og Wittgensteintekstene han viser til, forstår det estetiske feltet som mer og mindre konsistente estetiske praksiser i varierende grad av utvikling. Det handler ikke om utsagn om skjønnhetens natur, men om «virkelige liv» i estetiske grunnsituasjoner der man møter og arbeider med kunstuttrykk. Estetiske praksiser er komplekse og kjennetegnet av nedtoning av språkets rolle, verbalspråket vil ofte ha en gestisk og sterkt stedlig funksjon. Estetiske praksiser er normative, det handler om verdsetting og om misnøye, om hva som her og nå fremstår som korrekt grammatikk. Korrekte oppfatninger innebærer innenfor utøvende musikk å høre noe på en særskilt måte – med forståelse – og om å vise frem denne forståelsen i musikkutøvingen. Estetiske praksiser er didaktiske da det handler om opplæring i kulturspesifikke måter å se, høre og handle på. Når personer første gang lykkes i å innta særskilte måter å spille eller høre på, når de for første gang hører noe som noe, har de lyktes i å innta en særskilt innstilling til det aktuelle kunstverk eller musikkstykket, de har innsett, erfart og lært noe nytt, som om det blir stabilt etablerer seg og kan praktiseres som fortrolighetskunnskap. Man vil gradvis kunne bli en del av et estetisk praksisfellesskap med felles regler og delt horisont. Tilgang til estetiske praksiser innebærer innslag av

oppmerksomhetsledning, sammenligning og overtaling: demonstrasjon, å vise til, å bruke gester og å bruke paradigmatiske mønstereksempler.

I forsøket på å gi oversiktlig fremstillinger av musikkutøving fra ulike sjangrer som estetiske praksiser vil jeg orienterer meg mot de midler, strategier og kontekstuelle forhold av handlingsmessig og situasjonsmessig slag som er virksomme i spille- og synge-måtenes danning. Og det er min målsetting å kunne gi en oversiktlig fremstilling av noen slike forhold i utvalgte estetiske praksiser innen utøvende musikk. Jeg retter oppmerksomheten mot *musikalske språkspill* som bidrar i å gjøre de aktuelle interesseområdenes *grammatikker* oversiktlige (fritt etter Johannessen 2000b, s. 140; og Wittgenstein i *PI*, § 122).

3 Metodologi og empiri

Dette kapitlet diskuterer metodologiske perspektiver på å gjennomføre empiriske undersøkelser i musikalske praksiser med det aktuelle filosofiske perspektivet som utgangspunkt, redegjør kort for hvordan undersøkelsene er gjennomført, og skisserer hvordan det innhentede materialet blir analysert.

3.1 Metodologiske perspektiver

Det estetiske og epistemologiske utgangspunktet fra Wittgensteins filosofi, sammen med problemområdets egenart: utøvende musikk som klingende spille- og syngemåter i musikalske praksiser, gjør at jeg ser det som en hensiktsmessig fortsettelse av den filosofiske tilnærmingen å oppsøke musikalske praksiser. Av samme grunner finner jeg det verdifullt med dokumentasjon i form av lyd og levende bilder, for å kunne undersøke det musikalsk klingende og sosiale samspill som forløp. Akademisk er manøveren et skifte av arena, fra filosofi til empirisk vitenskap.

En empirisk tilnærming kan som sitert i Kapittel 2.3 bety å vende ryggen til estetikkens forenklete oppspinn og i stedet fokusere på den estetiske diskursen slik den faktisk foregår i det virkelige liv (Johannessen, 2004, s. 15). En estetisk undersøkelse skal undersøke reelle begivenheter og handlinger, den skal være en fullblods undersøkelse av aktivitetene i det estetiske livet. (Hagberg, 2014, 1.1, original kursiv)⁹⁷

⁹⁷ I 2014 kom Hagbergs 2007-artikkel «Wittgenstein's Aesthetics» i revidert utgave. Nå er synet på Wittgensteins estetikk som praksis gjort eksplisitt og presisert ved at «full-blooded consideration of aesthetic life» er endret til «full-blooded consideration of the *activities* of aesthetic life» (original kursiv), noe som kan styrke og presisere begrunnelser for mitt prosjekt, I utvidet kontekst: « In using language,[Wittgenstein] says next in the lectures, in understanding each other—and in mastering a language initially—we do not start with a small set of words or a single word, but rather from specific occasions and activities. Our aesthetic engagements are occasions and activities of just this kind; thus aesthetics, as a field of conceptual inquiry, should start not from a presumption that the central task is to analyze the determinant properties that are named by

Fra ord til spille- og syngemåter

I Johannessens Wittgensteintolkninger presentert i forrige kapittel er det estetiske området *språkets* rolle i vår umiddelbare omgang med kunst, interessen retter seg mot estetisk praksis i *den estetiske grunnsituasjonen*, og undersøkelsene er avgrenset til *estetiske aspekter*. De to siste avgrensningene gjør jeg gjeldende for undersøkelsene i de aktuelle musikalske praksisene, i en hva Johannessen omtaler som en logisk-grammatisk og diskurs-fenomenologisk forståelse av begrepet estetikk (Johannessen, 2000b, s. 132), jf. Kap 2.3.

Diskursbegrepet i forskningstradisjonen *diskursanalyse* er hovedsakelig knyttet til analyser av verbalspråk og samtaler i kontekst (Grue, 2019), det blir i en forpostfektning utlagt som «*en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på*» (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9, original kursiv). Hos Wittgenstein og Johannessen og i diskursanalyser er det verbalspråket som er interesseobjektet, hos meg er praksisene interessen rettes mot i sine primærmodi ikke-språklige.⁹⁸ I de komplekse estetiske grunnsituasjonene ønsker jeg å rette oppmerksomheten mot spille- og syngemåter og sekundært på språkbruk. Like fullt spiller verbalspråket viktige roller i tilgang til og vitenskapeliggjøring av spille- og syngemåter, og på ulike måter i estetiske praksiser i seg selv, uavhengig av om de blir utsatt for vitenskapelig interesse. I et diskursanalytisk perspektiv ser jeg som nevnt i Kapittel 2.3 verbalspråket som kontekst eller medtekst og nonverbale spille- og syngemåter som hovedtekst, til forskjell fra Wittgenstein og Johannessen som ser estetisk språkbruk som estetikkens område, med vekt på kontekstens konstituerende betydning.

aesthetic predicates, but rather with a full-blooded consideration of the *activities* of aesthetic life.» (Hagberg, 2014, 1.1, original kursiv).

⁹⁸ Denne grunnleggende og for meg selvsagte innsikten har jeg i noen sammenhenger slitt med å formidle. En konsert, en jamsession eller et buskspel er kunnskapsrike praksiser der verbalspråk er utelatt, eller minimalt, som når sangeren Berit Opheim forteller om musikerne Bjørn Kjellemyr og Nils Økland som hun kjenner godt og har spilt mye med, og sier at hun tror de ikke trenger øve noe særlig, og dermed ikke si og avtale så mye, for å gjennomføre en konsert, selv om de ikke har sett hverandre eller spilt sammen på lang tid (Vegheim, 2009, 25:48–26:19).

Estetiske praksiser blir Kapittel 2 forstått som kjennetegnet av kompleksitet, nedtoning av språkets rolle, og samspill mellom situasjon og utsagn. Jeg vil i mine vitenskapelige empiriske undersøkelser søke å erfare, forstå og skildre slike fenomener, fenomener der forståelse og mening inngår i kompliserte musikalske praksiser, i samspill mellom verbale og musikalske ytringer i sosiale kontekster. En utfordring i dette vil være hvordan en målsetting om bevaring av det filosofiske utgangspunktet kan ivaretas i en vitenskapelig utprøving.

Wittgenstein og vitenskapelig skepsis

Wittgensteinbiografen Ray Monk (1957–) minner i «Wittgenstein's forgotten lesson» (1999) om Wittgensteins uttalte skepsis til vitenskap. Monk aktualiserer Wittgensteins kritikk mot scientisme, forstått som naturvitenskapelig metode, i humaniora:

Scientism takes many forms. In the humanities, it takes the form of pretending that philosophy, literature, history, music and art can be studied as if they were sciences, with “researchers” compelled to spell out their “methodologies”—a pretence which has led to huge quantities of bad academic writing, characterised by bogus theorising, spurious specialisation and the development of pseudo-technical vocabularies. Wittgenstein would have looked upon these developments and wept. (Monk, 1999)

I denne salven, der dette prosjektet kan være kandidat for skytset, mener Monk det er mange spørsmål som ikke har (natur)vitenskapelige svar, ikke fordi de vedrører utilgjengelige mysterier, men fordi de er andre typer spørsmål.⁹⁹ Slike felt må undersøkes på måter som gjør at de kommer til sin rett. Garry Hagberg forstår Wittgenstein i samme retning, naturvitenskapelig metode er malplassert i åndsvitenskap eller humaniora:

⁹⁹ Slike spørsmål er for Monk vedrørende kjærlighet, kunst, historie, kultur og musikk.

The models of explanation in *Naturwissenschaften* are misapplied in *Geisteswissenschaften*, and the viewing of the latter through the lens of the former will yield reduction, exclusion, and ultimately distortion. The humanities are thus, for Wittgenstein, in this sense autonomous. (Hagberg, 2014, 4., original kursiv)

Utfordringen min blir å prøve å unngå problemene det advares mot. Kanskje er det best å la være, å la naturvitenskapen si det som kan sies klart, og tie om det man ikke kan tale, slik Wittgenstein konkluderte i *TLP*?

Utgangspunktet mitt for å gå inn i akademia, fra musiker- og læreridentitet, var blant annet at jeg stilte meg undrende til sammenhenger mellom kunst og vitenskap, mellom teori og praksis, og mellom lærergjerning og (musikk)pedagogisk teori. Personlig ble relasjonene mindre uforståelige gjennom møtet med Johannessens arbeider (T. E. Osa, 2005), og denne avhandlingen utvikler perspektiver derfra i empirisk retning.

Kan de potensielle problemene Hagberg skisserer ved vitenskapeliggjøring av blant annet kunstfaglig forskning bli mindre om det er kunstnerne selv som forsker?

«Artistic Research» – Kunstneren som forsker i egen kunstpraksis

Om hvordan samspill mellom kunst og vitenskap kan tjene kunstfeltet, og hva slags kunst og hva slags vitenskap det da vil være snakk om, er pågående diskusjoner innenfor kunstnerisk utviklingsarbeid/«artistic research». Feltet er fremvoksende, og det diskuteres hva kunstnerisk utviklingsarbeid og «artistic research» skal være, og hva som er kvaliteter innen feltet. I Norge har vi Program for kunstnerisk utviklingsarbeid (PKU) som beskriver kunstnerisk utviklingsarbeid som en kunstnerisk parallell til forskning, der kravet til kunstnerisk kjerne skal ledsages av refleksjon knyttet til prosess, metoder og kontekst. Kunstnerisk utviklingsarbeid blir forstått som

kunstnerens blikk innenfra: «research in and through the arts», som motsetning til kunsthistorisk forskning som ser på kunst fra utsiden (Diku, u.å.).¹⁰⁰

Foreliggende avhandling har til felles med denne oppfatningen av kunstnerisk utviklingsarbeid at den har en kunstfaglig kjerne, og ved at jeg er opptatt av kunstfaglige prosesser og metoder, men skiller seg fra kunstnerisk utviklingsarbeid ved at jeg i denne sammenheng i inngangspunktet er forsker og ikke kunstner, ved at det ikke er egne kunstneriske praksiser og prosesser jeg ser på, og ved at det ikke skal munne ut i et kunstnerisk resultat. Om blikket er innenfra *eller* utenfra er vanskelig å svare på. Idealer i antropologisk feltarbeid er å være så lenge i en kultur at man i noen grad tror man kjenner den fra innsiden, og så beskrive dette etterpå i vitenskapelige arbeider som blikk fra utsiden. Jeg kommer tilbake til en drøfting av mine forutsetninger i feltarbeidene, men foreløpig kan jeg si at jeg i alle de tre praksisene jeg besøkte forstår det som om jeg på noen måter også var på innsiden, i tillegg til den formelle ytre forskerrollen med videokamera og feltnotater.

Kvalitativ forskning

I Wittgensteins levetid var det vitenskapelige praksiser i emning som i dag er etablert i mange ulike avskygninger i det som blir omtalt som kvalitativ forskning og kvalitativ metodologi og metode. Jeg skal se mitt prosjekt, der Wittgensteins sensfilosofi og Johannessens arbeider om estetisk praksis møtes i undersøkelser av musikalske praksiser, i lys av noen utfordringer identifisert i kvalitativ metodologi eller metodelære.

Et aktuelt spørsmål blir å identifisere sammenhenger mellom Wittgensteins filosofi og kvalitativ forskning. For å ta dette først, og ved å først utvide spørsmålet til hvilke sammenhenger det er mellom filosofi og kvalitativ metode, vil kvalitativ forsknings likhet med Wittgenstein i problematisering av vitenskapelig kunnskap som allmenn,

¹⁰⁰ Dette nasjonale programmet fases nå ut i tråd med at det opprettes institusjonelle ph.d.-utdanninger, som ved Fakultet for kunst, musikk og design ved UiB fra 2018.

kontekst- og personuavhengig ha en historisk forløper i filosofen Immanuel Kants (1774–1804) kritiske¹⁰¹ filosofi.

Kant problematiserte i den innflytelsesrike *Kritikk av den rene fornuft* (2009 [1789]) vår erkjennelse og tilgang til verden ved å vektlegge at det vi erfarer er aktivt formet av våre egne forutsetninger, hva Kant kalte form, i samspill med hva Kant kalte stoff, hva vi mottar gjennom sanseinntrykk (Stigen, 1992, s. 588). Derfor har vi ikke tilgang til virkeligheten i seg selv – «das Ding an sich». Når jeg skal utforske spille- og syngemåter i musikalske praksiser blir sentrale spørsmål hva vi hører, og hva vi forstår det vi hører som. Hva hører og forstår ekspert og deltakere, og hva hører og forstår jeg som forsker? I hvilken grad kan vi snakke og handle som om vi hører det samme? Her blir Wittgensteins og Johannessens arbeider om aspektpersepsjon (Osa, 2007) og intransitiv forståelse (Osa, 2011) aktuelle. I en oppfatning av noe *som* en spillemåte: Hva bidrar hver enkelt subjektivt med, hva kan sies om en mulig objektiv dimensjon, og i hvilken grad og på hvilke måter kan vi ha felles oppfatninger, intersubjektivitet?

I «The Foundations of Qualitative Research» (Ormston, Spencer, Barnard, & Snape, 2013, s. 11) trekker forfatterne en historisk linje i kvalitativ forskning fra Kant, via Wilhelm Diltheys (1833–1911) vektlegging av forståelse, «verstehen»,¹⁰² og «lived experience» i en konkret historisk og sosial kontekst, til samfunnsviteren Max Weber (1864–1920) som ville bygge en bro mellom fortolkende og positivistiske vitenskapelige tilnærminger. Materielle vilkår kan undersøkes med positivistiske tilnærminger, men er ikke tilstrekkelig for å forstå menneskelige vilkår. Weber mente den grunnleggende forskjellen på naturvitenskap og samfunnsvitenskap er ulike

¹⁰¹ Bruken av begrepet *kritisk* i Kants filosofi er en annen enn i kritisk teori knyttet til Frankfurterskolen. Frankfurterskolen og kritisk teori problematiserer samfunn, og har med sin kritikk av teknisk rasjonalitet og naturvitenskap sammen med arven etter Kant også betydelig innflytelse innen kvalitativ forskning. Ordet kritikk kommer fra gresk, «kritike techne», som blir utlagt som «kunsten å bedømme» («Kritikk», 2017) og for Kant i betydningen å skjelne og ordne (L. F. H. Svendsen, 2018).

¹⁰² I «Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie» (1990 [1894]) skiller Dilthey mellom en beskrivende og en forklarende («dissekerende») psykologi. En dissekerende/analytisk psykologi/vitenskap forsøker å forklare ved å dele opp, en beskrivende psykologi/vitenskap søker forståelse ved å sette inn i en større sammenheng (Stølen, 2015). I engelsk oversettelse er tittelen «Ideas for a Descriptive and Analytic Psychology». Dilthey ville klargjøre skillet mellom naturvitenskap og åndsvitenskap, og er innflytelsesrik i hermeneutikk, i fenomenologi og i eksistensialisme, og dermed i kvalitativ forskning.

målsettinger. I naturvitenskap er hensikten å artikulere lovmessigheter, i samfunnsvitenskapene er hensikten å forstå meningsfulle erfaringer (Ormston et al., 2013, s. 12–13).

For Weber var det ikke gjensidig utelukkende motsetninger mellom naturvitenskap og åndsvitenskap, de er ulike vitenskaper med ulike hensikter, muligheter, spørsmål, metoder og resultater; dette i motsetning til 1990-tallets «science wars» mellom tilhengere av naturvitenskapelig forskning og metode og humanioras relativistiske postmodernister. Oppmerksomhet her fikk publiseringen av nonsensartikkelen «Transgressing the Boundaries: Toward a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity» (1996) av fysikeren Alan Sokal som ble antatt i tidsskriftet *Social Text*.

I Norge kjenner vi lignende debatter fra Harald Eias programserie *Hjernevask* på NRK i 2010. I «the science wars» var det særlig når postmodernistisk orienterte forskere uttalte seg om naturvitenskap som sosialt konstruert at de fikk motstand, når de beveget seg utenfor det som tradisjonelt er samfunnsvitenskapen og humanioras områder. På samme måte kunne den norske hjernevaskdebattens kjønnsforskere misforstås som å snakke om biologi når de forstår kjønn som sosial konstruksjon, mens det vel er snakk om i hvor stor grad observerbar kjønns spesifikk atferd («gender») er sosialt konstruert, og ikke om det biologisk sett kan observeres ulike kjønn («sex»).

Professor i sosialantropologi Thomas Hylland Eriksen (2018) skriver i essayet «Hvem kan vi stole på?» om hvordan radikale intellektuelle og misforståtte sosialantropologer (relativistiske postmodernister) kan ha lagt grunnlaget for Donald Trumps løgnaktighet.

Wittgenstein, postmodernisme og språklig vending

Wittgensteins filosofi blir i flere sammenhenger assosiert med begrepet postmodernisme (M. Peters & Marshall, 1999) og det som omtales som forrige århundres språklige vending, «the linguistic turn», i filosofi og humaniora. Den språklige

vendingen handlet om etablering av et nytt paradigme innen filosofi og humaniora som er opptatt av språk, og som forstår virkeligheten i større grad enn tidligere som relativ og språklig konstituert. Bøker som er knyttet til den språklige vending og postmodernisme anvender eksplisitt Wittgensteins filosofi.

Postmodernitet som begrep ble gjort kjent i filosofi gjennom Jean-François Lyotards (1924–1998) *Le condition postmoderne: Rapport sur le savoir*, publisert i 1979; boken kom på engelsk i 1984 med tittelen *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Her anvender Lyotard Wittgensteins begrep om *språkspill*. I det postmoderne samfunnet, sier Lyotard, er det slutt på modernitetens store fortellinger, meta-narrativer, det som finnes er små fortellinger, forstått som wittgensteinianske språkspill.

Filosofen Richard Rorty (1931–2007) var redaktør for og skrev forordet i antologien *The Linguistic Turn* (1967). Rorty bygde blant annet sin filosofi på språkoppfatningen i Wittgensteins senfilosofi: «We see knowledge as a matter of conversations and of social practice, rather than as an attempt to mirror nature (Rorty, 1979, s. 171), og diskuterer Wittgenstein i egne arbeider, som i «Wittgenstein and the Linguistic Turn» (Rorty, 2007).

Atskillig kvalitativ metodelitteratur trekker veksler på postmodernistisk tankegods og «the linguistic turn», disse forutsetningene har lagt grunnlag for mye av det som har blitt kategorisert som kvalitativ forskning.

Filosofi og håndtering av empiri

Mine problemstillinger og mitt filosofiske perspektiv er hentet fra Wittgenstein og Johannessen. Kvalitativ metodelitteratur, hvor Wittgenstein er representert i større og mindre grad, og i ulike tolkninger, vektlegger at kvalitativ forskning er sammensatte felt, og at valg av empirisk tilnærming henger sammen med teoretisk perspektiv og forskningsspørsmål. Både mitt filosofiske utgangspunkt og metodelitteratur gir spille-

rom for flerstemmighet og åpenhet. Viktig å ta med seg fra Wittgenstein i tilnærming og analyser av det empiriske materialet er oppfatningen av ords mening som deres kontekstuelle bruk, og min analoge oppfatning av spille- og syngemåters mening. Det vil til dømes si at i systematisering og generalisering av det empiriske materialet står jeg i fare for å praktisere det som den aktuelle forståelsen av Wittgensteins senfilosofi opponerer mot: billedteorien i ungfilosofien – at språket avbilder virkeligheten. Dette er problemer Monk og Hagberg peker mot, slik de tidligere er sitert. Jeg gjennomfører i noen grad dette ved å skissere grammatiske strukturer, og det kan oppfattes som å være i utakt med lesninger av Wittgensteins senfilosofi, ikke minst skeptiske (pyrrhonistiske/jakobinske).

Postmodernismens grep med å forstå mening som språklig konstituert tar avstand fra at språket avbilder én virkelighet, og åpner opp for at språk kan konstituere ulike sosiale virkeligheter, noe antropologisk og sosiologisk forskning bekrefter. I en forståelse av levd virkelighet som språklig konstituert, og med intensjoner om å forstå subjektive virkeligheter, er det forståelig at språket blir viktig i forskningsprosessene.

Kvalitative semistrukturerte forskningsintervju er den dominerende metoden i kvalitativ forskning; i etnografisk forskning, i fenomenologisk forskning, i psykoanalytisk forskning, i induktiv «grounded theory», i diskursanalyse og i flere andre forsknings-tradisjoner (Potter & Hepburn, 2005).

3.2 Identifisering av vitenskapelig metode

Som jeg har nevnt, ga arbeidet med Wittgensteins estetikk meg lyst til å ta med meg disse perspektivene i empiriske undersøkelser. Fra første stund var det klart at jeg ønsket å bruke video. Kvalitative forskningsintervju ble med utgangspunkt i filosofisk ståsted og avhandlingens problemstillinger funnet mindre hensiktsmessige som forskningsmetodisk tilnærming, av flere grunner: For det første er ikke det musikalsk

klingende og hele den ytterligere kontekst tilstede i et intervju, forskningsintervjuer er vanligvis ikke estetiske praksiser.

For det andre er ekspertene jeg forsker på ikke primært eksperter i å snakke om det de gjør, i verbale språkspill, de er eksperter i praktiske musikalske kontekster der språket er sterkt kontekstbundet (jf. *LC*, I.5), i samspill med taus kunnskap og intuisjon (S. E. Dreyfus, 2004; Kahneman, 2011; Polanyi, 1958). Jeg forstår kunnskapen deres som i stor grad *praksisaktivert* og kontekstavhengig.¹⁰³ Jeg er heller ikke nødvendigvis noen ekspert i å intervjuer. Det er ikke alltid stringente sammenhenger mellom hva folks sier, hva de skriver, og hva de gjør. Noen personer fremstår som veltalende, og kan snakke og skrive om musikk og musikkutøving på gode måter, men det kan vise seg i andre sammenhenger, når de eventuelt skal formidle og utøve musikk rent praktisk, at de fremstår som mindre kompetente. Dette erfarer jeg i ulike sammenhenger, blant annet som utdanner av utøvende musikk lærere. Studenter kan fremstå som eksperter i undervisningspraksis og svake på muntlig eksamen (og omvendt). Det er ulike spill. For det tredje kan analyser av transkriberte intervju falle i fellen det er å forstå språket som avbildning av virkeligheten (Packer, 2011, s. 79), altså et perspektiv som mitt filosofiske utgangspunkt opponerer mot.

Goffmann (1989 [1974]) kan tas til inntekt for at det styrker validiteten i prosjektet mitt at jeg er opptatt av å se språket i kontekst, og også at å oppsøke sosiale kontekster øker sannsynligheten for å se ting slik de vanligvis er:

I don't give hardly any weight to what people say, but I try to triangulate what they're saying with events.

¹⁰³ Personlig erfarte eksempler på dette er når eksperter – det være seg musikere, dirigenter eller pedagoger – blir engasjert i ulike sammenhenger for å fortelle hva de gjør, med utgangspunkt i velmente forsøk på at kunnskapen skal deles. Glimrende pedagoger, musikere og dirigenter kan holde innlegg eller foredrag som står i kontrastforhold til hvordan jeg kjenner dem fra andre sammenhenger. Deres kontekstbundne og kontekstaktiverte kunnskap vil kunne komme bedre til sin rett i formen mesterklasser og demonstrasjoner, der musikk og videre kontekst er tilstede. En kollega jeg inviterte til å snakke om sin hovedinstrumentundervisning for vordende instrumentalpedagoger praktiserte dette, hun tok uoppfordret med seg en av sine egne studenter og opprettet med det kontekst for aktivering av sin kunnskap som fløytelærer.

There's the issue of seeking multi-person situations. Two-person situations are not good because people can lie to you while they're with you. ... So that if you're in a multi-person situation, you've got a better chance of seeing things the way they ordinarily are. (Goffmann, 1989 [1974], s. 131)

Om vi forstår kvalitative forskningsintervju som praksiser eller handlinger, som «performances», kan motsetninger mellom tale og handling bli irrelevant. Da blir ikke intervjuer forstått som sekundære og tertiære erstatninger for tilgang til det man snakker om, men blir undersøkt som noe i seg selv, «as games or types of action in their own right» (Holstein & Gubrium, 2003, s. 427). Forskningen vil da ha som undersøkelsesfelt hvordan noe fremstår i en verbal samtale mellom de involverte, og ikke noe mer enn det. Ut fra mine oppfatninger av mulige problemer ved kunstnere som snakker om egen kunstpraksis, er dette interessante forskningsspørsmål, men det er ikke det det først og fremst handler om for meg, og det ville ikke vært «fullblods» estetiske praksiser.

Jeg vil ut i musikalske praksiser, ut i felten. Innen sosialantropologi og sosiologi er *feltarbeid* etablerte forskningspraksiser; begrepet *deltakende observasjon* brukes ofte i samme betydning (Fangen, 2010, s. 12). Deltakende observasjon innebærer å kombinere forskerrollen med deltakerrollen (Fangen, 2010, s. 13), blikket eller perspektivet er både fra innsiden og utsiden. Fangen åpner opp for at også mindre feltarbeid i egen kultur kan kalles etnografier, hun viser til Silverman (1985): «All forskning som innebærer observasjoner av hendelser og handlinger i naturlige situasjoner, og som erkjenner det gjensidige forholdet mellom teori og empiri kan ... kalles etnografisk» (Fangen, 2010, s. 13). Typisk i etnografisk arbeid er å rette oppmerksomhet mot idéer, tankesett og symboler som kulturelle og forestillingsmessige fenomener, skriver Fangen (2010, s. 13). Basert på dette kan mitt prosjekt forstås som etnografiske feltarbeider der metoden er å være i utøvende musikkpraksiser og observere og beskrive det som foregår.

Strukturert observasjon i felt

Slik jeg har valgt å utforme tilnærmingen til praksisfeltet blir det samfunnsvitenskapelige metodebegrepet for min empiriske virksomhet *strukturert observasjon*, strukturert fordi jeg har forhåndsdefinerte problemstillinger knyttet til hva jeg vil undersøke.

Feltarbeid og sosialantropologi var opprinnelig assosiert med opphold i og skildringer av fjerntliggende og eksotiske kulturer, mens det nå innen sosialantropologi og sosiologi også blir utført feltarbeid i egen kultur (Fangen, 2010, s. 13).

Sosialantropologisk tilnærming til musikk ble eget fagområde innen musikkvitenskap med betegnelsen «comparative musicology». Fra 1950-tallet ble etnomusikologi det foretrukne begrepet (H. Myers, 1992, s. 7). Som i sosialantropologi har utviklingen i etnomusikologi gått fra feltarbeid i det eksotiske til å også bli gjennomført i egen kultur. I dag kan det eksotiske være geografisk nært og det som er langt borte kan være velkjent.

Opprinnelig var man opptatt av innsamling av musikalsk materiale. I Norge startet man på 1800-tallet i likhet med andre europeiske land innsamling av musikk i nasjonalromantikkens ånd. Vokal og instrumental folkemusikk ble notert av notekyndige og senere ble det gjort lydopptak. I Norge er mye innsamlet materiale lagret og tilgjengelig i Norsk folkemusikksamling og i fylkesarkiver.

Wittgenstein var i kontakt med det som nå kalles etnomusikologi blant annet i Cambridge i 1912. Med Charles Myers (1873–1956)¹⁰⁴ som veileder hadde Wittgenstein

¹⁰⁴ Myers deltok i en sosialantropologisk ekspedisjon til Torres-stredet i 1898 og undersøkte rytmeoppfatning på Borneo, se bl.a. «A Study of Rhythm in Primitive Music» (C. S. Myers, 1905).

utført psykologiske eksperimenter i persepsjon av rytme¹⁰⁵ – noe som kan sees i sammenheng med hans arbeider med aspektpersepsjon.

Jeg har nevnt at Wittgenstein understreker utfordringer ved å forstå andre kulturer og tider, som Buffon og alle hans nyanser innen skrivekunst (*LC*, I.24), og at forståelse av estetiske kulturuttrykk er knyttet til om man tilhører samme kultur som kulturuttrykkene er frembragt i eller ikke (*LC*, I.28). Å få innsikt og forståelse beror på evne til å erfare den aktuelle praksis' kulturspesifikke aspektpersepsjoner og handlinger – måter å se og oppfatte og spille og synge på (fortrolighetskunnskap og ferdighetskunnskap).

Min målsetting er å beskrive spille- og syngemåter som konstituerende nyanser i noen musikalske praksiser, gjennom strukturert observasjon i feltarbeidene.

Forskeren som deltaker og tilskuer

I feltarbeider kan det være ulike grad av observasjon og deltakelse, fra dominans av deltakelse – «go native» – til minimal deltakelse. Det er tilsynelatende åpenbare fordeler og ulemper med begge ytterpunktene; i det første kan forskningsperspektivet forsvinne helt, og i det andre kan det være problemer med å komme på innsiden av det man undersøker. I pilotprosjektet P var jeg deltakende observatør, i den forstand at jeg deltok som utøvende musiker i ensemblet, denne deltakelsen sprang også ut av undervisningsmetoden som ble praktisert.

Jeg fant det fruktbart å delta som utøvende musiker i pilotstudien, blant annet fikk jeg erfare å gå fra å ikke kunne til å kunne, med de utfordringer og følelser det fører med seg. Likevel valgte jeg av flere årsaker å ikke delta som musiker i praksisene jeg undersøker. En grunn er det faktum at om jeg skulle delta i praksisene som musiker

¹⁰⁵ Guter (2004), med henvisning til Handel (1989), beskriver resultatene av slike psykologiske eksperimenter; når vi hører noe som takter oppfatter vi det første slaget som aksentuert og mellomrommet mellom siste slag i en takt og første slag i neste som lengre enn mellomrommene mellom slagene vi grupperer i samme takt.

ville det begrense hvilke praksiser jeg kunne gjøre feltarbeid i. Jeg spiller ikke et strykeinstrument, og kunne derfor ikke gjort feltarbeid i et strykeorkester på høyt nivå som utøvende musiker. I vokal folkemusikk kunne jeg musikkfaglig sett uproblematisk gått inn i gruppene, og jeg sang av og til med og lærte meg repertoar, men jeg valgte å plassere meg bak studentene som satt i en stor halvsirkel med ryggen til meg. I storbandet kunne jeg hatt det fint i trompetgruppen, men her som i de andre praksisene valgte jeg å ikke delta som musiker.

Et argument mot å delta som musiker i ensemblene var at det kunne føre til større påvirkning av praksisene enn om jeg satt diskré bak ensemblene og studentgruppen. Fordi å spille og syng *sammen* er sterkt strukturerte didaktiske virksomheter og ikke uformelt sosialt liv, ville det kunne skape mer oppmerksomhet rundt meg som «den fremmede som sitter har blant oss og skal forske på oss», enn om jeg var plassert utenfor ensemblene og studentgruppen. Det ville også være uvant for ensemblelederne og underviseren å konstant i den musikalske instruksjonen forholde seg til meg i dobbeltrollen som musiker og forsker.

Jeg merker også at når jeg deltar som musiker i et ensemble går mye av kapasiteten min med til min egen spilling og musikalsk samspill, slik at det blir mindre mulighet for å observere fra forskerperspektiv. Jeg kan i begrenset grad skrive feltnotater underveis som deltakende musiker, og rent praktisk vil det å delta som musiker kreve at jeg må øve flere økter daglig for å opprettholde det utøvende nivået, noe som tar tid og kan være utfordrende å få til på reise.

Argumentet mot lav grad av deltakelse i feltarbeid i metodelitteratur er at man ikke får innblikk i hva som foregår og hvordan det erfares for deltakerne. Mine forutsetninger for å gjennomføre disse feltarbeidene er blant annet at jeg har lang erfaring med rollene som musiker, som ensemblemedlem og som ensembleleder.

Jeg er mindre fortrolig med rollen som forsker i feltarbeid, men den aktuelle forskerrollen har likheter med min lange erfaring med praksisbesøk og praksisvurderinger i utøvende musikk lærerutdanning. Da er jeg også ikkedeltakende observatør, og gjør notater i felt. Mitt analytiske blikk og øre er trent gjennom en lang rekke observasjoner

av ulike musikalske undervisningspraksiser i kulturskoler, i ensembler, i grunnskoler og i videregående opplæring. Disse praksisbesøkene har også bidratt til at jeg har fått innblikk i mange arenaer som ellers er forbeholdt personer med særskilt gruppetilhørighet. Jeg har observert og vurdert opplæring på mange typer instrumenter, i ulike typer ensembler, og i ulike musikalske sjangrer. De ulike musikalske praksisene fremstår alle som ulike livsformer med karakteristiske begreper og språkspill – med sine instrumenter, sitt repertoar, sine undervisningstradisjoner, sine historier og sine sosiale nettverk, som et mangfold av estetiske praksiser, med mange overlappinger og møtepunkter på kryss og tvers, analogt med Wittgensteins skildring i § 66 i *PI* som jeg har brukt som innledning til Kapittel 2.

Denne observasjonstreningen, sammen med erfaringene som ensemblemusiker, ensembleleder og ensemblelederutdanner, har gitt meg forutsetninger til å forstå praksisene jeg undersøker, uten at jeg i disse praksisene er utøvende musiker, og det ble rimelig å prioritere forskerrollen i feltarbeidene. Metoden fremstår som ikke-deltakende observasjon, men i min persepsjon og forståelse av det som foregår i praksisene opplever jeg meg i større og mindre grad som deltaker, og ikke bare som tilskuer. Jeg blir innlemmet i intersubjektive rom der det dannes felles oppfatninger om hva som er bra og hva som ikke er bra, jeg ler sammen med deltakerne, og jeg blir som de andre deltakerne til tider emosjonelt berørt i de musikalske praksisene, slik sett kan jeg forstås som å nærme meg full deltakelse, ifølge kriterier fra Goffmann (1989 [1974]).¹⁰⁶ Dette kan også være en utfordringen relatert til distanse og i identifisering av forhold som er konstitutivt viktige, men som blir tatt for gitt og ikke viet eksplisitt oppmerksomhet i praksisene.

¹⁰⁶ Slik disse er referert i Fangen (2010, s. 76).

Filmopptak, NSD og samtykke

Som nevnt hadde jeg fra oppstarten med utgangspunkt i problemområdets egenart en oppfatning om at jeg ville bruke filmopptak i feltarbeidene. Hovedargumentet mot bruk av film- og videokamera i feltarbeid har i samfunnsvitenskapelig metodelitteratur vært at kameraet er et fremmedelement som får folk til å oppføre seg unaturlig, og dermed svekke forskningens validitet.

Jeg har tilbake i tid eksperimentert med å bruke videokamera i de tidligere nevnte praksisbesøkene i utøvende musikk lærerutdanning.¹⁰⁷ Jeg filmet studentens undervisning, og i etterkant så jeg og studenten sammen på opptaket og analyserte og diskuterte studentens undervisning. Dette gjorde vi bare når alle involverte, inkludert elevenes foresatte, ga samtykke til dette, noe de fleste gjorde. I flere tilfeller ga dette gode resultater, og det ble fruktbare diskusjoner mellom meg og studentene. Likevel, etter noen uheldige erfaringer med nervøse studenter og usikre elever, fant jeg dette etisk problematisk, og sluttet med det. Den hierarkiske situasjonen med elev, lærerstudent, fast lærer som praksislærer, og som fjerde nivå faglærer fra universitet på praksisbesøk, kan skape usikkerhet for noen elever; videofilming av feilspilling bidrar ikke nødvendigvis til trygghet. Opplegget hadde også tekniske utfordringer, og var tidkrevende. Her bidro bruken av video i problemene.

Argumentasjonen mot bruk av video, eller fotografi, som noe som får folk til å oppføre seg uvanlig har fått mindre gyldighet. I tidlige antropologiske feltarbeid var et kamera noe ukjent og potensielt farlig (og mye større). I dag er det utbredt med smarttelefoner med mulighet for foto og video, og det å se seg selv på film er noe særlig yngre er vant til. Om dette medfører at vi kan si at vi oppfører oss mer naturlig foran kamera er en annen sak, avhengig av hva som skal forstås med begrepet naturlig. Uansett er vi mer vant til å bli filmet og tatt bilder av enn før.

¹⁰⁷ Jeg har selv erfart bruk av video i pedagogisk øyemed i min egen dirigentutdanning, og fant det nyttig.

Likevel reiser bruken av videokamera, og det at deltakerne vet at praksisen blir forsket på, spørsmål vedrørende validitet og etikk som trekker i hver sin retning, og er del av helheten i forskningsprosjektet. I forlengelsen av etikken har bruk av video i forskning også en juridisk side knyttet til personvern.

Mitt prosjekt med bruk av video ble vurdert som meldepliktig av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og som å oppfylle kravene i personopplysningsloven. Melding ble sendt 25.10.2011, tillatelse ble gitt i brev av 15.8.2012 (Vedlegg 1), da under den daværende prosjektittelen *Sjangerkunnskap i musikkutøving*. Endring av tittel er ikke vurdert til å innvirke på tillatelsen. Prosjektperioden ble forlenget i samråd med konsulent fra NSD. De tre hovedpersonene som deltar i prosjektet som utvalg ble informert via epost, skriftlig og i individuelle møter, og ga sitt samtykke (mal for samtykkeerklæring, Vedlegg 2). Ensembledeltakerne og studentene, omtalt av NSD som *tredjepersoner*, som også inngår i filmmaterialet, måtte gi informert samtykke. Dette ble utført ved at jeg før hvert feltarbeid sendte omtale av prosjektet til aktuell institusjon og organisasjon, og ba om deres formelle tillatelse og om å informere tredjepersoner. Når filmopptakene startet fortalte jeg muntlig om prosjektet, at jeg ikke forsket på dem som personer, men på hovedpersonenes instruksjon og undervisning, og at tredjepersoners deltakelse er knyttet til hvordan de inngår dette arbeidet. Jeg informerte om at jeg lager filmklipp som blir vist i vitenskapelige sammenhenger, som på konferanser, og at i disse filmene kan tredjepersoner komme med. Om noen ikke ønsket å bli filmet sa jeg at de selvsagt hadde full rett til det, og jeg ville da ikke bruke video. I et av feltarbeidene var det en person som ikke ønsket å bli filmet, men ga meg tillatelse til å filme mens vedkommende var tilstede utenfor kameraets perspektiv, ellers ga alle tredjepersoner informert samtykke. Det er også innhentet samtykke fra studenten som er sitert i pilotprosjektet P.

De tre casene jeg gjorde feltarbeid i er også avgrenset på måter som kan gjøre bruk av video mindre problematisk både når det gjelder validitet (om personer oppfører seg som de pleier) og etikk. Casene er avgrenset til undervisning, instruksjon og konserter. Jeg slo på kameraet når øvelser og undervisning startet, og slo det av når det var pause og når det var slutt. Analysene er avgrenset til min forståelse av virksomhetene som

estetiske praksiser, noe som utelater mange forhold av sosial og psykologisk art som sosialantropologiske og sosiologiske feltarbeider ofte er opptatt av. Jeg fikk selvsagt inntrykk av stemninger, kulturer, væremåter, fremherskende verdier, sosiale strukturer og maktforhold, også basert på at jeg også tilbrakte noe tid sammen med deltakerne utenfor de formelle arenaene, men disse erfaringene inngår ikke i prosjektet, og dette faller utenfor tillatelsen fra NSD.

Arenaene feltarbeidene utspiller seg på er prøvelokalene, undervisningsrommet og konsertstedene. Ensembleprøver og klasseundervisning er normalt semioffentlige arenaer, konstituert av dramaturgiske konvensjoner om hva man kan gjøre og hva man ikke kan gjøre. Et sterkt emosjonelt utbrudd, det være seg sinne eller å bryte sammen i gråt, eller å bruke vold, eller å kritisere en medmusiker for å ødelegge for helheten, er eksempler på slike normbrudd, og i slike tilfeller vil det for meg være viktig å ha en etisk bevissthet. Feltarbeidenes arenaer var ikke private lukkede rom, i bakgrunnen kunne folk komme og gå. En venn kom for å høre på, noen turister dukket opp og ble ønsket velkommen, av og til når strykeorkesteret var på reise foregikk det andre virksomheter i rommet mens øvelsene pågikk. Så feltarbeidene er fra sosiale arenaer der sannsynligvis ingen med gode hensikter vil bli nektet å observere. Derfor inntar også deltakerne jeg filmer og observerer roller tilpasset til disse arenaene, noe som innebærer en mer eller mindre tydelig bevissthet om at de blir observert, noe de også blir, og ikke bare av meg.

Grunnleggende i instruksjon og undervisning er å bli observert, vurdert og kommentert. Slik sett har min forskervirksomhet likhet med de musikalske praksisene jeg observerer. Undervisningen, og særlig instruksjonen i storband og strykeorkester er forberedelser til konserter, der utøverne skal sees og høres, bli observert. Som musikere er de vant til dette. I vokal folkemusikk brukte studentene sine egne smarttelefoner som pedagogisk hjelpemiddel til å ta opp det som Opheim sang, og under strykeorkesterets tur til New York ble orkesterets prøver og konserter i tillegg til meg fulgt av et filmteam på to personer og ytterligere en fotograf, disse er med på mine opptak, så jeg måtte få samtykke fra dem også. Et siste poeng, for å understreke at min bruk av videokamera kanskje ikke betydde så mye fra eller til, er at de tre hovedpersonene er profilerte

musikere med lang fartstid fra media, scener og studioer. De er vant til å få fokus rettet mot seg og å bli dokumentert med lyd og bilde. De har selvsagt sine private rom, som er vitenskapelig interessante, men det ligger utenfor mine problemstillinger.

I forlengelsen av forståelsen av feltarbeidene som forskning på semioffentlige arenaer har jeg også valgt å bruke hovedpersonenes navn, med de utfordringer knyttet til takt og validitet det medfører. De tre hovedpersonene er så kjente navn at mange vil kunne identifisere dem, både gjennom min tekst og i filmklipp brukt i innlegg på seminar og konferanser. I tillegg til å se casene som eksemplariske kan det ha historisk verdi å skildre de aktuelle praksiser og personer idiografisk.

Pilotstudie: Springar og lett som spillemåte

Noen år etter at jeg hadde forlatt bruk av video ved praksisbesøk, tok jeg i bruk video i faget ensembledidaktikk.¹⁰⁸ Høsten 2009 gjennomførte jeg det som ble en pilotstudie som involverte studenter fra Praktisk-pedagogisk utdanning i utøvende musikk i faget ensembledidaktikk ved min faste arbeidsplass, Griegakademiet – Institutt for musikk ved Universitetet i Bergen.¹⁰⁹ For å ta denne utdanningen må man minimum ha bachelor eller tilsvarende i utøvende musikk, så alle studentene som deltok er musikere på et forholdsvis høyt utøvende nivå. Studentene denne dagen hadde utdanning fra ulike sjangrer: To folkemusikere, to jazzmusikere og tre klassisk utdannede musikere, i tillegg til meg som lærer. Jeg har utøvende musikkutdanning som i dag eksplisitt har fått merkelappen klassisk. Som mange musikere, studenter og musikk lærere i dag spiller jeg musikk fra ulike sjangrer. Gruppen på syv var dermed en parallell til mine

¹⁰⁸ Jeg utforsket videoopptak som metode i undervisning på den tiden. Å ta opp og sammen se på og diskutere instruksjon er lærerikt, men tidkrevende, tid som kan gå på bekostning av praktisk trening i ensembleinstruksjon, og avstanden fra refleksjon til utprøving kan bli for stor. Et alternativ som ble utprøvd var at videokameraet ble rettet mot ensemblelederen og i sanntid vist på en projektor foran ensemblelederen, bak ensemblet. Dette gjør at ensemblelederne kan se seg selv slik ensembledeltakerne ser dem, som i et speil.

¹⁰⁹ Pilotstudien ble presentert på et instituttseminar i 2010, under tittelen «Springar etter bestemor».

tre caser, men spesialister fra jazz, klassisk og folkemusikk og forholdsvis jevnt representert. Dette var tilfeldig.

Undervisningsopplegget består av at klassen utgjør et ensemble, der studentene etter tur trener på å lede ensemblet. Jeg som lærer deltar som musiker, altså som deltakende observatør. Studenter og lærer blir sett på som ressurser for hverandre, der alle kan komme med innspill til den som leder ensemblet. Studentene kan velge repertoar selv, og lede ensemblet på ulike måter.¹¹⁰ Den aktuelle undervisningsøkten som ble pilotprosjektet P og varte 20:46, bestod av at en av studentene, en folkemusiker med fele som hovedinstrument, lærer oss en *springar*. En analyse av denne økten som estetisk praksis kan bli slik:

Slåtten¹¹¹ blir formidlet på tradisjonelt vis, uten noter. Studenten spiller først hele slåtten, så tas bit for bit og vi prøver å ta etter.¹¹² Tempoet er i starten sakte, mindre biter blir etter hvert satt sammen til de to delene, eller som det heter i folkemusikken, de to *vekene* slåtten består av.

Ved å holde meg til Johannessens fremstilling av estetisk praksis, begreper brukt estetisk, gjør studenten dette når hun etter en stund er fornøyd med hvordan vi gjennom å ta etter noenlunde riktig gjengir rytmer og toner i slåtten. Hun sier det er på tide at det *blir til en springar*. Hvordan skal hun få det vi spiller og synger å bli til en springar? Og hva er en springar? Hun bruker blant andre to innbyrdes sammenhengende innfallsvinkler for å få oss til å fremføre springaren slik hun mener er korrekt. Den ene er å

¹¹⁰ Faget har etter dette blitt definert som klassisk instrumentalensemble. Andre sjangrer blir ivaretatt av andre fag.

¹¹¹ Slåtter er i Norge fellesbetegnelsen for folkemusikkstykker, tilvarende låt, sang eller verk, brukes særlig om instrumental-musikk.

¹¹² Det oppstår flere interessante situasjoner som det ikke er rom for å gå nærmere inn på her, knyttet til usikkerhet om det er åttedeler eller punkteringer; og om det som en klassisk musiker i gruppen omtaler som triller, men som felespilleren ikke forstår som triller, men som trioler. Slåtten har det som er en typisk sluttfrase eller sluttkadens i mange slåtter. Felespilleren undrer seg over at ensemblet ikke tar denne sluttfrasen raskere, hun sier at om vi hadde vært folkemusikere hadde vi om ikke annet, tatt den.

vektlegge at det er dansemusikk, den andre er å bruke ordet *lett* som estetisk begrep (dialekten er fra Indre Sogn i Vestland fylke):

Eg føle det e på tide at det blir til ein springar ... so me sete rett og slett opp tempoet, for det e ein danselåt, so skal det bli rett så må me gje nåke [utydelig] til dansaradn. (P, 6:52–7:20)

I nåken parti så skal han vera meir lettare. ... De hengje Eg har veldig lyst å ha han litt kjappare. Prøv å få han litt kjappare, så får det helder våge seg at tonadn blir litt Det e ingen pustepausa då, da e instrumentalmusikk, snik dikka til pustepausa ... rett på, da e ikkje nåken pustepausa. Så dei so tralla til dans, dei stele dei rett og slett, slek. ... [om du ikke stjeler pustepauser] då mysse du heile framdrifti. (P, 8:26–10:19)

Detta e primært dansemusikk, så me må heile tida tenkje på dansaren, så hvis de pusta, så prøv å gjer det på ein måte slek at det ikkje går utover takten i musikken, eller når det pusta, eg vil gjedna, sia de e tre songarar, prøv å puste, småpust, lurepust, rett og slett, so de får ikkje noko slek felles innpust. (P, 12:18–47)

Eg tykkje det kjemme seg veldig mykje. Den her songen har eg ette bestemor mi, og ho song så veldig lett, det va so ... klisjeen på folkemusikk er sånn ... [viser med stemme og kropp, tung ener] det e veldig bra, den har de ikkje, men bestemor mi song heilt lett, så lett som det kan vere ... det var så det flaut, så det ikkje var nedpå i heile teke, så hvis det kan få det endå lettare, engleaktig nesten, så vil eg gjedna ha det. (P, 13:22–14:09)

Som musikar er det viktigaste me gjere ... at dansaradn får lyst til å danse. (P, 16:20–30)

Felespilleren vil få oss til å spille og synge springaren på særskilte måter. Dette innebærer å spille og synge på en slik måte at vi skal være bevisst at det vi spiller og synger skal være egnet å danse etter. Vi skal sette opp tempoet, det skal ikke være sakte, det skal være fort, fordi slåtten er en *springar*, og spring eller løper du er tempoet relativt hurtig, og du skal springe *lett*. Dette er en springar fra Sogn, det er en vestlandsspringar, for de som kjenner dansen vestlandsspringar vil felespillerens oppfordringer gi ytter-

ligere mening.¹¹³ Dette er instrumentalmusikk, underforstått instrumental folkemusikk på fele, og da skal det ikke være noen fellespuster eller pauser mellom fraser, noe som er sentralt i mye klassisk og jazz, og i salmer og sanger, vi skal gå *rett på*. Felespillere er ikke avhengige av pusten i spillingen, og som hun sier et annet sted med glimt i øyet, pauser er noe de som hører hjemme i felemusikken ikke forstår.¹¹⁴ Om slåtten skal tralles *som* springar får kvedaren utfordringen med å ikke miste den jevne lette dansetakten når hun puster. Vi skal ikke miste fremdriften, vi skal ikke *henge*, underforstått er fremdrift noe vi skal ha, hele tiden, vi skal ikke gå på i begynnelsen av frasene og spenne av i slutten av frasene, noe klassiske musikere er vant med og kan gjøre intuitivt. Hun viser til sin bestemor som hun har lært slåtten av, og forteller om hvordan bestemoren trallet denne slåtten, i denne beskrivelsen er *lett* det sentrale ordet, men også at det *flyter* når bestemor traller, og at det ikke er *nedpå*, det skal være så lett som mulig, *engleaktig*.

Samlet sett blir dette utsagn som fremmer særskilte spille- og syngemåter og ekskluderer andre. De verbale ytringene bidrar i den aktuelle springarens partikulære konstituering som estetisk praksis, der dens rolle som musikk til bygdedansen vestlandspringar med sine lette og raske steg blir et sentralt kriterium for spillemåte.¹¹⁵

Casestudier og caser – utvalg og tilgang

Pilotstudien styrket min oppfatning om bruk av video som verdifullt redskap i arbeid med problemstillingene, samtidig som jeg som tidligere diskutert valgte å ikke delta i feltarbeidene som musiker.

¹¹³ En deltaker i ensemblet erfarte at det felespilleren prøvde å formidle her ble forstått på en ny og bedre måte etter å ha observert dansen vestlandsspringar.

¹¹⁴ Noe som kan knyttes til at det er en solistisk tradisjon.

¹¹⁵ Mye av de samme syngemåtene i slåttetralling fant jeg i *Springar frå Hardanger* (VF2).

Jeg forstår undersøkelsesområdet kunnskap i utøvende musikkpraksiser, i ulike sjangrer og stiler, som geografiske og historiske musikkulturelle struktureringer – begrepsfestet som grammatikker. Noe verdifullt kommer i stand og blir en del av kulturer, praktiseres og endres eller forsvinner. Og jeg prøver å si og vise noe om hvordan slike struktureringer kommer i stand og opprettholdes som delte musikalske praksiser. Det kan dras paralleller til undersøkelser av språkkunnskap og til dialekter.

Interesseområdet mitt er ikke primært knyttet til enkeltpersoners særegne kunnskap, men hvordan kunnskap i utøvende musikk kommer i stand, blir praktisert og vurdert som intersubjektive sosiale praksiser, og der min tilgang er observasjon av denne kunnskapens synliggjøring i formidling, instruksjon og undervisning. På dette grunnlaget ønsket jeg sosiale enheter som caser, og caser fra ulike sjangrer. I første omgang orienterte jeg meg derfor mot ensembler som caser. Jeg hadde også som utgangspunkt at jeg ikke ville gjøre feltarbeid i undervisningsinstitusjoner, både for å få avstand til dette feltet, da jeg har vært i høyere musikkutdanningsinstitusjoner det meste av mitt voksne liv, og fordi dette feltet er en del forsket på, og fordi musikalske praksiser i utdanningsinstitusjoner inngår i strukturer som kan påvirke de musikalske praksisene i retning av å ikke være reelle «fullblods» musikalske praksiser. Musikkdidaktisk sett ville jeg gå til musikkundervisningens *basisfag* (Nielsen, 1998, s. 110; Hanken & Johansen, 2013, s. 222). Også for å få avstand til casene valgte jeg musikalske praksiser jeg har liten eller ingen egen erfaring fra som musiker og ensembleleder.

Casestudier som vitenskapelig metode er en variant av kvalitativ forskning. Casestudier er grundige studier av få enheter. Yin (1989, s. 23; S. S. Andersen, 2013, s. 24) forstår casestudier som å ha fire kjennetegn: For det første er en case noe som utspiller seg i *samtiden*, og dermed muliggjør deltakende observasjon som metode. For det andre er en case noe som undersøkes i sin *naturlige kontekst*, der – for det tredje – *grensene* mellom casen og konteksten er *utydelige* («not clearly evident»), og for det fjerde anvendes det *flere kilder* til informasjon. Casestudier gir forståelse av egenart, kan være komparative, og kan gi kunnskap som peker utover den enkelte case (Thagaard, 2013, s. 56–57, 214). Casen er det som undersøkes og beskrives i casestudien. Hva casen blir

vil kunne fremkomme gjennom forskningsprosessen, omtalt som «casing» (S. S. Andersen, 2013, s. 23).

Flyvbjerg (2006) løfter frem hva han kaller fem misforståelser om casestudier. Hans diskusjoner og oppklaring av misforståelsene ender opp i kursiverte oppsummerende generelle utsagn om hva casestudier kan bidra med; overordnet målsetting i diskusjonen går på å styrke validiteten og dermed den vitenskapelige verdien av casestudier. De fem oppsummeringene er formulert slik:

1. *Predictive theories and universals cannot be found in the study of human affairs. Concrete, context-dependent knowledge is, therefore, more valuable than the vain search for predictive theories and universals.* (s. 224)
2. *One can often generalize on the basis of a single case, and the case study may be central to scientific development via generalizations as supplement or alternative to other methods. But formal generalization is overvalued as a source of scientific development, whereas “the force of the example” is underestimated.* (s. 228)
3. *The case study is useful for both generating and testing of hypotheses but is not limited to these research activities alone.* (s. 229)
4. *The case study contains no greater bias toward verification of the researcher’s preconceived notions than other methods of inquiry. On the contrary, experience indicates the case study contains a greater bias towards falsification of preconceived notions than toward verifications.* (s. 237)
5. *It is correct that summarizing case studies is often difficult, especially as concerns case process. It is less correct as regards case outcomes. The problems in summarizing case studies, however, are due more often to the properties of the reality studied than to the case study as a research method. Often it is not desirable to summarize and generalize case studies. Good studies should be read as narratives in their entirety.* (s. 241)

De to første punktene er i slekt med Monk (1999), Hagberg (2014), Ormston et al. (2013), Kant, Dilthey, Weber, og Wittgenstein i *PI* om utfordringer ved positivistiske tilnærminger til menneskelige vilkår. Det tredje er et svar på (misforståelsen om) at den vitenskapelige verdien av casestudier er avgrenset til å verifisere og utvikle hypoteser, Flyvbjerg mener å vise at casestudier også er egnet til generaliseringer. Det fjerde punktet sier at vedrørende misforståelsen om at en svakhet ved casestudier er at de bekrefter forskerens forforståelse (verifisering) heller enn avkrefter (falsifisering), så

er dette ikke særskilt knyttet til casestudier. Botemidlet mot ulike former for bias er både i kvantitativ og kvalitativ forskning beskrivelse av forskingsprosess og klargjøring av forutsetninger (S. S. Andersen, 2013, s. 27) – vitenskapelig transparens.

I denne avhandlingen handler det om måter å oppfatte og utøve musikk på. Jeg kan vanskelig med stor gyldighet *beskrive* subtile nyanser i hvordan noe *høres* ut og spilles og synges; hvordan det høres ut for meg som forsker, og hvordan det høres ut for de mange deltakerne i casene. Ved å sitere verbale ytringer og representere musikalske ytringer i noteskrift kommer jeg et stykke på vei. Slik som min filosofiske og musikalske forforståelse gjør seg gjeldende i møte med casene, vil forforståelsene til lesere av denne avhandlingen gjøre seg gjeldende i møte med dens tekster om musikkundervisning, Wittgenstein, strykeorkester, folkesang og storband. Det vil dannes ulike auditive forestillinger som er mer og mindre i samsvar med mine og deltakerne i casene sine. I et vitenskapelig validitets- og reliabilitetsperspektiv vil det handle om i hvilken grad dette samsvaret lykkes.

Vedrørende det femte punktet til Flyvbjerg har ambisjonene mine inkludert oppsummeringer og sammenligning, motivert av en forestilling om at bevissthet om flere og ulike musikalske grammatikker er verdifull og etterspurt kunnskap med kritisk potensiale. Flyvbjerg skriver at det er vanskelig å oppsummere forskningsprosessene i casestudier. Min bruk av Wittgenstein og prosessene i dette arbeidet kan forstås som intuitive; i oppsummeringer, underveis og i inngang. Jeg hadde i utgangspunktet ikke begrepsmessige forestillinger om at jeg skulle gjennomføre et strategisk utvalg og hadde ikke et artikulert kriteriesett for utvalg av de aktuelle hovedpersonene i casene. Jeg leste Wittgenstein og erfarte umiddelbart at tekstene er meningsfulle for meg, uten bevisst artikulerte begrunnelser om hvorfor, jeg observerer hovedpersonene i casene og erfarer dem umiddelbart som verdifulle for dette prosjektet, uten å gå gjennom analytiske resonnementer. Arbeidet har vært preget av til dels uregjerlig intuitiv knopp-skyting forsøksvis holdt i tøyle av analytisk strukturering i etterkant. Flyvbjerg med referanser til Bourdieu (1977) og Dreyfus & Dreyfus (1986) skriver at analytisk rasjonalitet har sine begrensninger: «It is inadequate for the best results in the exercise of a profession, as a student, researcher, or practitioner» (Flyvbjerg, 2006, s. 222). I for-

bindelse med at Dreyfus & Dreyfus (1986) anser paradigmatisk case og casestudier som sentrale i læring spør Flyvbjerg i et intervju med Hubert Dreyfus hvordan en paradigmatisk case kan bli identifisert. Dreyfus svarte:

Heidegger says, you recognize a paradigm case because it shines, but I'm afraid that is not much help. You just have to be intuitive. We all can tell what is a better or worse case—of a Cézanne painting, for instance. But I can't think there could be any rules for deciding what makes Cézanne a paradigmatic modern painter. ... It is a big problem in a democratic society where people are supposed to justify what their intuitions are. In fact, nobody really can justify what their intuition is. So you have to make up reasons, but it won't be the real reasons. (H. Dreyfus, 1988, personlig kommunikasjon. I Flyvbjerg, 2006, s. 232)

Jeg søkte caseer som kan gi best mulig kunnskap om det jeg vil undersøke, derfor ville jeg oppsøke utøvende ensembler på høyest mulig nivå. Utvalget blir derfor ikke representativt eller tilfeldig, som er mulige vitenskapelige måter å foreta utvalg på, men *strategisk* (Fangen, 2010, s. 55). Utvalget blir forstått som å representere hva mulige representative utvalg med mange deltakere streber mot og har som idealer.

Arbeidet med å opprette kontakt med, gjøre avtaler med og gjennomføre feltarbeid i casene strakk seg fra høsten 2010 til siste feltarbeid våren 2014. Ingen av de tre casene jeg har valgt er dem som jeg først opprettet kontakt med. Prosjektet har underveis blitt omdefinert fra å ha ensembler som caseer, til å ha eksperter som leder ensembler og klasse som caseer, der eksperten er hovedperson og deltakerne i ensemblene og klassen er tredjeparter. Kravet til faglig nivå på ensemblene ble moderert. utfordringer av faglig og praktisk art gjorde seg gjeldende i prosessen med utvalg og tilgang.

Før casene ble endelig valgt gjennomførte jeg observasjoner i dem for å vurdere egnetheten. I tillegg til det musikkfaglige, vurderte jeg om ekspertene fremsto som trygge og pedagogisk bevisste ledere i instruksjons- og undervisningssituasjonene som skulle filmes. Om jeg hadde opplevd problematiske sider ved deres virksomhet knyttet til det etiske og pedagogiske ville dette skapt etiske utfordringer både i mine analyser og ved åpenhet om hvem de er. I feltarbeidene og i analysene av filmopptakene ble dette ikke et problem. Pedagogiske utfordringer oppstod, og disse ble etter min vurdering håndtert på gode måter. Hovedpersonene er ikke bare dyktige kunstnere og musikere, de fremsto

også på mange måter i mitt materiale som mønsterverdige pedagoger. Dette var ikke uventet, relatert til utvalgsprosessene.

Utgangspunktet og avgrensingen av casene var at jeg ønsket å følge et ensemble i øvingsprosessene frem mot en konsert. For storbandcasen gikk dette raskt i orden, via nettverk og flere uavhengige anbefalinger i Bergens jazzmiljø fikk jeg kontakt med Frank Brodahl, som med en gang inviterte meg til å se ham i aksjon med storbandet som ble storbandcasen. Det som var tenkt som en forstudie med ham, med tanke på et senere hovedprosjekt med et annet storband, vurderte jeg som så verdifullt materiale at jeg valgte å følge dette prosjektet frem til konsert, det var til sammen fire dager og en konsert med to avdelinger, fordelt over to helger med en måneds mellomrom høsten 2010.

Arbeidet med å få på plass folkemusikkcasen gikk via flere ensembler, før jeg valgte Berit Opheim som underviser i vokal folkemusikk på Ole Bull Akademiet. Som i storbandet var observasjonen av Opheim på Ole Bull Akademiet ikke tenkt som case i utgangspunktet. Da et avtalt feltarbeid på kort varsel ble avlyst, og jeg fikk frigitt tid, benyttet jeg muligheten til å ta et ukes opphold på Ole Bull Akademiet, med tanke om å gjøre meg mer kjent med folkemusikk som kontekst til en fremtidig folkemusikkcase. Jeg fant Opheims undervisning i vokal folkemusikk godt egnet til mitt formål, og valgte dette som folkemusikkcase. Jeg avvek dermed fra planen om å ikke bruke høyere utdanning som case, men fant at egenarten ved de konsentrerte ukesoppholdene på Ole Bull Akademiet og den aktuelle undervisningen kunne gi meg noe av det det jeg var på jakt etter. Ukesoppholdet på Ole Bull Akademiet høsten 2011 med studenter fra estetisk linje i førskolelærerutdanning ble fulgt av ytterligere et opphold våren 2014. Oppholdet i 2014 ble bevisst valgt en uke der de deltakende studentene var utøvende musikkstudenter, med en forestilling om at kunnskapen i aksjon kunne være ulik når deltakerne ventelig har sterkere musikkfaglige forutsetninger.

Etter flere ulike fremstøt, fikk arbeidet med å rekruttere et strykeorkester først konkrete resultater da Jan Bjøranger og ensemblet IB1 ble anbefalt av min veileder og daværende instituttleder Frode Thorsen ved Griegakademiet – Institutt for musikk. IB1

var da et frittstående ensemble basert i Stavanger med tett tilknytning til utøvende musikkutdanningsinstitusjoner og profesjonelt kunstmusikkliv på Sør- og Vestlandet. Jeg gikk på prøver, og fant dette velegnet som case. Her utførte jeg observasjon med feltnotater sommeren 2013, mens feltarbeid med video ble gjennomført våren 2014.

I alt består det empiriske materialet av vel 46 timer video og ytterligere 12,5 timer med observasjon med feltnotater uten video. En del av videomaterialet har ikke feltnotater, da jeg i strykeorkesteret etter hvert fant det hensiktsmessig å bruke håndholdt kamera, fordi hovedpersonen beveget seg mye i rommet, og fordi strykeorkesteret hadde en øvingsstruktur der agendaene også ble satt av gruppeledere.

Kvalitativ videoanalyse

Det filosofiske ståstedet, undersøkelsesområdets egenart og bruken av video i feltarbeid, gjør forestillinger om at videoanalyser kan forstås som kvalitative til en aktuell innfallsvinkel. Kvalitativ audiovisuell videoanalyse i sosiologi blir diskutert i *Video analysis: Methodology and methods* (Knoblauch, Schnettler, Raab, & Soeffner, 2006). De trekker frem åpenbare fordeler med videodata som *multimodale*: de bevarer det visuelle, det kinestetiske (bevegelser, gester) og det akustiske.¹¹⁶ Sentralt i kvalitativ videoanalyse er det temporale og sekvensielle, video åpner mulighet for å analysere noe relatert til det som kommer før og etter. Slik er det med musikk; musikk gir mening i tid ved å forstå det vi hører relatert til det vi nylig har hørt og til det vi forventer vil komme. Fortid og fremtid blir viktige kontekster for det som skjer her og nå, kortere og lengre sekvenser blir forstått relatert til hverandre, i samspill med subjektavhengige faktorer (Nielsen, 1983), med varierende grad av intersubjektivitet (*LC; PI*).

¹¹⁶ Begrepet *multimodalitet* forbindes med arbeidet av Gunther Kress (1940–2019), jeg ser det i sammenheng med Johannessen om kunnskapens ulike *artikulasjonsmodi* og *estetisk kommunikasjon* som er gjennomgående i Johannessens forfatterskap (bl.a. Johannessen, 2000a; Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 2001).

Konversasjonsanalyse, etablert som metode i sosiologi av Harvey Sacks (1935–1975), gir meg innspill til analyser av mine kvalitative videodata som ivaretar det filosofiske perspektivet. Turtaking, samtalesekvenser og reparasjon/problemløsning (Svennevig, 2018) er begreper fra konversasjonsanalyse som kan brukes i mine analyser. Mål for konversasjonsanalyse er å beskrive den felles mening som deltakerne i samtalene skaper, og vektlegger i sekvensielle analyser hvordan deltakerne gjensidig i sine ytringer tolker samtalepartnerens ytringer. I transkripsjon og analyser undersøkes også det *prosodiske* – måten det snakkes på: tonefall, aksenter, stemmebruk, lyder og stavelsers lengder med mer. Talemåtene i konversasjonsanalyse blir en parallell til talemåter og spille- og syngemåter i mine caser. Her henger hvordan det tales og hvordan det synges og spilles nøye sammen.

I mine caser vil deltakerne¹¹⁷ i samtalen være ensemblelederen i kommunikasjon med ensemblet. Ytringene til ensembledeltakerne er primært hvordan de spiller eller synger, ytringene til ensemblelederen er mer sammensatte og i større grad verbale, slik jeg forstod dem i starten av dette kapitlet: De har innslag av *oppmerksomhetsledning*, *sammenligning* og *overtaling* (Johannessen, 2000b; 2004). Å demonstrere, å vise til, å anvende gester, og å bruke paradigmatisk eksempler er kjernevirksomheter i ensembleledernes ytringer.

Konversasjonsanalysens fokus på turtaking og det sekvensielle i samtaler finner sin parallell eller variant i ensembleinstruksjon i mine caser. Turtakingen består av kortere og lengre innslag: ensemblets ytringer (sang og spill) i vekselspill ensemblelederens ytringer (instruksjon). Begge parter ytringer er basert på fortolkninger av den annens ytringer. Ensemblet spiller et parti, ensemblelederen vurderer dette som grunnlag for sin intensjonale ytring, ofte i sammensatte uttrykksmodi, ensemblet fortolker ensemblelederens ytring, og bruker dette som grunnlag for sin neste musikalske ytring

¹¹⁷ Jeg bruker for enkelhets skyld ordene *ensemble* og *ensembledeltakere* når casene omtales samlet, inkludert folkesangcasen som mer presist består av *underviser* og *studenter*.

der de prøver å realisere oppfattede intensjoner. Slik foregår ensembleprøver, i stadige turtakinger mellom ensembleledere og ensembler.

Begrepet *reparasjon* fra konversasjonsanalysen kan brukes på flere måter. Hele virksomheten i casene kan forstås som reparasjon. Ensembles musikkutøving blir søkt formet og dermed endret eller reparert fra slik det fremstår mot slik de ønsker det skal fremstå. Reparasjon kan også brukes som begrep om hvordan deltakerne forsøker å forstå hverandre bedre, om å reparere og klare opp i misforståelser i turtakingens kommunikasjon. Slike reparasjonssekvenser kan forstås som wittgensteinianske *språkspill* som forsøker å løse misforståelser. Jeg kan trekke en linje mellom en lesning av Wittgensteins filosofi – som forstår filosofiske problemer som skapt av filosofiens språk, der det blir filosofiens oppgave å nøste opp språkfilosofiske problemer, som når de er løst gjør filosofi overflødig – til musikkutøving, der det etter at problemer er løst ikke lenger er behov for reparasjon, og man trenger ikke si eller gjøre noe utenom å utøve musikk, i nonverbal musisering. Jeg sier i denne avhandlingen noe om *hvordan* reparasjoner foregår, og artikulere på grunnlag av reparasjonsprosessene utsagn om *hva* som repareres: spille- og syngemåter som konstituerer musikalske praksiser. Jeg forsøker å identifisere *grammatikker* gjennom analyser av *språkspill*.

Videografi

Hubert Knoblauch skisserer i artikkelen «Videografi: Å tolke samhandling i kontekst» (2008) hvordan videodata kan analyseres og fortolkes. Begrepet setter sammen video og etnografi, videografi er en type etnografi som bruker video. Knoblauch skiller mellom standard, og i noen tilfeller automatisert analyse og fortolkende analyse. Knoblauch er opptatt av den fortolkende. Metodene i videografi bygger på Goffmanns (1981) analyser av sosial kommunikasjon, og kombinasjon av etnografi og konversasjonsanalyse (Heath, Knoblauch, & Luff, 2000). Sentralt er at handlinger skal forstås fra aktørens perspektiv. Videografi knyttets til sosialkonstruktivisme (Berger & Luckmann, 1971 [1966]), til virksomme institusjoner og strukturer. Knoblauch skriver at video gir tilgang til forhold som ikke er bevisste eller tilgjengelige for

aktørene selv. Han skriver, samsvarende med Michael Polanyi i *Personal Knowledge* (1958):¹¹⁸

Det faktum at aktørene ikke selv er eksplisitt bevisst på meningen i hver minste detalj i handlingen, selv om de likeså vel som fortolkeren forstår meningen, viser hvor betydningsfull «praksis» er i sosialt liv. (Knoblauch, 2008, s. 10)

Det etnografiske er knyttet til skildringer av det etablerte ved den aktuelle praksis, og deltakernes kunnskap om dette, og hvordan denne kunnskapen er tilstede i deres handlinger. Videografi som beskrevet av Knoblauch finner jeg nyttig som inspirasjon til analyser av mine caser, da metoden kan se ut til å ivareta noen grunnleggende perspektiver i det filosofiske utgangspunktet og problemstillingenes egenart, blant annet ved å klargjøre samhandlings- og situasjonsbestemt konstruering av mening gjennom sekvensiell analyse, og ved vektlegging av institusjonell kontekst (Knoblauch 2008, s. 11). Jeg finner ikke at Knoblauch står i motsetning til min forståelse av Wittgenstein som mellom analytisk og kontinental filosofi¹¹⁹ og mine grunnleggende tilnæringer til kvalitativ forskning. Det Wittgensteinbaserte epistemologiske perspektivet forstår kunnskap som intersubjektiv og praktisk; tilnærmingen til kvalitativ forskning forstår jeg ontologisk på grunnlag av Ormston et al. (2013, s. 5) som i retning av «subtle realism» – en realisme der en ytre verden eksisterer, subtilt¹²⁰ tilgjengelig gjennom våre sosialt konstruerte og biologiske forutsetninger. Til sammen resulterer dette i en delvis åpen metodisk tilnærming der filosofisk deduksjon kan møte empiribasert induksjon for å gi forståelse. Jeg ønsker å innta en empatisk nøytralitet (Ormston et al. 2013, s. 22) i analysene, med bevissthet om at kvalitativ forskning ikke kan være utelukkende nøytral eller objektiv, derfor er det behov for refleksivitet knyttet

¹¹⁸ «By watching the master and emulating 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» (Polanyi, 1958, s. 53).

¹¹⁹ Knoblauch skriver selv: «Men i motsetning til mange av de enten positivistiske, strukturalistiske eller relativistiske postmoderne tilnærmingene til det visuelle, håper jeg det er blitt klart at metoden er basert på en refleksiv og likevel pragmatisk og gjennomførbar metodologi som gir grunnlag for videreutvikling» (2008, s. 19).

¹²⁰ Noen relevante utdypinger av begrepene «subtle» og subtil i denne avhandlingens kontekst: «delicate», «elusive», «perceptive», «refined», «highly skilfull», «hårfin», «noe man må ha skarp observasjonsevne for å kunne oppfatte», «kjennetegnet av fine nyanser» («Subtil», 2019; «Subtle», 2020).

til egne forutsetninger, samtidig som jeg som Ormston et al. tror det er mulig gjennom systematisk og grundig forskning å komme frem til velbegrunnede og valide resultater.

I videografi starter analysen med forskerens intuitive forståelse. Ved å danne kategorier i materialet og sammenholde disse kan man lage utsagn av større generalitet (Knoblauch, 2008, s. 11). I videografi er fokuset hvordan handlinger utføres. Fokuset er på selve handlingene, ikke den som utfører dem:

Vi betrakter all handling (merk: *handling*, ikke de handlende, aktørene) som handlinger motivert av tidligere handlinger og som motivasjon for framtidig handling. (Knoblauch, 2008, s. 13, original parentes og kursiv)

Dette er en god vinkling av estetiske praksiser i casene mine, som i konversasjonsanalyse blir handlinger forstått temporalt, der handlingene i turtakingene er basert på forrige handling, og peker fremover mot neste handling. Oppmerksomheten blir rettet mot sosialt-musikalsk samspill mellom leder og ensemble.

Analysearbeid

Feltarbeidene og dette arbeidet har strukket seg over tid, avbrutt av andre nødvendige aktiviteter og uventede hendelser. Jeg har presentert deler av materialet på kurs og konferanser, på fagsamlinger, forskerskoler og konferanser nasjonalt og internasjonalt. Jeg har også brukt materiale fra dette prosjektet i undervisning på ulike nivåer. Prosjektet har endret seg underveis. Ulike analysestrategier og presentasjonsformer har vært utprøvd, inkludert kortere redigerte videoklipp og filmer. Ulike erfaringer i analyser og presentasjoner har medvirket i hvordan de endelige analysene i avhandlingen ble utformet.

Etter at siste feltarbeid var avsluttet har jeg katalogisert materialet. Katalogiseringen bruker forkortelsene SO, VF og SB for henholdsvis casene i strykeorkester, vokal folkemusikk og storband. VF1 er det første oppholdet på Ole Bull Akademiet i 2010, VF2 det andre i 2014. SB1 er den første helgesamlingen med storbandet, SB2 er den andre, SBK er den avsluttende konserten med storbandet. Strykeorkesteret har

kategoriene SO0 (Bergen), SO1 (Stavanger), og SO2 (New York og New Jersey). De ulike arbeidsøktene som ble filmet blir nummerert fortløpende, de to først øktene med vokalfolkemusikk den første uken får katalognr. VF1.1 og VF1.2, etc. Hver økt ble så beskrevet i henhold til hvilket musikalsk materiale det ble arbeidet med, med tidspunkt for arbeid med de ulike storbandlåtene, folkesangene og kunstmusikkverkene. Katalogene gjør det mulig å finne frem i datamaterialet. Innslag som ikke var knyttet til musikalsk repertoar fikk beskrivende titler som «Om møtet med Ragnar Vigdal» eller «The talk».

Samtidig med katalogiseringen og gjennomgang av hele materialet, sammenholdt med feltnotater der jeg hadde dette, foretok jeg vurderinger og valgte ut sekvenser som kunne være aktuelle for detaljerte analyser. Igjen var utvalget strategisk, jeg valgte ut partier som jeg erfarte på gode måter illustrerte sentrale forhold i de ulike praksisene og belyste problemstillingene mine. Det utvalgte materialet ble først transkribert verbalt. Jeg utviklet videre basert på problemstillinger og videodata utvidede transkripsjonsformer som jeg fant hensiktsmessige. En transkripsjonsmodus er det verbale, det som blir sagt, en annen er det som blir spilt. I tillegg er det innslag av sang, blick, ansiktsuttrykk, gester, knipsing, klikking med tunge, tramping med mer. Det som avgjør hva jeg tar med i transkripsjonene er om jeg finner handlingene særlig konstitutive i spille- og syngemåters realisering. Forsøk på rene verbale transkripsjoner blir til dels uforståelige som:

Okey, dette er altså i Basie-swing, så det er: En! *Pidl-du-deh Deey-di-di-du-de-du-deey. Dey-du-dudn-dey-day Ikke sant?* (SB1.1, 29:02–16)

«Ikke sant?» i sitatet over viser til kunnskapen som ligger i å kunne spille Basie-swing, og denne kunnskapen ble formidlet ved å blant annet å synge «*Pidl-du-deh Deey*». Behovet for bruk av notemateriale og multimodal transkripsjon meldte seg, der noter, tale, sang, klapping, knipsing, tramping, ansiktsuttrykk og gester blir representert. Også i vokal folkemusikk, der det ikke ble brukt noter, og hvor den musikalske praksisen i mindre grad avspeiler det vanlige notasjonssystemets logikk, fant jeg det hensiktsmessig å representere ved hjelp av noter, og transkriberte det som ble sunget til noter.

I ulike presentasjoner av arbeidet har jeg illustrere med filmklipp. Jeg har laget filmer med analyserende tekst liggende oppå filmen, og anvendt analyserende tekst illustrert med ulike former for transkripsjon. Hvordan de endelige transkripsjonene og analysene nå fremstår kom til underveis. I den foreliggende avhandlingen ble filmklipp til slutt valgt bort, grunnet opptakenes billedkvalitet (lyden er god, billedkvaliteten ujevn), av etiske grunner – selv om alle som er filmet samtykket til bruk i presentasjoner er jeg ikke komfortabel med at filmklipp blir liggende ev. også elektronisk tilgjengelig som en del av en offentlig publisert ph.d. Filmklipp ble også valgt bort fordi mindre video-utdrag nødvendigvis på ulike måter vil være tatt ut av større sammenhenger der den meningsgivende konteksten blir mangelfull, noe som Wittgensteins filosofi kommuniserer. Tilliten min til verbalspråkets muligheter økte og dets begrensninger og vitenskapelige rolle ble akseptert. Presentasjon i andre modi kan styrke fremstillinger, men kan også virke mot sin hensikt.¹²¹ Anbefalte innspillinger oppgitt på s. 25 og andre innspillinger jeg referer til vil kunne gi musikalsk klingende kontekst til fremstillinger og diskusjoner i avhandlingen.

Det endelige utvalget til transkripsjon og beskrivelser blir knyttet til arbeidet med ett verk i strykeorkesteret: *Serenade for Strings* av Edward Elgar. Her anvender jeg partituret, ikke hovedsakelig som i tradisjonell musikkvitenskapelig verkanalyse, men som representasjon av musikalske ytringer og som musikalsk kontekst for konversasjonen mellom ensemble og ensembleleder. Fremstillingene bygger på transkripsjon av konversasjonen – språkspillene – som finner sted i turtakingen mellom ensembleleders vurderinger og *multimodale ytringer* og ensembles fortolkninger og motsvar som for det meste er *musikalske ytringer*. Resultatet blir mine fortolkende og forsøksvis kunnskapsgenererende beskrivelser av interpreterende og didaktiske handlinger knyttet til innøvingen av et spesifikt musikkverk. Det kan omtales som en *praktisk-didaktisk verkanalyse*. Tilsvarende blir det gjort utvalg av arbeid med repertoar til transkripsjon

¹²¹ Jeg leste for lenge siden en lengre og gripende tekst om et spesielt musikkstykke i en spesiell innspilling. Da jeg fant frem til innspillingen og hørte på den vurderte jeg den i første omgang som av liten verdi. Etter hvert lærte jeg å fremføre noe av denne musikken, fordypet meg i den, og begynte etter hvert å verdsette den nevnte innspillingen og musikkstykket. Om jeg først hadde lyttet til innspillingen og så lest teksten, kunne teksten ikke vært troverdig for meg.

og fremstillinger i de to andre casene. I Case SO er transkripsjonen av instruksjonsarbeidet knyttet til Elgars *Serenade* nummerert som 249 språkspill. Sekvenser bestående av vekselvirkninger mellom flere verbale og musikalske ytringer knyttet til samme problemstilling blir nummerert som samme språkspill. I de to andre casene nummereres det i grafiske oversikter ned til partikulære ytringer. Transkripsjon og analysearbeid blir utdypet knyttet opp mot presentasjon av casene i de følgende kapitlene.

4 STRYKEORKESTER

I Stavanger og USA

Feltarbeidet i strykeorkesteret ble hovedsakelig gjennomført i tilknytning til forberedelser og gjennomføring av ensemblet 1B1s turné til New York og New Jersey 16.–26. mai 2014. De musikalske forberedelsene innebar, i tillegg til individuell øving og gruppeprøver, orkesterprøver fra 9. til 12. mai i Stavanger. Mandag 12. mai var det avskjedskonsert i Stavanger der deler av repertoaret som skulle brukes på turnéen ble fremført. Jeg observerte og filmet orkesterprøver og konserter ledet av Jan Bjøranger, til sammen 22 timer. I tillegg inngår i *Case strykeorkester* (SO) observasjon med feltnotater uten video i 1B1, og observasjon i et annet prosjektorkester i 2013.

Grunnlaget for observasjonene var prosjektets problemstillinger: Hvilke spille- og syngemåter konstituerer musikalske praksiser? Hvilke spille- og syngemåter er verdsatte og ønskelige, og hvordan blir de fremmet? Hvilke spille- og syngemåter er uønskede og hvordan blir de motarbeidet? Hvordan blir det her formidlet at man skal spille i et strykeorkester, hvilken kunnskap i musikkutøving realiserer Bjøranger og de andre i ensemblet, som klassiske musikere?

I Bergen

Jan Bjøranger møtte jeg første gang i Bergen i august 2013. Han var da ansvarlig for et strykeorkesterprosjekt i oppstartuken ved Griegakademiet – Institutt for musikk ved Universitetet i Bergen. Jeg observerte ham på to prøver og den avsluttende konserten med det aktuelle prosjektorkesteret. Repertoaret i Bergen var *Holbergsuiten* av Edvard Grieg og *Variations on a Theme of Frank Bridge* av Benjamin Britten; begge komposisjoner som inngår i standardkatalogen for strykeorkester.

Orkesteret i Bergen var sammensatt av universitetsstudenter og fire yngre musikere fra talentprogram. Besetningen var 12 fiolinister inkludert Bjøranger som spillende orkesterleder, tre bratsjister, seks cellister og en kontrabassist; en forholdsvis, men ikke helt balansert standard strykeorkesterbesetning.¹²²

Jeg hadde anledning til å observere med notater på orkesterprøvene fra 15:00 til 19:00 de to første dagene i prosjektuken. Det ble ikke filmet. Bjøranger fremsto for meg som en aktuell kandidat for mitt prosjekt. Jeg hadde senere i uken et møte med ham, og vi ble enige med skriftlig samtykke om å innlede et samarbeid, der Bjørangers arbeid med strykeorkesteret 1B1 skulle inngå. Det ble da nevnt muligheten for å gjøre feltarbeid med 1B1 i forbindelse med deres turné til New York og New Jersey våren 2014.

En hovedforskjell på orkesteret i Bergen fra slik jeg senere skulle erfare 1B1 var at en del av musikerne i Bergen ikke var vant til å arbeide på Bjørangers måte eller tilnærmet profesjonelt; han måtte så å si bruke en del tid på å «oppdra» orkestermedlemmene, både vedrørende innstilling, samspill og konsentrasjon.¹²³ I arbeidet med 1B1 var utfordringer knyttet til orkesterdisiplin minimale. Observasjonen i Bergen var interessant fordi det også her, som med 1B1, ble oppnådd et høyt musikalsk nivå, noe som ble dokumentert på prosjektukens avslutningskonsert i Bergen.

I observasjonen i Bergen så jeg konturer av samme arbeidsmåter som i videoanalysene av 1B1. Observasjonen i Bergen sammenlignet med 1B1 synliggjør den sosiale orkesterpraksisen – orkesterdisiplinen – som er etablert, men som ikke blir gjort til gjenstand for oppmerksomhet i 1B1.

Musikkfaglig var det jeg observerte på prøvene i Bergen av ujevn kvalitet. Noe hadde langt igjen, slik jeg vurderte det, men det oppstod også fine musikalske øyeblikk. Bjøranger hadde en tydelig oppfatning om hvordan han ville ha det og stilte store krav,

¹²² Standard besetning i lite og stort kammerorkester: 4–6 førstefiolin, 3–5 andrefiolin, 2–4 bratsj, 2–4 celli, 1–2 kontrabasser; full symfonisk strykeseksjon: 16–20, 14–20, 12–16, 10–16, 8–12 (Gustems, 2008, s. 32–34).

¹²³ Han måtte blant annet flere ganger be musikere legge vekk mobiltelefoner mens prøven pågikk.

til orkesteret som helhet og til enkeltmusikere. Arbeidet bestod i å utjevne forskjellen mellom slik det var og det ønskede eller idealet, musikalsk og også som arbeidslag. På begge områdene ble det stilt tydelige krav om store endringer. Som ny sosial konstellasjon måtte prosjektorkestret gjennom stadiene «forming», «storming», «norming» og «performing» (Tuckman & Humphreys, 1965). Jeg observerte orkesterprøver mandag og tirsdag, med mye «forming» og «norming», og hørte orkesteret igjen på konserten fredag tre dager senere. På konserten spilte orkesteret som nevnt på et høyt nivå, og dokumenterte at det måtte ha skjedd mye på prøvene. Hvordan kunne Bjøranger på kort tid oppnå så gode resultater? Det er ikke noe enkelt svar på det, men gjennom å dokumentere hva som foregår på orkesterprøver med 1B1 viser jeg noe av hans arbeidsmåter. Tydelige mål, faglig sikkerhet, høye krav, detaljfokus og tålmodighet gjør seg gjeldende.

4.1 Case SO

Jan Bjøranger

Fiolinisten Jan Bjøranger er født i 1968 og utdannet ved Norges musikkhøgskole. Han har blant annet spilt i Det Norske Kammerorkester da det var ledet av Iona Brown og i Oslo-Filharmonien under Mariss Jansons. Brown (1941–2004) og Jansons (1943–2019) ledet sine Oslo-baserte orkestre til internasjonalt toppnivå de to siste tiårene av 1900-tallet. Bjøranger har en omfattende karriere nasjonalt og internasjonalt som fiolinist og ensembleleder innenfor det klassiske musikkfeltet. Han har samarbeidet med internasjonalt kjente musikere og komponister, turnert i Europa, i USA og i Japan, og deltatt på plateinnspilninger, mest som ensemblemusiker og ensembleleder, og også som solist. Han omtales som en musikalsk entreprenør og har vært leder for musikkfestivaler. Han uttaler at arbeidet hans med å etablere 1B1 er basert både på hans musikalske ferdigheter og på entreprenøren og pedagogen i ham (1B1, u.å.)

1B1

Bjergsted 1 er adressen til det tidligere Musikkonservatoriet i Stavanger, nå Institutt for musikk og dans ved Universitetet i Stavanger. Navnet til orkesteret kommer fra Ensemble Bjergsted 1; ENB1 ble etter hvert til 1B1. Fiolinist og daværende professor ved UiS Jan Bjøranger startet 1B1 som et prosjektensemble i 2008 i forbindelse med at Stavanger var Europeisk kulturhovedstad i 2008. Ensemblet er organisert som et ideelt aksjeselskap med følgende vedtekstfaste formål:

Øke gravitasjonen i det klassiske musikklivet og skape et ambisiøst frittstående ensemble på internasjonalt toppnivå med basis i regionen Agder, Rogaland og Hordaland. Videre er formålet å styrke læringsmiljøet for musikk i regionen og bli et nytt kraftsenter for musikkutdanning i Norge, og ikke minst å øke publikumstilstrømningen til klassisk musikk og bli et eksempel til etterfølgelse (Brønnøysundregistrene, 2014).

Av formålsteksten fremgår i tillegg til regionale, musikkfaglige og pedagogiske ambisjoner, også et ønske om å fremme klassisk musikk generelt. Koblingen av de høyeste musikkfaglige ambisjoner («internasjonalt toppnivå») og vekt på utdanning og læringsmiljø gjør 1B1 godt egnet til mitt formål.

Ensemblet har basert på flere kriterier vært en suksess. 1B1 fikk Spellemannsprisen for 2014 i kategorien klassisk musikk med utgivelsen *Holberg Variations* (1B1, Bjøranger, Hadland, & Skomsvoll, 2014).¹²⁴ Et annet tegn på suksess er støtte fra Talent Norge.

1B1 har medlemmer som ellers er tilknyttet det profesjonelle musikklivet, høyere utøvende musikkutdanning, kulturskoler og videregående utdanning. Dette er et bevisst valg i 1B1 sine prosjekter, begrunnet i ønske om å skape interaksjon mellom disse feltene. Hvilke musikere som inngår i orkesteret er forskjellig fra prosjekt til prosjekt.

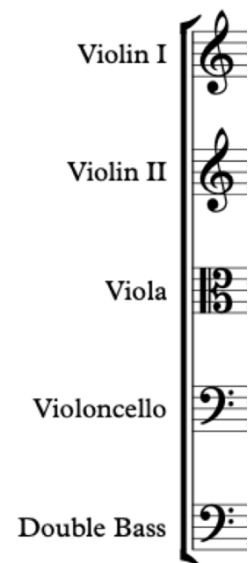
¹²⁴ Utgivelsen inneholder den kjente *Holbergsuiten* av Edvard Grieg i tre versjoner: Griegs utgave for strykeorkester spilt av 1B1; Griegs originale pianoutgave spilt av den klassiske pianisten Christian Ihle Hadland; og en nyskapende dekonstruert utgave med 1B1 og jazzpianisten og komponisten Erlend Skomsvoll. Platen var nettopp ferdig da jeg besøkte 1B1. Innspillingen ble lansert på vinyl lørdag 24. mai 2014 på galleriet Openhouse på Manhattan, hvor den norske designutstillingen Norwegian Icons da holdt hus. Her ble repertoaret fra platen spilt i sin helhet, med 1B1, Skomsvoll og pianisten Molly Morkovski.

Til dømes hadde noen av musikerne som var med i SO deltatt på plateinnspillingen av *Holberg Variations* og noen hadde ikke. Inkludert Bjøranger besto 1B1 i SO av 5 menn og 18 kvinner.

*Case SO som strykeorkesterpraksis*¹²⁵

Et strykeorkester består i dag av fioliner, bratsjer, celloer og en eller flere kontrabasser, de samme instrumentene man finner i det klassiske symfoniorkesteret, og er i antall et sted mellom en strykekvartett og en strykeseksjon i et fullt utbygd symfoniorkester. Besetningen 1B1 hadde på dette prosjektet var én kontrabassist, seks cellister, fire bratsjister og 12 fiolinister, i alt 23 musikere inkludert Bjøranger på fiolin (6.6.4.6.1). Musikk skrevet for strykeorkester har i dag normalt fem trykte stemmer: Fiolin 1, Fiolin 2, Bratsj («Viola»), Cello («Violoncello»), og Kontrabass («Double Bass»), ofte omtalt bare som *bass*). I strykeorkester er det ikke vanlig å ha dirigent, orkesterlederen spiller Fiolin 1, og befinner seg fremst å ytterst i orkesteret, til venstre sett fra publikum, tilsvarende konsertmesteren i et symfoniorkester.

Tradisjonen med å bruke flere musikere på hver stemme i rene strykeorkestre finner vi i hoffensembler i Europa på 1500-tallet, disse ensemblene blir regnet som opprinnelsen til dagens symfoniorkester (T. O. Svendsen, 2019). Et døme er at man i Paris i fra tidlig på 1600-tallet til 1761 hadde det offentlig utnevnte ensemblet Les Vingt-quatre Violons du Roy – Kongens 24 fioliner. Orkesteret bestod av strykeinstrumenter i ulike størrelser, partiturene var vanligvis femstemmige, som i et moderne



Figur 2:
Instrumentasjon
i strykeorkester-
partitur, fra mal i
Sibelius

¹²⁵ På aller prøvene i Stavanger fremsto orkesteret som et strykeorkester. På turnén i USA hadde man blokkfløyte og piano som soloinstrumenter, og samarbeidet også med en slagverker. Etter dette har IB1 også gjort konserter der blåsere inngår i orkesteret.

strykeorkester og symfoniorkester (Spitzer & Zaslav, 2004, s. 76). Operakomponisten Jean-Baptiste Lully (1632–1687) var fra 1661 musikk sjef ved det franske hoffet. Det blir antatt at Lully i sitt virke ved det franske hoffet videreførte og disiplinerte spillemåter som var i emning i Les Vingt-quatre Violons du Roy og andre orkestre, en disiplinering som kan forstås som en representasjon («simulacrum») av det franske eneveldets samfunnsideologi om streng og velsmurt *hierarkisk disiplin*:

He articulated the performance practice of French string bands as a set of rules and norms ... and turned them into an ideology of orchestral discipline that could be exported to other ensembles. The ideology behind his performance practices reflected the values of the French court and of autocratic absolutism in general. Under Lully's system the Vingt-quatre, the Petit Violons, and the orchestra of the Opéra became disciplined, hierarchical, polished ensembles, simulacra of a well-functioning autocratic society. (Spitzer & Zaslav, 2004, s. 98)

Lullys disiplinering av Les Vingt-quatre Violons (som myter beskriver som også voldelig) bestod i å gå fra tidligere individuell improvisert ornamentikk (heterofoni) til at de som spilte samme stemme ornamenterte på samme måte. Buestrøkene ble samordnet stemmevis, der utgangspunktet var nedstrøk på eneren i takten. Å starte musikkstykker med kraftige felles nedstrøk («le premier coup d'archet») var en virkningsfull effekt som Les Vingt-quatre Violons ble forbundet med (Spitzer & Zaslav, 2004).

I profesjonelle symfoniorkestre er hierarkisk disiplinering i dag knyttet til ulike roller innad i hver instrumentgruppe, det samme finner vi i strykeorkestre. Den enkleste formen er at en av musikerne har tittelen *gruppeleder*. Denne tittelen innebærer ekstra musikkfaglig ansvar for gruppen som helhet og i profesjonell sammenheng høyere status og lønn, gruppelederen er musikalsk mellomleder. Typiske oppgaver for gruppeledere på strykeinstrumenter er ta musikkfaglige avgjørelser innad i instrumentgruppen, som å bestemme *strøkene*. Andre oppgaver for gruppeleder er å spille stemmens solopartier, og å være bindeledd mellom orkesterleder og egen gruppe. Gruppeledere kan organisere og lede separate gruppeprøver. I et strykeorkester som 1B1 uten dirigent er det dermed tre nivåer med ulikt ansvar og ulik musikalsk

innflytelse eller makt. Orkesterlederen er øverste musikalske leder og gruppeleder for førstefiolingruppen, og leder resten av orkesteret som helhet og gjennom gruppelederne for de andre instrumentgruppene, som igjen leder sine gruppemedlemmer. Musikalsk ledelse betyr at de som ikke er gruppeledere skal tilpasse seg gruppeledernes spillemåter, initiativene skal helst komme fra gruppeleder, for de andre vil det handle mye om *innordning*. 1B1 praktiserte gruppeledersystemet aktivt, blant annet i arbeidet med å samordne strøk, dette var grunnleggende og selvsagt i SO. Konstituerende grunnregler:

- *Å spille med gruppeledere*
 - *Å samordne strøk stemmevis*

Videoopptak Case SO

For å kunne håndtere og analysere filmopptakene var det nødvendig med et system for å finne frem i dem. Filmopptakene fra Bjøranger og 1B1 begynner med bokstavene SO, for strykeorkester. Filmopptakene er først delt i to grupper, opptakene fra Stavanger 9.–12. mai er SO1, opptakene fra New York og New Jersey 17.–24. mai er SO2. Programvaren kameraet brukte katalogiserte automatisk uten avbrudd som nytt opptak etter 30 minutter, og ellers når jeg stoppet og startet opptak. Opptakenes lengde varierer fra under et minutt til maksimalt ca. 30 minutter. I alt er filmmaterialet fra SO på 22 timer og 2 sekunder. I tillegg har jeg observasjonsnotater fra 10 timer og 30 minutter der det ikke ble filmet, fra dagene i Bergen og fra en prøve uten Bjøranger i Stavanger.

Bergen

SO0.1	dag 1	prøver	15:00–19:00	notater
SO0.2	dag 2	prøver	15:00–19:00	notater

Stavanger

SO1.0	dag 1	prøver	14:00–16:30	notater
SO1.1–2	dag 1	prøver	16:30–17:30	video
SO1.3–14	dag 2	prøver	12:00–18:00	video
SO1.15–22	dag 3	prøver	11:00–15:00	video
SO1.23–29	dag 4	prøve/kons.	17:00–	video

New York og New Jersey

SO2.1–50	5 dager	prøver og konserter		video
----------	---------	---------------------	--	-------

SO1 består av 29 opptak: fra SO1.1 (første prøve i Stavanger) til SO1.29 (siste del av mandagens konsert i Stavanger).

Opptakene fra New York og New Jersey består av SO2.1 til SO2.50, fra utendørs 17. mai-feiring ved Sjømannskirken til siste del av en plateslippkonsert siste kvelden i New York. Alle videoopptakene ble fra ulike opptaksformater konvertert til formatet MP4.

Som neste skritt laget jeg filmlogg basert på hvilket repertoar som ble spilt. Tidsangivelsen forteller hvor langt ut i klippet arbeidet med det aktuelle stykket starter. Dette var den første systematiske gjennomgangen av videomaterialet. Samtidig som jeg gjorde dette, noterte jeg i et arbeidsdokument øvingssekvenser og hendelser som fremsto som særlig godt egnet til å belyse mine forskningsspørsmål, og som jeg ville gjøre til gjenstand for detaljerte analyser. Loggen gjorde at jeg fikk oversikt over når og hvor lenge det ble arbeidet med hvilket repertoar. Observasjon uten filmopptak ble også inkludert i loggen.

I tråd med økende grad av detaljert tilnærming til materialet vokste behovet for avgrensning. Jeg har funnet det hensiktsmessig med strategisk avgrensning til detaljert analyse av arbeidet med ett verk, som et paradigme eller mønstereksempel. Dette er verket det ble arbeidet lengst og grundigst med i Stavanger. Presentasjoner av konkrete språkspill er avgrenset til utvalg fra arbeidet med én sats i dette verket. Turnéen til USA ga i mindre grad rom for det konsentrerte dybdearbeidet jeg observerte i Stavanger, og er her valgt bort.

SO1.1	29:34	
0:00	Informasjon og samtykke	
4:06	<i>Holberg Suite</i>	E. Grieg (1885)
6:55	Om Skomsvoll-versjonen av <i>Holberg Suite</i>	Skomsvoll (2014)
10:26	<i>Romanian Folk Dances</i>	B. Bartok (1915)
17:56	<i>Serenade for Strings</i>	E. Elgar (1892)
SO1.2	27:55	
0:00	<i>Serenade for Strings</i>	
1:29	<i>Norsk</i>	E. Grieg (1891)
7:00	Om noter	
9:00	'Meijering' (<i>Soprano's lament: Part I</i>)	C. Meijering (2012)
14:24	'The Big Talk'	

Figur 3: Utdrag fra filmlogg SO

Over logg for hva som ble spilt den første dagen i Stavanger etter at filmingen hadde startet

Sosial praksis i Case SO: Gruppelederne i 1B1

Gruppeledersystemet var tydelig hos 1B1, og ble aktivt brukt i innøving av repertoar. Hierarkiet ble forsterket ved at det var stor forskjell på den musikalske rollen musikerne hadde i andre kontekster, og at det i samsvar med dette var stor forskjell på det musikalske nivået til musikerne relatert til den praktiserte grammatikk.

Den delen av prøvetiden som jeg går mest inn på i mine analyser hadde ikke kontrabassist til stede, han ble en del av orkesteret mandagen i Stavanger, og jeg går ikke inn i hans rolle, annet enn at han til daglig er fast ansatt musiker i et symfoniorkester.

Bjøranger som musikalsk leder for ensemblet har som nevnt lang fartstid som profesjonell musiker i norske og utenlandske orkestre. Bjøranger var på dette tidspunktet professor i fiolin ved Universitetet i Stavanger og dermed lærer for fiolin-studenter som spilte i 1B1. Så både formelt og reelt har han den sterkeste posisjon i orkesteret han startet. Det var ikke uventet, og i samsvar på mine utvalgskriterier, en innflytelsesrik musiker på høyt nivå med gode kommunikasjonsevner. Det som etter hvert viste seg, og som jeg ikke hadde forutsett, var de viktige rollene de andre gruppelederne hadde.

Gruppelederen for cellistene, som jeg kommer til å omtale som *solocellisten*, var ofte på banen med musikkfaglige innspill, var diskusjonspartner for Bjøranger og bidro dessuten jevnlig med humor og stemmetone. Solocellisten i 1B1 var lærer i cello på Universitetet i Stavanger og til daglig alternerende solocellist i et profesjonelt symfoniorkester. Han har en lang og prisvinnende internasjonal karriere som cellist.

Gruppelederen for bratsjistene hadde samme dag jeg kom til Stavanger vært på prøve-spill for jobb som bratsjist i et profesjonelt symfoniorkester, og fikk melding under orkesterprøven med 1B1 at hun hadde fått jobben. Hun var utøvende musikkstudent, og fikk med dette en ny rolle og medfølgende høyere status som profesjonell musiker.

Gruppelederansvaret for andrefiolinistene var tillagt to personer, avhengig av hvilket repertoar som ble spilt. Den ene av dem var en utøvende musikkstudent fra Universitetet i Stavanger, den andre har fast stilling som alternerende gruppeleder på andrefiolin i et symfoniorkester.

Agendaen for orkesterprøvene ble i størst grad satt av Bjøranger, etter ham var det solocellisten som kom med flest innspill, deretter den profesjonelle av gruppelederne for andrefiolinistene. Fra de som ikke fungerte som gruppeledere kom få plenumsinnspill, de var mest aktive verbalt når de responderte på Bjørangers spørsmål.

I prøveperioden fra fredag til mandag i Stavanger ble orkesteret gradvis flere. Jeg observerte at når gruppeledere var borte fra prøvene fremsto andre musikere som gruppeledere, det oppstod en ledig plass som ble fylt, den som rent fysisk stod på gruppelederplassen tok også rollen som gruppeleder.

Gradvis ble jeg gjennom å se på filmopptakene oppmerksom på at det kunne foregå flere aktiviteter samtidig, på mer og mindre diskrete måter arbeidet gruppelederne med gruppen sin, gjerne samtidig med at orkesterlederen arbeidet med en annen gruppe. Når det var pause var det sjelden alle sluttet å spille, derimot kunne det raskt bli organisert ad hoc gruppeprøver, det kunne være om å gjøre å komme først i gang, slik at de andre gruppene måtte vente. En gang var cellogruppen nær ved å starte en gruppeprøve vedrørende intonasjon, men sekundet før de var i gang var bratsjgruppen på banen med et

teknisk krevende parti, så cellogruppen ble sittende og vente. Pausene var preget av kontakter på kryss og tvers, relatert til musikalsk problemløsning. Noen øvde alene, noen diskuterte strøk, og mye annet som jeg kunne observere, men ikke få tak i hva handlet om. Fra å ha felles fokus og dyp konsentrasjon preget av vellyd under prøvene, kunne pausene bli kakofonier av ulik virksomhet.

Sosial praksis i Case SO: Rom, bevegelse og kommunikasjon

At jeg i økende grad ble oppmerksom på hvor innflytelsesrike gruppelederne var, hang sammen med at jeg i starten hadde kameraet på stativ, rettet mot Bjøranger, mens jeg gjorde notater. Dette fungerte ikke så godt, fordi Bjøranger flyttet seg mye i rommet, og forsvant fort ut av kamerabildet. Orkesteret var oppstilt i to buer der Bjøranger beveget seg for det meste i og foran området avgrenset den indre buen. I første omgang løste jeg dette ved å fange et større område i kameraet. Etter hvert gikk jeg over til håndholdt kamera og sluttet å skrive notater. Filmopptakene viser mer enn hva som kan leses ut av notatene mine. I videre arbeid med datamaterialet ble videoopptakene viktigst, feltnotatene (der jeg hadde det) ble viktigst relatert til informasjon som ikke fremkom av videoopptakene (som klokkeslett), og som første veivisere i videomaterialet.

På prøvene vekslet fiolinistene og bratsjistene mellom å stå og å sitte, på alle konsertene sto de. Målet for orkesteret var å spille mest mulig uten noter. Å spille stående uten noter gir et annet uttrykk på konserter enn å spille sittende med noter. Å spille sittende med noter kan sammenlignes med en lærer som sitter bak kateteret og leser fra en bok, i motsetning til en som står foran uten manuskript. Begge deler kan fungere utmerket, men å skille form fra innhold er ikke nødvendigvis lett eller ønskelig, og i kunst kanskje ikke mulig. Om man ønsker at musikk skal kommunisere, kan det virke ekskluderende om musikere tilsynelatende er mest opptatt av egen spilling og notene sine. Opera-sangere og teaterskuespillere bruker normalt ikke noter eller manuskript. Basert på samtaler og erfaringer med Bjøranger og 1B1 blir det tydelig at å kommunisere med

publikum og hverandre på mer utadvendte måter enn det som ofte er normen i klassisk orkestermusikk er et hovedmål og en grunnleggende filosofi i orkesterets virksomhet.

Sommeren 2016 opplevde jeg med to dagers mellomrom 1B1 og et annet orkester på konserter som inngikk i en konferanse i regi av International Musicological Society. 1B1 spilte blant annet *Holbergsuiten*, stående og uten noter. Det andre orkesteret spilte på denne konserten sittende, med noter, og med dirigent. Min subjektive opplevelse av de to konsertene som helheter var forskjellig. Det andre orkesteret var flere enn 1B1, og hadde med blåsere. Der og da, og i etterkant, har de to konsertene fremstått for meg som motpoler. Om jeg skal omtale dem med estetiske begreper, fremsto 1B1 som energisk og hevet fra bakken, mens det andre orkesteret var mer tungt og jordet. Rent visuelt og fysisk har musikere som sitter på stoler begrensede bevegelsesmuligheter, og antall kontaktpunkter med gulvet øker. Musikerne i 1B1 beveget seg. Jeg vet ikke hvor mye det var synsinntrykkene og hvor mye det var musikken jeg hørte som bidro til at jeg opplevde 1B1 som *tatt av*, og det andre orkesteret som *bardunert*. Det tradisjonelle symfoniorkesterets sceneoppsett med dirigent med ryggen til publikum, og musikere på stoler som ser på noter og på dirigent, alt kan medvirke til avstand mellom scene og publikum.¹²⁶ Musikkskribenten Andrew Mellor omtaler 1B1 slik på deres nettside:

From the ensemble's first public performance in 2008, its hallmarks are audible: a tight, smooth sound with a dash of fizz and noticeable sense of rhythm – of *groove*. ... Taking the lead from rock, jazz and world musicians, the ensemble will remove music stands wherever possible – eliminating the barrier between performers and fans. (Mellor, 2014)

¹²⁶ Small (1998) gir en kritisk analyse av den symfoniske konserttradisjonen, og skriver i kapitlet «An Art of the Theater»: «This is the great paradox of the symphony concert, that such passionate outpourings of sound are being created by staid-looking ladies and gentlemen dressed uniformly in black and white, making the minimal amount of bodily gestures that is needed to produce the sounds, their expressionless faces concentrated on a piece of paper on a stand before them, while their listeners sit motionless and equally expressionless listening to the sounds» (s. 155). I tråd med Bourdieu (1995 [1979]) kan publikums og musikers væremåter i symfonikonsert-ritualet (som er Smalls perspektiv) sees i sammenheng med oppfatninger om borgerskapets kultiverte og distingverte habitus, som Bourdieu i «Etterord: Grunnriss til en 'vulgær' kritikk av de 'rene' kritikker» (s. 248–271) diskuterer relatert til Kants begrep om desinteresse i *Kritikk av dømmekraften* (1995 [1790]).

Repertoar og konserter

Planlagt repertoar i dette prosjektet besto av Griegs *Holbergssuite* for strykeorkester; *Skomsvoll's Holberg Variations* av Skomsvoll (1B1 og piano); *To Melodier* av Grieg for strykeorkester (*Norsk* og *Det første møtes sødme*); *Serenade for strings* av Elgar; *Romanian folk dances* av Bartok (for strykeorkester¹²⁷); *Soprano's lament* av Meijering¹²⁸ (for blokkfløyte og strykeorkester); og *Ode to a Hunter* av Per Fronth (film med musikkfragmenter fra Pärth og Walton, for strykeorkester og slagverk); dessuten improvisasjoner ved blokkfløytesolist og Bjøranger, og også innslag med Bjøranger på hardingfele.

Programmet var basert på platen som skulle lanseres i New York, supplert med etablerte og publikumsvennlige verk for strykeorkester (Elgar og Bartok). Grieg er gjerne med når nordmenn spiller i utlandet, foruten *Holbergssuiten* var *Norsk*¹²⁹ fra Griegs *op. 53* på programmet. I turnéen inngikk deltakelse i 17. mai-feiring i New York med konsert i Sjømannskirken på 52. gate. I tillegg hadde programmet nyere verk med blokkfløytesolisten (Meijering) og live-spilling til film (Fronth, Pärth og Walton). Begge de nyere verkene var forholdsvis korte og lett tilgjengelige, det ene virtuost, det andre fanget oppmerksomheten med kombinasjonen film og levende musikk.

Dette programmet skulle øves inn til turnéen, og det var satt opp fire dager med orkesterprøver. 1B1 hadde avreisekonsert i Stavanger om kvelden mandag 12. mai. Turnéprogrammet omfattet å spille på utescene på dagtid og i Sjømannskirken om kvelden 17. mai; mandag 18. var det workshop med et lokalt skoleorkester i Bronx, som man hadde konsert sammen med tirsdag 19; onsdag hadde musikerne et opplegg med slagverkeren de samarbeidet med (dette deltok jeg ikke på); torsdag var det konsert i City Hall i Jersey City; fredag var det øvelse med Skomsvoll til den avsluttende

¹²⁷ Originalt skrevet for piano.

¹²⁸ De øvde også på annet repertoar av Meijering som ikke ble brukt på konsertene.

¹²⁹ Hentet fra Griegs *Tolv Melodier (Vinjesangene)*, *op. 33*, nr. 12 «Fyremål», med språkpolitisk tekst av Aa. O. Vinje.

plateslippkonserten i Openhouse Gallery på nedre Manhattan lørdag 24. mai. Videoopptakene fra turnéen er som nevnt valgt bort i analyse av materialet, men blir nevnt her som kontekst for arbeidet i Stavanger.

4.2 Språkspill Case SO

Hvor landet ligger – grunnlag for videre arbeid

I SO1.1 og SO1.2 leder ikke Bjøranger ensemblet, med unntak av «Meijering» mot slutten som han dirigerer uten å spille selv. I SO1.1 og SO1.2 spiller orkesteret gjennom repertoaret uten stopp eller instruksjon. Bjøranger står og sitter vendt mot dem og observerer oppmerksomt, men deltar ikke musikalsk.

Hvorfor startet han orkesterarbeidet slik? Jeg tror det var fordi han ville ha oversikt over hvor langt man var kommet på de ulike stykkene, hva som trengtes å jobbes mye med og på hvilke måter. Da som nevnt noen av medlemmene i denne besetningen ikke hadde vært med på den for ikke lenge siden gjennomførte plateinnspillingen av *Holberg Variations* måtte han forholde seg til en orkesterutgave der noen musiker kjente noe repertoar inngående, mens andre musikere ikke kjente det samme repertoaret gjennom tidligere deltakelse i 1B1.

Å høre på gjennomgangen av programmet ga Bjøranger et oversiktlig grunnlag for videre arbeid. Slik som jeg valgte å ikke være musiserende deltakende observatør, blant annet fordi jeg da kunne hatt mindre overskudd til å følge med på det som foregår rundt meg, kan jeg anta at Bjøranger nå valgte å ikke spille med selv for å få kunne bruke all sin oppmerksomhet på å ta inn hvor orkesteret befinner seg musikkfaglig der og da relatert til det aktuelle repertoaret, som grunnlag for å lage en plan for videre arbeid.

I forberedelser av konsertprogram må faktorer som repertoar, musikernes forutsetninger, rammefaktorer som tilgjengelige prøvelokaler og tid til disposisjon, målsettinger og arbeidsmåter henge sammen om konserten skal bli av høyest mulig kvalitet. En fallgrube er å disponere tid uheldig, som hvis man arbeider mye med et

stykke og får det opp på et høyt nivå, men for sent innser at dette har gått på bekostning av disponibel tid til å arbeide med annet repertoar som er på programmet. Det samme kan skje i ett og samme stykke, man arbeider mye og grundig med en del eller en sats på bekostning av andre deler eller satser, med det resultat at resultatet blir ujevnt.

Kvalitative begreper som *ujevnt* og *gjennomført* fanger inn ulike konsertprestasjoner, der gjennomført er ønskelig og ujevnt er uønsket. Å kartlegge status for de ulike stykkene og den aktuelle besetningens særskilte forutsetninger, generelt, og på det aktuelle repertoaret spesielt, gir orkesterlederen grunnlag for planlegging av arbeidet som skal i gang.

«The talk» – artikulering av utfordringer

Språket i den verbale kommunikasjonen på prøvene i 1B1 var normalt engelsk som fremmedspråk. Medlemmene var fra flere land, og ikke alle behersket norsk. Dette er et vanlig fenomen i profesjonelt musikkliv der symfoniorkestre i økende grad har medlemmer og dirigenter med mange ulike nasjonaliteter. I verbal transkripsjon er SO transkribert til det språket som ble talt. Av og til ble det snakket norsk, men for det meste på engelsk som fremmedspråk.

Etter at orkesteret hadde spilt gjennom repertoaret gjennomførte Bjøranger som avslutning på dagen en verbal dialog med orkestermedlemmene – «The talk», som jeg omtalte denne hendelsen som i notatene mine. Dialogen er nyttig forskningsmessig da den verbalt artikulerer Bjørangers syn på 1B1s virksomhet, både konkrete utfordringer for den aktuelle besetning, og generelt om hva han ønsker at 1B1 skal være.

Bjøranger begynte med å spørre orkestermedlemmene (med eksplisitt adressert unntak for solocellisten) hva de tenker om hva som skal gjøres nå, hvordan skal orkesteret bruke øvingstiden de har i dagene frem til turnéen? Hva skal de fokusere på fra nå av? Ville de være stolte om de spilte slik som de hadde gjort nå på en konsert i New York? Det siste spørsmålet blir etterfulgt av forsiktig latter fra ensemblet, som jeg tolker som at det ville de ikke. Han spør videre: «What do we do to be proud? What is the next

step? What do we want?» (SO1.2, 15:02–08). Orkestermedlemmene er avventende i sine tilbakemeldinger. Ved å henvende seg direkte til enkeltpersoner og spørre hva gruppen de tilhører særskilt trenger å forbedre får han svar, og han er enig med svarene. En av cellistene mener at cellogruppen har intonasjon som sin hovedutfordring, Bjøranger samtykker, og sier at intonasjon er deres hovedutfordring. Videre spør han en av førstefiolinistene: «What should the first violins do?» (SO1.2, 16.35–36). Han får et svar som han samtykker med, og parafraserer svaret. Førstefiolinistene er ikke samspilte, på norsk kunne man sagt at det *spriker*. Bjøranger formulerer førstefiolin-gruppens hovedutfordring slik: «Exactly. The sound is going in all directions, so we need to unify» (SO1.2, 16:50–53). Medlemmer fra bratsj-gruppen og andrefiolin-gruppen blir også spurt hva som er deres hovedutfordringer. Bratsjgruppen blir fortalt at den generelt låter bra og sikkert, men at alt kan utvikles: «So no stress, just careful, nice work» (SO1.2, 20.45–49). Andrefiolin-gruppen blir bevisstgjort egenarten ved å spille mellomstemmer. Som fiolinist spiller man ofte melodistemme, men når man spiller andrestemme, og generelt for mellomstemmer, er det viktig å forstå musikken som helhet, å forstå hvilken funksjon den stemmen man har spiller i helheten; alle viktige overganger og forandringer skjer i mellomstemmer, mer eller mindre, sier Bjøranger, så de må være proaktive. De må vite når de skal være i bakgrunnen og når de skal gjøre mer av seg: «You always have to understand the music, all important changes in music happens here – more or less – so you need to be proactive ... and you need to dare to do it when it happens» (SO1.2, 21:36–49).

Bjørangers vurderinger er basert på det han nettopp har hørt, og oppsummert har hver gruppe fått et hovedfokus: Cellistene må jobbe med intonasjon, førstefiolinistene må jobbe med å spille sammen, andrefiolinistene må jobbe spesielt med å tenke sin stemme sammen med den musikalske helheten. Bratsjgruppen skal fortsette som de stevner (og kontrabassisten var som nevnt ikke tilstede de tre første dagene i Stavanger).

Analysen og uttalelsene til Bjøranger artikulere ønskede spillemåter og svarer på hovedproblemstillingen min: Det skal være rent (god intonasjon), de ulike stemmene skal fremstå som en enhet, og hver stemme skal fremføres med forståelse for hvilken

helhet den inngår i. Alle tre punktene handler om samarbeid og om å inngå i et enhetlig og musikalsk fellesskap:

- Å spille slik at man inngår i et enhetlig musikalsk fellesskap
 - Å spille med god (felles) intonasjon
 - Å spille slik at den enkelte stemme fremstår som en enhet
 - Å spille med forståelse for den helheten den enkelte stemme inngår i

Fra «The talk» vil jeg trekke frem to perspektiver som er mer generelle og er uttrykk for Bjørangers grunntanker om 1B1, knyttet til begrepene «fans» og «confidence». Det første kommer fram gjennom Bjørangers dialog med en av musikerne som har vært på en konsert innen sjangeren rock. Bjøranger spør retorisk om musikeren talte hvor mange feil som ble spilt, om han fikk programmet eller *setlisten* da han bestilte billett, og om han gikk på konserten på grunn av denne. Nei, svarer musikeren, han gikk fordi han likte bandet, han var fan av bandet. Bjøranger spør om de tror at 1B1 kan få fans? Det er hans ambisjon, han vil bort fra den klassiske kunstmusikkens konvensjoner og publikum, han vil nå ut til flere på andre og nye måter, ved å ta inn elementer fra andre sjangrer. Å spille stående uten noter, slik jeg også opplevde 1B1 på konserten i Stavanger sommeren 2016, kan sees som en del av dette, og også repertoarvalg og valg av konsertarenaer, selv om disse elementene ikke ble tematisert nå.

Denne kvelden bruker Bjøranger gjentatte ganger begrepet «confidence», som et mål og ideal for musikerne i ensemblet. Målet for prøvene er at orkesteret skal fremstå på konsertene med så stor grad av «confidence» som mulig: trygghet, sikkerhet og selvtillit. Dialogen med orkesteret gjør musikerne bevisst på hva de har å jobbe med, hvor de er og hvor de skal, hva som er målet. De skal fremstå med selvtillit og ha som mål å få fans, noen som er begeistret for dem og blir orkesterets tilhengere:

Do you want fans? Do you think it's impossible for classical musicians to have fans? ... It's not impossible at all. ... It's possible. So that's what we have to do – that's where we're going to. That's what's going to happen in New York and we're ready for it. So now we practice, just nicely and carefully. We play in tune

with the cellis, we find our sound with the first violins, and then when we get on stage we don't care. Ok? We listen. We don't care. See you tomorrow! (SO1.2, 25:43–26:25)

Artikulert fokus på selvtillit på scenen og ønske om fans eller tilhengere sier ikke noe eksplisitt om musikalsk utforming, det er uttrykk for målsettinger i 1B1s virksomhet, målsettinger som mer og mindre artikulert vil gjøre seg gjeldende i de fleste musikalske praksiser. Det motsatte, å være utrygg på scenen og å være upopulær er normalt uønsket. Det som kanskje er originalt her er at popularitet og selvtillit blir eksplisitt adressert, dette kan være mer knyttet til andre sjangrer (noe Bjøranger bruker som eksempel). Den klassiske musikkens romantiske estetikk kan være mer opptatt av realisering av musikk som person- og kontekstuavhengig kunstverk, der det musikalske fokuset i større grad kan være å gå *inn* i musikken enn å nå *ut* til publikum.

- *Å spille med utadrettet oppmerksomhet*

Notemateriale og utvalg til detaljert analyse Case SO

Hvordan jeg håndterer filmmaterialet i analysene og presenterer resultater har kommet til underveis. Jeg satt ikke med partiturer da jeg observerte, og hadde i utgangspunktet ikke oppfatninger om at jeg ville anvende notemateriale i analyser og presentasjon av resultater. I analysen av opptakene fant jeg det etter hvert hensiktsmessig å ha partitur tilgjengelige for å bedre forstå hva som foregikk. Språkspillene handlet om musikken som ble spilt, og notematerialet vil for meg som for musikerne kunne *representere* det spilte. Sentralt i Wittgensteins senfilosofi er at ords mening kan være hvordan de blir brukt i praktiske *kontekster*. I øvingskontekstene inngikk notemateriale, så retrospektivt kan det fremstå som lite gjennomtenkt at jeg ikke hadde partiturene tilgjengelige. På den annen side kunne jeg med nesens i partiturene gått glipp av mye av det visuelle (med samme begrunnelse sluttet jeg også å skrive notater).

Videopptakene rapporterer lyd bedre enn bilde, i den forstand at det vi *hører* sammenlignet med det vi *ser* er mindre definert av hvor personer befinner seg. Det en fiolinist

og en cellist som sitter mot hverandre ser er helt forskjellig, i motsetning til hva de hører. Selv om begge hører det som er nærmest dem tydeligst, vil det de hører (relatert til grad av likhet i perseptuelle forutsetninger¹³⁰) ha større innslag av *det samme* enn det de ser. Lydinstrykkenes beskaffenhet gjør at målet om intersubjektivitet – å høre det samme og å spille og *kommunisere* sammen – kan oppnås bedre når musikerne ser hverandre enn om de skulle se det samme. Slik kan også auditive analyser av videomaterialet ha større validitet enn visuelle, i samspill med mine forutsetninger.

Basert på gjennomgang av hele filmmaterialet ble enkelte partier markert som av særlig interesse. Forholdsvis tidlig oppstod idéen om å rette oppmerksomheten mot arbeidet med Elgars *Serenade for Strings*. Det var flere grunner til det. For det første var dette et stykke som orkesteret ikke kunne så godt i utgangspunktet, i motsetning til *Holberg-suiten*. Derfor vil en detaljert analyse av arbeidet med Elgar¹³¹ vise prosessen fra uferdig versjon til konsertversjon. I disse arbeidsprosessene blir det synliggjort hva som blir endret, hvilke spillemåter som blir fremmet, og hvilke uønskede spillemåter som fjernes. En andre grunn, som en logisk følge av den første, er at det ble jobbet relativt mye med Elgar, mengden filmmateriale her er stor. En tredje grunn, som kanskje var en heldig omstendighet, er at Elgar er en representant for kjernen i europeisk senromantisk kunstmusikk fra 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet. Elgars musikk blir sett i sammenheng med Franz Liszt og Johannes Brahms; Elgars største ideal var Robert Schumann (R. J. Andersen, 2019). Når jeg vil finne et paradigmatisk mønstereksempel fra klassiske kunstmusikkpraksiser vil et strykeorkester som spiller musikk av Elgar være en aktuell kandidat.

Arbeidet med Elgar i SO har partituret som fysisk artefakt og verkets ulike historiske fremføringer som kontekst. Det foreligger en rekke innspillinger av Elgars strykeserenade, mange tilgjengelige på Spotify. Å se arbeidet med Elgar i SO i

¹³⁰ Jf. persepsjon generelt og Nielsens subjektavhengige faktorer (1983, fra s. 5).

¹³¹ I muntlige diskurser innen klassisk musikk og i SO omtales gjerne verk med komponistens navn og ikke eventuelle titler på verkene. Videre brukes «Elgar» uten anførselstegn i betydningen Elgars *Serenade for strings*.

sammenheng med partiturets struktur og foreliggende innspillinger som kilder til informasjon bidrar i å avtegne SO.

Elgars Serenade for Strings: Form og tempovariasjoner

Komponisten Edward Elgar (1857–1934) – også en dyktig fiolinist – publiserte *Serenade for String Orchestra*, op. 20 i 1892, delvis basert på tidligere arbeider. Stykket har tre satser: «I. Allegro piacevole», «II. Larghetto», og «III. Allegretto». Elgars strykeserenade er etablert som en del av standardrepertoaret for strykeorkester.¹³² I partiturets realiseringer som klingende musikk i innspillinger er det tempoforskjeller som gir ulik karakter. Elgars partitur gir opphav til ulike spillemåter, til *varianter*. En måte forskjellene kommer til uttrykk på, og som kan måles og artikuleres presist er stykkets tempo og dermed varighet.

I innspillinger tilgjengelige på Spotify er stykkets varighet i en utgave 9:15 (Stanienda & Wratlavia Chamber Orchestra, 2013). I en annen utgave er tidsbruken doblet til 18:29 (Yolev & Renaissance Chamber Orchestra, 1998). Det praktiseres altså store tempoforskjeller. I en innspilling fra 1933 tilgjengelig på YouTube der Elgar selv dirigerer varer stykket i 12:08 (Elgar conducts Elgar, 2013 [1933]). Andresatsen varer i ulike innspillinger for det meste knapt like lenge som de to andre satsene til sammen. Wratlavias hurtige første sats er på 2:40, første sats med Renaissance Chamber Orchestra er på 5:12. En rask andresats er på 4:13 (Ensemble Vibration, 2011), Renaissance Chamber Orchestras andresats er på 8:04. Wratlavias hurtige tredjesats er på 2:07, Renaissance Chamber Orchestras tredjesats er på 5:13. 1B1 bruker på konsert i Stavanger 10:05 (SO1.28), altså samlet sett med høye tempi sammenlignet med tilgjengelige Spotify-innspillinger.

¹³² Noen år senere, i 1897–1898, skrev Elgar sitt mest kjente verk som var med å etablere ham som en av de fremste komponister i sin samtid: *Enigmavariasjonene* eller *Variations on an Original Theme*, op. 36.

Første sats av serenaden går i 6/8-dels takt med tre innskutte 3/8-dels takter. Satsen har tempobetegnelsen punktert firedel = 96 bpm¹³³, og begynner og slutter i e-moll, som fremstår som hele stykkets hovedtoneart. Sats I har 137 takter. Ved hjelp av bokstaver er satsen delt inn i ni deler, fra start frem til A, og delene A til og med H. Satsen har betegnelsen «Allegro piacevole». Allegro¹³⁴ betyr raskt og livlig, lystig. «Piacevole» utlegges som trivelig (hyggelig, behagelig, «pleasantly», «agreeably», «delightful»).

1B1 sitt konserttempo på førstesatsen i Stavanger har en fremherskende jevn pulsrytme på omtrent 92 bpm (SO1.28). De ligger dermed litt under oppgitt tempo i partituret. Her må det utdypes at slik dette stykket og sjangeren klassisk ofte fremstår forekommer det kontinuerlig større og mindre intuitive endringer i tempo knyttet til musikalske parametre som fraser, styrkegrader, spenningskurver, intensitet, overganger og særskilte detaljer som blir fremhevet ved å bli gitt tid. Dette kan gjøres for å realisere musikalsk form og karakter. Utrechnet tempo basert på lengde på sats I. i minutter og sekunder og antall slag gir 1B1 et snitttempo på omtrent 90 bpm, mens i realiteten er fremføringen av første sats dominert av tempi varierende fra omtrent 88 til 96 bpm. (Det er ingen anvisninger om tempoendringer i partituret på førstesatsen.) I svakere styrkegrader og når musikken kommuniserer avspenning er tempoet lavere; i sterkere styrkegrader med crescendoer, fremdrift og høy intensitet er tempoet høyere. Slik jeg ser det er dette et sjangertrekk ved utøving av mye klassisk eller vestlig kunstmusikk som gjør sjangeren eller feltet forskjellig fra til dømes *rytmisk musikk*; større og mindre pulsendringer og rubato er som oftest intuitivt tilstede i fraseringer, ikke minst er dette velutviklet i fremføring av det romantiske pianorepertoaret der tempoforskyvninger er et av de sentrale virkemidlene utøveren har til rådighet.¹³⁵

¹³³ Taktslag per minutt (bpm, «beats per minute»).

¹³⁴ Kombinasjonen metronombetegnelsen 96 bpm og musikkuttrykket allegro er i dag uvanlig. På fysiske og digitale metronomer er allegro markert raskere, som på metronomen Wittner Taktell Super Mini 880.2 der allegro er oppgitt til 120–168 bpm.

¹³⁵ Andre grunner til at rubato er utbredt i den klassiske pianotradisjonen kan sees i sammenheng med at pianister ofte øver og opptre alene. Når *Griegs Slåtter op. 72*, som er basert på folkemusikk, spilles som romantisk kunstmusikk med utstrakt rubato og pianistisk dveling, kan slåttens mening som dansemusikk være tapt og blitt transformert til noe annet.

Det kan hevdes at begrepet rytmisk musikk er upresist, med argument om at all musikk har rytme. Om vi forstår rytmisk musikk som basert på en jevn pulsrytme – som beat-basert – synes jeg begrepet er meningsfullt. I den klassiske sjangeren vil det normalt i dag være et ideal med *samvariasjon* i grunnpuls knyttet til musikalsk uttrykk, mens det innen rytmisk musikk og ikke minst innen jazz er blitt en del av faget å på ulike måter samhandle med grunnpuls på intrikate sett, i form av synkoper og ved å praktisere spillemåter som kan karakteriseres som å på særskilte måter ligge foran eller bak grunnpuls. Slagverket (trommesettet) og slagverkeren er sentral, og en god slagverker er god i å holde en jevn og stabil puls over tid, da har vedkommende god «time». Dette er blitt ytterligere forsterket ved at moderne sjangrer som pop og elektronisk dansemusikk blir til i studio, og på konserter i økende grad er basert på elektronisk styrt helt jevn pulsrytme.¹³⁶ Disse forskjellene mellom klassiske og rytmiske spillemåter er tendenser i et sammensatt bilde, man finner eksempler som går på tvers av dette. I mine caser er dette en tydelig forskjell på strykeorkesteret (der orkesterleder leder det musikalske uttrykket i en bevegelig pulsrytme) og storbandet (der slagverkeren bestemmer den i større grad regelmessige pulsrytmen eller «timen»). I folkemusikkcasen fant jeg både vekt på pulsrytme i *slåttetralling* og tilsynelatende mangel på pulsrytme i et *stev*.

Andre satsen av Elgars serenade er notert i 2/4-dels takt, har tempobetegnelsen åttedel = 80 bpm, og er notert i C-dur. Sats II. har 79 takter. Den har fem deler, frem til bokstav I, og fra bokstav I til og med M.¹³⁷ Satsen har en tydelig form med en innledning på 16 takter, en melodi på 16 takter (fra bokstav I), mellomspill på 18 takter (K), melodien en gang til i annen instrumentering (L), og en avslutningsdel der motivet fra innledningen kommer igjen (M). Dette gir formen ABCBA. Satsen har betegnelsen «Larghetto», som utlegges som langsomt, men ikke så langsomt og bredt som Largo. Her er det også et i dagens forstand misforhold mellom begrepet Larghetto og

¹³⁶ I eldre innspillinger og TV-opptak innenfor pop og rock kan man i større grad enn i dag registrere ujevn og varierende puls.

¹³⁷ J er utelatt, noe som forekommer for å unngå misforståelser I/J.

metronombetegnelsen, åttedel = 80 bpm som tilsvarer firedel = 40 bpm. Metronomen Wittner Taktell Super Mini 880.2 plasserer Larghetto fra 60 til 66 bpm. Elgars egen innspilling av andresatsen fra 1933 varer i 6:06, det vil si at han avviker fra sin egen tempoanvisning i stor grad, Elgars tempo i innspillingen er åttedel = ca. 52 bpm (partituret åttedel = 80 bpm).

1B1 bruker 4:56 på andresatsen på konserten i Stavanger, noe som gir et gjennomsnittlig tempo tilsvarende åttedel = bpm 64, senere enn oppgitt tempo i partituret, men raskere enn Elgars som dirigent. Her også varierer tempoet med musikalsk innhold, fra 58 til 72 bpm. Det melodiske temaet B som kommer to ganger ligger mye rundt 66. I denne satsen i enda større grad enn i første satsen er det en kontinuerlig helhetlig organisk vekselvirkning mellom spenning og avspenning, mellom å gå på og holde tilbake, mellom utbrudd og avventing, tempoet endres kontinuerlig som en del av dette. Jeg vurderer partituret og verkets oppføringstradisjon som å innby til en romantisk-ekspressiv spillestil, som blir realisert av 1B1.

Tredje sats starter i 12/8-dels takt, har tempobetegnelsen punktert firedel = 92 bpm, og begynner i G-dur og slutter i E-dur. Sats III. har 76 takter, og er den korteste. Den er delt i fem deler, frem til N, og N–Q. Den har betegnelsen «Allegretto» som blir utlagt som raskt og livlig, men ikke så raskt og livlig som allegro.¹³⁸ Ved bokstav P står det «Come prima» («som tidligere»). Her kommer materiale fra førstesatsen tilbake, taktarten endres til 6/8 som i førstesats og etter fem takter endres tonearten til E-dur som stykket slutter i.

1B1 har et snittempo på 104 bpm på tredjesatsen, forholdsvis langt over metronombetegnelsen 92 bpm i partituret. 1B1s tredjesats er blant de hurtigste sammenlignet med

¹³⁸ I løpet av 1800-tallet ble forståelsen av *allegretto* endret mot å være raskere, fra å ligge like over *andante* til å ligge like under *allegro*, en Maazel-metronom fra 1800-tallet foreslår 100, det samme gjør en metronom fra 1950-tallet. På samme måte som kammertonen er en historisk variabel, er musikalsk realisering av tempobetegnelsen det. I dag er til dømes *largo* senere enn *adagio*, mens det var omvendt i barokken (Blood, 2017).

tilgjengelige innspillinger.¹³⁹ Tempoet stabiliserer seg i ulike deler på ca. 110, 104 og 100 bpm.

Å høre satsene i ulike tempi viser at tempo har stor innvirkning på hvordan stykket fremstår, variasjonen i tempi på ulike innspillinger gjør at satsene får ulik *karakter*. I en programbeskrivelse fra BBC av Adrian Jack blir Elgars *Serenade* karakterisert slik:

The Serenade for strings which we hear tonight ... is utterly characteristic.

The opening movement (*piacevole*, as marked, means ‘pleasing’) has the same lilting rhythm as Hugo Wolf’s *Italian Serenade* (the orchestral version of which dates from the same year), but also a gentler, more dusky atmosphere of its own, in which the desire to please in the rise and fall of its phrases is expressed, at first, with a certain shyness. The melodic shapes of the slow middle movement (in C major) are typical, too, and intensify briefly to a central confession of feeling before sinking back into a threefold reminder of the opening phrase. The final movement returns to the *alfresco* character of the first, with some discreet reminders of its lilting rhythm.

The slow movement was heard first, on its own, in Hereford in 1893, and all three movements were eventually performed in Antwerp in 1896. Much later in life Elgar singled the Serenade out as his favourite work and described it as ‘really stringy in effect’; he included it as one of his last gramophone recordings the year before he died. (Jack, 2005)

Jacks beskrivelse viser til en opprinnelig forståelse av hva en *serenade* er: en kjærlighetssang under åpen himmel til en elsket man ønsker å gjøre inntrykk på, sunget om kvelden, gjerne nedenfor vinduet til den utvalgte.¹⁴⁰

Arbeidet med Elgar og SO ellers gir grunnlag for følgende formulering av måter å forholde seg til tempo og pulsrytme:

¹³⁹ Den hurtigste utgaven av hele *Serenade*, innspillingen fra 2013 med Wratistavia Chamber Orchestra med total spilletid 9:15. har også den hurtigste tredjesatsen med spilletid 2:07, tilsvarende gjennomsnittlig 115 bpm. Da har vi beveget oss langt vekk fra 92, i tempo og i karakter.

¹⁴⁰ Sjangeren serenade for strykere danner en familie med kjente verker av blant annet Mozart (eg. kvartett, ev. pluss kontrabass), Dvořák og Tsjajkovskij.

- Å spille med avvik fra partiturets metronomangivelser
- Å spille med musikalsk begrunnet bevegelig pulsrytme (agogikk)

Tempoangivelsen blir praktisert som veiledende, i motsetning til noterte tonehøyder. I den klassiske musikken blir det praktisert stor frihet i å velge og bevege tempi.

Transkripsjon og analysearbeid

1B1 jobbet med Elgar til sammen i ca. fem timer de fire dagene i Stavanger. Fredagen spilte de gjennom hele, lørdag begynte de med første sats, og arbeidet med den i ca. halvannen time. Senere på lørdagen, etter annet repertoar og pause, arbeidet de med andre sats i vel en time. Søndag formiddag var det mer arbeid med andre sats og etter hvert tredje sats, i alt omtrent en time. Mandag var orkesteret for første gang fulltallig, da handlet det mest om å spille gjennom som helhet, med noen stopp, dette brukte de ca. en halv time på. Elgar ble spilt på konserten mandag kveld. Følgende filmopptak inneholder arbeid med Elgar:

Fredag: SO1.1, SO1.2.

Lørdag: SO1.3, SO1.4, SO1.5, SO1.6, SO1.8, SO1.9, SO1.10.

Søndag: SO1.15, SO1.16, SO1.17.

Mandag: SO1.25, SO1.26, SO1.28 (konsert).

Opptakene der 1B1 arbeider med Elgar i Stavanger er transkribert sin helhet. Utdrag av arbeidet med førstesatsen blir beskrevet ved å gjengi språkspill ved hjelp av tekst og notemateriale fra Elgar. Tilnærmingen i beskrivelsene er ledet av avhandlingens problemstillinger.

I første omgang ble de verbale innslagene i noen av filmopptakene transkribert. Her ble det kjøpt tjenester, dette gjelder opptakene SO1.1 til og med SO1.8. De eksterne transkripsjonene hadde en del feil og misforståelser, delvis knyttet til manglende fagkunnskap i musikk. Andre utfordringer i den verbale transkripsjonen var at det på

orkesterprøvene ble snakket på ulike språk¹⁴¹, mest på engelsk, som ingen hadde som morsmål. Det var en blanding av ulike utgaver av engelsk, pluss innslag av ulike norske dialekter og norsk som fremmedspråk; ofte ble det også snakket samtidig som det ble spilt, noe som gjorde det vanskelig å oppfatte hva som ble sagt; og det forekom flere samtaler samtidig. Ved å sammenholde de eksterne transkripsjonene med film-materialet fikk jeg rettet opp feil og lagt til ord, samtidig som jeg registrerte at den eksterne transkripsjonen hadde plukket opp ord som jeg ikke hadde kunnet tyde tidligere. Dette øke påliteligheten eller reliabiliteten i transkripsjonen. Jeg merket at jeg etter hvert ble bedre i å oppfatte det som ble sagt, blant annet gjennom ren auditiv tilnærming, og kanskje overraskende også ved å senke oppmerksomhetsnivået mitt, ved å ikke lytte intenst etter noe, men ved i større grad å la den perseptuelle kodingsprosessen fra uidentifisert lyd til meningsfullt ord skje intuitivt.¹⁴² Jeg brukte ikke ekstern transkripsjon på den siste delen av materialet (SO1.9–10, SO1.15–17, SO1.25–28).

Etter at verbal transkripsjon forelå prøvde jeg ut ulike måter å transkribere og analysere filmmaterialet på som registrerte mer enn det verbale. Konstituerende for språkspillene er hva som blir *spilt*, verbale ytringer henger nøye sammen med hva som nylig har blitt spilt og hva som snart skal spilles. Å utelate representasjon av den klingende musikken eller å representere den som tekst fremsto etter hvert som lite tilfredsstillende, og jeg startet transkriberingen på nytt der musikalske ytringer i form av det som ble spilt og sunget også ble representert. Jeg endte opp med å bruke en egenutviklet metode med Microsoft Excel regneark som verktøy der jeg brukte partituret på Elgar sammen med videoopptakene. Da kunne de verbale ytringene knyttes til de musikalske ytringene som begrunner dem, ved at de musikalske ytringene representeres i noteskrift. Vertikalt nedover følger regnearket tidsdimensjonen til orkesterprøvene, men ikke proporsjonalt,

¹⁴¹ Det viste seg at personen som transkriberte SO ikke kunne norsk. Jeg hadde oppgitt til transkripsjonsbyrået at det ble snakket engelsk i orkesteret.

¹⁴² En tilnæringsmåte som jeg erfarte som å ligne på den ufokuserte tilnærmingen jeg bruker for å kunne erfare autostereogram – 2D-bilder som jeg opphav til 3D-erfaringer (T. E. Osa, 2007; Stork & Rocca, 1989).

en rad kan vare fra få sekunder (noen få ord, en tone) til flere minutter (gjennomspilling av hele satser)

Orkesterpraksisen er systematisert etter sekvenser med spilling og sekvenser med instruksjon.¹⁴³ Jeg beskriver ikke sekvensene med spilling i stor grad – *hvordan* det spilles. Mine beskrivelser er hovedsakelig basert på instruksjonssekvensene. Instruksjonssekvensene er vanligvis basert på *Bjørangers* (og noen ganger andres) vurderinger av spillesekvenser som ligger forut for instruksjonssekvenser. Slik er det Bjørangers analyser av det som spilles som er grunnlag for mine beskrivelser.

Instruksjonen er sentrum for min oppmerksomhet, fra det filosofiske perspektivet er instruksjonspraksisen og spillepraksisene, som jeg forstår som estetiske praksiser eller estetiske språkspill, konstituerende for orkesterpraksisen som helhet. 1B1s Elgar blir til gjennom prøvenes estetiske praksiser, som en del av musikernes og min *livsform*. Spillemåtene og reglene for bruken av spillemåtene (strykeorkestergrammatikken) er både representasjonsmetode og projeksjonsmetode, fordi reglene er (representerer) spillemåtenes virkelighet samtidig som spillemåtene konstruerer sin virkelighet gjennom projeksjon (gjennom å gjøres gjeldende i den aktuelle praksis). Utøvende musikkpraksiser etableres og opprettholdes gjennom spillemåtenes praktisering («spillemåte-spillene») (parafrasert fra «Johannessen og Wittgensteins senfilosofi» i Kapittel 2 i denne avhandlingen).

Hvert videoopptak fikk sitt Excel-dokument med kolonner som ga *tidsangivelse* på spillesekvens (t.d. 0:00–0:05), *nummerering* av språkspill/instruksjonssekvens (t.d. nr. 1), *taktnummer* for det som ble spilt (t.d. t. 1–24), og *transkripsjoner* av det som blir sagt skrevet inn i egen celle. Noen av språkspillene fikk *titler* (t.d. «Lirekasse»). Dette gir både kvantitative (tidsangivelser, taktnummer) og kvalitative data (transkribert tekst). Registreringen av hvilke takter som blir spilt og hvem som spiller gir grunnlag for grafiske fremstillinger som gir oversiktlige bilder av arbeidet med Elgar vedrørende

¹⁴³ Dette er en forenkling. Det foregår også instruksjon mens de spiller – verbalt og musikalsk, og de verbale ytringene har innslag av musikalske ytringer.

musikalske ytringer: Hva blir spilt eller sunget, hvor mange ganger, og av hvem? *Øvingsstrukturen* med mange avbrudd og gjentakelser blir synlig, og danner mønstre, og er én måte svare på andre del av delproblemstillingene i avhandlingen – om *hvordan* verdsatte og ønskelige spillemåter blir fremmet. I tillegg brukte jeg i regnearkene kolonner knyttet til filosofisk perspektiv og avhandlingens problemstillinger knyttet opp mot de enkelte språkspillene: tema, begrep, spillemåte, hensikt fra instruktør, kunnskap, språkspilletts rolle i orkesterpraksisen som helhet (regelanvendelse som del av en grammatikk), Johannessens begreper (det oppmerksomhetsledende, det sammenlignende og det overtalende), og hadde en celle til åpen kommentar.

I alt på de fem timene det ble arbeidet med Elgar har jeg identifisert 249 språkspill (korrigert fra opprinnelig 257). Det er en skjønnsmessig vurdering fra min side om det er et nytt språkspill eller om det er det samme som fortsetter. Når jeg forstår flere sekvenser som å gjelde de samme ønskede og uønskede spillemåter, har jeg nummerert dem som deler av samme språkspill, men de kunne også bli beskrevet som flere beslektede språkspill. Det forekom spilling i mange ulike konstellasjoner. Bjøranger spiller ofte med orkesteret, men av og til ikke. Av og til er det bare deler av orkesteret som spiller, i mange ulike varianter. Eksempler på slike spillende konstellasjoner:

- hele orkesteret inkludert spillende leder
- hele orkesteret uten spillende leder
- grupper fra orkesteret (førstefioliner, andrefioliner, bratsjister, cellister)
- grupper i kombinasjon (t.d. andrefioliner og bratsjister)
- spillende leder med deler av orkesteret

I tillegg til at ulike deler av orkesteret er i sving med og uten spillende leder, forekom det en variant der bare gruppelederne spiller, av og til bare noen av dem. En variant var tre gruppeledere og en hel stemmegruppe. Bjøranger og også solocellisten bidrar med demonstrasjonsspill der de spiller alene, ofte i kombinasjon med tale og nonverbal stemmebruk/sang, gester og ansiktsuttrykk. Noen språkspill er hovedsakelig verbale, mange er en blanding av demonstrasjon, sang, tale og gester (multimodale), og noen er helt uten tale (nonverbale). For å lettere få en oversikt over de ulike måtene spilling og

språkspill fremsto på innførte jeg fargekoder i regnearkene. To sentrale kategorier er når orkesteret spiller og når Bjøranger sier noe. Disse to kategoriene fikk fargekodene rød og hvit (ingen farge). Jeg markerte radene med kategoriens farge. Fargekoder ble innført etter hvert som behovet oppsto. Følgende fargekoder er brukt:

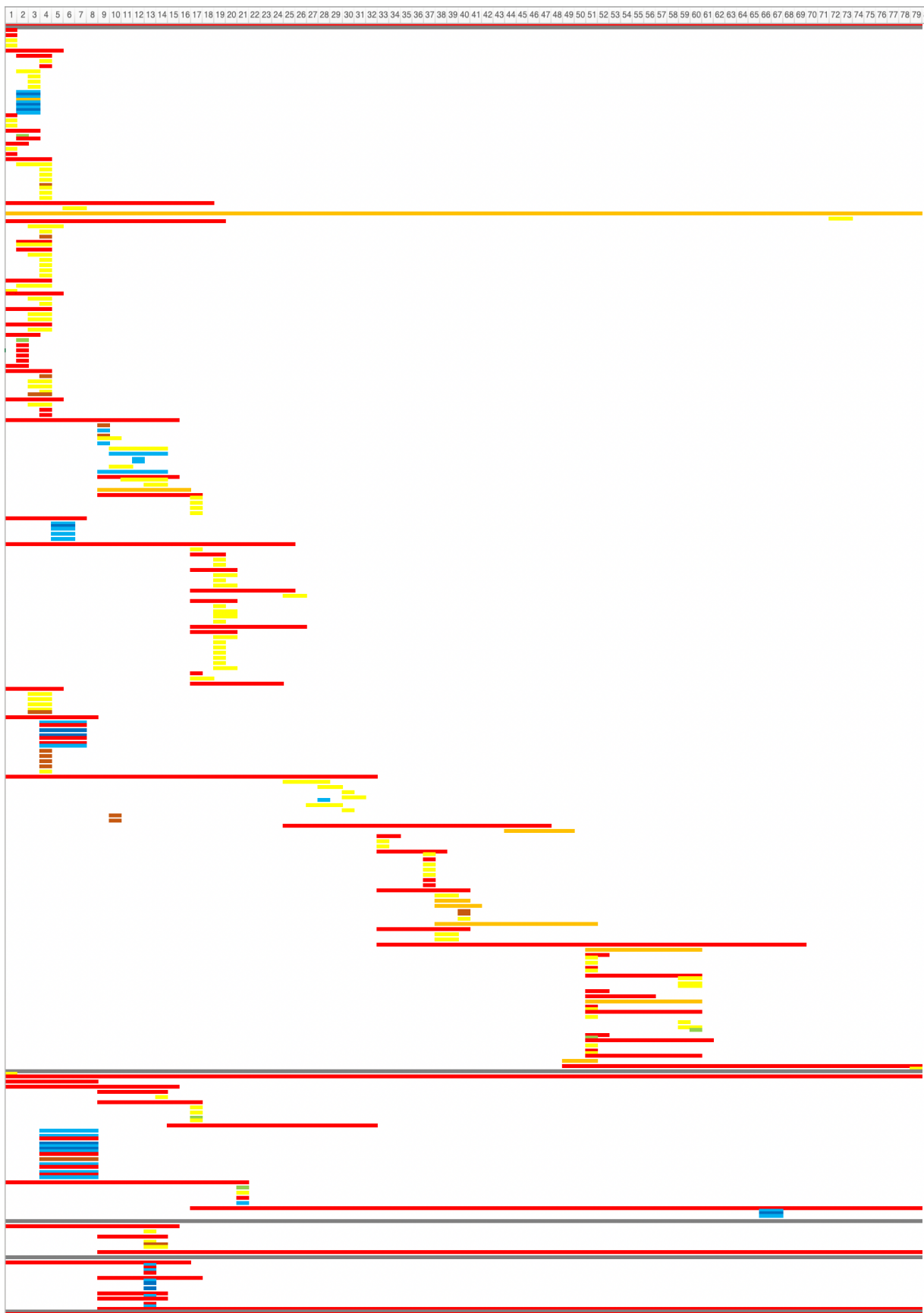
Rød:	Orkesteret spiller, hele eller deler, med og uten leder
Oransje:	Kun gruppeledere spiller, alle eller noen
Hvit:	Bjøranger sier, inkludert gester og ansiktsuttrykk
Gul:	Bjøranger viser (spiller fiolin)
Grønn:	Bjøranger viser (nonverbal stemmebruk/synger)
Lys blå:	Solocellisten sier
Mørk blå:	Solocellisten viser (spiller cello, bruker stemme/synger)
Lys brun:	Musiker sier eller viser

Etter at Elgar-opptakene var kodet på denne måten, sorterte jeg dem etter satser, og ga hver takt en kolonne i et regneark. Sats 1 får da 137 kolonner siden første sats har 137 takter. Det gir en grafisk fremstilling av arbeidet med hver sats der man kan se hvilke deler og takter som blir spilt og i hvilken rekkefølge. Det overordnede mønsteret er at de starter fra begynnelsen og arbeider seg gjennom satsen, del for del. Mot slutten er det flere gjennomspillinger av hele satsen. Samme mønster finner vi i arbeidet med andre sats. Dette gir hovedsakelig fremstillinger av hva som blir spilt og hvem som spiller. Mellom nesten alle spillesekvensene forekommer det verbale innslag. Arbeidsmåten består av å spille en del av stykket, arbeide med detaljer på denne delen, gå videre til neste del, arbeide med denne, og så videre til satsen er blitt gjennomgått.

På de neste sidene er fremstillinger av turtakingene i arbeidet med de tre satsene på Elgar. I tillegg til at orkester *spiller* (rødt) og Bjøranger *sier* (hvit/mellomrom), ser vi at Bjøranger bruker fiolinen mye i demonstrasjon (gult), i hyppig veksling med verbalspråk og også nonverbal stemmebruk/sang (grønn). Solocellisten er aktiv både verbalt (lyseblått) og med demonstrasjon på cello (mørkeblått). Det er noen innspill fra andre musikere (lys brun), og innslag av samspill med kun gruppeledere (oransje).



Figur 4: Elgar, «I. Allegro piacevole», musikalske ytringer



Figur 5: Elgar, «II. Larghetto», musikalske ytringer

musikalsk tematikk, og ved å gi eksempler på disse kategoriene ved å beskrive partikulære språkspill fra arbeidet med førstesatsen av Elgar.

Før Bjøranger ankom fredagen hadde orkesteret blant annet spilt gjennom Elgar med og uten noter. Det ble diskutert tempi, og ytret at tempiene kom til å bli slik Bjøranger ville ha dem (SO1.0, Feltnotater), noe som samsvarer med tidligere artikulerte regler om det hierarkiske systemet med Bjøranger øverst, og at tempi er variable størrelser. Etter at Bjøranger ankom ble som nevnt Elgar sammen med resten av programmet spilt med Bjøranger som observatør, fulgt av dialogen med musikerne som blant annet klargjorde de enkelte instrumentgruppens utfordringer.

Lørdag formiddag er vi samlet i et mindre rom i Stavanger kulturskole. Før orkesteret starter arbeidet med Elgar identifiserer jeg praksiser som har til hensikt å (re)etablere *grunnleggende spillemåter* i ensemblet som videre arbeid skal bygge på, spillemåter som er ønskelige og som blir fremmet. De ca. åtte minuttene med forberedende aktiviteter i SO1.3 er identifisert som de tre første språkspillene i arbeidet med Elgar. I en katalog jeg laget meg over alle språkspillene er de navngitt som «1. Stemming», «2. Intonasjon, klang, samspill» (analysert som ett språkspill fordi disse kvalitetene trenes i samme øvelse) og «3. Felles bevegelser».

Grunnregel: Etablering av kammertone (språkspill 1)

Før orkesterprøven formelt starter med samspill foregår det ulike aktiviteter: Musikerne finner sine plasser, det gis informasjon om fravær, det forekommer parsamtaler jeg ikke oppfatter eller oppfatter bruddstykker av. Instrumenter stemmes individuelt. Jeg retter oppmerksomheten mot Bjøranger som stående foran orkesteret spiller noen toner på fiolinen sin, før han henvender seg til solocellisten som sitter til høyre for ham og sier: «[Kan jeg] få en a av deg?» (SO1.3, 00:28–30).

Utsagnet «Kan jeg få en a av deg?» er sterkt kontekstuel. Det som Bjøranger mener, og som solocellisten og vi andre forstår, er at Bjøranger ber solocellisten spille en *tone* på celloen som klinger som det som musikkteori og utøvende musikkpraksiser omtaler

som *tonen* a, og det er her snakk om en i denne sammenheng korrekt og ønsket a. Det er også implisitt, antar jeg, at cellisten skal spille a på åpen¹⁴⁴ a-streng, det vil si en tone eller tonehøyde som i Helmholtz-systemet for oktavbetegnelser omtales som *lille a* og skrives med liten bokstav (minuskel), en oktav under kammertonen *enstrøken a* (a¹).¹⁴⁵ Bjøranger ønsker å stemme sin fiolin slik at a-strengen på hans fiolin *stemmer* eller samsvarer med cellistens a; i dette tilfellet vil det være å finne en a på fiolinen som klinger nøyaktig en oktav over celloens a, å justere a-strengen til svingetall 442 Hz ved å sammenligne egen tone med cellistens a på 221 Hz.

Grunnlaget for justeringene Bjøranger (og etter hvert alle musikerne) gjør er vurderinger knyttet til når to toner er like eller ikke like, i dette tilfellet er vurderingen å velge den tonen som klinger likt til cellistens (eller oktaven over). Aktiviteten har kjennetegnene som Johannessen identifiserer i estetiske praksiser (Johannessen, 2000b): det *oppmerksomhetsledende* (lytt nøye til samklangen av disse to tonene); det *sammenlignende* (i hvilken grad er tonene like eller forskjellige); og det *overtalende* (i den forstand at vi velger den muligheten som har størst grad av samklang, som klinger «stemt» eller «rent», den persiperte samklangen mellom lydbølgene «overtaler» oss til å velge tonehøyde som klinger godt sammen med en annen tone).¹⁴⁶

Grunnleggende i musikalsk virksomhet er at mennesker oppfatter to lyder som like eller forskjellige, eller noe i to lyder som likt eller forskjellig. Det er å mer og mindre bevisst legge merke til og produsere lydfrekvenser som like eller ulike. Å mestre dette er inngangen til å forstå musikk og å utøve musikk. Synger og spiller vi samme tone eller ikke? Kan jeg identifisere det samme i to så ulike ting som en tone frembrakt av et piano og min egen stemme? Kan jeg synges eller spille en a? Når barn lærer å synges

¹⁴⁴ Åpen streng betyr her at den klinger i hele sin lengde, ingen fingrer på venstre hånd trykkes ned på strengen.

¹⁴⁵ Tilsvarende A3 og A4 i Scientific pitch notation.

¹⁴⁶ Praksisen kan relateres til estetikkens begrep om skjønnhet og behag. Det som er rent og stemt (konsonans) kan verdsettes, det kan foretrekkes, og kan oppfattes som bedre og vakrere enn det som er urent eller ustemt/falskt/«surt» (dissonans). Og her er ikke musikken vag eller subjektiv, hva som er konsonerende og «rent» er noenlunde objektive størrelser, så lenge man holder seg til samklang mellom de såkalte rene intervallene nederst i overtonerekken (prim, oktav, kvint, kvart); det er vanligvis også både objektivt målbart og for mange lett å oppfatte når den store tersen «klikker» på plass.

mer og mindre rent er kriteriet at de synger med noenlunde samme tonehøyder som andre, samsvarende med kulturens etablerte intersubjektive oppfatninger av hvilken rekke av særskilte tonehøyder som utgjør den aktuelle melodi. Identifisering og kategorisering av størrelser som *like* eller *ulike* er grunnleggende og avgjørende i både sang og bruk av musikkinstrumenter (og allment i kulturelle praksiser).

Musikkinstrumenter¹⁴⁷ er en klasse artefakter – materialer bearbeidet til gjenstander av mennesker for å produsere særskilte lyder ved menneskelig manipulering. Strykeinstrumenter består av strenger spent over en resonanskasse av tre. Lyd fremkommer ved å stryke over strengene med en trebue spent med hestehalehår (spillemåten *arco*) og ved å plukke på strengene med pekefingeren på høyre hånd som også holder buen (spillemåten *pizzicato*). Strengenes vibrasjoner forsterkes i resonanskassen, forplanter seg i luften, treffer våre ører og oppfattes som lyder og musikk.

Når Bjøranger spør om å få en a av solocellisten er det fordi han vil bruke solocellistens a som paradigme for å ved sammenligning justere a-strengen på sin egen fiolin slik at den samsvarer med solocellistens. For å kunne gjøre det, for å kunne stemme sin a-streng, må han legge merke til (høre) når den er lik og når den er forskjellig, og rent praktisk kunne *justere* tonehøyden på sin a-streng ved hjelp av fiolinens stemmek mekanismer (stemmeskruer øverst, finstemmere nederst), slik at tonehøyden oktaven over den fastsette *standarden* fra solocellisten oppnås.

Musikk bygger på menneskers oppfatning av samklang mellom toner. Vi legger merke til, foretrekker og bruker i musikalske praksiser lyder eller toner som klinger godt sammen – konsonans – tilsvarende de første tonene i overtonerekken: prim og oktav (monofoni), kvint, kvart, stor ters.¹⁴⁸ Rent akustisk går disse intervallene opp i hver-

¹⁴⁷ Ordet instrument brukes i betydningen utstyr, redskap, middel. Bokmålsordboken oppgir ordet å ha røtter til ordet instruere, og viser til latinsk opphav med betydningene «ordne» og «innrette». Et musikkinstrument blir menneskeskapte redskaper til å ordne lyd. Og det er det IB1 holder på med når de stemmer, de ordner eller systematiserer lyder, noen er ønskelige (de rene) og blir fremmet, noen er uønskede og søkes unngått (de urene).

¹⁴⁸ I vestlig (kunst)musikkhistorie finner vi utvikling fra monofoni via parallelle kvinter/kvarter og dur/moll til atonalitet og tolvtonemusikk, en utvikling fra konsonans mot økende grad av dissonans.

andre i enkle matematiske forhold.¹⁴⁹ I musikalske praksiser lærer vi å legge merke til og å spille og syng slik at det hele klinger godt sammen og når det ikke klinger godt sammen. Vanlige ord for dette på norsk er stemt og ustemt eller rent og surt; de to sistnevnte typiske eksempler på dagligdagse ord som blir brukt i annen og spesifikk betydning i musikk, metaforer som forutsetter trening i bruk av dem i musikalske praksiser for at ordenes mening skal forstås.¹⁵⁰

1B1s orkesterprøve startet med solocellistens a. Strengene på strykeinstrumenter er stemt i kvinter (fiolin, bratsj og cello) og kvarter (kontrabass). Når det først er etablert hvor a skal være, kan musikerne gå videre og stemme de andre strengene ved å lytte seg frem til rentklingende intervaller (kvinter og kvarter) der den først fastlagte a holdes konstant, og de andre strengenes tonehøyde relateres til denne. Strengene gir strykeinstrumentene fire toner, ved hjelp av fingrene på venstre hånd kan strengenes klingende lengde forkortes og det blir rom for et i teorien uendelig antall tonehøyder.

Tonen a i ulike oktaver er en åpen streng på alle strykeinstrumentene i et klassisk strykeorkester, derfor er den godt egnet som felles stemmetone. Hvor fikk solocellisten a-en sin i fra? Hvorfor var akkurat den tonehøyden regelgivende? Opp gjennom historien finner vi ulike referansetoner. Det norske ordet kammertone kommer fra tysk «Kammerton», tilsvarende engelsk «concert pitch», og er et uttrykk for hvilken tonehøyde, det vil i moderne naturvitenskapelig språkbruk si antall bølger per sekund (Hz) referansetonen skal ha. Undersøkelser av eldre instrumenter, stemmegafler og

¹⁴⁹ Lyd er bølger (trykkvariasjoner) i blant annet luft som det menneskelige øre oppfatter som lyd. Hertz (Hz) er et uttrykk for bølger (fra bølgetopp til bølgetopp) per sekund. Vi hører normalt lyder fra helt ned mot 16 til opp mot 20 000 Hz. På et vanlig piano med 88 tangenter der kammertonene er stemt til 440 Hz er den dypeste a $A_2 = 27,5$ Hz og den lyseste a (tangente nr. 85) $a^4 = 3520$ Hz. Svingetallet dobler seg for hver oktav: $A_2 = 27,5$, $A_1 = 55$, $A = 110$, $a = 220$, $a^1 = 440$, $a^2 = 880$, $a^3 = 1760$, $a^4 = 3520$. Spilt sammen vil disse åtte tonene klings harmonisk fordi bølgene går opp i hverandre, de danner et mønster ørene våre oppfatter. Overtonerekken som psykoakustisk fenomen fremkommer ved at svingetallet i grunntonen dobles (oktav), tredobles (oktav+kvint), firedobles (to oktaver), femdobles (to oktaver+storters) etc. Overtonene klinger på ulik vist med på det som vi oppfatter som en tonehøyde, og er grunnlag for toners og instrumenters klangfarger.

¹⁵⁰ På norsk omtaler vi ofte ustemte sure toner som har for høyt eller lavt svingetall for at det skal klinge godt sammen med andre som «høye» eller «lave» (noe personer uten kontekstuell trening i starten kan misforstå som å vedrøre toner som er for svake eller for sterke i volum). På engelsk har vi to musikalske lånord fra dagligspråket som ikke har sine motstykker på norsk for ustemte toner: «sharp» og «flat», ord som kan erfares som beskrivende for lytteopplevelsene. (Opplevelse av intonasjon og tonehøyder er et mangslungent felt, der klangfargens overtonespekter, instrumentasjon, register, musikalsk funksjon, personlige preferanser m.m. gjør seg gjeldende.)

stemmefløyter viser at det som blir omtalt som stemmetonen enstrøken a historisk sett har forløpere i ulike tonehøyder knyttet til ulike musikalske praksiser (Haynes, 2002). Et historisk trekk er at kammertonen i årenes løp stiger i frekvens, noe som antagelig henger sammen med at toner som matematisk sett klinger litt for høyt i visse sammenhenger blir ansett som mer attraktive og briljante enn toner som matematisk-akustisk sett er renere.¹⁵¹

A-en solocellisten ga til Bjøranger måler det nettbaserte digitale stemmeapparatet wtuner.com til å ligge på nokså nøyaktig 221 Hz, tonen varierer med noen få cent over og under, et tegn på at stemmetonen a¹ i dette orkesteret ligger på 442 Hz (oktaven over cellistens lille a).¹⁵² Videre når orkesteret stemmer blir a¹-ene som registreres av stemmeapparatet for det meste liggende mellom 441 og 443 Hz.

Etter at Bjøranger har stemt sin egen fiolin sammen med solocellisten kommuniserer Bjøranger nonverbalt at nå er det resten av musikerne sin tur. Alle musikerne stemmer individuelt samtidig. Rommet fylles av klangen av celloers, bratsjers og fioliners åpne strenger (C-G-d-a, c-g-d¹-a¹, g-d¹-a¹-e²). Det var ikke kontrabass tilstede (¹E-¹A-D-G). Utvalget toner danner en femtoneskala og en femtoneakkord der ingen halve trinn inngår: tonene c-d-e-g-a i ulike oktaver. Fordi det ikke oppstår små sekunder, som er det mest dissonerende intervallet, blir det lettere å orientere seg, å oppfatte andres og justere egne åpne strenger. Alle strykeinstrumentene i 1B1 har tonene g, a og d som åpne strenger, og klangbildet domineres i tillegg til primer og oktaver av kvart- og kvintintervaller disse tonene frembringer. Det dannes et felles rom eller en felles lydstruktur bestående av utvalgte lyder eller toner som den enkelte musiker både skaper og tilpasser seg, med solocellistens a som startpunkt og grunnmur, og det at verden med sine lydbølger er som den er, og vi som mennesker med våre ører og mentale

¹⁵¹ Det ble etter hvert gjort flere forsøk på standardiseringer av stemmetoner, det er nå en ISO-standard som plasserer a¹ til 440 Hz (første gang fastsatt i 1955, også i 1975 som ISO 16:1975, og igjen vurdert og bekreftet i 2017). Tross dette fortsetter tendensen til drift mot høyere toneleie, og mange symfoniorkester stemmer nå etter a¹ = 442 Hz, en frekvens jeg personlig har møtt som norm i Norge siden 1980-tallet, og som fremdeles er aktuell, samtidig som normen at det er bedre med litt for høyt enn litt for lavt praktiseres (Omholt, 2015; Sundberg, 2013).

¹⁵² Dette kan også tyde på at videoopptakene og digital bearbeiding av disse ikke har endret tonehøydene.

kapasiteter er som vi er, som grunnfjell. Den kulturelt fastsatte a blir en definert tonehøyde som bestemmer andre tillatte tonehøyder, som grunnleggende konstituerer spillemåtene i SO.

- Å spille med kammertone a = 442 Hz

At noen tonehøyder (med noen kontekstuelle frihetsgrader) er tillatt innebærer at et i teorien uendelig antall tonehøyder er uønsket (de urene). Å oppnå et høyt nivå som stryker innebærer å lære seg å spille rent, å lære å avgrense seg til tillatte tonehøyder. (Er man t.d. pianist er avgrensningen allerede foretatt av instrumentets konstruksjon og pianostemmeren.) Om alle i orkesteret avgrenser seg på samme måte oppstår det harmoni mellom de tillatte toner. Og det er ønskelig i mye musikkutøving og i SO, det skal klinge rent.

Grunnregler: Intonasjon, klang og puls – «Always this way of listening!» (språkspill 2)

Etter at hver musiker har stemt sitt instrument ber Bjøranger cellistene spille tonene G og d samtidig på åpne strenger med bue, det gir en klingende kvint med G som grunntone. Cellistenes toner spilles utholdt, samtidig som de andre musikerne blir bedt om å spille g på sine åpne g-strenger, det foretas noen kommentarer og justeringer. Målsettingen er at alle skal finne *samme* g med celloenes kvint som fundament. Orkesteret skal bli samspilt, og veien til det er å *lytte*, og man skal lytte *nedover* etter intonasjon, mot celloer (og vanligvis bass, som ikke er tilstede nå), det er en grunnleggende samspillskvalitet sier Bjøranger:

And this way of listening we'll gonna have for the rest of the project, ok?
(SO1.3, 5:25–30).

Deretter blir det spilt en G-dur skala over samme kvintfundament. Jeg forstår dette som trening i grunnleggende spillemåter, man skal spille slik at individuell utøving passer sammen med de andres, man trenes i å gå inn i en musikalsk og sosial synkronisering, man skal spille slik at *tonehøyder*, *klang* og *pulsrytme* blir *samordnet*. Normen og

idealet som implisitt kommuniseres er at det skal være *homogent*, de mange musikerne skal fremstå som en helhet, som *en* korpus, som ett korps. De grunnleggende reglene trenes i disse forberedende øvelsene, og hensikten er at disse grunnleggende reglene skal praktiseres når man senere spiller repertoar.

- Å lytte mot bassregisteret for intonasjon og samklang
- Å spille slik at felles klang blir homogen
- Å spille med felles pulsrytme

Grunnreglene er ikke åpne for forhandlinger, det er implisitt uønsket å spille med individuell variasjon i intonasjon og pulsrytme, og å eventuelt fremstå som et orkester med et heterogent eller «sprikende» klangbilde. Utsiktede innslag av slikt blir identifisert og forsøkt fjernet i instruksjon. At noe ikke er tillatt blir tydelig når det videre blir rettet oppmerksomhet mot en annen samspillskvalitet.

Grunnregel: Felles bevegelser – «Move together!» (språkspill 3)

Idealet for orkesteret er ikke bare at det skal høres homogent ut, Bjøranger setter også krav om kroppsbevegelser, orkesterlegemet skal bevege seg, og bevege seg koordinert. Å spille på strykeinstrumenter innebærer forholdsvis store fysiske bevegelser med høyrehånden som fører buen. Hvordan buen beveger seg (oppstrøk og nedstrøk) koordineres ved avtaler innad i stemmegruppene og noteres i notene. Gruppeledere er ansvarlige for fastsettelse av strøkene.

Mange musikere beveger seg mer og mindre når spiller, som en del av det musikalske uttrykket. Musikk, dans og kropp henger sammen. Bevegelsene er ofte intuitive og forskjellige fra musiker til musiker, og forskjellig i ulike sjangrer. For å nærme seg idealet om homogenitet og å fremstå som én korpus vil en strykeseksjon søke å bevege seg noenlunde synkront, ledet an av gruppeledere, som gjerne beveger seg tydelig som mønstre for de andre i gruppen. På samme måte som om strøkene skulle være individuelle og noen tok oppstrøk mens andre tok nedstrøk, så kan det være uønsket

om noen beveget seg mye mer og helt annerledes enn de andre, eller om en i seksjonen sitter helt i ro mens de andre beveger seg. Bjøranger adresserer tydelig normen om å bevege seg, og det blir tatt med som moment i skalaøvingen:

And move a bit more, you know? ... It's not allowed to sit back and wait for the rest to do the job, ok? So let's start practicing when we play scales. (SO1.3, 6:14–33)

Grunnleggende i Bjørangers 1B1 er å bevege seg som en del av den musikalske og sosiale helheten det er ønskelig at orkesteret skal være. Felles bevegelser kan fremme homogent samspill, felles bevegelser kan gjøre publikums opplevelse mer enhetlig. For den enkelte musiker vil det dreie seg om å bevege seg slik at orkesteret fremstår som en helhet i musiseringen. Det vil handle om både å kjenne etter i seg selv hvilke bevegelser musikken man spiller og hører aktiverer, og om å se rundt seg og tilpasse seg andre musikere, gruppeleder og ev. en dirigent. Dette er kompliserte prosesser, men ikke nødvendigvis så vanskelige i praksis, det kan som mye kunnskap i handling være lettere gjort enn sagt. Barn beveger seg intuitivt til musikk fra de er små, unge musikere kan bevege seg på musikalsk meningsfulle måter uten å ha fått eksplisitt instruksjon. Bevegelsene vil kunne kommunisere forståelsen av det som blir spilt.

- Å spille med synkroniserte kroppsbevegelser

I dette tilfellet med 1B1 er kravet om bevegelser, og om felles bevegelser, en tydelig artikulert norm som blir øvd på. At 1B1 i tillegg i størst mulig grad spiller uten noter, at fioliner og bratsjer (og kontrabass) står når de spiller konserter gjør sammen med felles bevegelser at de på scenen kan kommunisere mer direkte og entydig med publikum, sammenlignet med om de skulle sitte og spille etter noter, noe tradisjonelle symfoniorkestre vanligvis gjør. Rent fysisk blir det en forenkling av scenebildet, i og med at noter, notestativer, stoler og også dirigent er tatt bort. Musikerne slipper å se på noter og på dirigent, de kan i større grad kommunisere med hverandre og med publikum. Å spille uten noter, som blir vektlagt i 1B1, endrer ikke bare hvordan publikum oppfatter orkesteret, det kan også endre hvordan musikerne forholder seg til

det de spiller. De må jobbe grundig og lenge med stoffet for å kunne spille det uten noter, og de vil større grad kunne forholde seg til auditive forestillinger og sosial samhandling da hele eller mye av notelesingsaspektet er tatt bort.

- Å spille uten noter
- Å spille stående

Elgar: Om språkspillene

I utformingen av 1B1s versjon av Elgars serenade kan språkspillenes tematikker og kunnskapsinnhold fremstilles som både relatert til det aktuelle musikkstykket det blir arbeidet med, og som uttrykk for spillemåter knyttet til familier av verk, som musikk skrevet av Elgar, britisk musikk, romantisk musikk for strykere, og i videre forstand en del av vestlig musikktradisjon – det kunstmusikalske eller klassiske musikkfeltet. De ulike språkspillene har alle til hensikt å bidra i utformingen av orkesterets versjon av stykket som en estetisk-musikalsk mening. De ulike innspillene underordnes en helhetlig musikalsk mening som skal realiseres på konserter.

Noen av språkspillene er om forhold som er forholdsvis konkrete og utvetydige – verbalt så vel som i handling – som valg av strøk, intonasjon og rytmisk presisjon.

Andre er mer abstrakte, som karakter uttrykt ved estetiske begreper som *lett* eller «*fragile*», eller som å spille et parti i musikkstykket som et sted i handlingsforløpet i et imaginært narrativ. En musiker som blir bedt om å spille lett eller «*fragile*» kan forholde seg til dette på flere måter, musikeren kan forestille seg idéen «*fragile*» og la intuisjonen styre hvordan den klingende utformingen blir, uten å være seg bevisst hvordan det rent praktisk gjøres på instrumentet. En annen tilnærming er å oversette til konkrete spillemåter. *Lett* vil da kunne bli operasjonalisert som uten hard start på tonene, ikke så sterkt, ikke dramatisk, og kanskje med pauser mellom tonene («luft», «korte toner»). En tredje tilnærming kan være å oversette *lett* til andre abstrakte begreper som representerer noe av det samme (munter, ubekymret, glad).

Behov for konkretisering og verbalisering i musikalsk kommunikasjon vil avhenge av grad av fortrolighet med den aktuelle praksis og egenarten til det som skal formidles. Jo større grad av fortrolighet, jo mindre behov for konkretisering og i musikalsk utøving også mindre behov for verbal artikulering for å oppnå meningsfull kommunikasjon, på samme måte som når grammatikken i verbalspråk i samtaler ikke gjøres til gjenstand for oppmerksomhet, den praktiseres intuitivt eller taust. Orkesterprøvene resulterer i musikalske fremføringer der verbalspråk ikke inngår, der den musikalske kommunikasjonen i orkesteret og mellom orkester og publikum er tuftet på toner, gester og ansiktsuttrykk – der den musikalske praksisens grammatikk er etablert og taust virkende. Høy språkkompetanse karakteriseres ved metaforen *flytende*¹⁵³, mestres et språk flytende flyter det fint og ubesværet av gårde, grammatikken mestres korrekt. Det samme kan sies om ekspertkompetanse i utøvende musikk, et adelsmerke for de beste kan være at når de mestrer det vanskelige fremstår det som flytende og uanstrengt.

En tredje kategori språkspill er de der verbalspråket er sekundært, kommer til kort eller forlattes. Mange ganger i språkspillene kommuniseres det gjennom musikalsk demonstrasjon, språket får en underordnet *pekende* funksjon der meningsinnholdet som ønskes formidlet skal oppfattes gjennom eksemplarisk demonstrasjon, ved å bli vist, det vil her si gjennom musikkutøving (ostensiv definisjon).

Et eksempel på eksemplarisk demonstrasjon helt uten verbalspråk er når hele satser blir spilt sammenhengende med bare gruppelederne (II: SO1.8, 8:11–12:45; III: SO1.16, 5:17–7:26).¹⁵⁴ I tillegg til at dette gir gruppelederne anledning til å bli samspilte i en felles tolkning av stykket, er det for de andre musikerne et rikt nonverbalt eksempel som potensielt kan kommunisere mye, avhengig av de ikkespillende musikernes

¹⁵³ Ordboken *Merriam-Webster* gir blant annet følgende definisjoner av «fluent», utsagn som kan brukes om musikkutøving på høyt nivå: «capable of flowing», «capable of moving with ease and grace», «capable of using a language easily and accurately», «effortlessly smooth and flowing», «having or showing mastery of a subject or skill» («Fluent», 2019).

¹⁵⁴ Av disse to demonstrasjonsgjennomspillingene er tempoet på tredjesatsen omtrent identisk med slik det ble på konserten i Stavanger. Andresatsen spilles saktere på konserten i Stavanger, 4:34 vs. 4:57. Senere konsertversjoner er på 5:00 i Bronx, New York (SO2.23, 9:47–14:57) og 5:12 i Jersey City, New Jersey (SO2.35, 12:33–17:45).

forutsetninger. Og om ikke alle detaljer vil bli registrert ved å lytte til gruppeledernes versjon, vil det sannsynligvis, siden dette er musikere på høyt nivå, danne seg inntrykk av satsenes helhetlige karakter, både bevisst, og også intuitivt: emosjonelt, kroppslig og eksistensielt.

Kategorisering av språkspillene i Case SO (et musikksyn for praksis)

I systematisering av språkspillenes temaer kom jeg frem til kategoriene *klang*, *rytme*¹⁵⁵, *form*, *karakter*, *musikalsk væren*, *sosial organisering* og *ansvarsfordeling*, og restkategorien *andre språkspill*. Kategoriene er utledet fra gjennomgang av de 249 språkspillene mine systematiske beskrivelser av arbeidet med Elgar opererer med.

Klang. Ordet klang ble valgt i konkurranse med ordet *lyd*. Bjøranger bruker ordet «sound» i språkspillene på engelsk, og en av flere betydninger «sound» har på engelsk ligger nært det norske ordet klang slik jeg bruker det her: «a particular auditory impression» («Sound», 2019), med link til det engelske ordet «tone»:¹⁵⁶ «vocal or musical sound of a spesific quality» («Tone», 2019). Sistnevnte beskrivelse dekker det jeg viser til med ordet klang¹⁵⁷ på norsk. Lyd er videre enn klang, som her forstås som lyder med musikalsk hensikt. Klang er lyd, og lyd er bølger både i tid og rom. Når klang får oppmerksomhet i språkspillene er det rom-aspektet som er i fokus. Klangkvaliteter blir for å undersøkes og forbedres isolert som stabile lyder uavhengig av tidsforløp, klangpaletten utforskes. Ansats, klangfarge eller klangkvalitet, vibrato, intonasjon, styrkegrader, balanse mellom stemmegrupper, aksenter og betoning er i seg selv; alt dette kan kategoriseres under merkelappen klang. Også spesialisert instrumentalteknisk kunnskap knyttet til bruk av bue og posisjonspill kan innordnes

¹⁵⁵ Ordene rytme og «rhythm» inngår i mange språkspill i og utenfor musikk i ulike betydninger. Jeg bruker rytme både om pulsrytme og melodirytm.

¹⁵⁶ På norsk kan vi meningsfullt snakke om lyden i en stemme eller instrument som klang, tone og også lyd: «vakker stemmeklang», «god tone i fela», «fin lyd i trompeten».

¹⁵⁷ Ordet «clang» finnes på engelsk, i en smalere betydning: «a loud metallic ringing sound» («Clang», 2019).

under merkelappen klang. Instrumentalteknikk handler om å produsere ønskelig klang. I starten av andresatsen av Elgar er misnøye med *klanglig* egalitet og intonasjon utgangspunkt for fokuset på det spilletekniske. I første satsen blir andrefiolinistene og bratsjistene et sted bedt om å bruke kortere buestrøk for å bedre få frem det som omtales som «lirekasserytmen». Språkspill som fokuserer på instrumentalteknikk kan sorteres innunder kategorien klang (kortere buestrøk gir en annen klang), men også innunder rytme og karakter. Analogien lirekasse er i utgangspunktet et uttrykk for *karakter*. Instrumentalteknikk gjorde jeg ikke til en egen kategori. Når instrumentalteknikk blir fokusert i arbeidet med Elgar er det som middel, med ønskelige spillemåter knyttet til en eller flere av språkspillskategoriene jeg opererer med som mål.¹⁵⁸

Rytme. Kategorien rytme fokuserer på tidsdimensjonen. Ordet rytme blir brukt om fenomen – blant annet lyder – som gjentar seg regelmessig, i musikk omtalt som tempo, puls, tactus og takten, pulsrytme, taktslag, på engelsk «beat» og «time». I andre språkspill kan ordet rytme bety melodirytmen (som motsetning til pulsrytmen), og særskilte mønstre og betoning (metrisk rytme og taktrytme) knyttet til ulike musikalske stiler og sjangrer. Det er vanlig å omtale tid som noe som går, og at den går fremover. Gange er grunnleggende og rytmisk, og vi går vanligvis fremover. Uttrykk i musikalske praksiser som viser til kvaliteter ved tidsforløp i musikk er begrepet *fremdrift*. Vi kan ha større og mindre grad av fremdrift, og vi omtaler også musikalske forløp som at de «roer ned» (avfrasering) og stopper. Språkspill som løfter frem disse aspektene i musikkutøvingen forstår jeg som å ha med rytme å gjøre, da blir begrepet rytme brukt omtrent slik: «the aspect of music compromising all the elements (such as accent, meter and tempo) that relate to forward movement» («Rhythm», 2019).

¹⁵⁸ Normalt i et profesjonelt orkester vil det være musikernes ansvar å løse instrumenttekniske utfordringer, det kan bryte etiketten om en dirigent legger seg opp i dette, det kan kommunisere at musikerne ikke er kompetente. IB1s sammensetning av unge talenter, musikkstudenter og profesjonelle musikere og formål om å styrke læringsmiljø og utdanning gjør at innspill der det nærmer seg instrumentalundervisning og ikke orkesterprøve fremstår som mer naturlige. Også det at det er en orkesterform der alle instrumentene bygger på de samme prinsippene og med spillende leder gjør at det ligger til rette for kollegialt instrumentalt teknisk arbeid, som utprøving av ulike måter å få en tone ren på (valg av håndposisjon på gripebrettet, valg av streng, valg av strøk).

Form. Når språkspillene retter oppmerksomhetene mot mønstrene eller strukturene foretrukne klanger danner når de organiseres i fastlagte tidsforløp blir begrepet form relevant. Bjøranger retter oppmerksomheten mot formmessige endringer, «changes» og «transitions». Fraser skal både gjøres ferdige og leveres videre. Ofte er det ved overganger forbedringspotensialet kommer til uttrykk. Kroppsbevegelser og gester henger nøye sammen med form og fraser, ved oppstart, underveis, ved overganger og ved avslutninger. Musikk og kropp spiller sammen.

Karakter. Klang, rytme, musikalsk form, kroppsbevegelse og gester gir opphav til ulike enhetlige musikalske uttrykk. Musikkens særlige identitet blir kommunisert og setter den samtidig inn i familier av lignende identiteter. Bjøranger bruker mye ordet «character» i sin instruksjon. Ordet karakter¹⁵⁹ har ulike bruksmåter, det er i kunstmusikk vanlig å snakke om musikkens karakter og om hva musikken uttrykker eller sier. Musikk får i språket, i utøvingen og i lyttingen rollen som (en) karakter eller person som kommuniserer eller sier noe gjennom oss og til oss. I innøvingsprosesser handler det om å spille slik at musikalsk karakter blir realisert, slik at den i musikkutøvingen tydelig kan formidles til publikum.¹⁶⁰ Karakter er hvordan noe fremstår og oppfattes, familiære begrep er uttrykk, stiler, identiteter og estetikker. Bjøranger anvender metaforer og analogier for å kommunisere ønskelige spillemåter. Dette ligner på slik Johannessen beskriver kommunikasjon av estetisk fortrolighetskunnskap (1990, s. 80; 1984, s. 49–50) og Wittgensteins uttalelse om bruk av sammenligninger på det estetiske området (*LC*, IV.2). Estetiske utsagn og begreper blir sammen med Bjørangers demonstrasjon av ønskelig og ikke ønskelig spillemåte av samme tone eller

¹⁵⁹ Karakter blir utlagt som kjennetegn, særmerke og eregenart («Karakter», 2018; «Karakter», 2019), og også som en (hvilken som helst) person i film/teater/litteratur. Karakter brukes også betydningen dygd/etisk og moralsk menneskelig egenskap («Character», 2019). Musikk har også blitt tillagt moralske egenskaper, ikke minst uønskede (forbud mot joik, brenning av hardingfeler, Platon, Wagner, rap). Analogien musikk og menneske er utbredt, som i uttrykket «gi liv til musikken» og «orkesterlegemet» som jeg har brukt.

¹⁶⁰ En diskusjon er hvilken karakter som skal kommuniseres, musikkstykkets eller musikerens. Noen musikere fremstår som forskjellige alt etter hvilket repertoar de fremfører, mens andre kan høres like ut i ulike repertoar. Førstnevnte kan kritiseres for å mangle egen identitet eller personlighet som musiker, den andre kan kritiseres for å fremme egen personlighet på bekostning av musikkens karakter. Dette er ulikt i ulike sjangrer. I populærmusikk er personen/artisten ofte det sentrale og samme person som har laget musikken, mens i den tradisjonelle symfoniorkesterkulturen er mer fremherskende å «være i musikkens tjeneste» og skillet mellom komponist og utøver er regelen.

frase konkretisert. Spill slik: (demonstrasjon av ønsket spillemåte), ikke slik (demonstrasjon av uønsket spillemåte). Og «slik» – den ønskelige spillemåten som nettopp ble demonstrert – blir i ett tilfelle omtalt som «*very easy*» og som «*so fragile*», og det problematiske og uønskede som «*akward*» (SO1.9, 0:28-2:57). «*Very easy*» og «*so fragile*» fremstår som estetiske begreper (Johannessens, 1978, s. 58–59).

Musikalsk væren. Vi nærmer oss musikkens eksistensgrunnlag, det viktige, vesentlige, mest abstrakte og kanskje minst entydige, musikkens mening og kunstens vesen. Jeg har påpekt musikkens nonverbale status samtidig som jeg undersøker rasjonalitet og kunnskap i musikkutøving. Kategoriene klang, rytme og form kan artikuleres presist, om enn på flere måter. Kategorien karakter er i større grad abstrakt, men også her vil vi finne stor grad av ervervbar kulturell intersubjektivitet.¹⁶¹ De store musikkopplevelsene, for musikere og for publikum, overskrider disse kategoriene. Når hva vi kan omtale som (men ikke tenker på som) klang, rytme, form og karakter virker sammen kan det oppstå noe nytt og annet, og vi erfarer vår eksistens på en annen måte, vi er i en annen verden som samtidig er den samme, vi er kanskje kommet til ett nytt sted eller er tilbake til et sted vi har vært før, her vi står, danser eller sitter på stolen. Slike beskrivelser og utsagn viser ikke til noe som kan observeres direkte og er ikke vitenskapelige i betydningen «science», samtidig som slike beskrivelser og lignende kan være de som er mest dekkende for store og verdifulle estetiske erfaringer. De kan språklig best kommuniseres i poetiske vendinger. Det kan være det vi har. Men det behøver ikke være lite, og man kan undre seg og bli religiøs over at det kan ha seg slik, både i språket og i musikken. En vakker utlegning av den greske opprinnelsen til ordene poet og poesi – poiesis¹⁶² – beskriver akkurat det at det blir skapt noe nytt som ikke

¹⁶¹ Keith Swanwick (1994, s. 9–14) diskuterer den musikalske karakteren til Elgars ouverture *In the South* komponert i 1904 og argumenterer for at det må være enighet om at åpningen av ouverturen «is clearly characterised by tremendous weight, energy, outgoing and forward impulse» (s. 9) og at den ikke kan karakteriseres som «emotionally constricted and generally pessimistic in character, made up of timid gestures and lacking variety» (s. 14). Karakteren til et musikkstykke er intersubjektiv mener han: «There does seem to be 'objective' knowledge lurking here somewhere which can either be apprehended or mis-taken» (s. 14, original bindestrek). Se også F. V. Nielsen (1983) om empirisk målt intersubjektivitet i opplevelse av musikalsk spenning.

¹⁶² Heidegger anvender begrepet poiesis som noe som viser eller åpenbarer seg, blant annet i tradisjonelt håndverk. Et mye sitert eksempel er møbelsnekkerlærlingen som må lære å velge ut gode emner som kan realiseres som vakre skap: «If he is to become a true cabinetmaker, he makes himself answer and respond above all to the different kinds of wood and to the shapes

fantas før. Og for store musikkopplevelser gjelder det at de ikke finnes etterpå heller, annet enn som verdifulle minner. Den sterke opplevelsen av å erfare noe særskilt og annerledes i store og små musikkopplevelser kan beskrives som forflytninger i både tid og rom, i jakten på ord som kan fange inn disse måtene å være på, landet jeg på ordene *musikalsk væren*, men det kunne kanskje likegodt vært ord som sa noe om sted, som himmelen eller paradiset. Når vi *er*, kan vi være et sted, men kanskje ikke alltid? Erfaringen av å verken være i tid eller rom – å ikke være i musikken, men å være musikken?

En oppstilling av kategoriene jeg har tematisert språkspillene i SO som blir slik:

- Klang
- Rytme
- Form

- Karakter

- Musikalsk væren

Rekkefølgen har økende grad av abstraksjon og subjektivitet. Kategoriene *klang*, *rytme* og *form* kan forstås som konkrete og subtile objektive (jf. «subtle realism»). *Karakter* er knyttet til intersubjektive abstraksjoner (i språk og i spillemåter). *Musikalsk væren* kan synes som noe hovedsakelig individuelt og subjektivt, samtidig som erfaringer av å være (i) musikk *sammen* fortelles om og etterspørres. I tillegg kommer samhandlingskategorien og restkategorien andre språkspill:

slumbering within wood—to wood as it enters into man's dwelling with all the hidden riches of its nature» (Heidegger, 1968, s. 14). «Poiesis, then, is a process of revealing. Poietic events are acts of unconcealment ... in which entities are allowed to show» (Wheeler, 2018, 3.3). Eksemplet fører tankene mine til de kjente italienske instrumentmakerne Stradivari (1648–1773) og Guarneri (1698–1744). Felemakeren er opptatt av trevirketets betydning for klangen i fela: «Tre som veks på mager jord med jamt tilsig av vatn, har føresetnad for ha material med små og jamne årringar med liten skilnad i avstand mellom ringane for vinterved og vårved. Dette er kjenneteikna på det som felemakarane kallar for 'hungerved', og som finst i høgtliggjande fjellskog. Denne materialen er den beste klangmaterialen. Han har jamn eigenvekt og spenning. Resonansen blir jamn, og lyden blir forsterka og kasta jamt tilbake» (Sandvik, 1983, s. 18). Strykeorkesterets Elgar har utvalgte bearbejdede trær som forutsetning, trær som gjennom poiesis medvirker i musikkens realisering som musikalsk væren.

- Sosial organisering og ansvarsfordeling
- Andre språkspill

Språkspill kategorisert som sosial organisering og ansvarsfordeling inneholder beskjeder om at musikerne skal starte og slutte, hvor de skal spille fra, hvem som skal spille, valg av strøk, organisering av formasjon, fordeling av stemmer i divisi. Andre språkspill omfatter mye ros og bekreftelser, og blant annet pedagogisk-psykologiske appeller og humor.

Alle språkspillene i arbeidet med Elgar er skjønnsmessig vurdert gjennom å prøve å sette ord på hva de retter oppmerksomheten mot. I noen tilfeller kan språkspillene forstås som hovedsakelig å falle inn under en av de kategoriene jeg har valgt, mens de i andre tilfeller like gjerne kan sies å tilhøre det ene som det andre; i noen språkspill henger klang, rytme, form og karakter tett sammen, og språkspillet kan innplasseres som tilhørende flere av kategoriene. Valg av kategorier og navn på kategoriene er basert på ord brukt i språkspillene og hva jeg finner best dekkende. Klang, rytme, form og karakter er alltid på ulike måter tilstede i musikkutøvingen, kategoriseringen er basert på hvilket *aspekt* som er i fokus for oppmerksomheten. Ett språkspill har jeg til dømes valgt å kategorisere som form og musikalsk væren, fordi det er den eksistensielle dimensjonen i formforløpets helhet jeg opplever som det sentrale i hva som blir formidlet. Klang, rytme og karakter inngår i språkspillet, men er slik jeg ser det her underordnet form og musikalsk væren.

Videre skildrer jeg språkspill fra arbeidet med førstesatsen på Elgar. Språkspillene kommer i kronologisk rekkefølge; vi får noen utdrag fra hvordan det arbeides med førstesatsen fra start til slutt. Ved å identifisere verdsatte spillemåter svarer jeg på hovedproblemstillingen: Hvilke spillemåter konstituerer SO som estetisk praksis? Ved å skildre *hvordan* dette gjøres svarer jeg på andre del av delproblemstillingene: Hvordan blir spillemåter fremmet og utryddet? Skildringene er representative eksempler på varianter av språkspill fra hele SO, der klang, rytme, form, karakter og musikalsk væren er i sentrum for oppmerksomheten. Underveis utledes noen generelle perspektiver fra og på språkspillene: om utilsiktede sidevirkninger, om myndighets-

hierarki, om formasjon, om støtteklima, og om å spille uten noter. Perspektivene forteller om praksiser som medkonstituerer SO; noen av dem blir eksplisitt adressert i SO (som blandet formasjon), andre er antydnet i SO og gjort eksplisitt av meg (som myndighetshierarki).

Sosial organisering og ansvarsfordeling: Å starte (språkspill 5)

The image shows a musical score for the first three measures of the first movement of Elgar's Serenade. The score is for a string quartet (Violine I, Violine II, Viola, Violoncell, and Bass). The tempo is marked 'Allegro piacevole' with a quarter note equal to 96 beats per minute. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 6/8. The score is divided into three measures. In the first measure, the Viola and Violoncell play a rhythmic pattern. In the second measure, the Viola and Violoncell continue. In the third measure, all instruments play. The Violine I and II parts enter in the third measure with a melodic line. The Viola and Violoncell parts have a dynamic marking of 'p' (piano) in the third measure. The Bass part also has a dynamic marking of 'p' in the third measure. The score is marked with a Roman numeral 'I.' at the top right.

Figur 7: Elgar, «I. Allegro piacevole», takt 1–3. Partiturutdragene er fra utgivelsen til Luck's Music Library (Elgar, 1892)

Etter oppvarmingen begynner arbeidet med Elgars *Serenade*. En implisitt uartikulert problemstilling blir hvordan orkesteret skal starte å spille. Bjøranger er spillende leder av strykeorkesteret, det har ikke dirigent. Om de hadde hatt dirigent ville det vært dirigentens oppgave å starte orkesteret, som den øverste musikalske myndighet. Så forventningen er at orkesterlederen starter samspeilet. Elgars *Serenade* er skrevet slik at ingen av de tre satsene starter med at alle de fem stemmene spiller fra start. Første sats starter med kun bratsjer i to takter, andresats starter med kun førstefiolin i en og en halv takt. I tredje sats spiller alle stemmene i første takt, men kun celloene spiller det første slaget.

I ensembler med dirigent er den vanlige måten å starte på at dirigenten løfter hendene opp, og at orkesteret starter å spille når dirigentens hender kommer ned igjen. Dirigentens gest gir musikere mulighet til å forberede seg til første tone, blant annet må blåsere og sangere ha tid til å puste inn før de skal spille og synge. Orkester må ha et signal, en impuls som kommuniserer når man skal starte å spille.

Om en stryker skal starte et ensemble eller en mindre gruppe musikere blir den tilsvarende gesten utført ved at høyre hånd som holder buen løftes opp og senkes. Spillingen starter når bue møter streng. Akustiske instrumenter spilt av mennesker vil alltid ha en bevegelse, en gest eller et åndedrag før selve musikken starter. En god måte å starte på innebærer at startsignalet er utvetydig og derfor lett å følge i arbeidet med å oppnå regelen om homogenitet og felles pulsrytme, og dermed ønsket om presis start.

Etter innledende øvelser ber Bjøranger dem om å nå spille med noter (selv om målet er å spille uten noter¹⁶³), for å huske strøk «and everything», som han sier. Da de spilte gjennom for ham dagen før observerte han at musikerne ikke var enige om strøkene innad i stemmegruppene. Bjøranger sier «ok», som kommuniserer at nå skal vi i gang med Elgar, så ser han vennlig på solobratsjisten og peker på henne med buen sin, hvorpå hun gjør en tydelig og typisk *strykerbevegelse* der venstre del av overkroppen og instrument heves, med et tidsforløp tilsvarende en impuls på ett slag, og orkesteret er i gang (nå øver orkesteret sittende). Slik de organiserer hvordan stykker skal starte er det solobratsjisten som starter første sats musikalsk sett, samtidig som det er orkesterlederen som gir tegn om at hun skal starte førstesatsen. Samme prinsipp gjøres gjeldende for de to neste satsene, noe som innebærer at det er solocellisten som starter tredjesatsen.

Slik jeg tolker dette, er det hensiktsmessig av musikalske grunner at når et orkester uten dirigent skal starte å spille, og ikke alle spiller fra start, er den eller de (ved gruppeleder)

¹⁶³ På konserten i Stavanger og på konserter i New York og New Jersey brukte musikerne noter på Elgars serenade. Bjøranger så ikke i notene, og det så for meg ut som om de fleste av musikerne kunne stykket tilnærmet utenat. På annet repertoar ble det ikke brukt noter, til dømes spilte de på en konsert første avdeling uten noter og andre avdeling med noter. Planen om å spille Elgar uten noter slik som de gjorde på Griegs *Holbergsuiten*, noe de øvde på, ble ikke realisert på konsertene.

ansvarlige for å starte som spiller fra begynnelsen av. Dette prinsippet inngår i 1B1s grammatikk som en regel som kan anvendes, men som ikke må anvendes. Slik jeg observerte arbeidet med Elgar ble regelen gjennomført, som oftest på prøver og alltid på konserter. Det er en regel knyttet til sosial organisering og ansvarsfordeling. For solobratsjisten innebærer kunnskap i dette at må hun vite at hun skal starte førstesatsen og vite hvordan hun skal gjøre dette. De andre i bratsjgruppen må vite at solobratsjisten er den de må følge med på for å vite når de skal starte, og de må basert på observasjon av henne kunne starte samtidig med henne, og kunne spille som henne sammen med henne.

- Hvem som starter orkesteret knyttes til musikalsk funksjon

I kategoriseringen av språkspill, regler og grammatikk var et steg på veien å skille mellom estetiske språkspill og andre språkspill. Etter hvert forstod jeg all virksomheten jeg analyserer som å ha det estetiske og musikkfaglige som beveggrunn, også noe så konkret som å organisere starten av et musikalsk forløp. Generell ros som i verbal transkripsjon er uten eksplisitt artikulert adresse vil også ha en musikkfaglig funksjon, da den fremmer det rosen oppfattes som rettet mot, vanligvis det nettopp spilte.

Noter og oppdeling

Etter en vellykket (det vil her si presis) start spiller orkesteret de første 17 taktene, og blir så stoppet av Bjøranger. Hvordan stoppe orkesteret underveis for å komme med innspill skjer på mange måter, det er ikke så regissert som starten av en sats, og trenger ikke være det, fordi disse stoppene og måtene å stoppe på ikke inngår i konsertversjonen av stykket. Da det å spille strykeinstrumenter tillater snakking og spilling samtidig, og da orkestervolumet foreløpig ikke er så høyt, blir orkesteret her stoppet ved at Bjøranger, som har sluttet å spille og lyttet til orkesteret de siste taktene (fra bokstav A), begynner å snakke til fiolinistene med normal talestemme. Det er tilstrekkelig til at alle stopper i løpet av en takt. Orkesteret stoppes på ulike måter, ved at lederen slutter å spille, ved gester, ved tale. Det er ikke regler for hva som er korrekt

måte når orkesteret skal stoppes for instruksjon, enhver måte som får det til å stoppe kan brukes. Det som er en regel, er *at* orkesterlederen kan stoppe og *starte* hvor som helst i satsene. Notematerialet gjør dette mulig, hver takt og individuelle note kan gjøres til gjenstand for oppmerksomhet og kan lett identifiseres ved at de er representert i stemmene og i partituret, hver tone har en adresse, t.d.: «Første fiolin, andre takt i A, fjerde åttedel». I musikkpraksiser som ikke bruker noter kan dette bli vanskelig, ikke å stoppe, men å starte på spesielle steder i en slått eller i en country-låt. Musikere som ikke bruker noter har ikke hele musikkstykket foran seg på et noteark, det de spiller og synger er konstituert av rekkefølge, det kan være slik at en del først kan utøves når den kommer etter en annen del, kunnskapen kan være *kontekstaktivert* og dermed kontekst-avhengig, i motsetning til en musiker med noter som lettere kan orientere seg (fordi hun har et kart).

- Å kunne spille deler av musikkstykker isolert med notene som veiledning

Klang: Staccato og pianissimo (språkspill 6)

Det som blir tematisert etter at orkesteret ble stoppet er hvordan figuren to åttedeler med notert staccato (prikker) skal spilles her. Den aktuelle figuren introduseres første gang fra takt 13 og kommer igjen flere ganger utover i satsen. Det følgende språkspillet består av verbalspråk, Bjøranger som demonstrerer på fiolin, og øving på figuren med to åttedeler med fiolingruppen på tonen ciss (gjentagelse av første tone til første-fioliner i andre takt i A, takt 14). Her ser jeg noe av det som viste seg å være karakteristisk for Bjørangers instruksjon: sammenveving av fiolinspill, verbalspråk, annen stemmebruk, gester og kroppsbevegelser.

The image shows a musical score for two staves. The top staff is for the first violin, and the bottom staff is for the piano. Both staves show a rhythmic pattern of eighth notes with staccato markings. The first violin part is marked with 'pp' and 'staccato'. The piano part has a similar rhythmic pattern. The score is labeled 'A' at the top left.

Figur 8: Elgar,
«I. Allegro
piacevole»,
takt 13–14

Etter å ha lyttet til orkesteret, og da spesielt til de øverste stemmene som har den aktuelle figuren, sier han: «Ok, violins. Here we need to find our sound, obviously ...

we – eeh – ». Lyden «eeh» danner overgang til at han går fra å snakke til å spille. Han spiller så første slaget i takt 14 to ganger, som om han prøver seg frem, han «tenker» eller «reflekterer» *gjennom* fiolinen, som jeg vil formulere det som. Han prøver seg frem til hvordan han vil at disse tonene skal spilles. «Can I hear just the c sharp» sier han, teller opp, og så spiller fiolinene de to åttedelene på tonen ciss gjentatte ganger. Så sier han «Yes. We need – » og går over til å spille varianter av takt 14 i førstefiolinstemmen, først med lengre toner og fyldigere klangkvalitet, etter hvert med kortere toner. Jeg forstår det slik som at han finner den ønskede klangen ved spille tonene lengre og fyldigere, og så prøver å ta denne klangen med seg når tonene spilles kortere. «Let's produce sound, ok?» (Utdrag fra SO1.3, 8:50–9:19).

Dette er et språkspill som har lyd kvalitet – klang – som tema, en hovedkategori jeg har etablert i analysene av IB1 i arbeid med Elgar.

Utsiktede sidevirkninger

Et fenomen, som gjør seg gjeldende her og ellers, er at når noe blir etterspurt, fra komponist i partitur eller fra orkesterleder eller andre i orkesteret, så vil det av og til, og slett ikke sjelden, føre til at andre ønskelige kvaliteter blir svekket. I dette tilfellet er de aktuelle tonene markert med prikk og pianissimo, kort og svært svakt med diminuendo er bestillingen fra partituret. Bjørangers intervensjon er at selv om det skal være svakt, og også korte toner, er det ønskelig at musikerne beholder en god klangkvalitet. Fokuset på å spille svakt og kort som notene formidler kan ha gått på bekostning av en generell regel om god klangkvalitet, og her er det ikke ønskelig.

Fenomenet med utsiktede sidevirkninger utløst av innspill fra noter eller musikalsk leder erfares ofte i musikkutøving, som her når pianissimo går ut over klangkvaliteten, det samme kan skje i fortissimo. Crescendo kan medføre økning i tempo, diminuendo at tempoet går ned. Styrkegrader kan utsiktet påvirke intonasjon, blåseinstrumenter kan stige i intonasjon i svake styrkegrader og synke i intonasjon i sterke styrkegrader. Sidevirkninger kan være uønsket, men de gjør seg også både implisitt og eksplisitt

gjeldende i etablering av tradisjoner og oppføringspraksiser, t.d. som tidligere nevnt, når ønsket om en briljant og glitrende klang utilsiktet fører til at kammertonen stiger.

Myndighetshierarki

Etter språkspillet som rettet oppmerksomheten mot klangkvalitet på korte toner, starter orkesteret igjen fra start og spiller frem til takt 29. Figurene med de to åttedelene fra A oppfatter jeg nå som spilt med litt lengre og fyldigere toner, spillemåten er forandret, de spiller også betydelig sterkere, så partiturets krav om staccato og pianissimo blir – i hvert fall foreløpig – ofret på bekostning av klangkvalitet, eller man kan si at det foreligger en tolkning av staccato og pianissimo. Implisitt blir det da kommunisert at både staccato notert med prikker og styrkegrader som pp er bevegelige størrelser med betydelig spillerom, og dermed kanskje også at det samme gjelder mye annet som tilsynelatende fremstår som forholdsvis eksakt og entydig i partiturets forenkede logikk. Dette samsvarer med Wittgenstein-sitatene tidligere i avhandlingen, om forutsetninger for å tolke og foreta skjønnsmessige vurderinger i regelfølgning, å ha en forståelse for regelbruken – «a feeling for the rule» (*LC*, I.15) – noe som innebærer å tolke regelbruken ut fra den aktuelle kontekst.¹⁶⁴ Reglene staccatoprikkene og pp skrevet i notene representerer kommuniserer at de aktuelle toner skal spilles svært svakt og med korte toner. Bjøranger praktiserer skjønn og vektlegger at de aktuelle tonene – figurene med to åttedelsnoter – også skal spilles med god klang. Dette medfører at de aktuelle tonene her og nå blir spilt både litt lengre og litt sterkere enn slik musikerne frem til nå valgte å spille dem. Det kan genereres veiledende prinsipper eller regler basert på dette: Spill ikke så svakt eller kort at det går utover klangkvaliteten! Musikerne kan mer og mindre korrekt ta regelen med seg, til andre steder i denne satsen, til hele stykket og til lignende typer repertoar.

¹⁶⁴ Se «Deltakere i estetiske praksiser (spillere / «players» / «Spieler»)), Kapittel 2.3.

- Spill med god klang også når det står pp og staccato-prikker
- Spilleanvisninger i noter er relative og må forstås i musikalsk sammenheng

Som en parallell til veitrafikken har orkesteret også sin myndighetspyramide, der musikalsk leder kan tolke og på noen felter også overprøve hva som står på notene levert av komponist, ikke minst tempo, noe Elgar-innspillingene tydelig viser. Veitrafikkens myndighetspyramide har politiet øverst, deretter lysregulering, så trafikkskilt og veioppmerking, og om ikke noe av dette foreligger gjelder allmenne trafikkregler. For den menige musiker i orkesteret («trafikanten») blir øverste myndighet orkesterleder, deretter gruppeledere, så det konkrete notematerialet, og om ikke noe av dette foreligger, vil musikeren i egen utøving praktisere sin egen forståelse av reglene i den aktuelle musikkpraksis. Hvordan noter skal forstås, og hvor nøyaktig man skal følge dem blir praktisert ulikt. I klassisk musikkutøving og i SO så er noe fleksibelt, som oppgitt tempo og tolkning av spilleanvisninger. Det som normalt ikke endres og som ikke ble endret i SO er tonehøyder og tonelengder, som fremgår med forholdsvis stor nøyaktighet i notematerialet. Hvordan tonehøyder og tonelengder *spilles* handler SO mye om, men tonehøyder endres normalt ikke, en a blir ikke endret til en g, og to åttedeler blir ikke erstattet av en firedel.¹⁶⁵ Variasjon i fremføring vil normalt ikke gå på hvilke toner og hvilke rytmer, men på andre parametre, som tempo og det som antydes med spilleanvisninger som styrkegrader og aksenter.

- Musikalske ledere har høyere myndighet enn notematerialet vedrørende tempo og spilleanvisninger
 - Å spille slik musikalsk overordnede ønsker

¹⁶⁵ Humor kan være knyttet til brudd på forventninger, vi kan le av dem som gjør feil, som bryter reglene. I oppfatning av noe som et regelbrudd er grammatikk aktivert. Regelen om å spille kun toner som er anvist i notematerialet og ikke noen andre ble brutt en gang i SO, og måten det skjedde på utløste spontan latter. Jeg tolker hendelsen som uttrykk for en grunnregel om å kun spille korrekte toner basert på notematerialet. Dette var ikke i arbeidet med Elgar. Orkesteret spilte et annet stykke uten noter, og det var et lite soloinnslag i en stemme, frasen ble uforvarende utført inneholdende én annen tone enn det som stod i notematerialet. Den «feile tonen» passet fint inn, det ble bare en litt annerledes frase. Det som skjedde videre var at samme frase kom i et annet instrument rett etterpå i en annen oktav. Musikeren som «svarte» endret sin frase tilsvarende den første, han la bevisst inn den feile tonen slik at det ble imitasjon, ikke imitasjonen som stod i notene, men en annen. Musikerne som oppfattet dette «knakk sammen av latter». Musikeren som dro inn den feile tonen ba om unnskyldning. Alt foregikk i en vennlig tone, senere kom aldri den feile tonen tilbake, den var uønsket, det fremsto som et grunnleggende regelbrudd å spille andre toner enn dem som stod i notematerialet.

- Partituret har høyest myndighet vedrørende tonehøyder og tonelengder
 - Å ikke spille andre tonehøyder og tonelengder enn det som står i notene

Rytme: Levering og diminuendo (språkspill 7)

Neste språkspill har jeg kategorisert som tilhørende språkspillkategorien *rytme*, det viser at det rytmiske henger sammen med karakter, og her er Bjøranger verbalt eksplisitt på fenomenet med utilsiktede uønskede sidevirkninger. På samme måte som før blir orkesteret stoppet ved at Bjøranger sier noe, han sier: «This – », og så spiller han:



Figur 9: Elgar, «I. Allegro piacevole», takt 27–29, *Fiolin 1*

På andre slaget i den tredje takten han spiller (fjerde åttedel, mens han spiller tonen e) sier ham «Bam!». Så sier og synger han:

We have to deliver – all these phrases – has to be delivered – [synger de syv første tonene han spilte] – *påh-ra-ra-ra-ra-rih* – [fulgt av stor gest fremover med høyre hånd, og knipser på andre slag i andre takt]. This second beat, the end of that phrase, still has direction. This is a typical mistake you make when you're – [smiler, gestikulerer, løfter skuldrene] – you misread the music, because of the diminuendo here always creates a feeling of stopping. And every time you repeat this we have to – say [knipser] – so let's kick up this, let's raise our level of attention, eh – [synger] – *pii-ra-ra-ra-ra-rii* – [knips] – bom – [gest mot solo-celulist med høyre hand] – we're delivering to this. (SO1.3, 10:33–11:14)

Det er tre poeng her, de to første er musikkfaglige. Det tredje er pedagogisk-psykologisk: Skjerp oppmerksomheten og la oss få dette opp og stå!

Det første poenget omtales ved hjelp av begrepet *levering* eller overlevering («deliver»), og er knyttet til rytme og samspill. Når flere musikere spiller sammen og

musikalske ideer og fraser flytter seg mellom stemmene vil levering bety at når man spiller sin frase skal den spilles slik at den leveres videre til neste stemme, slik at helheten henger sammen og gir ønsket flyt. Alternativet, og uønsket, er å spille sin del av helheten som en avsluttet frase, istedenfor å levere videre avslutter – avfraserer – man. Å avfrasere vil i klassisk musikk ofte innebære å bremse opp, tempoet går litt ned mot slutten av frasen, typisk mot slutten i en melodi, artikulert ved musikkuttrykket *ritardando*. I taktene 27–29 i Figur 9 har førstefiolinstemmen en frase som først stiger i tonehøyde med økende styrkegrad (*crescendo*), deretter synker frasen i tonehøyde og med minkende styrkegrad (*diminuendo*) og ender på en lang tone. Det kunne vært slutten, men det er det ikke. Man nærmer seg slutten på del A, det er mye igjen av satsen, og det står ikke noe på noten om at tempoet skal ned (t.d. *rit.*). Bjøranger ønsker å formidle at det skal leveres (videre) og ikke avsluttes. Knipsing og ytringen av «bom» illuderer puls og celloenes pizzicato-toner som kommer i takt 29–32 (se Figur 10). Førstefiolinistene (og bratsjistene) skal spille med bevissthet om cellistenes rytme. De skal levere videre til cellistene, de skal ikke avslutte. Slik det er ønsket her, skal leveringen bestå i å ikke avfrasere, det vil si å ikke la tempoet gå ned, slik som en avfrasering ofte vil innebære.

Figur 10: Elgar, «I. Allegro piacevole», takt 27–32

Det andre musikalske poenget, som tilskrives årsaken til den utilfredsstillende overleveringen, er at utføring av diminuendi generelt kan skape en følelse av at det stopper opp. Jeg tolker *stopper opp* («a feeling of stopping») som at tempoet går ned, men det er også nyanser i å spille med god overlevering som ikke bare har med tempo og styrkegrad å gjøre, men også med intensitet og med hva det i musikalsk sammenheng vanlige, abstrakte og i analytisk forstand kompliserte uttrykket *å tenke fremover* innebærer. Feilen orkesteret gjør, det uønskede, er at kanskje fordi det er notert diminuendo i notene spilles det slik at det skapes et uønsket uttrykk av at musikken stopper opp, de spiller saktere, de *mister tempo*, som musikere kan si. Språkspillet over har til hensikt å gjøre musikerne oppmerksomme på dette, slik at de bevisst kan motvirke den utilsiktede sidevirkningen. I Bjørangers utsagn ligger også at dette er et utbredt fenomen, i og med hans bruk av ordene «typical» og «always». Formulert som regel, både her og generelt: Ved spilling av diminuendo kan det oppstå en utilsiktet og uønsket intuitiv tendens til at tempoet går ned, vær derfor observant på at tempoet ikke går ned ved diminuendo når det ikke er ønskelig. Kunnskap blir å kunne praktisere denne regelen. Det tredje poenget – «let's raise our attention» m.m. – er en oppfordring til at orkesteret kommer på et nivå der denne regelen blir praktisert. Regler kan formuleres, ikke som logisk-matematiske regler, det som jeg utsier henger sammen og overlapper på forskjellige måter, formuleringene er holdepunkter:

- Å levere fraser videre i samspillet
- Å unngå utilsiktede sidevirkninger
 - Å unngå uønsket tempotap ved diminuendo
 - Å unngå intuitiv uønsket avfrasing

Orkesteret blir nå bedt om å starte fra bokstav A, da kan de to hovedmomentene som til nå er blitt adressert praktiseres. Fordi førstefiolinstemmen ved A er midt i en tone i slutten av en frase, blir en annen musiker bedt om å starte orkesteret, altså praktisering av tidligere diskutert regel for oppstart. De spiller frem til B. Jeg vurderer det som at de korte tonene i pianissimo har god klang, og levering og diminuendo fungerer fint

uten tap av tempo. Orkesteret blir stoppet ved B, og får godkjent kommunisert som et bekreftende «good». Musikalske problemstillinger er blitt identifisert og forbedret ved hjelp av de refererte språkspillene. «Good» betyr her korrekt, i samsvar med regelen.

Det neste som blir avklart er «divisi», delte stemmer. I orkesterstemmene er det partier der det er flerstemt innen samme stemmegruppe. Oppgaven blir å fordele de ulike stemmene innad i stemmegruppen, noe som blir gjort. Både dette, og det neste språkspillet har jeg kategorisert som Sosial organisering og ansvarsfordeling. Etter et fødselsdags-intermesso¹⁶⁶ og en gjennomspilling av hele første sats uten stopp, introduseres en arbeidsmåte som blir brukt mye denne helgen, som jeg har kalt *blandet formasjon*.

Sosial organisering og arbeidsfordeling: Blandet formasjon («swapping») (språkspill 10)

Orkesteret har til nå hatt en tradisjonell plassering i rommet: en dobbel halvbue med førstefioliner ytterst til venstre sett fra publikum, innenfor dem andrefioliner, så bratsjer til høyre for midten i buen, og celloer ytterst på høyre side (da kontrabassisten kom plasserte han seg innenfor celli, bak bratsjgruppen. Det som nå blir gjort er at denne formasjonen blir brutt opp, slik at de som spiller samme stemme ikke lenger sitter samlet, det kan se ut som om musikerne er blitt ristet sammen og plassert tilfeldig på et nytt sted. Likevel er det ikke tilfeldig, Bjøranger har rettesnorer som jeg ikke har innsikt i utover at musikerne blir plassert godt blandet på tvers av instrumenter. Han kjenner musikernes faglige nivå og styrker og svakheter, og kanskje er de plassert på en intrikat måte etter hvem som vil ha nytte av å være plassert ved siden av hvem, det blir en del frem og tilbake før Bjøranger er fornøyd med den nye oppstillingen.¹⁶⁷ Etter

¹⁶⁶ En av musikerne har fødselsdag, og orkesteret spiller *Happy Birthday* for vedkommende. Det gjør de slik jeg også har erfart i andre sammenhenger det er tradisjon å gjøre i enkelte musikerkreter: forholdsvis stygt, sterkt og med feile toner i diverse tonearter samtidig. Alle musikerne var ikke innforstått med dette laugsritualet.

¹⁶⁷ Kameraet står foreløpig på stativ rettet mot orkesterlederen, så jeg kan ikke gjengi den nye oppstillingen instrumentvis. Ulike versjoner av blandet formasjon blir brukt i løpet av dagene i Stavanger.

at det er plassert i ny formasjon spiller orkesteret de 32 første taktene av førstesatsen. I det påfølgende språkspillet, som er rent verbalt, blir resultatet av og hensikten med plassbyttingen artikulert i dialog med musikerne.

[Bjøranger:] Do you hear how much more – volume the sound gets when you play like that? And why do you think, the reason – I've been thinking a lot about that, because I didn't realise that myself, until trying to do it. Why is it happening? Why do we all of a sudden sound like a much bigger group when we're doing this?

[Musiker ber om og blir gitt ordet:] Maybe because we know – when we are [uhørlig] together in the group, we take more responsibility ourselves?

[Bjøranger:] Exactly. ... And the thing is that, when we – actually, it's also on a philosophical level. Because we are – when we're sitting with the first violins, we are focusing on – sometimes with ourselves, you know, together. But now we have to orientate ourselves to the whole orchestra. That's exactly the same thing as we did when we played this game, you know? Everybody adjusted their intonation to the – bourdon¹⁶⁸ that was lying there. This way of moving our attention out of our own [uhørlig] is the trigger. So let's do it now again. (SO1.3, 19:13–20:13)

Jeg har i flere sammenhenger erfart denne arbeidsmåten og varianter av den, både i kor og orkester. Musikerens svar over på hvorfor orkesteret høres større ut er ikke klart forståelig for meg. Det er noe som blir sagt verbalt som jeg ikke får fatt i, og det hadde passet fint inn i min forforståelse av denne arbeidsmåten om det ordet var «not», da ville forklaringen være at når man ikke er fysisk plassert på samme sted som de man er i samme stemmegruppe som, må man ta mer ansvar selv. Det vil da handle om å spille sin stemme i en auditiv kontekst der de rundt en ikke spiller det samme, men andre stemmer som sammen med det en selv spiller inngår i den musikalske helheten. Man vil da i større grad få et selvstendig ansvar for at stemmen realiseres i samspill med de andre, i motsetning til i gruppeformasjon der fokuset i større grad vil være på

¹⁶⁸ Bordun er begrep for liggende tone(r), ofte kvint som her, alternativt begrep er drone/«drone» (engelsk), jf. instrumenter som sekkepipe, langleik og dreielire. «The game» han refererer til er oppvarmingsøvelsen med liggende kvint som borduntoner i cello mens de andre spilte skala.

å spille sammen med og likt som de andre som har samme stemme. I blandet formasjon vil man vanskeligere kunne høre andre som spiller samme stemme. Blandet formasjon har likheter med kammermusikk, der hver musiker har et individuelt ansvar for sin egen stemme. Der å spille *tutti*stryker i orkester blant annet kan handle mye om å i første omgang å gå inn i en homogen helhet sammen med de som har samme stemme og tilpasse seg gruppeleder, handler kammermusikk om å representere en stemme i samspill med andre, der muligheten til individuell utforming er større.

Ulike former for instrumentensemble og kor har ulik vekt på homogenitet versus heterogenitet. En representant for det homogene idealet der korets stemmer sveises sammen til én, er produksjoner med svenske Radiokören som i mange år var ledet av dirigenten Eric Ericson (1918–2013). En motsetning er observert i profesjonelle operakor der sangerne synger som operasolister, med stort volum og mye vibrato, tilsynelatende uten å legge stor vekt på å bli en del av en finslipt helhet vedrørende klangkvalitet, presisjon eller intonasjon.

Bjørangers parafrasering og utdyping av musikerens utsagn vektlegger at det er ønskelig å lytte til mer enn sin egen stemme og sin egen gruppe, man skal lytte til orkesteret som en helhet, og forstå og spille egen stemme som en del av en større musikalsk meningsfull helhet. Det handler om at oppmerksomheten flyttes *utover*.¹⁶⁹

Arbeidsmåten blandet formasjon er fysisk forflytning. Det blir ikke sagt noe spesifikt om hvordan det skal spilles eller hva som skal forandres. Det at formasjonen endres fungerer som en katalysator for musikalske endringer implisitt. «Some changes change the attitude—We say: ‘the whole thing is changed’» (LC, IV.11). Hensikten er at spillemåtene blandet formasjon medfører skal beholdes når man senere og på konserter vender tilbake til tradisjonell formasjon. Spillemåten som er ønsket kan omtales som utadrettet, aktiv, ansvarlig og selvstendig. Dette skal sammenholdes med regelen om at både grupper og orkester fremstår som én korpus. Som på andre områder vil det gå

¹⁶⁹ Jf. Polanyi (1967, s. 10) sine begreper om «proximal» og «distal awareness», som jeg oversatte til «underordna og fokusert merksemd» (T. E. Osa, 2005, s. 118–119).

ut på å etterstrebe strategiske balanser, balanser mellom å være aktiv og passiv, mellom å lede og å bli ledet, mellom å gi og ta, mellom inntrykk og uttrykk, å finne sin dynamiske plass i helheten. Dette handler om kunnskap i musikalsk samspill, kunnskap som former den estetisk-musikalske helheten. Og for å ha kunnskap i dette, for igjen og igjen kunne avgjøre hva som er korrekte spillemåter i de konkrete tilfeller, må man «studere prosessene i deres enkeltheter, studere på nært hold hva som foregår» (PI, § 51).

- Å spille med utadrettet oppmerksomhet
- Å spille med strategisk balanse mellom tilpasning og initiativ

Støtteklime i nonverbal kommunikasjon (språkspill 11a)

Orkesteret spiller igjen fra start og frem til B. På filmopptaket ser jeg mens de spiller at to av musikerne ser på hverandre, den jeg ser ansiktet på smiler til den andre som jeg ser bakhodet på. Bjøranger vender seg mot dem og smiler og nikker (SO1.3, 20:50–55). Dette er et eksempel på kommunikasjon som foregår underveis mens de spiller, i et nonverbalt språkspill.¹⁷⁰ Jeg er ikke sikker på hva som skjer, men jeg tror at det ble utløst av at musikeren som nå sitter ved siden av solocellisten spiller en feil tone, og gjør en bevegelse med hodet som jeg tolker som uttrykk for misnøye med egen feilspilling.¹⁷¹ Solocellisten ser bort på musikeren med hodebevegelsen og smiler, som om han sier «Det går fint, det gjør ingenting, dette er en del av prosessen». Dette er nonverbal kommunikasjon, som i dette eksemplet fremstår som pedagogisk-psykologisk, men som også kan forstås som et bidrag til det musikalske resultatet, i form av inkludering og motivasjon for videre arbeid mot felles musikalske mål.

¹⁷⁰ Denne episoden ble ikke kategorisert som et eget språkspill, den ble notert som noen stikkord mellom språkspill 11 og 12 i det røde feltet som symboliserte at orkesteret spilte.

¹⁷¹ Kameravinkelen fanger opp denne musikeren på skrå bakfra, kun hodet er med.

Vennlige *møter av blikk* i musikalsk samspill er det mye av i SO, på øvelser og på konserter.

- Å praktisere støtteklime i nonverbal kommunikasjon mens man spiller

Karakter: Spilleanvisninger (språkspill 12 og 12a)

Grunnen til at det ble spilt en feil tone kan være at orkesteret er inne i prosessen der målet er å spille Elgar uten noter, og de veksler nå mellom å spille med og uten noter. Musikerne kan i all hovedsak notene utenat når det gjelder rytmer og tonehøyder, den ev. feilspillingen nevnt over er et unntak. Omtrent hver eneste takt i Elgars partitur har symboler som indikerer spillemåter, det er mange crescendoer og decrescendoer (notert både grafisk som «hårnåler» og med bokstaver: «cresc.», «dim.»), og stadig vekslende styrkegrader. Symbolene foreskriver spillemåter som bidrar i stykkets romantiske karakter, som emosjonell serenade, og som tilhørende den romantiske perioden i musikkhistorien. Når orkesteret spiller uten noter blir det en utfordring for dem å memorere styrkegrader og spilleanvisninger (foredragssymboler).

Spilleanvisninger som *allegro* forstås som å kommunisere tempo (pulsrytme), og også karakter (livlig). Spilleanvisningen *forte* innebærer at det skal spilles forholdsvis sterkt (klang), men *forte* vil også kommunisere noe om karakter. Konkrete spilleanvisninger er musikalsk eller estetisk begrunnet i helhetlige forestillinger om hva partituret skal realiseres som, hvilken karakter det er ønskelig at musikken skal ha. Bjøranger omtaler senere endringer som også innebærer styrkegradsforandringer som fargeendringer: «Now let's really listen to our own sound, how it changes colours» (SO1.3, 21:02–08, språkspill 23).

Etter språkspill 11 blir det rettet oppmerksomhet mot lytting til klangforandringer, det å spille uten noter, og det å forholde seg til noterte styrkegrader (språkspill 12 og 12a). Disse momentene henger sammen; orkesteret har nettopp spilt uten noter og styrkegradsbetegnelse har ikke blitt godt nok fulgt, og dermed er ikke styrkegradsendringene – karakter- eller fargeforandringene – blitt som ønsket. Musikerne blir bedt

om å se på notene, det er stille et øyeblikk og så bryter de ut i forsiktig brydd latter, latter jeg tolker som at de oppdager at de ikke har fulgt styrkegradene i stemmene. Bjøranger spiller takt 3–6 i førstefiolinstemmen på to måter, først med takt fem og seks sterkt og entusiastisk, så svært svakt, men fortsatt entusiastisk.



Figur 11: Elgar, «I. Allegro piacevole», takt 3–6, Fiolin 1

Forskjellen er stor i mine ører. Det er implisitt at den andre utgaven er den som er ønskelig, fordi det er notert *pp* i notene fra takt 5. Igjen ser vi mønsteret med å kombinere verbalspråk og spilling, og bruken av oppmerksomhetsretting, sammenligning og overtaling (Johannessen, 2000b, s. 139–145; *LC*, IV.2). Overtalingen her er basert på regelen om at man skal spille slik som det står på notene, og her viser Bjøranger til denne regelen – politimannen viser til skiltingen.

- Å spille som anvist i notene
 - Å følge styrkegradsanvisningene i notene

Spilleanvisninger symboliserer spillemåter og fungerer som regler i notebasert musikkutøving («skilting»).

Rytme og multimodal forenklet demonstrasjon (MFD) (språkspill 14)

Videre blir det arbeidet mer med å finne felles puls og presisjon, nå i starten av satsen. I språkspill 14 som handler om presisjon og samspill bruker Bjøranger gester, han synger ulike stemmer, han demonstrer på fiolinen, han leverer med buen, og han illuderer en metronom ved å la buen bevege seg som pendelen på en mekanisk metronom. Det er tre musikalske forløp som skal passe sammen, bratsjenes rytmiske figur med korte toner i de første taktene, fiolinenes melodiske frase i takt 3 og 4, og celloenes figur i takt 3 og 4.

Figur 12: Elgar, «I. Allegro piacevole», takt. 1–4

I sin multimodale kommunikasjon illuderer Bjøranger de ulike musikalske forløpene *samtidig* for å illustrere hvordan de i den musikalske helheten forholder seg til hverandre. Varianter av denne praksisen finner jeg i alle de tre casene, den kan betegnes som *multimodal forenklet demonstrasjon* (MFD). *Forenklet* fordi knipsing, sang og tone- og lydhermende ord (onomatopoetikon), som «bam», representerer instrumentenes toner; *multimodal* fordi det brukes mange kommunikasjonsmodi (verbalspråk, stemme og sang, fiolinspill, ansiktsuttrykk og blick, gester eller fakter, bevegelse i rommet); og *demonstrasjon* i betydningen «vise tydelig og samtidig forklare» («Demonstrere», 2019). Her er det hvordan samspillet mellom stemmene i partituret skal fungere som blir kommunisert gjennom multimodal forenklet demonstrasjon. MFD kan sammenlignes med kart (slik som partitur kan), men siden partitur er oppskrifter for lydforløp i tid som i seg selv ikke består av lyd og er uendret i tid, vil MFD som er i musikkens modi – lydforløp i tid – være en potensiell innsiktsskapende virksomhet som forklarer innholdet i partituret på måter som ligger nærmere de ønskede spillemåtene man vil kommunisere, MFD blir en didaktisk interpreterende mellomstasjon mellom partitur og orkester.

MFD har som hensikt å fokusere utvalgte sider ved den musikalske helheten, og for at MFD skal fungere må de det blir demonstrert for ha evne til å forestille seg hva som

representerer hva. Om fokuset var klangkvalitet eller intonasjon på celloenes tone i takt tre, ville ikke et knips eller å si et kort «bam» som illudering av cellostemmen være hensiktsmessig, men siden det er rytme og samspill det nå handler om, vil et knips og et «bam» være velegnet til å illudere den aktuelle dimensjon, fordi knips og «bam» presist plasserer seg i tiden, og til det aktuelle formål er det det som trengs. Når fiolinistene skal lytte til og tilpasse seg cellostemmene er det ikke klangkvalitet eller intonasjon tilpasningen nå handler om, det handler om hvor taktslagene blir plassert, og da gjør knipsing og «bam» nytten i demonstrasjonen fordi det er samspill i den rytmiske dimensjonen som nå søkes forbedret. På samme måte som et kart ved sin forenkling av terrenget gir fordeler knyttet til oversikt og orientering, kan multimodal forenklet demonstrasjon i kraft av det den utelater eller nedtoner – forenklingen – gjøre tydeligere det som søkes fremhevet og kommunisert. Slik kan multimodal forenklet demonstrasjon samtidig være rikere og fattigere enn originalen. Rikere vedrørende det aktuelle aspekt som fremheves og forstørres på bekostning av helheten, og fattigere fordi den er en forenkling.

Det blir arbeidet videre med fokus på strøk og styrkegrader (språkspill 15 og 16). I arbeidet med strøk bruker Bjøranger et uttrykk jeg der og da ikke forstod: «rephrasing» (16a). Senere har jeg forstått at uttrykket viser til uttrykket «det enkle er ofte det beste», brukt i reklamekampanjer for en matvarekjede, et prinsipp som også kan gjelde for valg av strøk i strykeorkester.¹⁷² Arbeidet med strøk er konkret og utvetydig. Det er lett å se om buen går opp eller ned, og det er lett å vurdere om en musiker spiller med samme strøk som resten av stemmegruppen eller ikke. Hva som er gode valg er mer avansert kunnskap.

Sekvensen som starter ved SO1.3, 23:51 som blir presentert nedenfor artikulere grunnleggende kvaliteter i utøvede musikk knyttet til tid og rom. Musikk som

¹⁷² Det blir jevnlig arbeidet med valg av strøk på prøvene. Dette går jeg mindre inn på. Fordi jeg ikke spiller et strykeinstrument har jeg begrenset innsikt på dette feltet. Valgene av strøk blir typisk foretatt på forhånd og diskutert og endret ved å prøve ut forskjellige varianter og velge det som blir vurdert som best. Dette foregår hurtig på prøvene. Regelen om at musikerne i samme stemmegruppe skal ha felles strøk blir praktisert i SO.

lydmønstre er stedlige bølger i rommet som endres i tiden, partituret er oppskrift og anvisning for hvordan lydmønstre kan realiseres. Å være i musikk som musiker er å være i slike realiseringer, i tiden, med det spilte bak seg og det uspilte foran seg, å være midt i musikken som utspiller seg, i tiden og i rommet, da og der. Musikken blir eksistens og væren.

Form og musikalsk væren – det største som kan skje (språkspill 17–18)

Etter at noen strøk blir avklart spiller orkesteret takt 13 til 32 uten å se på notene. Musikerne blir så bedt om å spille med noter, og fokusere på styrkegradene som er notert:

Lets's play it with music once, and totally focus on the dynamics, but not for the sake of the dynamics, for the sake of understanding the changes in the music, ok? Dynamics is actually indicating character. Ok, so let's do that again. Now let's play the music. (SO1.3, 23:51–24:12)

Bjøranger artikulere her eksplisitt hvordan konkrete spillemåter som styrkegrader er begrunnet i hvordan de bidrar i endringer i musikken, og dermed bidrar i å uttrykke musikkens karakter. Fra et musikerperspektiv kan praktiseringen av styrkegrader (regelfølgingen) gjøres på ulike måter, mer og mindre absolutt og kontekstuell. Absolutt regelfølging medfører at styrkegradsbetegnelse får samme praktisering uavhengig av hva som spilles. *Forte* er akkurat så sterkt, og *piano* er akkurat så svakt. En mer avansert og mindre entydig forståelse av styrkegradsbetegnelse på et høyere kunnskapsnivå er å praktisere dem forskjellig relatert til musikalsk kontekst, som hvor i stykket man er, hvilken funksjon den aktuelle stemme har nå, og stykkets karakter, jf. «feeling for the rules» (LC, I.15).

Orkesteret starter igjen og spiller frem til takt 12. Det neste språkspillet retter i starten oppmerksomheten mot en aksent notert i takt 11. Hvordan denne aksenten skal utføres blir kommunisert gjennom multimodal demonstrasjon av Bjøranger, han spiller, han synger, han sier, han bruker ansiktsuttrykk, og bruker og viser til kroppsbevegelse. I

forlengelsen av dette, med utgangspunkt i begrunnelse for spillemåten av denne ene aksenten, får vi et lengre verbalt strekk som forteller om hva målet med det de holder på med – å lære seg Elgar utenat – er, det største som kan skje, en verbal artikulering av en form for musikalsk væren:

You have ... a small accent in bar ... eleven. So that's thee –



Figur 13: Elgar, «I. Allegro piacevole», takt 10–11, *Fiolin 1*

(SO1.3, 24:28–45)

«Thee» uttalt med lang e-lyd varsler overgang fra tale til at han spiller de tre tonene over med aksent på andre tone. Ordet «thee» sies med tonehøyden g, altså samme¹⁷³ tone som den første tonen han spiller. Når aksenten spilles tramper han med en fot og beveger kroppen og dermed fiolinen i en bevegelse nedover. Så blir hvordan det skal spilles kommunisert med stemmen:

It's just a bit of – *pah-raåh* – let go. (SO1.3, 24:45–48)

«Pah-raåh» er snakkesynging av de to første tonen han spilte, stil og rytme fremheves, tonehøydene er som tale, ikke som de blir spilt. Samtidig som han snakkesynger gjøres det bevegelser med kroppen, begge armene er ut til siden som i en vid og lav dirigentpositur, de to tonene ledsages av ned- og deretter oppadgående bevegelser med armer og kropp, med svikt i knærne. Det appelleres eksplisitt til å bevege kroppen når aksenten spilles. Han demonstrer de tre tonene tre ganger til, først korrekt, så – uten å si noe mellom – hvordan det ikke skal gjøres, og så korrekt igjen. Den andre gangen står han rett, beveger seg ikke utenom det som skal til for å spille tonene på fiolinen,

¹⁷³ Eg. lille g, en oktav under.

og ser ut i luften, jeg tolker ansiktsuttrykket som å mime tilstanden uengasjert. «So» er nå ordet som danner overgangen fra tale til spilling:

And use the body, you know? Again – so:



[spiller ønsket, med kroppsbevegelse/svikt]



[spiller uønsket, uten svikt, lager stemmelyd på andre tone]

Don't do that – so:



[spiller ønsket, med kroppsbevegelse/svikt]

The reason we're doing this is to get to a space where we can actually anticipate in our own minds and in our own bodies the development of the music. When you – when you learn something from memory – the end – the biggest thing that happens in the end – is that you can feel physically the timeline of the piece – you know? If you also have like – if you have a visual memory – if you play for instance a big violin concerto or something – you know that in page five, there is a – that's a big – 'out-blast'. The low point is in page eight. [We] can adapt our minds and our energy – towards this. So, this is now why I'm speaking about this. This is the difference between what we're doing with Elgar, and what we're doing in Grieg. When we do Grieg, we know these things. ... So now, let me spend our time now – we focus like this. So this is already half a page, you know? Half a page of four pages is 12,5 % of the piece. And you've worked on it for ten minutes and now you know it ... This is hopefully how you practice individually, you know? Let's work like that. Have the same ambitions when we work in a group. So – let's do it again. (SO1.3, 24:49–26:27)

Orkesteret arbeider med blant annet å lære seg Elgar utenat, der er de ikke ennå, blant annet blir spilleanvisninger som står i notene utilsiktet utelatt, som styrkegrader og aksenter. Bjøranger artikulere verbalt hva målet er, hvor de skal, til et sted der de vet hva som kommer, både på lang og kort sikt i stykket, til et sted der man fysisk kan føle tidslinjen i stykket. Bjøranger sammenligner med hvordan orkesteret spiller Griegs

Holbergsuiten («Grieg»). Når de spiller Grieg er de der han ønsker de skal være, men ikke her med Elgar, så de øver videre for å nå nivået, tilstanden eller stedet der de i hode og kropp forutser musikkens utvikling.

De skal lære å spille Elgar, få stykket under huden, slik at de kan være i stykket med kropp og sinn. Dette handler om å lære seg stykket utenat, og det handler om at de med denne arbeidsmåten trenger dypere inn i musikken. Å kunne stykket på en slik måte kan også føre til at orkesteret i konsertsituasjonen kommuniserer med publikum på ønskelige måter, noe som henger sammen med hvordan de har jobbet med stykket. Når musikere kan musikken de spiller godt kan konsertopplevelsen bli bedre for publikum. Er musikken kommet under huden på musikerne er det større sjans for at den kommer under huden på publikum også, sjansen kan øke for at publikum kan komme inn i og være i musikken, de også. Dette er et eksempel som peker mot hva jeg har kalt for *musikalsk væren*. Forsøk på formuleringer som peker mot ønskede erfarte musikalske virkeligheter kan være:

- Å spille slik at man er i musikken med kropp og sinn
- Å spille med musikken under huden

Om å spille uten noter (språkspill 25–28)

Å spille musikk utenat betyr å ikke anvende noter som støtte. Selve ordet utenat kommuniserer at det er noe som er skrevet, som kan gjengis «uten bok». Idealet om å ikke bruke noter på konserter skiller 1B1 fra utbredt symfoniorkesterpraksis. I språkspillene 25–28 arbeider orkesteret med å veksle mellom å spille med og uten noter: «Have one bright look, in case there are any reminders that you need to make» (SO1.4, 2:56–3:00). Å ikke bruke noter på konserter har 1B1 til felles med folkemusikk og rockeband, en forskjell er at det i rock og folkemusikk i mindre grad vil handle om å memorere detaljert notemateriale. I mindre ensembler som 1B1, i kammermusikk, og for dirigenter og solister er det også utbredt å ikke bruke noter innen klassisk musikk.

Uttrykkene om å lære noe grundig, som *under huden*, og «*by heart*» kommuniserer at kunnskapen blir en del av deg, både kroppslig og mentalt, som Bjøranger sier det («in our minds and in our own bodies»). Musikkutøvingen har blitt mer og mindre automatisert motorisk og estetisk handlingskunnskap, «knowing how» (Ryle, 1949) og «knowing this» (Swanwick, 1994), ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap (Johannessen, 1984).

Jeg spurte en gang en elleveårig elev hvorfor vi brukte noter. «For å huske lange sanger» var svaret jeg fikk. En forskjell på å spille med og uten noter, mellom skriftlig og muntlig kultur, er at man med bøker og noter kan fastholde og lagre ord og toner. At det ikke lenger er nødvendig å memorere og vite så mye endrer vårt forhold til både verbalspråk og musikk, og også fortellingenes og musikkens karakter. Lengde og kompleksitet kan økes når man ikke lenger er begrenset til den menneskelige hukommelse, man kan skape og lagre eksternt i bøker og partitur, i dag i økende grad i elektronisk form.

Et fenomen som kan observeres er at noen musikere som er opplært i å alltid bruke noter kan få utfordringer uten noter. De vil da kanskje i mindre grad ha musikkens tidslinje i hode og kropp, og det kan stilles spørsmål ved hvilken dybdeforståelse de har av det de spiller. En psykologisk forklaring på fenomenet kan være at vi som mennesker lagrer det i langtidsminnet (Atkinson & Shiffrin, 1968) som er nødvendig. Det kan da tenkes at en musiker som spiller etter noter leser det hun i nærmeste fremtid skal spille og lagrer det i korttidshukommelsen lenge nok til at det kan spilles, og det deretter forsvinner. I 1B1 er det ønskelig å kunne spille både med og uten noter.

- Å spille med noter
- Å spille uten noter

Tonedannelse: Direkte inn i klangen (språkspill 41)

I språkspill 41 rettes oppmerksomheten om hvordan toner i en bestemt frase mellom B og C med nedadgående skalabevegelse bestående av punkterte firedeler og bindebue skal startes.

Figuren kommer først i andrefiolin og cello i takt 32–34, så i førsteiolin og cello i takt 37–39, og så for tredje og siste gang med cello og andrefiolin i takt 42–44. Etter å ha spilt et lengre strekk fra midt i takt 32 (B) til 63 stoppes orkesteret og Bjøranger sier, synger og spiller:

Figur 14: Elgar, «l. Allegro piacevole», takt 32–34

Every of those entrances *ti-aah* [snakkesynger de to første tonene til andrefiolin i Figur 14, slår ut med armene samtidig]

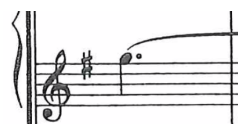
I don't like it if it becomes too agoric – eemm –



[spiller med forsiktig start på tonen]

– so –

[sier]



[spiller med litt mer markert start på tonen]

Ok? So more directly into the sound.

(SO1.4, 13:59–14:10)

Hvordan toner startes påvirker hvordan klangen og karakteren fremstår. Det melodiske ved frasen her kan innby til en noe myk og dermed gradvis tonestart, det vil si at tonene vokser frem, i motsetning til å starte med full styrke eller la tonen være sterkest i starten. Ulike måter å starte en tone på påvirker opplevelsen av klang og karakter, en tone som gradvis vokser frem kan oppleves som myk og en tone som er sterkest i starten oppleves som hard, vi kan snakke om harde og myke ansatser. Hvordan tonen startes eller angripes – ansats («attack») – har ulike symboler i noteskrift, som aksenttegnet (>) for markert tonestart. Ulike instrumenter har ulike instrumentspesifikke teknikker for dette som man kan finne beskrevet i instrumentskoler. På strykeinstrumenter er dette mye knyttet til bueteknikk¹⁷⁴. Å la tonen vokse frem gir et annet uttrykk enn om man går rett på, og i starten av denne frasen er det fra Bjørangers side ønskelig å gå mer direkte inn i klangen enn det som nettopp er blitt spilt. Jeg vet ikke hvorfor han ber om dette, men en hypotese kan være at ved å gå mer forsiktig inn i tonene kan det skapes et inntrykk av at det som blir spilt «henger» eller ligger etter grunnpulsen, knyttet til psykoakustikk. Her spilles denne legatofiguren samtidig som bratsjstemmen har figuren fra åpningen som er rytmisk med aksent og korte toner. Om disse ulike stemmene skal passe sammen kan ikke de med melodisk frase legge seg «bakpå» eller ta seg rytmiske friheter. Ordet agogisk som Bjøranger bruker blir forklart som å fremheve noter ved å gi dem litt økt tidsverdi (Thiemel, 2001), dette kan gjøres på flere måter, også ved å plassere den litt for sent. Akkurat hva som menes med agogisk her vet jeg ikke, det uønskede her kan også vise til en generell måte å starte toner på der tonestarten er gradvis (som en crescendo fra ingenting). Om slike tonestarter er et dominerende trekk i en fremførelse kan det bli ansett som uønsket sentimentalitet, og som tungt og stillestående. Spillemåter som tenderer mot dette ser jeg ikke som ønskelig i det jeg oppfatter som 1B1s ungdommelige og friske uttrykk. Å gå direkte inn i klangen er det ønskelige, og ikke for agogisk, forstått som å ikke ha for store rytmiske avvik. Bjøranger sier ikke at det ikke skal være agogisk, men at det ikke skal være for mye. Måtehold kan være en dyd også i musikalske praksiser. Det er relativt

¹⁷⁴ For en enkel oversikt se «Bowling notation» under «Violin – Notation» (Vienna Symphonic Library, 2019).

små forskjeller mellom de to måtene han demonstrerer det ønskede og uønskede på. Siden de skal gå mer rett inn i tonene og ikke spille for agogisk her, kan musikerne muligens også bli mer direkte i tonestartene i satsen og stykket ellers også, språkspillet kan generere en overførbar regel som musikerne tar til seg og med seg i ulik grad.

- Gå rett in i klangen
- Ikke spill for agogisk

Balanse: «We need you there» (språkspill 66)

Etter at orkesteret har spilt sammenhengende fra C til E blir i språkspill 66 oppmerksomheten rettet mot balanse mellom stemmene. Bjøranger sier at han (implisitt: i det de nettopp spilte) har lagt merke til at de trenger andrefiolinistene på D: «Now I recognise one thing ... second violins, at D, I think we need you there. Everyone listen for the seconds!» (SO1.5, 6:12–26). Han sier ikke at andrefiolinistene skal spille sterkere, men mener slik jeg tolker det at andrefiolinstemmen skal komme tydeligere frem i det helhetlige klangbildet ved D. Han sier også at de andre skal lytte særskilt til andrefiolinstemmen ved D. Han sier heller ikke at de andre skal spille svakere for å få frem andrefiolinstemmen. En mulig tolkning er at når musikerne som spiller andrefiolin får beskjed om at det er bruk for dem, forstår de det som at de er viktige her, og vil spille noe sterkere og mer ledende enn akkompagnerende i karakteren. De andre musikerne som har fått beskjed om å lytte særskilt etter andrefiolinstemmen vil kunne operasjonalisere denne beskjeden ved å spille noe svakere og mindre ledende.



Figur 15: Elgar, «I. Allegro piacevole», takt 62–63, Fiolin 1 og 2

I de to første taktene i D har førstefiolin en melodisk frase som nå kommer for tredje gang. De to første gangene denne frasen har kommet i førstefiolin har andrefiolinstemmene inngått i «lirekasserytmens» etterslag i pp, altså utvilsomt en akkompagnerende rolle, mens komposisjonen fra D bygges opp til et høydepunkt i takt 67. Fra D kommer det bevegelser i andrefiolinstemmen (og i bratsjstemmen), med aksenter, crescendo og stigende tonehøyder, momenter som er med på å endre karakteren og øke spenningen. Og det er dette Bjøranger trenger tydeligere ved D. For andrefiolinistene handler det om å endre innstilling og spillemåte. Dette er et konkret eksempel på andrefiolinistenes utfordringer som mellomstemmer som ble artikulert i «The talk» kvelden før. De som spiller mellomstemmer må vite når de skal være i bakgrunnen og når de skal gjøre mer av seg: «You always have to understand the music, all important changes in music happens [in middle voices] – more or less – so you need to be proactive ... and you need to dare to do it when it happens» (SO1.2, 21:36–49). I språkspill 66 blir det kommunisert at det er ønskelig at andrefiolinistene tar større plass i lydbildet enn det de nylig gjorde, de må våge å forandre spillemåte, klangmessig og på andre måter, og de må gjøre det når det skjer ved bokstav D. Regelen er tidligere formulert slik:

- Å spille med forståelse for den helheten den enkelte stemme inngår i

Fortissimo: «Battle with your master» (språkspill 82)

Midtdelen på førstesatsen som begynner med en uttrykksfull frase i pp over «lirekasseakkompagnementet» kulminerer i et høydepunkt i taktene 86–89. Dette er det eneste stedet i førstesatsen som har styrkegradsmarkeringen fortissimo. Notematerialet har i disse taktene aksentsymboler som går fra aksentuert (>), sterkt aksentuert (^) til svært sterkt aksentuert (sf – sforzando), sistnevnte beskrevet som så sterkt som mulig eller så sterkt som instrumentet tillater (C. Brown, 2004, s. 82), men brukes også relativt i alle styrkegrader

Orkesteret har spilt sammenhengende fra takt 82–112. Først (som avslutning av språkspill 81) blir det kommentert at en frase med lange toner i førstefiolin i takt 106–

110 må få tid, og at en sf-aksent i takt 111 som er omgitt av svake styrkegrader må spilles helt uten aggresjon. Så vendes oppmerksomheten mot cellogruppen og taktene 86–89:



Figur 16: Elgar, «I. Allegro piacevole», takt 86–89, Cello (F-nøkkel)

Bjøranger ber dem spille disse taktene, og før de er ferdige sier han:

Let's make a battle. This guy [om solocellisten] has a good cello and a good education. So – try to kill him [svak latter, humring]:

[Solocellisten, med implisitt humor]: You mean they –?

[Bjøranger (B) presiserer at dette ikke gjelder solocellisten, men de andre cellistene. Cellogruppen spiller sekvensen en gang til. Så spør Bjøranger, henvendt til resten av orkesteret:]

[B:] Do you guys – do you recognise what's the difference between what these guys are doing and what he is doing? Where is the difference? Do you see where it is?

[En musiker (M) svarer]: [uhørlig]

[B:] And where? And probably all the time, you think?

[M:] No.

[B:] No. When?

[M:] In the changes.

[B:] Exactly! Exactly! If you are trying to – thee –

[Bjøranger spiller cellostemmen takt 86–87 tre ganger på fiolinen sin, første gang med mellomrom mellom de to tonene, andre og tredje gang med økende intensitet og styrkegrad mot slutten av første tone direkte inn i neste tone med helt tett overlapping mellom tonene. Når han spiller for tredje gang sier han samtidig:]

That's where he loads the gun, and then he goes for it.

[Bjøranger ser på solocellisten som starter gruppen. Celloene spiller takt 86–88, blir stoppet av knips fra Bjøranger.]

That's a lot better already. Do it with even – make it your own. Don't try to follow him. So –

[Celloene spiller takt 86–89. Får bekræftende gest av Bjøranger.]

Ok, good! Can we relate to that, even though there's a lot of power? Lots of energy.

(SO1.5, 19:40–20:59)

Språkspillet inneholder mange momenter. Det overordnede målet er å endre måten cellogruppen spiller på i takt 86–87. Det skal være sterkt og med aksenter, uttrykket blir av Bjøranger karakterisert som en kamp eller krig der det står om livet. Dette er en sterk analogi og styrken i utsagnet blir ufarliggjort ved at det blir koblet humor på av solocellisten, noe han innimellom gjør under prøvene. Og hvordan er det i slag eller væpnet kamp? Slik det gir mening for meg er analogien her med åpen kamp, der man gir alt av styrke fordi det står om livet. Og slik er det det skal spilles akkurat her. Fra dette generelle bildet blir hvordan det skal spilles gradvis konkretisert. Først ved å be tutticellistene spille slik som solocellisten. Dernest ved gjennom dialog med orkesteret komme frem til at det ønskelig dramatiske her har å gjøre ikke bare med styrkegrad og starten på tonene, ting som står i notematerialet, men også i avgjørende grad med hvordan *overgangene* mellom de to tonene spilles, noe det ikke står noe om i notene. Og da er metaforen *slag* operasjonalisert og konkretisert til den enkelte cellists spillemåte og klangbehandling i skiftet mellom to toner. Og i tillegg til at dette blir sagt, blir det demonstrert av Bjøranger, først slik som gruppen utenom solocellisten spiller, med hørbart mellomrom mellom tonene, og så to ganger spilt slik det er ønskelig, men en kraftig ansats fulgt av økende styrkegrad og intensitet rett før toneskiftet til neste tone, som er helt tett.

En slik spillemåte med markert ansats, så litt tilbake i volum og intensitet, deretter økende volum frem mot neste tone er utbredt i mange sjangrer og stilarter i ulike varianter, fra antydningssvis til tydelig uttalt som i dette eksemplet. Til dømes vil

liggende akkordakkompagnement i *storband* i regelen korrekt spilles med varianter av omrisset av en slik klangbehandling.

Krigsanalogien blir ført videre når Bjøranger sammenligner økningen i volum og intensitet med å lade våpenet, det er rett før det smeller. Tutticellistene blir så – i motsetning til det generelle prinsippet om å følge gruppelederen – oppfordret til å gjøre det de spiller til sitt eget, det blir nå sagt eksplisitt at de ikke skal følge ham. Jeg tolker det som at tutticellistene her blir oppfordret til å gi alt, og ikke la seg begrense av grunnregelen om å tilpasse seg gruppelederen. Og jeg forstår det som et ønske innenfor gitte rammer, jeg tror ikke det ville bli akseptert om intonasjon og presisjon lider *mye* ved at alle cellistene gjør høydepunktet til sitt eget, men muligens litt. Å høre et orkester som har full kontroll på klang og presisjon i et intenst høydepunkt kan være noe annet enn å høre på et orkester der alle spiller for livet på bekostning av generelle kvaliteter som egalitet, intonasjon og presisjon.

- Å spille slik at grunnregler viker for ønsket musikalsk karakter

Karakter: «As an aging process» (språkspill 86)

Førstesatsens høydepunkt kommer fra bokstav H, to takter før partiturutdraget i Figur 17. Fra H spiller alle stemmene en intens forte i syv takter som deretter i løpet av takt 128 skal ned til piano og deretter videre ned til pianissimo i løpet av tre takter. Klangbehandlingen i denne overgangen blir av Bjøranger i språkspill 86 illustrert med analogien *en aldrende prosess*.

Orkesteret har nettopp spilt fra takt 116, der oppbyggingen til høydepunktet på H starter i pp, og frem takt 131, hvor de ifølge partituret skal være tilbake til pp seks takter før førstesatsens slutt. Her blir de stoppet, og Bjøranger sier om det de nettopp har spilt:

Figur 17: Elgar, «I. Allegro piacevole», takt 123–137 (Fine)

Yeah! Good! Can this be like all of a sudden – have you seen this – an aging process:

[Han snakkesynger med nonsens-stavelser rytmen til de tre nederste stemmene fra takt 128, gradvis svakere og saktere mens han gradvis synker sammen i kroppen og ender opp med å måtte støtte seg til et notestativ, som en sammensunket svak eldre person:]



Paam -pa-ra pam-pam- pam, piim-pa-ra pam pam pam, pii - pa-ra-pam-pam- paahh

Figur 18: Elgar, «I. Allegro piacevole», variant takt 128–130, Bratsj/Cello/Bass

It's like – it has to happen in four bars – you know – you see this in the movie – you see the face change, and then – ja – it's not really a dead person in the end, but it's – it has to be – this accent – so:

[Spiller førstefiolinstemmen takt 128–131 ønskelig, «as an aging process»:]



No spirit, it should just have some – gravity – so:

[Han spiller samme sted uønsket, hardere og sterkere aksent i siste takt, gjør kroppsbevegelse fremover, fremstår som mer aktiv.]

Not like that, so:

[Han spiller igjen t. 128–131] ønskelig, med svikt i hode og kropp på aksent, han puster tydelig ut gjennom munnen fra aksenten i t. 131, som et sukk.]

Silent. There.

[Kroppsbevegelsen med svikt blir gjentatt når han sier ordet «there», uten at han spiller.]

No spirit.

(SO1.5, 24:52–25:33)

I dette språkspillet blir oppmerksomheten ledet mot en stor musikalsk overgang på kort tid mellom takt 128 og 131 i førstesatsen. Igjen finner jeg bruk av sammenlignende demonstrasjonsspilling, det blir først spilt ønskelig, så uønsket og så ønskelig igjen, i den hensikt å kommunisere musikalsk hvordan det skal spilles. Verbalspråkets rolle er i den sekvensen ostensivt: Slik, ikke slik, men slik! Det blir brukt snakkesynging med nonsens-stavelser. Verbalt og dramatisk brukes analogien en rask aldringsprosess i et ansikt, Bjøranger viser aldringsprosess ved å bruke kroppen. I språkspillet inngår de estetiske begrepene *ånd* («spirit») og *tyngde* («gravity»). Jeg vet ikke hvilken film det vises til, men jeg ser for meg en filmeffekt der mange tiårs aldring i et ansikt foregår på kanskje bare sekunder eller minutter. En hurtig overgang fra ungdommelig livsmot

og styrke til alderdommens milde ro. En aksent i alderdommelig svakhet blir noe annet enn med ungdommelig styrke. Kanskje som et *sukk*, som jeg observerer i Bjørangers demonstrasjon.

- Å spille en historie

Noe jeg legger merke til er hvordan Bjøranger for å demonstrere slik han vil ha det selv forandrer seg, på meget kort tid går han ut og inn av ulike modi, fra å være en som sier til å være musiker som demonstrerer. Overgangene inn i spillemodus, eller inn i rollen, for å hente et uttrykk fra teater, ledsages av ulike nonsenslyder – umm, eeh – og utprøvende gestikk og kroppsbevegelser. Han må kroppslig og mentalt finne stedet eller tilstanden som han forstår er egnet for det han skal spille og demonstrere.

Ca. 10 minutter senere avslutter orkesteret arbeidet med førstesatsen lørdagen i Stavanger. Inkludert de innledende øvelsene har de arbeidet med førstesatsen i knappe 100 minutter.

Søndagen blir satsen spilt gjennom to ganger (SO1.16, 15:08–22:29). Tilbakemeldingen etter første gjennomgang søndag er at uttrykket er for *rolig*: «It's a little bit too – calm, we need the tempo in the beginning, that gives us – potential!– explosion!» (SO1.16, 18:18–29). Første gjennomspilling startet i 87 bpm, og hele satsen fremstår for meg som *tung* med lite fremdrift. Det blir foretatt endringer i strøk, og de spiller satsen en gang til. Bjøranger angir ikke tempo, men bratsjgruppen starter nå i 94 bpm, dette sammen med en mer aktiv spillestil gjør at karakteren på satsen fremstår for meg som betydelig forandret, med mer energi og fremdrift. Etter andre gjennomspilling får de ros. Bjøranger kommenterer at det fortsatt er enkelte problemer med intonasjon, og en av musikerne får beskjed om at vedkommende har en tendens til å ligge foran gruppelederen sin i pulsrytme, noe som implisitt blir forstått som uønsket, fordi gruppeledere skal lede an. Mandagen blir noen strøk fastsatt, og satsen blir spilt gjennom, nå med bassist, de starter nå i ca. 93 bpm. Tema blir også nå musikere som ikke er i samme pulsrytme og strøk. At det nå er med en bassist som ikke har øvd med dem gjennom helgen gjør at orkesteret nå fremstår som mindre samspilt enn dagene i forveien. På

konserter senere samme dag fungerer det bedre, og de treffer etter min vurdering et fint tempo på førstesatsen, omkring 92 bpm fra start.

4.3 Grammatikk Case SO

Spillemåtene som blir fremmet i SO kan forstås i to perspektiver. 1B1 står i en klassisk tradisjon vedrørende instrumenter og repertoar der mye av det som konstituerer musikkpraksisen er felles med andre musikkpraksiser som kan omtales som klassiske. Her blir 1B1 en representant for klassisk musikkutøving der det dominerende paradigmet er symfoniorkesterpraksisen og repertoar fra wienerklassisisme og romantikk. 1B1 og andre nyere klassiske ensembler ønsker å avgrense seg fra en orkestertradisjon forstått som konservativ og stiv. Ensemblet Kremerata Baltica, startet av fiolinisten Gidon Kremer (1947–) i 1997, omtaler seg blant annet slik: «Maestro Kremer intentionally selected young, enthusiastic musicians to stave off the dreaded ‘orchestritis’ that afflicts many professional orchestral players» (Kremerata Baltica, 2018).¹⁷⁵ Det kan skilles mellom hva 1B1 har til felles med det dominerende paradigmet og på hvilke måter 1B1 prøver å bryte med det. Forskjellene består i organisering, og ambisjoner om økt og endret publikumstilstrømning gjennom vektlegging av kommunikasjon med publikum. Konkret kommer dette til uttrykk gjennom å spille uten noter (og notestativer), å spille stående (utenom celloer), og kanskje også ved at kroppsbevegelser blir adressert eksplisitt. Dette, sammen med et musikalsk uttrykk som jeg finner det dekkende å omtale som ungt, friskt og utadvendt, medvirker i å gi 1B1 identitet som noe annet enn forestillinger om det uønskede ved «tradisjonelle» klassiske orkestre. I sitatet fra Kremerata Baltica er det eksplisitt nevnt at musikerne er unge og entusiastiske, muligens implisitt forstått som i motsetning til musikere med høyere snittalder i institusjonelle symfoniorkestre. De fleste musikerne i 1B1 er også unge og alle blir av meg erfart som entusiastiske. I musikklivet og i akademiske

¹⁷⁵ «Orchestritis»: ordspill på «arthritis», gikt sykdom.

og pedagogiske strømninger kan vi finne at det nye fremheves som forskjellig og mer interessant enn det eksisterende. Det eksisterende som etter hvert er blitt velkjent kan bli mindre interessant akkurat fordi det er velkjent, jf. sammenheng mellom økende verdsetting og eksponering inntil en topp for deretter å avta (D. J. Hargreaves, 1992).

Noen av reglene jeg har formulert gjennom dette kapitlet konstituerer 1B1 som forskjellig fra det dominerende paradigmet, men de fleste reglene jeg har gjort eksplisitte har 1B1 til felles med det dominerende klassiske orkesterparadigmet. Noen av reglene er grunnregler som normalt alltid gjelder i klassisk musikkutøving, andre regler er kontekstuelle, de gjelder akkurat *her*, og kanskje også i noen andre lignende steder i musikken, men ikke alltid. Erfarne musikere vil raskt kunne forstå og praktisere ensemblelederens intensjoner og selv foreta skjønnsmessige vurderinger om når spillemåter som blir etterspurt et sted også skal brukes andre steder. Uerfarne musikere kan trenge å få langt flere anvisninger. Den erfarne musikeren kan fort ta til seg hvor ensemblelederen ønsker seg, hun kan trenge få anvisninger for å forstå det store bildet, i motsetning til musikere som vanskeligere ser det store bildet og derfor foreløpig trenger detaljert veiledning, slik at det store bildet kan etablere seg, og senere anvendes i nye kontekster. Å se *det store bildet gir oversikt*, begge uttrykkene er metaforer for forståelse og kunnskap, for kjennskap til grammatikk.

Musikerne i 1B1 og i klassisk musikkutøving generelt må ha spesialiserte forutsetninger for å delta i orkesterpraksisen på et høyt musikkfaglig nivå, de må mestre grammatikken, de må kunne spille etter reglene. Musikerne – her strykerne – inngår i et musikalsk og sosialt fellesskap som er sterkt regulert. Reguleringen av musikeren kommer fra notene som skal spilles korrekt, fra forventninger om tilpasning til gruppeleder og orkesterleder, og på konserter i 1B1 forventninger om å kommunisere med publikum på en utadrettet måte. Orkesterpraksisen med instrumenter, repertoar og samspill har utviklet seg gjennom århundrer. Forventningene til den klassiske musikerrollen er etablerte og kan forstås som tungt kulturelt strukturerte, samtidig som de nevnte forskjellene mellom slik 1B1 forstår seg som forskjellig fra tradisjonell orkesterpraksis kan forstås som en viss kritikk av noe i disse strukturene.

1B1 arbeider med å oppnå en ønsket klingende realisering av Elgars *Serenade* som notemateriale. Veien til målet har jeg skjønnsmessig identifisert i 249 språkspill bestående av multimodale ytringer. I byggematerialet lyd blir noe lagt til og noe fjernet. Musikerne må forholde seg til krav om å gjøre ting på nye måter, og til krav om å slutte å gjøre ting slik de gjør dem. Bjøranger og orkesteret arbeider detaljert og tålmodig, det er mange gjentakelser og høye krav. Bjøranger oppleves av meg som musikalsk sikker og tydelig, for meg som observatør og musiker fremstod det gjennomgående som *klart* hva han ønsket å oppnå. Gjennom bruk av egen fiolin i demonstrasjoner, sang og annen stemmebruk, kroppsbevegelser og gester, og verbale ytringer med metaforer, analogier og narrativer ble ønskede spillemåter kommunisert og implementert.

For musikerne kan det bli krevende med mange og hyppige innspill, prøvene er rolige og vennlige, men likevel kan det oppleves som intenst, og det personlige musikalske handlingsrommet kan oppleves som stadig mindre når musikerne møter rekker av krav om endringer som har sitt opphav i misnøye fra musikalsk leder, slik jeg har beskrevet det i «Innlemming i estetiske praksiser» i Kapittel 2.3 (*AWL*, s. 34). Mestringsfølelse og selvverd eller «self-esteem» (Maslow, 1943) kan utfordres om man ikke erfarer å lykkes i de etterspurte endringene. Musikerne i 1B1 var som nevnt på ulike nivåer musikkfaglig sett. Noen av dem fremsto for meg som dypt konsentrerte om egen spilling, de prøvde hardt å endre spillingen sin i tråd med Bjørangers anvisninger og hadde lite overskudd til utadrettet musikalsk kommunikasjon. De strevde med å tilpasse seg grammatikkens grunnregler vedrørende intonasjon og felles pulsrytme. Andre fremstod med høy mestring og internalisert grunnleggende grammatikk, de hadde overskudd til utadrettet kommunikasjon; ansiktsuttrykk og kroppsbevegelser kommuniserte at de i større grad *boltr*et seg i det musikalske samspillet. De var kommet til et høyere nivå der de mange krav til utførelse som for musikere på lavere nivå kan oppleves som utfordrende og begrensende var automatiserte og taust fungerende, noe som ga rom for musikalsk flyt, overskudd og spilleglede.

En skisse til en klassisk orkestergrammatikk vil artikulere hva noen av musikerne arbeidet med å få på plass og som andre mestret uanstrengt. Boltringen viser at selv om

regler blir nøyaktig fulgt kan det være rom for å *praktisere* reglene slik at musikkutøvingen fremstår som fri og lekende.

I en forsøksvis oppsummering, basert på utdragene fra arbeidet med førstesatsen på Elgar, har jeg skilt mellom allmenne regler og noen knyttet særskilt til 1B1 og arbeidet med Elgar. Hvordan musikerne praktiserer reglene i SO blir konstituert av personlighet og hvilken bakgrunn de har, i møte med en som nevnt tungt strukturert musikerrolle og orkestertradisjon. Reglene blir her presentert under kategoriene jeg systematiserte språkspillene i. Kategoriene er noen *aspekter* ved musikkutøving, basert på hva som ble løftet frem i språkspillene. Aspekt-perspektivet (sic) kan forklare fenomenet ved utilsiktede sidevirkninger. Når noe endres kan også noe annet uforvarende endres fordi de er ulike sider ved det samme.

Reglene er ufullstendige og overlappende, noen er plassert i flere kategorier. Reglene er utviklet fra SO, de er *noen* regler, og kan samlet forstås som bidrag i *ett* mulig paradigme i strykeorkesterfeltet, og videre i klassisk musikkutøving generelt.

Jeg har gjennom visuell typografi antydnet skiller mellom det jeg forstår som mer allmenne regler for klassisk musikkutøving som peker utover SO (vanlig skrift), SO-spesifikke regler (kursiv), og eksempler på kontekstspesifikke regler i SO (kursiv og understrekning). Veien frem mot idealene i grammatikken i Case SO handlet blant annet om å korrekt praktisere følgende *ønskede spillemåter*:

Klang:

- Å spille med kammertone $a^1 = 442$ Hz
- Å spille med god (felles) intonasjon
- Å lytte mot bassregisteret for intonasjon og samklang
- Å spille slik at felles klang blir homogen
 - Å i særskilte høve avvike fra dette begrunnet i musikalsk karakter
- Å spille med god klang også når det står pp og staccato
- Å unngå utilsiktede sidevirkninger (t.d. at styrkegrad uønsket endrer klang)
- Å gå rett inn i klangen

Rytme:

- Å spille med avvik fra partiturets tempoangivelser
- Å spille med felles pulsrytme
- Å spille med musikalsk begrunnet bevegelig pulsrytme
- Å unngå utilsiktede sidevirkninger (t.d. at fraseslutt uønsket endrer tempo)
- *Å spille med synkroniserte kroppsbevegelser*
- *Å ikke spille for agogisk*

Form:

- Å levere fraser videre i samspillet
- Å spille en historie
- Å spille slik at man er i musikken med kropp og sinn

Karakter:

- Spilleanvisninger i noter er relative og må forstås i musikalsk sammenheng
- Å følge styrkegradsanvisningene i notene
- Å unngå utilsiktede sidevirkninger
- Å spille som en historie
- *Å spille med utadrettet oppmerksomhet*
- *Å spille «very easy»*
- *Å spille «so fragile»*

Musikalsk væren:

- Å spille slik at man er (i) musikken med kropp og sinn
- Å spille med musikken under huden
- Å spille en historie
- Å spille slik at grunnregler viker

Sosial organisering og ansvarsfordeling:

- Å spille slik at man inngår i et enhetlig musikalsk fellesskap
 - Å spille slik at den enkelte stemmegruppe fremstår som en enhet
 - Å spille med forståelse for den helheten den enkelte stemme inngår i
 - Å spille slik at felles klang blir homogen
 - Å spille med felles pulsrytme
- Å spille slik musikalsk leder og gruppeledere anviser
- Å kunne spille deler av musikkstykker isolert med notene som veiledning
- Musikalsk leder har høyest myndighet vedrørende tempo og spilleanvisninger
- Partituret har høyest myndighet vedrørende tonehøyder og tonelengder
 - Å ikke spille andre tonehøyder og tonelengder enn det som står i notene
- Å spille med strategisk balanse mellom tilpasning og initiativ
- *Å spille uten noter (og uten dirigent og notestativ)*
- *Å spille stående*
- *Å spille med synkroniserte kroppsbevegelser*
- *Å spille med utadrettet oppmerksomhet*
- *Å praktisere støtteklima i nonverbal kommunikasjon mens man spiller*

5 VOKAL FOLKEMUSIKK

På Voss

Feltarbeidet i vokal folkemusikk ble utført i løpet av to opphold på Ole Bull Akademiet på Voss, det første i november 2011, det andre i mars 2014.¹⁷⁶ I 2011 observerte og filmet jeg i tillegg til vokal folkemusikk med Berit Opheim undervisningsøkter med andre lærere.¹⁷⁷ Da jeg etter den første kursuken i 2011 hadde avtalt Opheims undervisning i vokal folkemusikk som case, observerte jeg i 2014 hovedsakelig hennes undervisning i vokal folkemusikk. Den var i 2014 lagt opp som et samarbeid med Benedicte Maurseth.¹⁷⁸ Opptak som ble valgt ut til *Case vokal folkemusikk* (VF) er av 11 undervisningstimer a ca. 45 minutter, til sammen 8 timer og 37 minutter.

Grunnlaget for observasjonene var prosjektets problemstillinger: Hvilke spillemåter konstituerer musikalske praksiser? Hvilke, i dette tilfellet syngemåter, er verdsatte, ønskelige og blir fremmet? Hvilke syngemåter er uønskede og blir ignorert eller motarbeidet? Hvordan blir det her formidlet at man kan synges norsk vokal folkemusikk, hvilken kunnskap i sang praktiserer og formidler Opheim som norsk folkesanger?

¹⁷⁶ 7.–11. november 2011 (uke 45) og 3.–7. mars 2014 (uke 10).

¹⁷⁷ Disse var velkomst og orientering med kursleder Kari Margrete Okstad; «Hardingfela, instrumentet og musikken» og «Kva er folkemusikk?» med Arne Anderdal; «Torader» med Ida Furusæter; «Songleik» og «Folkedans» med Okstad (delvis uten film); «Den vanlege fela, instrumentet og musikken» med Mari Skeie Ljones; «Eldre folkemusikkinstrument» med Eilif Gundersen; og «Toneskrinet» med Judith Vestreim. Som tidligere nevnt var ikke VF avklart på dette tidspunktet, motivet for oppholdet var en bred tilnærming til folkemusikk. Jeg var også med på omvisning på Voss folkemuseum, og på «Konsertforedrag» med Leif Rygg, Håkom Asheim, Solfrid Aalvik og Berit Opheim. Konsertforedraget var i bygningen Sævelid, hjemmet til spelemannen Sigbjørn Bernhoft Osa.

¹⁷⁸ Folkemusikeren Maurseth spiller hardingfele og driver òg med kveding, og er også forfatter og komponist. Maurseth er tidligere student på Ole Bull Akademiet. I tillegg fikk jeg i 2014 med meg «Kva er folkemusikk?», denne gangen med Jo Asgeir Lie; «Samspel» med Lie, Opheim og Øystein Rudi; og *kveldssetet* med blant annet studentenes stevteving. Konsertforedraget på Sævelid denne uken bar tittelen «Arven etter Ragnarock» og var ved rektor Jo Asgeir Lie, med Håkon Asheim og Berit Opheim.

Avtale om opphold i 2011 var kommet i stand gjennom daværende rektor på Ole Bull Akademiet. Oppholdet i 2014 kom i stand gjennom samarbeid med Opheim og Ole Bull Akademiet. Samtykke ble innhentet fra lærere og studenter begge ukene.

5.1 Case VF

Berit Opheim

Berit Opheim født i 1967 har en omfattende karriere som musiker nasjonalt og internasjonalt med sang som hovedinstrument. I tillegg til konsertvirksomhet utgir hun soloalbum og deltar på produksjoner i samarbeid med andre musikere. Førdefestivalen 2017 oppsummerer Opheim musikalske virksomhet slik:

Berit Opheim frå Voss har lang og innhaldsrik fartstid som songar og vokalist. Ho står trygt i folkemusikktradisjonen, men oppheld seg lett i andre sjangrar, og hentar inspirasjon frå både tidlegmusikk, improvisasjon og samtidsmusikk. (Førdefestivalen, 2017, korrigeret)¹⁷⁹

At Opheim oppholder seg lett i andre sjangrer forstår jeg ikke først og fremst som at hun synger repertoar fra andre sjangrer, men oftere at hennes repertoar og syngemåter fra folkesang er satt inn i nye sammenhenger, i kunstmusikkfeltet og på jazzfestivaler, i samarbeid med musikere fra andre sjangrer. I forbindelse med en konsert i Fredrikstad høsten 2017 der man ifølge omtalen «gjør både jazz og folkemusikk ut av Bach» blir Opheim referert i bruk av uttrykket å *folkemusikalisere*, som her betyr å bruke syng-

¹⁷⁹ Videre i samme omtalen står det: «Berit Opheim var den strålande Månefruva i oppsetninga *Trylleflyta* [Mozarts opera i folkemusikkversjon]; er medlem av *Trio Mediaeval*; har trioen *BNB* med Bjørn Kjellemyr og Nils Økland; har vore solist med jazz-/folkemusikkgruppa *Orleysa*, og med *Bergen Domkantori*, *BIT20*, *Oslo Kammerkor*, *Ulla* og mange fleire. Berit har vunne Landskappleiken fleire gonger, både i kveding og open klasse, og er ein av våre aller fremste utøvarar av vokal folkemusikk» (Førdefestivalen, 2017, korrigeret).

måter fra folkesang på Bach-koraler (Fredrikstad kirkelige fellestråd, 2017).¹⁸⁰ Det er kunnskapen i å kunne gjøre dette jeg er opptatt av. Begrepet folkemusikalisere hviler på forestillinger om syngemåter som kunnskap som kan appliseres i nye kontekster, som *reisende syngemåter* eller «travelling concepts» (Bal, 2002).

Ole Bull Akademiet

Ole Bull Akademiet skriver på sin hjemmeside at det har en unik posisjon som kurs- og kompetansesenter spesialisert på norsk folkemusikk og dans (Ole Bull Akademiet, u.å.-b).

Fiolinisten Ole Bull (1810–1880) fra Bergen ble tidlig kjent med og løftet frem hardingfelemusikken gjennom møter og samarbeid med Torgeir (Tarjei) Augundsson (1801–1872) fra Telemark, kjent som Myllarguten. Bull prøvde å opprette et musikkakademi for norsk folkemusikk i 1863, uten å lykkes.

Bulls idé ble realisert av Sigbjørn Bernhoft Osa¹⁸¹ (1920–1990) i 1976, da stiftelsen Ole Bull Akademiet ble etablert på Voss. Akademiet startet med kurs i slåttespill for fiolinstudenter fra musikkonservatoriene i Bergen og Oslo, og ga ukeskurs i norsk folkemusikk for musikkstudenter i høyere utdanning. Etter hvert har det også blitt bachelor- og masterutdanninger i utøvende folkemusikk akkreditert gjennom Griegakademiet – institutt for musikk ved Universitetet i Bergen.

¹⁸⁰ «Opheim mener at Bach passer utmerket inn i folkemusikk-tradisjonen. - Barokkmusikk generelt og folkemusikk er ikke så vanskelig å kombinere hvis man er litt fleksibel. Det er mye rytmisk som er lett å 'folkemusikalisere'. Tar man utgangspunkt i tidlig barokk-ornamentikken og det å synge med åpen klang – ligner dette også mye på folkemusikk, påpeker Opheim» (Fredrikstad kirkelige fellestråd, 2017).

¹⁸¹ Jeg er ikke i nær slekt med Sigbjørn Bernhoft Osa. Vårt felles navn kommer fra stedet Osa i Ulvik kommune i Hardanger, seks mil øst for Voss.

Ole Bull Akademiet har en liten stab fast ansatte lærere, inkludert Berit Opheim i deltidsstilling, i tillegg til andre folkemusikkutøvere som timelærere. Bachelorstudentene går i lære hos disse. Ukeskursene har i stor grad gjestelærere – gjerne tidligere studenter.

Undervisningsmetoden i folkemusikkopplæringen omtales som å i hovedsak bygge på hva som omtales som «den gamle spelemannskulen»: «Frå øyra til øyra, streng til streng, frå strupe til strupe» (Ole Bull Akademiet, u.å.-b). Dette betyr at man vil videreføre den tradisjonelt notefrie¹⁸² traderingen av folkemusikken med direkte, gjerne langvarige møter mellom lærer og elev. Mesteren er kilden til repertoaret, uten opphavsrett.¹⁸³ I folkemusikken oppgir utøverne tradisjonelt hvem man har lært slåtten av, noe som betyr at kilden kan endres for hvert ledd, som t.d. «*Solbøn* etter Berit Opheim». Det jeg gjengir her blir omtalt som etter Berit Opheim, da det er hennes versjoner som blir undersøkt og er kilde til mine transkripsjoner fra videoopptak til noteskrift.¹⁸⁴ Folkemusikken kan og blir i dag fritt benyttet som allemannseie.¹⁸⁵ Dette er et særtrekk ved folkemusikk, i motsetning til andre sjangrer og kunstarter der vernetiden for åndsverk i Norge utløper 70 år etter opphavspersonens dødsår.

Ole Bull Akademiet artikulere formålet sitt slik:

¹⁸² Selv om vekten er på notefri praksis har studentene i bachelorutdanningen noe undervisning i musikkteori, tilpasset sine forutsetninger, som her er svært ulike. Opptak til bachelorutdanningen forutsetter ikke samme krav om beståtte prøver i musikkteori og gehør som ellers er vanlig i utøvende musikkutdanning, men det er krav om generell studiekompetanse (Universitetslektor ved Ole Bull Akademiet Elisabeth Vannebo, 2017, personlig kommunikasjon).

¹⁸³ Dette kan bli sett som urett når folkemusikk blir brukt til økonomisk vinning for noen, uten at kilden eller kulturen musikken kommer fra får noe tilbake. Se t.d. «Folkemusikk og opphavsrett» (J. L. Eriksen, 1998) og «Opphavsrett og folkemusikk» (Norsk folkemusikk- og danselag, u.å).

¹⁸⁴ Dette inngår i en større problematikk, der det kan fremstå som etisk problematisk å bare oppgi hvem man har lært av, om en person tidligere i overleveringene var den som i hovedsak utformet slåtten eller den religiøse folketonen..

¹⁸⁵ Opphavsrettsproblemet i folkemusikk er kanskje større i dag enn før, fordi materialet er lettere tilgjengelig, gjennom opptak, noter og film. Før i tiden måtte man gå i lære, noe som innebar å bli akseptert som en som skulle få føre tradisjonen videre. Noen spelemenn vil ikke lære fra seg slåttene, de var levebrødet. Ellers minner problemstillingene fra opphavsrett om sitering og kildebruk i akademiske tekster, der originalkilden kan forsvinne gjennom leddene, som når teksten B som hviler tungt på teksten A i arbeid C blir sitert som B og A ikke er nevnt. Samme fenomen finner vi innen kunstfeltet, blant annet innen komposisjon. Folklore har vært gode kilder for mange komponister og kunstnere, uten at kildene alltid har vært kreditert.

- å formidle kunnskap om og gje opplæring og utdanning i norsk folkemusikk og folkedans til studentar på høgskule- og universitetsnivå
 - i samarbeid med Griegakademiet – Institutt for musikk, Universitetet i Bergen, å gje utdanning på universitetsnivå til folkemusikkutøvarar
 - å vere ein møtestad mellom norsk folkemusikk og andre musikkgenrar
 - å formidle kunnskap om norsk folkemusikk til interesserte frå andre land. Gjennom gransking, publisering og studentutveksling vil Akademiet gjere sitt til å auke kunnskapen om norsk folkemusikk og folkedans.
 - å vere ein aktiv aktør i nordiske og andre internasjonale fagfora som fremjar utdanning i og kunnskap om norsk folkemusikk
- (Ole Bull Akademiet, u.å.-c)

Første strekpunkt peker på den type kurs som VF er hentet fra, det andre mot bachelorutdanningen for utøvende folkemusikere. Det tredje strekpunktet blir ivaretatt særlig ved å gjennomføre den årlige Osafestivalen (osafestivalen.no), det neste blant annet ved samarbeidet om en nordisk master i folkemusikk og de ansattes FoU-arbeid, og det siste som folkemusikkens stemme i norsk og internasjonalt samfunnsliv.

Akademiet har aktiv deltaking som pedagogisk prinsipp, også for ukeskursene. Studentene får praktisere norsk folkemusikk og dans som de lærer på tradisjonslignende måter, og får opptre med det de lærer i en tradisjonsinfluert kontekst. Læringen skal skje i møte med dyktige folkemusikere. Opheim har siden 1992 vært en av disse.

Studentene i Case VF

Ulike høyere utdanninger med musikk, som førskolelærerutdanninger, allmennlærerutdanninger, faglærerutdanninger, musikkterapiutdanninger og utøvende musikkutdanninger, sender i dag studenter til ukeskurs på Ole Bull Akademiet. Dette medfører at noen uker er studentene høyt spesialiserte utøvere og andre uker ikke. Den første uken min på Voss var ikke valgt ut i fra hvilken studentgruppe eller hvilke lærere som var der den uken. Studentene som var på Voss i uke 45 i 2011 var i sitt tredje år i

førskolelærerutdanning med fordypning i drama, forming og musikk, fra daværende Høgskolen i Bergen. De var dermed kommet langt i sin utdanning og har gjennom spesialisering i studiet vist interesse for kunstfag. Utenom dette har de ingen særskilte dokumenterte musikkfaglige forutsetninger for å komme på kurset, men som fremtidige førskolelærere vil de ha arbeidet med sang og andre kunstaktiviteter rettet mot barn. Det andre ukesoppholdet kom i stand med rot i spørsmålet om hvordan det forskningsmessige utbyttet av feltarbeidet kunne bli annerledes om studentene var på et høyere utøvende nivå.¹⁸⁶ Det andre oppholdet ble derfor lagt til en uke der studentene kom fra en utøvende musikkutdanningsinstitusjon, og det som lot seg realisere var en uke der studentene var fra Griegakademiet – Institutt for musikk ved Universitetet i Bergen. Studentgruppen var på 22 studenter, fra førsteåret i bachelorprogrammet i utøvende musikk (klassisk og jazz) eller komposisjon, og fra det integrerte masterprogrammet i musikkterapi. Jeg visste ikke – og gikk ikke inn for å finne ut – hvem som gikk på utøvende musikk og hvem som kom fra musikkterapi. Både utøverstudentene og musikkterapistudentene har gjennomgått utøvende opptaksprøver for å bli tatt opp på sine studier. Utøverstudentene er spesialister på ett instrument og har bestått teori- og gehørprøver. Musikkterapistudentene har dokumentert både tilstrekkelig utøvernivå og blitt testet i bruksinstrument (vanligvis piano eller gitar) og i dialogisk improvisasjon.

I begge studentgruppene var de fleste i begynnelsen av tyveårene,¹⁸⁷ med noen få betydelig eldre studenter. I førskolelærergruppen på ca. 20 studenter var det én mann og resten kvinner, i gruppen fra Griegakademiet var det 12 menn og 10 kvinner. Dette medførte at studentgruppene som vokalensembler fremsto som henholdsvis kvinnekor med én mannsstemme oktaven under, og som blandet kor med overvekt av mannsstemmer. Gruppene fremsto som noe ulike i væremåter eller habitus (Bourdieu, 1995

¹⁸⁶ Spørsmålet ble reist av folkesangeren Unni Løvlid på en presentasjon av dette prosjektet på et seminar i regi av Grieg Research School in Interdisciplinary Music Studies i Volda i 2013. Presentasjonen inneholdt blant annet en film fra Opheims undervisning i VF1.

¹⁸⁷ I 2011 spurte jeg ikke studentene om alder. I 2014 var det en snittalder på 23 og medianalder på 21, spenn fra 18–39. Jeg vil anslå at studentene var litt eldre i 2011, i og med de var tredjeårsstudenter, og med noe høyere alder på de eldste.

[1979], s. 15–16), noe som kan sees i sammenheng med de ulike utdanningenes rekruttering og utdannings- og yrkessosialisering. Førskolelærerstudentene kjente hverandre godt fra før. Studentene fra Griegakademiet kom fra både musikkterapi og utøvende musikk og kjente ikke nødvendigvis hverandre fra før, og var derfor i mindre grad etablert som sosial gruppe, noe som kanskje også bidro til at denne gruppen førsteårsstudenter fremsto som noe mer avmålt enn gruppen fra førskolelærerutdanningen som var tredjeårsstudenter. En forskjell var at det i førskolegruppen var større musikkfaglig usikkerhet, noe som jevnlig kom til uttrykk i kollektiv latter når de ikke alltid lyktes. En annen var at musikkstudentene hyppig ga uttrykk for at de verdsatte Opheim som musiker gjennom applaus, noe jeg ser i sammenheng med at de hadde andre forutsetninger for musikalsk verdsetting. Opheim hadde fagfelleskap og ga mulighet for gjensidig identifikasjon med de utøvende musikkstudentene, i og med at hun har studert ved samme institusjon som dem. Opheim stilte større musikkfaglige krav til musikkstudentene. Som empiri utfylte gruppene hverandre, den første gruppen tillot Opheim å være eksplisitt og tydelig, og den andre ga rom for å stille større musikalske krav og anvende et mer krevende repertoar.

Case VF som folkemusikkpraxis

Begrepet *folkemusikk* har blitt forsøkt definert. Ordet føres tilbake til J. G. von Herders (1744–1803) filosofi med nasjonalromantiske forestillinger om at en nasjons ånd eller karakter ligger i folkekunsten. Som ledd i nasjonal identitetsbygging blir en logisk konsekvens av dette innsamling av folkets kunnskap – «Volkskunde» eller folke-minne.¹⁸⁸ Herder utga samlingen *Volkslieder: Stimmen Der Völker in Liedern* (Herder, 1911 [1778–1779]).¹⁸⁹

¹⁸⁸ Nasjonalromantikken var forløper for nasjonsdanning i Tyskland og Norge. I Norge samlet Asbjørnsen og Moe inn eventyr. Aasen studerte dialekter. Grieg, Halvorsen, Landstad og Lindemann med flere samlet inn folkemusikk.

¹⁸⁹ Samlingen inneholder tysk og oversatt folkediktning, blant annet fra England, Skottland, Spania og Danmark.

Et arbeid i defineringen av folkemusikk er *English Folk-Song: Some Conclusions* av Cecil J. Sharp (1907). I kapitlet «Evolution»¹⁹⁰ identifiserer Sharp hva han omtaler som «essential features of the folk-song» (s. 16), underbygd av notemateriale av nedskrevne folkesanger og fortellinger om møter med folkesangere. De essensielle trekkene Sharp knytter til folkesang er «continuity», «variation», og «selection». I 1954 finner vi disse tre igjen i definisjonen til The International Folk Music Council¹⁹¹ som ble opprettet i 1947:

Folkemusikk er produktet av en musikktradisjon som har vokst fram gjennom den muntlige overføringens prosess. De faktorer som former tradisjonen er:

- (1) *kontinuitet*, som knytter nåtid til fortid,
- (2) *variasjon*, som springer ut fra den enkelte eller gruppens kreative impuls,
- (3) *utvalg* samfunnsgrupper gjør som bestemmer den form/de former som musikken skal fortsette i.

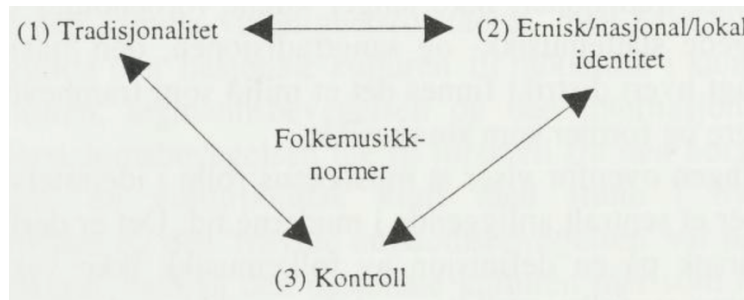
(Blom, 1993, s. 9, min kursivering)¹⁹²

Blom (1993) savner etnisk, nasjonal og lokal *identitet* i denne definisjonen, og presenterer selv en modell «der vedlikeholdet av folkemusikknormer er betinget av tre gjensidig avhengige faktorer» (s. 14), og skriver at i hans modell inngår *kontinuitet* og *variasjon* i *tradisjonaltet*, og at muntlig tradering ikke er et nødvendig vilkår for å karakterisere musikalske praksiser som folkemusikk. «*Selection*» beholdes fra Sharp i begrepet *kontroll*:

¹⁹⁰ Begrepene «evolution» og «natural selection» hos Sharp fremstår som darwinistiske, folkemusikken blir, i ett perspektiv, *kunstmusikkens opprinnelse*, som parallell til Darwins *Artenes opprinnelse* (Darwin, 2005 [1859]; Zon, 2017, s. 146). Herders idéer om at folkeslags ånd og karakter viser seg i folkelig kultur finner vi også hos Sharp: «The tunes that I have recovered in West Somerset, where the people, to judge by their speech, are partly Celtic, are certainly smoother and more polished than those I have gathered in East and Mid-Somerset. A rugged and forceful tune ... seem to me to typify the Anglo-Saxon» (Sharp, 1907, s. 29). Smaksforskjeller mellom lokalsamfunn og dermed forskjeller i hva som blir utvalgt og får leve videre knytter Sharp, med forbehold, til raseforskjeller mellom keltere og anglosaksere (s. 29).

¹⁹¹ Organisasjonen endret navn til International Council for Traditional Music i 1981 (ictmusic.org).

¹⁹² Med referanse til oversettelse av Jan Ling i *Cappelens Musikkleksikon* (1978).



Figur 19: Modell for vedlikehold av folkemusikknormer (Blom, 1993, s. 14)

Blom plasserer begrepet *folkemusikknormer* i sentrum av modellen: «Folkemusikk blir etter dette ... et sett av musikalske normer (sjangre, former og *utførelsesmåter*) som har en særlig verdi» (Blom, 1993, s. 14, original parentes, min kursivering). Bloms begrep om folkemusikknormer inneholder det jeg søker å identifisere: spille- og syngemåter der det normative kommer til uttrykk i praksiser, som i Opheims undervisning i vokal folkemusikk på Ole Bull Akademiet i VF. Jeg er ikke primært opptatt av det sosiale og kulturelle i opprinnelige folkemusikkpraksiser, men det estetiske eller musikkfaglige, med bevissthet om at kulturelle kontekster gir føringer for normene i estetiske praksiser, også i vokal folkemusikk. I VF er konteksten institusjonalisert UH-utdanning med undervisningen lagt til Ole Bull Akademiet. De opprinnelige folkemusikalske brukskontekstene jeg baserer meg på er hva Opheim forteller i VF og fagtekster om folkemusikk.

Videoopptak Case VF

VF består av et utvalg videoopptak fra de to ukene på Ole Bull Akademiet. Videoopptakene fra øktene med Opheim fra 2011 er katalogisert som Vokal folkemusikk 1, forkortet til VF1; øktene fra 2014 som Vokal folkemusikk 2, forkortet til VF2. Når casen omtales som helhet brukes VF. VF1 er avgrenset til fem opptak: VF1.1–4 er av Opheims fire undervisningstimer a ca. 45 minutt. VF1.5 er et kort utdrag fra konsertforedraget på Sævelid. VF2 er avgrenset til 15 videosekvenser: VF2.1–14 pluss de to

første minuttene av VF2.15. Opptakene er Opheims undervisning, syv undervisningstimer¹⁹³ a ca. 45 minutt.¹⁹⁴

I 2011 og 2014 var det på den oppsatte timeplanen henholdsvis fire og seks timer a 45 minutter med og om norsk folkesang, omtalt som *vokal folkemusikk* i 2011 og som *vokal tradisjonsmusikk* i 2014 (i 2020 *folkesong*). I tillegg kommer i 2014 to timer «Samspel», der Opheim lærer en gruppe studenter å tralle to slåtter, den første av disse timene inngår i VF. Da Opheim i 2014 samarbeidet med Maurseth ble studentene etter felles introduksjon og velkomstkonsert delt i to grupper. Jeg fulgte Opheims undervisning. Gruppene ble vekselvis ledet av Opheim og Maurseth. Gruppene lærte stort sett samme repertoar. Jeg observerte dermed Opheim lære samme repertoar til to ulike grupper i 2014. Torsdagkveldene på kursukene er det *kveldssete*. Kveldssete er en sosial sammenkomst med stevteving (sangkonkurrans), huskonsert ved studentene, og da jeg var der høve til å danse til besøkende musikere fra Voss Spelemannslag. Studentene settes her inn i en kontekst som alluderer til historiske folkemusikkpraksiser, som å danse dansene de har lært til lokale musikere. Jeg observerte og filmet kveldssetet i 2014, men dette inngår ikke i det endelige utvalget til VF.

Sosial praksis i Case VF: Opheims lærerroller

Opheim inntar i VF hovedsakelig tre lærerroller, disse har jeg kalt:

- lærer som musiker: LM
- lærer som forteller: LF
- lærer som instruktør: LI

¹⁹³ I 2014 brukte jeg VLC Media Player som kategoriserte opptakene i inntil 30 minutters perioder. Dette fant jeg hensiktsmessig i håndtering av materialet. Derfor følger ikke inndelingen i 2014 undervisningstimen slik de gjør i 2011. Alle filmopptakene ble omgjort til MPEG-4/MP4. I bearbeiding av videodataene har jeg brukt QuickTime og iMovie.

¹⁹⁴ I tillegg foreligger resten av VF2.15 og V2.16–17 som er opptak av studenter som arbeider på egenhånd med å lage arrangement av slåttene de har lært å tralle av Opheim. VF2.18–37 er opptak fra studentenes huskonsert og stevteving. Siste del av VF2.15 og VF2.16–37 inngår ikke i VF.

Jeg kaller praksisen *lærer som musiker* når Opheim synger for studentene. Innslag i undervisningen fremsto som konserter på profesjonelt musikkfaglig nivå. Repertoaret fungerer som eksemplarisk demonstrasjon av ulike typer vokal folkemusikk, samtidig som Opheims sang fremstår med kunstnerisk egenverdi.

Læreren som forteller er lengre narrative og dialogiske strekk dominert av verbalspråk, i disse forekommer noe sang integrert som når hun demonstrerer utempererte skalatrinn integrert i verbal forklaring om temperering.

Lærer som instruktør forekommer når studentene lærer repertoar. Undervisningen fremstår som korøvelse med mange gjentakelser og krav til musikalsk utførelse. Instruksjonen er typisk multimodale språkspill bestående av samvirke mellom verbalspråk, gester, ansiktsuttrykk og sang.

Praktiseringen av de tre lærerrollene kan alle forstås som språkspill (Wittgenstein) og estetiske praksiser (Johannessen). Av de tre rollene er det læreren som instruktør som ligger nærmest det Johannessen beskriver som den estetiske grunnsituasjonen og den aktuelle forståelsen av estetikk fra Wittgenstein: Den klingende sangen (kunstverket) er til stede ansikt til ansikt (i en fortrolig¹⁹⁵ kontekst), det blir inntatt særlige perspektiver, og språkbruken er meningsløs i seg selv (T. E. Osa, 2007).

I VF2 er det i tillegg innslag av en fjerde lærerrolle:

- læreren som plateprater eller DJ/discjockey: LP

Denne siste rollen ligger også nær den estetiske grunnsituasjonen, det blir inntatt særlige perspektiv verbalt med kunstverket til stede, i form av innspilt musikk. Her er Opheim mest eksplisitt verbalt på hva musikk kan være for henne på et dypere plan.

¹⁹⁵ Alle studentene er fortrolige med å synge og å lære sang og musikk, studentene i VF2 som gruppe i større grad enn i VF1. Erfaringene med norsk folkesang er varierende på personnivå. Fortroligheten til studentene var tilstrekkelig til at de lærte seg repertoaret Opheim bød dem. Innhold og metode ble tilpasset studentenes musikkfaglige fortrolighetsnivå som gruppe.

Repertoar i VF1

Den første undervisningstimen, VF1.1, mandag fra 13:15, begynner med at Opheim orienterer allment om folkemusikk, forteller om sin egen vei til og tilhørighet i folkemusikken, og blir kjent med studentene ved at de forteller om deres kjennskap til folkemusikk (LF, ca. 16 minutter). Så synger hun fem sanger for dem (LM, 4–5 minutter), forteller om sangene og plasserer dem inn kategorier for vokal folkemusikk (LF, ca. 10 minutter). Resten av timen blir brukt til å lære og arbeide med sangen *Lova lova live*, (LI, ca. 17 minutter).

VOKAL FOLKEMUSIKK	
Berit Opheim	
2011, 7.–11. november	
2014, 3.–7. mars	
Vokal folkemusikk 1, høsten 2011	
Mandag, 13:15-15:00	
VF1.1	47:12
0:00	Om folkemusikk og egen bakgrunn
16:26	<i>Songjen i fossaduren</i> , ukategorisert/stubb, av Geirr Tveitt
17:52	<i>Mor og far det gamle paret</i> , slåttestev, gangar/rull
18:42	<i>Pusen sete på takjet</i> , barnesang
19:18	<i>Nu rinner solen</i> , salme/religiøs folketone
20:14	<i>Lova lova line</i> , solbønn/bånsull
21:00	Om sangene
30:28	<i>Lova lova line</i>
VF1.2	38:05
0:00	Om stev
2:32	<i>Liksom fuglen</i> , nystev fra Setesdal, etter Kim André Rysstad
18:04	<i>Hanen stend på stabburshella</i> , gamlestev
19:48	<i>Grågasa</i> , gamlestev
20:39	Om temperering
24:09	Om slåttestev
24:56	<i>Mor og far det gamla paret</i> , slåttestev, gangar/rull
25:31	<i>Slåttestev</i> , reinlender fra Granvin i Hardanger
26:34	Om lokk
29:30	<i>Lokk</i> , etter Marit Jensen Lillebuen
32:33	Om laling
35:20	<i>Lova lova line</i>
36:35	<i>Liksom fuglen</i>

Figur 20: Utdrag fra filmlogg VF

Figur 20 viser oversikten over den første dagen med VF1.1 og VF1.2. Tilsvarende oversikter ble laget for hele VF.

VF1.2 er mye viet til *stev* og ulike *stev*typer: *nystev*, *gammelstev* og *slåttestev*. Etter en introduksjon til *stev* på ca. to minutter (LF), bruker hun ca. 16 minutter på å lære studentene *nystevet Liksom fuglen* (LI). *Gammelstev* kan være *utempererte*, dette blir eksemplifisert ved at hun synger *Grågåsa* (LM), etterfulgt av et hovedsakelig verbalt strekk, først om *utemperert tonalitet* (med vokal demonstrasjon) og deretter om *slåttestev* (LF). Opheim synger to eksempler på *slåttestev*, en *gangar* (rull)¹⁹⁶ og en *reinlender* (LM). Videre blir det fortalt om og demonstrert *lokk og laling* (LF, LM). De siste minuttene av timen blir brukt til å repetere sangene som det til nå det har blitt brukt mest tid på: *Lova lova live* og *Liksom fuglen* (LI).

Når studentene møter igjen til timer i vokal folkemusikk onsdag kvart over elleve har de blant annet hatt foredrag om folkemusikk, og danset mye, både på dagtid og om kvelden. VF1.3 begynner med videre arbeid med sangene *Lova lova live* og *Liksom fuglen*, ca 11 minutter (LI). Deretter handler det i ca. 17 minutter om ballader og folkeviser, mye i dialog med studentene (LF). De synger sammen den kjente folkevisen *Kråkevisa* som blir et eksempel på en ballade. Middelalderballaden *Draumkvedet* blir presentert (LF). Opheim synger et lengre utdrag fra *Draumkvedet* (LM). Så lærer hun studentene *skillingsvisen Jeg gikk meg ut i lunden grønn* (LI). De siste seks minuttene blir det igjen arbeidet med *Lova lova live* og *Liksom fuglen*, før de til slutt igjen synger *Jeg gikk meg ut i lunden grønn* (LI).

De første 15 minuttene av VF1.4 går med til at Opheim lærer studentene et *slåttestev* etter Geirr Tveitt: *Langeleikslåt / Med sjona leist* (LI). Deretter handler det om religiøse folketoner (LF), Opheim synger to ulike melodier (hun sier toner) til teksten *Et barn er født i Bethlehem* (LM). Relatert til hvordan man synger religiøse folketoner og

¹⁹⁶ På Voss brukes begrepet *rull* (eller *rudl*, med kort o-lyd) om slåtter i rolig totakt, tilsvarende *gangar*. Betegnelsen *vossarull* til liks med betegnelser på andre dansetyper brukes både om dansen og dansemusikken/slåttetyper. «Rullingen» henspiller på pardansen: Først går danserne ved siden av hverandre, så roterer de rundt.

salmer før og nå går hun inn på innføringen av orgel i norske kirker og «den store salmesangstriden» i 1860- og 1870-årene (LF), som var om hvordan salmer skulle synges og noteres. I forlengelsen av dette forteller hun om sine personlige møter med folkesangeren Ragnar Vigdal (LF). Etter dette synger hun bønnesalmen *Jesus gjør meg stille* etter Ragnar Vigdal (LM), forteller deretter mer om salmer, om hvordan noen blant annet er bygd på Bach-koraler (LF). På innspill fra studenter synger hun *Mitt hjerte alltid vanker*, på en tone fra Voss (LM). Deretter brukes det siste kvarteret på videre arbeid med repertoar de har møtt tidligere, i denne rekkefølgen: *Med sjona leist*, *Jeg gikk meg ut i lunden grønn*, *Liksom fuglen*, *Lova lova line*, og til slutt igjen tilbake til *Med sjona leist* (LI).

VF1.5 starter med at Opheim leser fra Sigbjørn Bernhoft Osas instruksjer til NRK i 1945 om hvordan vokal folkemusikk skulle synges i NRK. Det Opheim leser går inn i mine problemstillinger. Osa ville fremme folkemusikken gjennom å endre den: «Folke-tonen skulle gjerast 'stoverein' gjennom ei kunstmusikalsk innpakning» (Stubseid, 2003, s. 63), noe Osa fikk kritikk for fra det etablerte folkemusikkmiljøet. Et utdrag fra instruksjen Opheim leste artikulere ulike oppfatninger av hvordan vokal folkemusikk kan fremføres:

I programposten skal det brukast songarar og songarinner med moderne utdanning. Ved særlege høve kan ein bruka dei typiske bygdesongarane der det gjeld å belysa ymse ting. Men som direkte underholdning i ein programpost må dei ikkje brukast, då den musikalske oppfatning av song er noko heilt anna no en før i tida. (Stubseid, 2003, s. 62)

Opheim sier med glimt i øyet at siden hun har moderne utdanning kan hun synges folkesanger, og leser så fra Geirr Tveitts nedtegninger etter en tur i fjellet 1939. Turen resulterte i sangen *Med sumaren da lakka*, med melodi av Tveitt og tekst av budeiene Helga og Astrid Vindheim. Opheim fremfører denne, en mulig urfremføring. Hennes fremføring vurderer jeg som ikke å være i «kunstmusikalsk innpakning». Som flere ganger vinner av Landskappleiken er hennes måter å synges på anerkjent av det etablerte folkemusikkmiljøet. *Med sumaren da lakka* ble sunget med syngemåter jeg beskriver i dette kapitlet.

Repertoar i VF2

VF2 er avgrenset til syv undervisningstimer a ca. 45 minutter med Opheim, tre dobbelt-timer timeplanfestet som «Vokal tradisjonsmusikk» pluss en enkelttime. En åttende time arbeider studentene på egenhånd med å lage et arrangement av to slåtter de har lært å tralle av Opheim. Disse to siste timene er en del av det som på timeplanen heter «Samspel». Denne åttende timen går ikke inn i casen, fordi denne type empiri ble ikke søkt om som en del av prosjektet til NSD, selv om jeg der og da fikk samtykke av alle studentene til å filme.

I nummereringen 1–15 har hver time a 45 minutter nå fått to videoopptak. Første time er VF2.1–2, andre time er VF2.3–4 etc. Sjette time er VF2.11–12. VF2.13 er utelatt.¹⁹⁷ Syvende time er VF2.14–15.

Etter felles introduksjon og konsert blir studentene delt i to grupper. Oversikt over de syv timene a ca. 45 minutter i VF2:

- | | | | |
|----------|---------------------------------------|-----------|---------|
| • Time 1 | Felles 15 minutter, deretter Gruppe 1 | VF2.1–2 | mandag |
| • Time 2 | Gruppe 2 | VF2.3–4 | mandag |
| • Time 3 | Gruppe 1 | VF2.5–6 | tirsdag |
| • Time 4 | Gruppe 2 | VF2.7–8 | tirsdag |
| • Time 5 | Alle | VF2.9–10 | onsdag |
| • Time 6 | Alle | VF2.11–12 | onsdag |
| • Time 7 | Samspill (vokalgruppe) | VF2.14–15 | torsdag |

VF2.1–2 starter med presentasjon av Opheim og Maurseth (LF), deretter har de konsert for studentene der de vekselvis synger fire sanger hver (LM). Det Opheim synger blir kommentert og identifisert som tilhørende type eller sjanger innen vokal folkemusikk

¹⁹⁷ Det er på 0:00:27 og inneholder verbal avslutning på timen og studentenes applaus. Timen ble lang, og opptakssystemet begynte på et tredje opptak.

(LF). Etter 15 minutter blir studentene delt i to grupper. Opheim med Gruppe 1 arbeider med tre sanger: *Bånsull fra Breim*, *Dokka gjekk på golvet i dans* og *Eg hev ei jente* (LI).

VF2.3–4 er med Gruppe 2. Opheim forteller om egen bakgrunn (LF). Det arbeides med samme repertoar som i forrige time: *Bånsull fra Breim*, barnesangen *Dokka gjekk på golvet i dans*, og nystevet *Eg hev ei jente* (LI). Opheim synger også *Bånsull fra Sunnfjord* (LM).

VF2.5–6 er med Gruppe 1. Studentene lærer balladen *Storebroer og lillebroer* og slåttestevet *Te Jondalen å fri*, i tillegg til at de blir fortalt om ballader og slåttestev (LI, LF). Til slutt blir de tre sangene fra forrige time med Gruppe 1 repetert (LI).

VF2.7–8 er med gruppe 2. Innholdet er mye av det samme som VF2.5–6, om ballader og stev (LF), og innøving av *Storebroer og lillebroer* og *Te Jondalen å fri* (LI). I tillegg traller Opheim en hel slått for dem (LM). Til slutt blir også her de tre sangene denne gruppen lærte i sin forrige time med Opheim repetert (LI).

VF2.9–12 er en dobbelttime Opheim har med alle studentene samlet i Osasalen. Disse timene handler mest om presentasjon av vokal folkemusikk gjennom fortelling, spilling av plater og Opheims synging (LF, LP, LM). De får høre innspillinger av sanger de har lært, Opheim synger en virtuos svensk polska, hun lokker og laler, synger fra *Draumkvedet*, og synger religiøse folketoner. Hun forteller kort om møtet med Ragnar Vigdal.

Den bakenforliggende strukturen er at studentene skal bli kjent med ulike typer vokal folkemusikk, ved at Opheim gjennom praktiseringen av ulike lærerroller forteller, synger for dem, lærer dem representativt repertoar, og lar dem høre innspillinger.

VF2.14–15 er med en gruppe som har vokal folkemusikk i samspilltimene. Opheim lærer dem å tralle to hele slåtter, *Springar frå Hardanger* og *Halling fra Senja* (LI).

5.2 Språkspill Case VF

Så er vi der, mandag kvart over ett, spente på hva som kommer (VF1.1). Jeg har introdusert meg selv og innhentet samtykke fra studentene. En av dem skal ikke filmes. Videokameraet er montert på stativ bak i rommet, rettet mot Opheim sentralt i lærerposisjon, i midten fremme. Jeg sitter ved siden av videokameraet klar til å gjøre notater. Vi er i Osasalen, et stort rom med god takhøyde. Osasalen er Ole Bull Akademiets klasserom og storstove, brukt til dans, undervisning og konserter.

Starten på undervisningsøkten etablerer Opheim som en tydelig lærer som ser og bruker sitt profesjonelle handlingsrom. Etter kursleders introduksjon blir til dømes stoler og studenter flyttet på slik at de danner en stor halvsirkel, egnet for vokalaktivitet og kommunikasjon med lærer. Den gitte situasjonen fra velkomsten der noen studenter har plassert seg på andre rad blir ikke akseptert.¹⁹⁸

Konsert som introduksjon til sjangrer i vokal folkemusikk

Analyse av VF viser en tydelig struktur i valg av innhold og progresjon. Undervisningen som helhet presenterer ulike typer norsk vokal folkemusikk. VF1 og VF2 har mye samme form, undervisningen sett som helhet. Ukene starter likt. Etter den verbale introduksjonen og dialog med studentene om hvem de er og om deres kjennskap til folkemusikk og folkemusikkutøvere, blir det holdt konsert for studentene, i VF1 med Opheim, i VF2 med Opheim og Maurseth.

Studentene blir før konsertene bedt om å lytte aktivt. De blir fortalt at det kan være dialektiske ting (i tekstene) som ikke er så enkle å forstå, men de blir likevel bedt om

¹⁹⁸ Å være tydelig leder gjelder alle de tre hovedpersonene i casene, for å bruke et sosiologisk begrep: Fra et aktørperspektiv fremstår Opheim, Bjøranger og Brodahl som preget av «evne til kreativ tenkning, oppfinnsomhet, initiativ, handlekraft og entusiasme» (Mæhlen, 2005). Som frilansere gjennom mange år er slike egenskaper forutsetninger for å holde oppe og fortsette karrierene. Å flytte på studentene er å utøve autoritet og å etablere autoritet. Hun er en som sier hvor du skal sitte og ikke sitte, relasjonen etableres. Lærerens lesing og endring av det didaktiske bildet kan forstås som evne til å se situasjonens mulighetsstruktur eller «affordance» (Gibson, 1979).

å prøve å oppfatte hva som blir sunget – hvilken type sang det er og hva sangene kan være brukt til. Opheim sier at «folkemusikk er bruksmusikk i utgangspunktet, så det finst alltid ei forklaring, stort sett» (VF1.1, 16:22–27).

Konsertene demonstrerer ulike typer vokal folkemusikk, Opheim bruker begrepet *sjangrer* om ulike former for vokal folkemusikk, og jeg følger henne i denne begrepsbruken her.¹⁹⁹ I dette undervisningsopplegget opererer Opheim med disse sjangrene i folkesang:

- barnesanger og bårsuller
- stev
 - gammelstev
 - nystev
 - slåttestev
- slåttetralling
- lokk, støls- og setermusikk
- salmer, religiøse folketoner
- ballader
- stubber

I VF1 synger Opheim først *Songjen i fosseduren* etter Geirr Tveitt. Slikt som ikke så lett kan la seg kategoriserer blir kalt en stubb, sier hun. Det er også usikkert hvor mye Geirr Tveitt har tilført *Songjen i fosseduren*, fordi han fiklet mye med sangene han samlet inn, som hun sier. Så sang hun slåttestevet *Mor og far, da gamla paret*, barnesangen *Pusen sete på takjet*, den religiøse folketonen *Nu rinner solen opp av østerlide*, og avsluttet med *Lova lova line*. Hun har sunget eksempler på stev (slåttestev, en gangar), barnesang, religiøs folketone og den omtalte stubben. I tillegg har hun i

¹⁹⁹ Opheim er i bruken av sjangerbegrepet på linje med Stubseid (1993): «Medan vi deler inn instrumentalmusikken etter funksjon og danseformer, deler vi gjerne den vokale folkemusikken i ulike sjangrar» (s. 203). Stubseid omtaler tolv sjangrer (s. 203–231). Han gir mest plass til de sjangrene Opheim presenterer i VF. Opheim blir av Stubseid nevnt som en av flere gode kvedarar som fører den vokale folkemusikken vidare (s. 233). Den vokale folkemusikken er tekster og derfor også litteratur, et felt der det er vanlig å bruke sjangerbegrepet (Pedersen, 2019). Til dømes tilhører *stevene* hovedsjangeren *lyrikk* og *balladene* hovedsjangeren *epikk*.

sjangerinndelingen av vokal folkemusikk (hun sier at inndelingen kan foretas på andre måter) kategoriene eller sjangrene ballader, og seter- og stølsmusikk med lokk.

I VF2.1 synger Opheim og Maurseth to sanger hver. Først synger Opheim nå også *Nu rinner solen opp av østerlide*, så synger Maurseth *Hardingøl* av Geirr Tveitt, deretter synger og traller Opheim gangaren *Å so sulla ho mor med rokkjen sin*. Maurseth avslutter med *Danse ikke gråte nå* av Lillebjørn Nilsen. Som i 2011 blir sangene i dialog med studentene kommentert og knyttet til opphav og sjangrer i vokal folkesang.

Konsertene gir mønstereksempler på vokal folkemusikk, som repertoar og som synge-måter. De er klingende svar på hva norsk folkesang kan være.

Opheim og folkemusikken

I det første møtet med studentene i 2011 forteller Opheim om sin vei til folkemusikken. Hun er fra Voss kommune som er et sentrum for tradisjonell bygdekultur, inkludert folkemusikk med Ole Bull Akademiet. Opheim sier at hun i oppveksten ikke hadde et spesielt nært forhold til folkemusikk. Hun gikk på musikklinje på gymnaset og deretter på musikklinje på Voss Folkehøgskule. På folkehøgskolen fikk lærer og musiker Per Indrehus (1937–2004) stor betydning for henne.²⁰⁰ Hun forteller at hun fra barn- dommen alltid sang mye, både ute og hjemme, men at hun i oppveksten ikke syntes folkemusikk var så fint. En forklaring hun gir på dette er at da hun gikk på leikarring²⁰¹ som barn ble det av og til danset til musikk av felespillere på 10 til 15 år. Barn som

²⁰⁰ I 2008 ga Opheim ut platen *Song, trø lett på hjarta mitt*, med melodier av Indrehus til tekster av lyrikeren Olav H. Hauge (1908–1994) fra Ulvik i Hardanger. Hun har med seg fire jazzmusikere, musikken fremstår som viser i jazzdrakt, med improvisasjoner av Opheim og de andre musikerne. Jeg opplever ikke denne platen som folkemusikk-inspirert. Opheim synger uten vibrato, enkelt, talenært og personlig. Et unntak er kanskje sporet «Skjer» som er rent vokalt med en lang innledning som gir meg assosiasjoner til folkemusikk, men ikke nødvendigvis norsk. Dette sporet er også et eksempel på Opheims stemmekontroll og evne til å bruke stemmene som et instrument; den første tonen på «Skjer» er en utholdt svak, klar og luftig tostrøken f som kan minne om en sopransaksofon. I 2008 utgir også Opheim platen *Slåttar på tunga* (Versto, 2008), der hun synger tradisjonsmusikk for fele – traller feleslått. Her som i andre av sine utgivelser bruker hun stemmen som en virtuos instrumentalist.

²⁰¹ Leikarring er organiserte folkedansgrupper som vokste frem som en del av den økte interessen for folkedans på slutten av 1800-tallet som en del av en større nasjonalromantisk bevegelse i Europa (Bakka, 2018).

spiller hardingfele er selvsagt ikke alltid så flinke, hun sier at hun husker at hun syntes det var mye knirk og mange sure toner (VF1.1, 8:20–49). Som for mange var det korpsmusikk som var sentralt i hennes oppvekst, hun spilte blåseinstrument i mange år, trombone ble hennes hovedinstrument.

Da Opheim gikk på Voss Folkehøgskule presenterte Per Indrehus henne for folke- musikk og mente hun skulle gå i lære hos folkemusikere. Opheim kommenterer møtet med folkemusikk på folkehøgskolen slik:

Eg syntest det var veldig kjekt, eg syntest det var mykje fine ting, og eg likte å syngje dei, men eg hadde ikkje så stor interesse for å læra meg sånn stilistisk, ordentlig. Og han pusha litt på, at eg burde gå og læra, men det tok litt tid før eg gjorde det. (VF1.1, 9:25–41)

Hva hun legger i begrepene *stilistisk* og *ordentlig* peker mot spesifikke syngemåter i vokal folkemusikk som et særskilt kunnskapsområde innenfor utøvende musikk som estetisk praksis, den type kunnskap i utøvende musikk dette prosjektet er opptatt av.

Opheim begynte på Bergen Musikkonservatorium (selvstendig statlig høgskole, fra 1995: Griegakademiet – Institutt for musikk) i 1987, og hadde tenkt at hun skulle syngje som hun sier «mye forskjellig», noe hun alltid hadde gjort. På musikkonservatoriet i Bergen den gangen var det uartikulert bare en sjangermulighet for sangere, og det var klassisk sang. Hun sier hun ble bedt om å ikke syngje jazz, viser eller folkemusikk, noe hun karakteriserer som innskrenkende, men hun forteller at hun var sta, og holdt nå på med sitt. Så kom tiden da hun som klassisk sangstudent skulle på den type ukeskurs på Ole Bull Akademiet som hun nå underviser på:

Men når eg då eg kom her til, på eit slikt kurs som de er på no, var det første gongen at eg opplevde ein sånn litt lidenskapelig fascinasjon for den musikk- forma eller den stilen som me kallar folkemusikk. Og eg trur kanskje det handla om at eg møtte nokre veldig flotte utøvarar som set sånn på den måten som eg set no, og eg fekk ting presentert rett opp i fanget. Og så blei eg òg veldig klar over at eg kom frå ein plass med veldig sterke tradisjonar og mange songar, ikkje minst. Sidan eg då song, så fanst da ein heil haug med songar som ingen brukte, og eg fekk veldig lyst til å gjera noko med det, læra meg det og bruka det. Så då begynte eg å ta timar hjå mange forskjellige, og reisa rundt på kurs, og reiste rundt

og besøkte folk heima og ... gjorde opptak med dei, og lærte meg desse songane, og har brukt det mykje, i mange forskjellige samanhengar. (VF1.1, 10:08–11:07)

I sin karriere i og etter studietiden har Opheim i tillegg til folkesang arbeidet innenfor flere sjangrer, inkludert jazz, visesang og klassisk. Hun arbeider med improvisasjon, og sier at da er det folkemusikken som er grunnlaget hennes. Hun kommenterer også at det i dag er vanlig at musikere er aktive i ulike sjangrer, dette er noe som hun ser har forandret seg mye siden hennes studietid i årene rundt 1990, da hun sier det var nesten skam å si at du drev med ulike sjangrer (VF1.1, utdrag).

Opheim gir uttrykk for at i et multikulturelt samfunn er det viktig å vite hvem man er og hvor man kommer i fra, man må kjenne sin egen kultur for å vite hvem man er. Hun sier at målsettingen hennes med undervisning i vokal folkemusikk for disse studentene ikke er å lære dem mange sanger, heller ikke at alle skal mene at folkemusikk er det kjekkeste i verden, men at de skal vite hva vokal folkemusikk er for noe. Hun omtaler folkemusikken som vår *lydhistorie*, som man lærer for lite om i den norske skolen (VF1.1, utdrag).

I et musikkdidaktisk perspektiv kan hennes verbalt artikulerte begrunnelser for mål og innhold i dette undervisningsopplegget i vokal folkemusikk forstås som et *materialt dannelsesperspektiv* og *danningsteoretisk objektivisme* (F. V. Nielsen, 1998, s. 55–61),²⁰² og *legitimering* med utgangspunkt i *kulturarv* og *kulturell identitet* (Hanken & Johansen, 2013, s. 166–167). Tilsvarende musikkfaglige begrunnelser ble ikke tilsvarende tydelig artikulert i de andre casene, noe som kan sees i sammenheng med at de ikke ble forstått som undervisning, og med at SO ikke og SB i mindre grad var

²⁰² Grunnen til at jeg ikke først og fremst forstår Opheims posisjon som klassisk material danning er at repertoaret i VF ikke er bare kanoniserte folkemusikk-klassikere, men også Opheims personlige repertoar. Andre folkemusikkutøvere har sitt repertoar, musiker og repertoar er i folkemusikken tett forbundet. Nielsen skriver at en lærers svar på spørsmålet om undervisningsinnhold ut i fra dannelsesteoretisk objektivisme kan være «Jeg underviser i den pågældende musik, fordi den findes, og fordi jeg (tilfældigvis) kender til den» (1998, s. 57). Nielsen begrunner hvorfor dette kan være et problem ved posisjonen. Å undervise i repertoar som man (mer og mindre tilfeldig) kjenner og er fortrolig med kan også sees som en styrke. Det var møtet med slike utøvere Opheim tror var grunnen til at hun fikk det hun omtaler som en lidenskapelig fascinasjon for folkemusikken.

introduksjoner til grammatikker. Basert på valg av *repertoar* kan dannelsespotensial i både SO og SB forstås som *klassisk material danning* (Nielsen, 1998, s. 61–65). Om vi også vil forstå SO og SB som *undervisningsfag* (Hanken & Johansen, 2013, s. 174; Nielsen, 1998, s. 110), vil jeg foreslå betegnelsen *musikk som samspillfag*. De tre casene kan musikkdidaktisk mer spesifikt forstås som *musikk som strykeorkesterfag*, *musikk som folkesangfag*, og *musikk som storbandfag*. Allmenne begrunnelser for virksomhetene blir artikulert i 1B1s vedtektsfastsatte formål (se Kapittel 4) og Nordvest Big Bands egenomtale på hjemmesiden (se Kapittel 6). Jeg kommer tilbake til en diskusjon av casene, didaktikk og danning i Kapittel 7.

Utvalg til detaljert analyse Case VF

I identifisering av syngemåter valgte jeg til en detaljert analyse av innlæringsprosessene først tre sanger: *Lova lova line* og *Liksom fuglen fra* 2011 og *Te Jondalen å fri* fra 2014. Jeg valgte disse tre fordi det ble brukt relativt mye tid på dem, og fordi jeg finner dem representative, varierte, og eksemplariske for noe av det jeg observerte av Opheims undervisning. De to første sangene er også såpass korte at det blir rom for å gå detaljert inn i innøvningsprosessen – fra studentene ikke kjente til sangene til at de kunne synge dem på egenhånd.

En av grunnene til at det ble gjennomført en andre observasjonsuke var spørsmålet om hvordan innholdet i undervisningen ville fremstå forskjellig om studentgruppene besto av utøvende musikkstudenter på et antatt høyere musikalsk nivå. Dette var Opheim innforstått med, og la i 2014 muligens derfor inn tralling av to hele feleslåtter, noe som fremsto som mer krevende å lære og å synge. Disse slåttene hadde ikke tekst, men ble sunget med tralleord. Tralleord er stavelser som ikke har semantisk innhold, som *tra-la-la*. Tralleord blir i vokal folkemusikk brukt når sangeren imiterer felespill, som «*ja di jam ti du di du-i-i-i jam da da dam ti du jæ*» i starten på slåtten *Halling frå Senja* (VF2.14). Ikke samme begrep, men samme fenomen – lydord eller onomatopoetikon som imiterer instrumenter – fant jeg også i SO når orkesterstemmer blir sunget (til

dømes «*tam-ta-ram-tam-tam-tam*»), og i utstrakt grad i SB (til dømes «*pidl-du-deh Deey*»), scat-sang, jamfør navnet til jazzformen *bebop*).

De to slåttene blir av Opheim navngitt som *Halling fra Senja* etter Susanne Lundeng, og *Springar frå Hardanger* etter Anna Skeie. Sistnevnte er med på Opheims CD *Slåtter på tunga*. *Halling fra Senja* med Susanne Lundeng på fele kan høres på CD-samlingen *111 Nordlandslåtter* (plate 4, spor 27), der heter den «Halling e. Halvdan Henriksen».

I arbeidet med VF lærte jeg selv å spille og synge repertoaret, det kom av seg selv gjennom transkripsjon og gjentatte avspillinger; i tillegg til avhandlingens påstandskunnskap har jeg fortrolighetskunnskap og ferdighetskunnskap knyttet til å kunne utøve deler av repertoaret. Videoopptakene fungerte utmerket som instruksjonsfilmer. Jeg hadde ikke full oversikt over de to sist nevnte slåttene etter å ha observert undervisningen, i motsetning til *Lova lova line* og *Liksom fuglen* som jeg hurtigere tilegnet meg. Slåttestevet *Te Jondalen å fri* brukt i VF1 gikk stort sett fint å lære seg, det er en gangar (totakt) i dur som beveger seg trinnvis fra grunntone ned til kvint i første motiv, trinnvis videre fra kvart til grunntone i neste motiv. Transkripsjonen gikk greit, men et sted slet jeg med å finne riktig tone. De to slåttene som ble trallet i VF2 lærte jeg meg senere gjennom å transkribere dem til vanlig noteskrift med videoopptakene som kilde. Å gjengi dem i tradisjonell noteskrift bød ikke på store problemer, i motsetning til forsøk på transkripsjon av nystevet *Liksom fuglen*.

Mine egne læreprosesser her, overgang eller transcendens, fra å ikke kunne repertoaret og manglende oversikt, til å kunne spille og synge det på mine måter, og til å prøve å skrive det på noter, er et eksempel på læring som finner sted eller ikke finner sted i musikalske og andre læreprosesser, og problematiserer notasjon, både generelt og av folkemusikk generelt. Nå kan jeg synge og spille dette repertoaret med og uten noter, som kunnskap i utøvende musikk.

I forbindelse med *Lova lova line* artikulerte Opheim eksplisitt regler som inngår i utøving av vokal folkemusikk. Hun omtalte reglene som *småregler*, noe jeg ser som et uttrykk for at de er kontekstsensitive og ikke absolutte, men likevel gjør seg mer og mindre gjeldende på ulike måter, og at anvendelsen av dem er ikke tilfeldig.

Praktiseringen av slike regler vil resultere i syngemåter som ligner på hverandre og er forskjellige fra hverandre. Abstrahering og ordfesting vil representere syngemåter som familielikhetsbegreper (*PI*, § 67), noe som kan forstås som å komme til uttrykk i Opheims bruk av begrepet småregler.

Nystevet *Liksom fuglen* er det jeg har gitt mest plass, her blir både det rytmiske og tonale diskutert relatert til notasjon, og turtakingen i innlæringen er redegjort for i sin helhet. De tre slåttene, *Te Jondalen å fri*, *Springar frå Hardanger* og *Halling frå Senja* blir behandlet under ett, der hovedpremiss for syngemåter er at det er dansemusikk, og der regelen om at fremføringen skal være *dansbar* – mulig og helst god å danse til – blir sterkt vektlagt i instruksjonen, samsvarende med pilotprosjektet P.

Solbønnen Lova lova line

Lova lova line avslutter den sammenhengende rekken av sanger Opheim bruker i introduksjonen av vokal folkemusikk i VF1. Sangrekken har tonen E som tonalt senter, med unntak av *Pusen sete på takje* som synges i C-dur.²⁰³ Mellom sangene legger Opheim inn partier med det jeg forstår som improvisert tralling. Mellom salmen *Nu rinner solen* og *Lova lova line* har trallingen blant annet stavelsene «*na-a-a-a-de-i-då*» og toner ut på tonen e¹:



Figur 21: Tralling før Lova lova line

²⁰³ I identifisering av tonehøyder og tonearter, og som støtte i transkripsjon av repertoaret, brukte jeg ulike verktøy som noteskriveprogrammene Sibelius og Finale, nettsiden virtual.piano.net, redigeringsprogrammet Melodyne og egen utøving.

Hun kretser rundt denne figuren, med variasjon i stavelser og tonehøyder. Trallingen fungerer som en overgang med tonal og pulsrytmisk forberedelse til den siste sangen.

Opheim går etter den siste trallesekvensen uten opphold over til *Lova lova line* som startes på tonen giss¹. Hun synger samme tekst to ganger, på to måter som både er like og forskjellige. De kan omtales som varianter eller variasjoner over samme grunnmelodi. Den andre varianten er mer kompleks, mer utsmykket. *Lova lova line* slutter også med en utholdt e¹.

Tonene som anvendes i *Lova lova line* slik den først blir sunget av Opheim er fra laveste til høyeste tone d¹–e¹–fiss¹–giss¹–a¹. Jeg oppfatter tonen e som tonalt senter og grunntone, og finner at sangen har durpreg med lavt syvendetrinn, tilsvarende syvende til fjerde trinn (7–1–2–3–4) i kirketonearten eller den modale skalaen miksolydisk. Sangen er kort, den har et lite omfang, og den har kanskje for noen et tonalt særpreg ved det lave syvendetrinnet, og den synges med ornamentikk i en norsk vokal folkemusikktradisjon. Den fremstår derfor faglig og pedagogisk egnet som en første innføring i folkesang der studentene skal synge selv.

Lova lova line var den siste sangen Opheim sang for dem og den første hun lærer dem, det gir en god overgang fra lærerrollen som musiker til læreren som instruktør, da den er friskest i minnet til studentene. Opheim kommenterer teksten ved å si at den er så kort at studentene ikke får den på ark. De blir bedt om å ikke å skrive ned teksten, hun sier de lærer den mye fortere ved å bare høre etter. Hun begynner med å teksten. «Lova lova line» er tre ord som ikke betyr noe særskilt, sier hun, de er uttrykk for *maning*, ordene har åndelig mantrafunksjon, i dette tilfellet i en bønn om sol. Opheim gestikulerer på ulike måter for å understøtte det hun sier. Hun resiterer teksten til studentene med talestemme (de blir ikke bedt om å gjenta). Teksten er slik:

*Lova lova line
lat no soli skine
for småbådni mine*

Så begynner innøvingen, sangen blir nå sunget en halv tone lavere, førstetonen er g¹. Hun synger først alene den første linjen mens hun tar seg til brystet med høyrehånden for å markere at det er bare hun som skal synge. Når hun er ferdig med første linje bruker hun høyrehånden til å sette i gang studentene med imitasjon, gestikuleringen har enkelte likheter med kordireksjon, men det er ikke bruk av taktfigurer. Mens studentene synger uttrykker Opheims ansikt konsentrasjon og nærvær, jeg oppfatter det som at hun vurderer aktivt hvordan studentene lykkes i å gjenta den første linjen. Etter at studentene har sunget første linje smiler hun litt for seg selv (som om hun har lagt merke til noe), og er rask til å peke på seg selv og sier at hun skal synge en gang til. Etter studentenes andre forsøk smiler hun, bøyer seg frem og spør om de hører at hun synger på en måte og de på en annen? Hun viser frem forskjellene på egen versjon og deres ved å synge begge versjonene:

[sier:]	Høyre de at eg syng:	
[synger:]	<i>Lova lovaa</i>	
[sier:]	ikkje:	
[synger:]	<i>Lova lovaa</i>	
[sier:]	men:	
[synger:]	<i>Lova lovaa</i>	
[sier:]	Ned der! Ein gong til!	(VF1.1, 31.18–27)

Hun stopper i alle tre versjonene hun har sunget på andre stavelse i tekstens andre «*lova*», og holder stavelsen og tonen lengre for å fremheve at det er der feilen ligger. Forskjellen hun ønsker å få frem gjennom sammenligning er at tonehøyden på andre stavelse i andre «*lova*» skal være lavere²⁰⁴, studentene synger denne for høyt, de går

²⁰⁴ Som tidligere kommentert er *lav* og *høy* dagligdagse metaforer, *Metaphors we live by* (Lakoff & Johnson, 2003), som brukes i andre betydninger i andre kontekster, og er et eksempel på at brukssituasjonen konstituerer ordets mening, jf. Wittgensteins «meaning as use». Ordene har ikke en vid og upresis betydning, men har flere betydninger knyttet til hvilken sammenheng de brukes i. Rent, urent, falskt, og surt er andre ord fra dagligspråket som brukes i spesifikke betydninger i musikalske praksiser. Oppfatninger og konsekvenser av hva som betraktes som rent og urent gjør seg gjeldende både i musikk og ellers. Sosialantropologen Mary Douglas (1966) identifiserer det urene eller «dirt» som «matter out of place». Slik kan vi forstå historiske oppfatninger av både folkemusikk og jazz som falsk og uren. Noe blir forstått som feil og uønsket fordi det forstås fra en annen musikkulturs grammatikk.

ikke langt nok ned. Kanskje noen blir usikre grunnet det lave syvendetrinnet, og vil presse sangen inn i en durskala med høyt syvende trinn? Samlet sett kan det høres ut som om klassen plasserer denne tonen et sted mellom tonene d^{1} og d^1 , omtrent en kvart tone høyere enn Opheim.

Andre gangen Opheim demonstrer den korrekte versjonen fremhever hun den aktuelle tonen ekstra kraftig. Studentene synger førstelinjen en gang til, og får ros. De går videre. Opheim synger andre strofe alene, så imiterer studentene denne, det samme skjer med tredje strofe, og studentene får igjen ros. Så synger hun hele sangen alene, deretter synger studentene hele sangen. Hun ruller hendene rundt hverandre som signal til at de skal synge sangen flere ganger etter hverandre. Hun synger sammen med dem to ganger og lar dem synge alene den tredje gangen.²⁰⁵ Så er hun fornøyd og sier at nå kan de denne sangen. Studentene synger i mine ører forholdsvis rent og pent, samtidig som Opheims versjoner inneholder særpregede folkesangspesifikke syngemåter som nå ikke blir kommentert, og ikke er tilstede i studentenes versjoner.

Innøvingen av *Lova, lova line*, fra arbeidet med teksten til studenten kunne synge den noenlunde korrekt uten støtte av Opheim, tok to minutter og 40 sekunder. Turtakingen eller konversasjonen er i Figur 22 fremstilt vertikalt fra topp til bunn, som i et manus eller i en litterær tekst. Den horisontale aksene viser hvilke deler av sangen *Lova lova live* som inngår i den enkelte turtaking. Jeg har transkribert sangen til seks $2/4$ takter. Gul farge illustrerer Opheim som synger, rød farge illustrerer studentene som synger, oransje farge illustrerer at Opheim og studentene synger sammen. Hvitt mellomrom mellom de fargede feltene viser til verbale innspill fra Opheim. Vi ser av illustrasjonen at sangen blir arbeidet med i tre deler som følger verselinjene, for deretter å bli sunget flere ganger som helhet til slutt. I starten synger Opheim og studentene vekselvis, mot slutten synger de sammen, og helt til slutt synger studentene sangen alene.

²⁰⁵ Jf. Bruner og «scaffolding» (Wood et al., 1976) og Vygotskijs proksimale sone (Vygotskij et al., 1978).

Lova lova li - ne
Lova lova li - ne

Eg syng ein gong te:
Lova lova li - ne
Lova lova li - ne

Høyre de at eg syng:
Lova lovAA

Ikkje:
Lova lovAA

Men:
Lova lovAA

Ned dar, ein gong te!
Lova lova li - ne

Flott!

lat no soli skji - ne
lat no soli skji - ne
for småbådni-i mi - ne
for små-bådni-i mi - ne

Bra! Og so heile!
Lova lova

Eg syng fyst!

Lova lova li - ne lat no soli skji - ne for små - bådni-i mi - ne
Lova lova li - ne lat no soli skji - ne for små - bådni-i mi - ne
Lova lova li - ne lat no soli skji - ne for små - bådni-i mi - ne

Endå ein gong!
Lova lova li - ne lat no soli skji - ne for små - bådni-i mine

Ja! Bra! Enkel, vakje an? No kan de dan, liksom.



Figur 22: Grafisk fremstilling av innlæring av Lova lova line

En feil blir identifisert og løst gjennom en sekvens der Opheim retter oppmerksomheten mot en særskilt tone, hennes metode for å gjøre studentene bevisst tonehøyden til denne særskilte tonen er å synge både riktig og feil versjon selv, og be dem legge merke til forskjellen, hennes metode er *oppmerksomhetsledende*, *sammenlignende*, og *overtalende* (velg det korrekte), i samsvar med Johannessen (2000b).

Dette språkspillet er et eksempel på en praksis der en estetisk innsikt blir forsøkt klargjort ved hjelp av en sammenligning, slik som jeg tidligere har referert Wittgenstein fra sommeren 1938: «What we really want, to solve aesthetic puzzlements, is certain

comparisons—grouping together of certain cases» (LC, IV.2). To ulike syngemåter blir gruppert sammen med intensjon om at studentene skal legge merke til forskjellen på hva som er ønskelig og ikke ønskelig, og dermed kunne velge den korrekte syngemåten i egen fremføring. Om de har lagt merke til forskjellen kan Opheim ikke vite før de synger på nytt. Når de gjør det viser de at de har en ny kunnskap, de kan synges *Lova lova live* som gruppe med noenlunde korrekte tonehøyder.

Grunnleggende kunnskap i vokal folkemusikk er å i sang kunne realisere et *tonalt mønster* med bestemte relasjoner mellom tonehøyder og tonelengder – å kunne melodien. Ulike mønstre ligner på hverandre i visse henseender og kan på grunnlag av likheter og forskjeller bantes sammen i større og mindre bunter, en stor bunt er *norsk folkemusikk*, mellomstore bunter er til dømes *gangar* eller *springar*, en mindre mellomstor bunt er *vestlandsspringar*. For den vokale folkemusikken og sang generelt vil i tillegg til tonale mønstre tekstens innhold og utforming også gi premisser for kategoriseringer. For både instrumental- og vokalmusikken danner hvilke sammenhenger musikken inngår i grunnlag for inndelingene, noe jeg ser som gjeldende for all musikk, uavhengig av sjanger. Folkemusikk blir omtalt som bruksmusikk og forstått ut fra funksjon, gjerne i motsetning til kunstmusikk. Funksjon kan sees som et lag eller en dimensjon i all musikk; klassisk kunstmusikk kan fungere som eksklusiv vare, identitetsmarkør og levebrød (Small, 1998); folkemusikk kan ha en ren estetisk oppgave, som i lyarslåtter: «*Når det ikkje var dans i eit lag spelte [spelemannen J. N. Hilme (1778–1854)] gripande og vidunderlege lyalåttar*» (Knut Hermundstad, f. 1881, sitert i Nyhus, 1996, s. 6, original kursiv).

Som undervisning illustrerer språkspillet med den for høye tonen karakteristiske trekk ved læring i utøvende musikkpraksiser. For det første beveger instruktøren seg sømløst inn og ut av språket og andre uttrykksformer; verbalspråk, sang, spill, lytting, gester m.m. inngår i multimodale ytringer som har til hensikt å formidle musikalsk mening. Dette finner jeg gjennomgående og i stor grad i alle de tre casene. At språkspill skal virke, at undervisningen gir resultater gjennom at læring finner sted, hviler på nødvendige forutsetninger. Instruktøren må for det andre ha forestillinger om hvor hun

skal og ikke skal, om normativitet, om det ønskede og uønskede. Og hun må for det tredje kunne gjøre hva som skal til for å endre i ønsket retning.

Den spesifikke kunnskapen som studentene har ervervet seg ved å lære seg *Lova lova line* er tuftet på grunnfjellet i musikalsk kompetanse, det handler om å oppfatte og å kunne produsere særskilte tonehøyder og tonelengder i en fastsatt rekkefølge, iblant med tekst. Når dette her lykkes blir kunnskapen å kunne synge sangen *Lova lova line*.

- Å synge korrekte tonehøyder og tonelengder og korrekt tekst

Lova lova line: *Småregler*

Opheim går videre med å fortelle om det hun omtaler som *småregler*²⁰⁶ innenfor denne sangstilen, og artikulere dermed verbalt grammatikk i vokal folkemusikk knyttet til innøvingen av *Lova lova line* (VF1.1, 30:28–47:12).

Den første regelen går på konsonantenes rolle. Hun sier man skal synge mye på konsonantene, man skal uttale ord slik som de blir sagt. Hun sier at om noen har sunget i kor eller drevet med klassisk musikk, så har de lært at det skal være lange vokaler og korte konsonanter; i folkemusikk, jazz og i mye pop uttaler en ordene slik de blir sagt, og da blir det mye konsonanter. Hun ber dem synge naturlig og tydelig, de skal synge ordene slik de ville sagt dem.²⁰⁷

Neste regel er at man bruker som hun sier «en god del» ornamentering, et eksempel på det er *forslag*. Forslag betyr her at starten av en tone har en annen tonehøyde som startpunkt. Hun bruker *Lova lova line* som eksempel på dette. Da hun lærte dem *Lova lova*

²⁰⁶ I betydningen prinsipp som regulerer og ikke barneregler. Ordene har samme opphav, en *regle* har gjentakelser.

²⁰⁷ En annen konsekvens av å synge talenært er å bruke sin egen dialekt. Som harding og bergenser med skarre-r er jeg opplært til å synge med rulle-r på norsk når jeg har vært med i kor, det er blitt automatisert og det krever konsentrasjon å synge med min naturlige r-lyd. Man kan se rulle-r sitt eventuelle hegemoni i norsk korsang som kolonialisering av lokalt særpreg og identitet. Da NRK sendte *Grieg minutt for minutt* i juni 2018 sang den da Berlin-baserte bergenske sangeren Tora Augestad Griegs *op. 21* med tilnærmet *piafsk* (fransk) skarre-r, som kan forstås som et lite opprør mot konvensjonen. I samme sending bruker Augestad vekselvis rulle-r (som sæterjente i trio og i talerolle) og skarre-r (som Anitra) i *op. 23*.

line brukte hun forslag i form av at tonen kommer nedenfra, hun ankommer hovedtonene fra en lavereliggende tone eller glir inn på tonen (glissando). Dette imiterte studentene i liten grad, muligens overhørte de det. Forslag i form av å komme inn på toner nedenfra sier Opheim er uønsket i klassisk sang og i korsang, men at det er noe som går igjen i folkemusikk over hele verden. Noen forslag kan være små samtidig som man synger tydelig. Hun demonstrerer det ved å legge inn forslag nedenfra på de fire første tonene i *Lova lova line*. Hun får studentene til å prøve dette ut sammen med seg når de synger *Lova lova line*. Studentene prøver, og de får ros.

En annen form for ornamentering blir også demonstrert, forklart og utprøvd av studentene på *Lova lova line*. Ordene «*lova*», andre gang det kommer i teksten, og «*soli*» blir ornamentert. To toner skal bli til fem. Fra «*lov-a*» til «*lo-o-o-o-va*» og «*so-li*» til «*so-o-o-o-li*». Dette blir forklart og demonstrert, blant annet ved å telle til fem på fingrene, og først sunget og øvd inn sakte. Ornamentet består av at man starter på hovedtonen, går en tone opp, går ned til hovedtonen, og går så ned på tonen som hører til neste stavelse, og så uttaler andre stavelse. Opheim var ikke helt konsekvent i måten hun gjorde det på, og hennes måte å gjøre det på er mer sammensatt enn notebildet viser. Noter er ikke en del av denne tradisjonen, men de kan gi en pekepinn:



Figur 23: Ornamentikk på *Lova lova line*, notert på to ulike måter

Når Opheim ornamenterer slik, hurtig og integrert som en del av helheten, gir det for meg et særpregt norsk folkemusikkuttrykk. Studentene prøver strupegymnastikken med vekslende hell. Forsøkene resulterer i en oppkavet stemning og latter. Det oppleves som spennende og vanskelig. Av de fire 32-delene som er notert over til venstre ble den fjerde i Opheims sakte demonstrasjonen sunget som en *ess*¹ (skala-bevegelse). Når hun sang i tempo i sangen ble tonen mer som en litt lav *dess*¹, og kan derfor også forstås som et forslag som ankommer «*-va*» nedenfra.

Tekst og stavelser inngår nøye i utformingen av ornamentikken – *krullingen* som det blir omtalt som i den norske vokale folkemusikken (Sæta, 2004), en dialektal variant av ordet *krølling*. I dette eksemplet er det til dømes mye bevegelse på å-lyden i stavelsen «lo-» før man ankommer med ny klangfarge på a-lyden i «-va», skilt ved en stemt v-lyd.

Her blir konstituerende syngemåter i Opheims folkesanggrammatikk eksplisitt artikulert som blant annet bestående av en talenær sangstil med høve til sang på konsonanter. Dette betyr at lengden på vokalene i ord som *sin* og *song* kan bli korte, som i tale. Slutt-konsonantene -n og -ng kan holdes på definert tonehøyde tidlig i tonene, i motsetning til klassisk sangideal der tonene holdes på vokalene og konsonantene uttales hurtig og tydelig i starten og slutten av tonene. Hva talenær sang innebærer er ikke entydig (Larsen Nygård, 2018; Løvlid, 2019), vi sier til dømes ikke *sinnnn*, men ordet kan synges slik i folkesang. Ornamentikk vil for mange være nært forbundet med norsk folkemusikk. Opheim presenterer ornamentikk flere ganger for ulike studentgrupper. Hun sier at det er forskjeller i hvor mye og hvordan folkesangere bruker ornamentikk, og noen bruker det ikke, samsvarende med Sæta (2004, s. 11–12) og Skjelfoss (u.å.). Opheim bruker som hun selv sier «en god del», i VF og i utgivelser og på konserter med folkesangrepertoar.

Opheim snakker om og underviser i hovedsakelig tre hovedtyper ornamentikk: *korte og lange forslag* (oftest nedenfra), *kort trille* (rask veksling hovedtone–oversekund–hovedtone), og *trinnavis* (mest ned).²⁰⁸

Småreglene er forholdsvis forståelige og håndgripelige slik Opheim underviser. I arbeidet med *Lova lova line* blir studentenes syngemåte også formet ved å endre tempoet, bruk av estetiske begreper om det ønskede (*energi, intensitet*) og det uønskede

²⁰⁸ I vestlig kunstmusikk kalles forslag *appoggiatura*, korte triller *mordent* (Arban, 1982, s. 87), korte appoggiatura kalles også *acciaccatura*.

(*bakpå*), og en påminning om at om det er en *bønn*. Opheim illustrerer ordene med samsvarende gester:

Viss me syng han litt fortare ... pitte lite grann fortare, og det viktigaste er *energien, intensiteten*, at ein ikkje er veldig *bakpå*, men at det er ein intensitet gjennom heile, sjølv om det er ein sånn enkel liten. Viss me skal be om sol må me gjera det *på ordentlig*. Ein gong til! ²⁰⁹ (VF1.3, 2.07–23)

De arbeider med *Lova lova line*, og jeg synes det blir riktig så flott etter hvert, de synger sterkere, og de synger firstemt kanon. Opheim gir dem ros, og sier at noe må ikke være komplisert for å bli fint.²¹⁰

Bra! Det kan bli veldig fint med ein så enkel song. Det enklaste er ofte veldig fint. (VF1.3, 6:00–06)

Opheims «småregler» forstår jeg som uttrykk for konstituerende grunnregler for syngemåter i hennes folkesanggrammatikk:

- Å synge tydelig og talenært
 - Å vektlegge konsonanter
- Å synge med ornamentikk
 - Å synge med korte og lange forslag nedenfra
 - Å hurtig gå til oversekund og tilbake (kort trille/mordent)
 - Å synge med trinnvise bevegelser mellom toner (mest ned)

Opheim velger tonehøyde uten hjelpemidler, så en uartikulert regel som er en forskjell fra strykeorkesteret er at det ikke opereres med standardisert kammertone.

- Å synge uten standardisert kammertone

²⁰⁹ Mens de arbeider med solbønnen kommer lav høstsol inn gjennom vinduene og treffer Opheim.

²¹⁰ *Lova lova line* inngår i CD-sporene «Sagn», sunget av Kirsten Bråten Berg (A. Andersen, 1994), og på «Beaivváš – The Sun» (Fjellheim, 2013), sunget av Berit Opheim.

Lova lova line: «*Tenk fram!*»

Etter at studentene har lært seg tekst og melodi og kan synge *Lova lova line* på egenhånd, kommer Opheim med et innspill som ytterligere skal forbedre studentenes sang. I språkspillet retter hun oppmerksomhet mot tyngdepunkter som skal fremheves, og formidler også et prinsipp om hvordan man som sanger kan *tenke* mens man synger. Hun bruker metaforene *opp*, *ned*, og *frem*. Tenkemåten blir knyttet til en ønsket synge- måte karakterisert blant annet ved de estetiske begrepene *intensitet* og *fremdrift*. Opheim snakker med engasjement og gestikulerer gjennomgående i samsvar med det hun sier og synger, ord og stavelser markert med **fet** betyr her at hun tramper samtidig som sier:

[Sier og tramper:]

1. Flott! Så **er** det ein **viss** – slags – puls – kva skal eg kalla det – tyngdepunkt i frasane.

[Synger og tramper:]

2. *De-et va som soli au fylgde deg.*

[Sier:]

3. Og at ikkje det blir

[Synger og lar seg falle slapt og sakte fremover:]

4. *De-et va som soli.*

[Sier:]

5. Ikkje følg med på den nedgangen som er i melodien, prøv å *tenka rett fram!* – [dette] gjeld – nesten all musikk. Ein kan nesten høyra på folk som syng om dei tenker *opp og ned* eller om dei tenker *fram*, det er så utruleg mykje meir – *egalt* og mykje meir *framdrift* og mykje meir *liv*, synest eg, viss ein har den tanken om at melodien bevegar seg *fram*, ikkje *opp og ned*. Ein gong til, og så prøv å tenka på den måten der. *Intensitet og framdrift!* (VF1.3, 9:14–10:00)

Syngemåten knyttes til hvordan den som synger tenker, og det som er ønskelig er at man skal tenke *fremover* når man synger og ikke *opp og ned*. Om man tenker fremover, vil sangen kunne bli *egal*, med *fremdrift*, og med *liv*, begreper som karakteriserer den ønskelige syngemåten, knyttet til klang og det rytmiske. Begrepet *med liv* er uttrykk for et estetisk helhetsperspektiv. Å *tenke frem* kan bidra med mye, slik Opheim formu-

lerer det. Hvordan man forstår et slikt utsagn vil avhenge av hvilke forutsetninger man har. Oppheim kommuniserer engasjert gjennom ord, sang, gester og kroppsbevegelse. I den musikalske ytringen nummerert som 2. i siteringen over presenteres idealet de skal strekke seg mot, hvordan det høres ut når man tenker *fremover* mens man synger. Dette sammenlignes med hvordan det høres ut når man ikke tenker fremover, men *opp og ned*, demonstrert i 4. Den ønskelige syngemåten blir formidlet gjennom sammenligning av ønsket og uønsket syngemåte, der hensikten er bevisstgjøring av studentene ved at de legger merke til forskjellen på de musikalske ytringene 2. og 4. Det oppmerksomheten rettes mot blir understreket visuelt ved gestikulering vertikalt (*opp og ned*) og horisontalt (*frem*) med høyre hånd. Det uønskede i å tenke *ned* blir ytterligere understreket ved at når det synges slik som det ikke skal være lar Opheim overkroppen synke sammen fremover på en slapp måte, en konkretisering av det uønskede i å tenke *ned*. Det kan være at noen studenter oppfatter det som blir sagt og oppfatter forskjeller i gester og bevegelser, men ikke oppfatter forskjeller i måtene det blir sunget på. Det er ingen nødvendig kausalitet i metoden. Gjennom studentenes videre sang og hva de eventuelt sier og på andre måter uttrykker, til dømes ved et spørrende ansiktsuttrykk, vil kommunisere deres forståelse. Basert på studentenes respons vil en lærer tilpasse sin videre strategi, tuftet på lærerens didaktiske og språklige *verktøykasse*, en metafor både Hanken og Johansen (2013, s. 82) og Wittgenstein bruker (*LC*, I.4). Metaforen *å tenke frem* forstår jeg som uttrykk for en ønsket måte å *være* i sangen og musikken på. Opheim sier at for henne er dette grunnleggende i all musikk:

- Å synge med fremdrift
 - Å tenke frem og ikke opp og ned

Når musikk blir fremført individuelt, slik det var vanlig i norsk folkemusikk, må utøveren stå for fremdriften selv, i motsetning til tuttimusikeren i strykeorkesteret som skal la seg lede av gruppeleder og orkesterleder og musikere i et storband som skal forholde seg til slagverkerens rytme.

Språkspillet referert over er oppmerksomhetsledende, sammenlignende og overtalende (Johannessen, 2000b, s. 143). Opheim er normativ, og driver propaganda for en måte å synge på og *en måte tenke på* som skal bidra til den ønskelige syngemåten. Hun kommuniserer tydelig misnøyen med en annen syngemåte. Hun er på linje med Wittgenstein: «I am in one sense making propaganda for *one style of thinking* as opposed to another. I am honestly disgusted with the other. Also I'm trying to state what I think» (LC, III.37, min kursivering).

Et mulig perspektiv på dette – at det kan høres ut som om folk tenker opp og ned og ikke frem – kan sees i sammenheng med notebildet der tonene er plassert oppe og nede på notelinjene, men i dette tilfellet ble det ikke brukt noter, og Opheim tolket det likevel som en utfordring at det kunne høres ut som om det ble tenkt opp og ned og ikke frem. Det er mange måter å relatere seg til et notebilde på. Noen vil kunne frigjøre seg fra å tenke spesielt høye eller lave toner de ser på notene som vanskelige ved å legge vekk notene og i større grad høre på helheten i det de spiller eller synger. Å omtale toner som *opp* (og dermed høy) og *ned* (og dermed lav) er å bruke romlige metaforer fra en fysisk basis (Lakoff & Johnson, 2003, s. 14–21). Opp og ned er vertikal orientering. *Fremdrift* har en fysisk basis i at når vi går fremover er blikket og oppmerksomheten normalt vendt fremover og horisontal, og ikke opp og ned. Når man skal synge med fremdrift, som blir uttalt som et ideal, vil det kunne hjelpe å *tenke* fremover. Musikkuttrykket *andante* kan få flere dimensjoner, ikke bare som uttrykk for gangtempo, men også at når vi går så går vi *fremover*. Vi kan sammenligne med talespråket vårt, vi snakker med tonefall, men normalt tenker vi ikke på hvilket tonefall vi har, og om tonefallet går opp eller ned, det foregår intuitivt. Vi tenker kanskje på innholdet i det vi sier, men det kan også være automatisert og intuitivt, samtalen flyter av seg selv. Og det kan være de gode samtalene. Dette kan også være et ideal i sang, at det *flyter* fint og uanstrengt *fremover*. Bruken av metaforer som *tenk frem* kan i heldige tilfeller endre syngemåte og spillemåte på fysiologiske og estetiske måter uten at detaljer trenger artikuleres. Metaforer vil kunne strukturere og endre det som ikke lar seg spesifisere og artikulere fyllestgjørende. «Some changes change the attitude—We say: ‘the whole thing is changed’» (LC, IV.11) (jf. «Elgar: Om språkspillene» i Kapittel 4).

Nystevet Liksom fuglen

Nystevet *Liksom fuglen* ble arbeidet med gjennom multimodale språkspill med imitasjon av musikalske ytringer og oppmerksomhetsledende verbale ytringer, begge deler støttet av gester og ansiktsuttrykk. Et særtrekk ved stevet er at det ikke har jevn pulsrytme. Stevet blir foresunget av Opheim med ornamentikk. Særskilte syngemåter knyttet til vokal folkemusikk blir etter hvert satt ord på. I arbeidet med ordet «*glitra*», som er ornamentert ved å gå innom tonen over og under, blir det også kommentert at tonen skal slutte tvert, det skal ikke være avfrasering. Dette er en praksis jeg kan høre i annen folkemusikk, blant annet i joik – avslutning av fraser som for «et klassisk øre» (konstituert av en klassisk grammatikk) kan virke abrupt, er i andre musikkpraksiser (konstituert av andre grammatikker) selvsagt. Her blir denne detaljen artikulert av Opheim som en regel, som ledd i undervisning i en folkemusikkgrammatikk. Noe lignende blir artikulert i VF2.15, i forbindelse med slåttetralling, begrunnet med et ideal karakterisert ved det estetiske begrepet *driv*:

Men de avslutta litt for mykje. [Synger kort utdrag med avfrasering] seie de, og så er de ferdige, og så byrja de på neste [synger neste utdrag med avfrasering]. Men slik er det ikkje. [Synger uten avfrasering] ... Det er ikkje avsluttande frasar før de er ferdige med sjølve slåttten. [Synger slutten på slåttten uten avfrasering.] Det er veldig *av og på*. Ha ein tanke om det, så er det mykje lettare å få den *driven*. (VF2.15, 0:19–48)

Et annet særtrekk og ideal, som også kan knyttes til at folkemusikken i Norge lenge var en solistisk eller individuell tradisjon, er at homogenitet ikke er et ideal. Opheim sier tilbake i arbeidet med *Liksom fuglen* at det er lov å være individualister, og ber studentene «syng i vei» og ikke høre så mye på hva de andre gjør:

Sånne stevtona er – ikkje alltid lika enkle å syngja, og så er det òg noko med at denne songtradisjonen eigentleg er solistisk. ... Så er me vand til at ting skal vera likt, det skal vera homogent. ... Men prøv å tenka at de har lov til å vera individualistar, det er absolutt det som er, synes eg, det mest interessante med denne musikken. Og òg når de syng i lag, syng i veg, og ikkje høyr så mykje på kva naboen gjer. Det er sjølvsagt fint om det er sånn nokon lunde, [men] det er ikkje slik [song-]kor eller homogenitet som er idealet, i det heile tatt! (VF1.2, 15:21–16:44, utdrag)

Dette reiser problemstillinger som er kjent også innen jazz og klassisk musikkutøving, der en tendens har gått mot større grad av homogenitet og mindre individualitet, noe som blir diskutert i *The End of Early Music* av Bruce Haynes (2007), og som jeg tidligere har eksemplifisert med Lully og Les Vingt-quatre Violons du Roy på 1600-tallet. På eldre plateinnspillinger av klassiske verker kan man høre hvordan strykerne foretar individuelle glissando (portamento), noe som normalt ville vært uhørt i dag. Dette er en del av en større diskusjon der både folkemusikk, jazz og klassisk blir problematisert vedrørende tap av særpreg, blant annet relatert til institusjonalisering. Opheim sier at det individualistiske er det hun synes er mest interessant med denne musikken. Dette gir studentene utfordringer, på den ene siden skal de synge slik som Opheim, feile tonehøyder blir korrigert, samtidig skal de være frie til å synge på sine egne måter. I tillegg skal de ikke synge slik som de sannsynligvis har lært før og som i ulik grad er internalisert hos dem. Opheim gjør seg her til talskvinne for *heterofoni* (Cooke, 2001). Dette står i skarp kontrast til SO.

Liksom fuglen inngår i Opheims undervisning mandag i VF1.2 og onsdag i VF1.3. Den blir brukt som representant for sjangeren *stev* innen norsk vokal folkemusikk, nærmere bestemt underkategorien *nystev*. Det blir arbeidet med *Liksom fuglen* fire ganger. I den første perioden på ca. 15 minutter blir stevet først sunget av Opheim, deretter lærer studentene å synge det gjennom oppdeling og imitasjon, Opheim bruker ordet *herming*. Senere i samme time blir stevet sunget to ganger til, en gang sammen med Opheim og en gang bare med studentgruppen. Onsdagen to dager etter arbeider de først knappe fem minutter med stevet, og senere i samme time blir stevet repetert en gang.

Torsdag kveld skal studentene få praktisere tradisjonen *stevtevling* – stevkonkurranse. Studentene skal da, i grupper satt sammen etter hvilket rom de bor på, fremføre et stev med selvlaget tekst på en stevtone de har lært denne uken; det skal *stevjast*²¹¹. Melo-

²¹¹ «Når ein eller fleire kved stev til kvarandre (i dialog) blir dette kalla stevjing eller stevleik» (Setesdal spelemannslag, 2017).

dien, eller *tonen* som er ordet Opheim bruker mest, på *Liksom fuglen* er blant kandidatene til å være tone til studentenes egne stevtekster.

VF1.2 starter med at Opheim forteller om stev. Hun sier at stev er noe de skal lære mest om denne uken. På tavlen er det skrevet opp en tekst:

*Liksom fuglen du song og kvitra
og liksom tjønne ditt auga kvitra
Då du smilte så blidt til meg
det var som soli au fylgde deg*

Enkelt fortalt, sier Opheim, er et stev en sang som bare har ett vers. Teksten skal ha en fullstendig mening: si noe allment, eller fortelle en liten historie. Hun forklarer at både nystev og gammelstev har fire linjer. I nystev rimer første og andre linje med tostavellesord, og tredje og fjerde linje rimer med enstavellesord. Siden nystev er en fast litterær form, kan stevtekster og stevtoner fritt settes sammen. Opheim sier at hun selv velger toner som hun synes passer til tekstene. Opheim sier at hun fikk dette stevet av Kim André Rysstad som er fra Setesdal, et av kjerneområdene for stevtradisjonen.²¹² Hun sier det kan være et kjærlighetsstev, eller bare en hyggelig hilsen. Så synger hun stevet for studentene (VF1.2, 0:00–3:05, utdrag).

I Opheims undervisning ble det i regelen ikke brukt noter. Når en studentgruppe til dømes fikk et tekstark med mange vers på *Dokka gjekk på golvet i dans*, der også melodien er nedskrevet, blir de bedt om å ikke synge slik som på notene, men slik som Opheim synger: «Det står litt annleis på notane, men det er eg som bestemmer!» (VF2.3, 18:55–19:00). Hun lærer dem den versjonen hun har lært på tradisjonelt vis. Regler kan formuleres, eksplisitt artikulert av Opheim som å stå i motsetning til klassisk musikkutøving:

²¹² En utgave av stevtonen Opheim her bruker på *Liksom fuglen* er brukt på «Kjærleiksstev» på platen *Tak hardt uti hand* (Rysstad, 2007). Det er her en annen tekst og tonen er litt forskjellig. En utgave av tonen finner vi også som spor 31 på *Stev for dagen* (Berg, 2007), for dagen 24. april, sunget av Torbjørg Åmli Paus.

- Start og stopp er direkte (mindre av klassisk frasering)
- Syng med individuell klang, rytme og ornamentikk i samsang (heterofoni)
- Noter brukes normalt ikke
 - Om noter foreligger har utøveren høyere myndighet enn notematerialet

Disse reglene, ikke minst det andre punktet over om *radikal heterofoni*, gjør at elementer i folkesanggrammatikken i VF og strykeorkestergrammatikken i SO blir inkommensurable, de representerer ulike paradigmer og ulike målestokker. Det som er uønsket i det ene er ønsket i det andre. Basert på VF og videre orientering i folkemusikk kan den norske mangfoldige og individualistiske folkemusikktradisjonen med utøvernes tilsynelatende uinnskrenkede musikalske selvstendighet fremstå som motsetning til den klassiske orkestertradisjonen representert ved SO, som med sitt myndighetshierarki og et homogent ideal har blitt forstått som en representasjon av en samfunnsideologi om streng og velsmurt hierarkisk disiplin (Spitzer & Zaslav, 2004, s. 98).

Klang og stemmebruk

Noe som notesystemet i liten grad evner å kommunisere er klangkvalitet²¹³, i dette tilfellet klangkvaliteten til Opheim når hun synger. Alle mennesker har en unik stemme, og som mennesker er vi flinke til å gjenkjenne stemmer. Vi identifiserer personer vi kjenner umiddelbart på stemmeklangen. Når Opheims sang skal svare på mitt spørsmål om konstituerende syngemåter i vokal folkemusikk vil det måtte abstraheres noe inter-subjektivt og kommuniserbart fra hennes sang og tale. Vi kan aldri lære å synge nøyaktig som henne med hennes stemmeklang, men jeg kan høre trekk ved hennes stemme og syngemåte som forsøksvis kan settes ord på.

²¹³ I motsetning til skriftspråket der bokstavene nettopp representerer lyd- og klangkvaliteter.

Noe jeg kan si, eller rettere sagt skrive, om Opheims sangstemme er at den i denne settingen fremstår som klar og tydelig, uten vibrato. Jeg oppfatter den også som presis og bevisst, hun synger det som omtales som *rent*. Metaforen *rent* viser til at tonaliteten er stabil i den forstand at det som blir oppfattet som samme toner, som til dømes grunn-toner, har en stabil tonehøyde når Opheim synger, og hun justerer presist studentenes tendens til å avdrift²¹⁴ når de synker i tonalitet. Ornamenteringen er ikke tilfeldig eller utydelig, men fremstår som forskjellig fra klare toner uten ornamentikk (samtidig som ornamentikken fremstår som intuitiv og improvisert). En analogi er at hun på noen måter synger instrumentalt. Opheim har sangteknikk som gjør henne i stand til å synge på mange ulike måter og virtuost og presist som en dyktig blåser eller stryker, stemmen hennes har stort omfang og mange klangfarger.²¹⁵ Sammenligningen med folkemusikk spilt på hardingfele er for noe repertoar hun synger nærliggende, da man på hardingfele tradisjonelt og korrekt spiller uten vibrato²¹⁶ og med tydelig og direkte ornamentikk²¹⁷. En slik sammenligning er ikke overraskende, da Opheim synger felerepertoar når hun praktiserer tradisjonen *slåttetralling* og har spilt inn en plate med dette: *Slåttar på tunga* (Versto, 2008). Også hardingfelas lyse og glitrende klang kan assosieres med Opheims klang og stemmebruk i lyst register, i noen tilfeller.²¹⁸ I tillegg har hun som sanger et repertoar av klangfarger gjennom talespråkets vokaler og konsonanter og den menneskelige stemmes uttrykksmuligheter. Å si at Opheim slik hun synger i VF synger instrumentalt blir ikke dekkende om vi sammenligner med idealer innen *klassisk*

²¹⁴ Grunntoneoppfatningen og hele tonaliteten kan i sang gradvis bli lavere eller høyere, noe som er utbredt i individuell sang og ofte skaper problemer i kor uten tonefølge; kor vil ofte synke.

²¹⁵ Utsagnet er også basert på hennes CD-produksjoner og konserter. Omfanget er på minst tre fulle oktaver (lille d til d³).

²¹⁶ «På hardingfela brukar ein *ikkje* vibrato, utan i serlege høve» (S. B. Osa, 1952, s. 3, original kursiv). Samtaler med hardingfelespillere og lytting til hardingfelemusikk bekrefter det samme. «Bruk av vibrato forekommer *svært* sjelden på hardingfele, og bør stort sett bare brukes som en spesiell effekt. I felemusikken er det noe vanligere» (Kvifte, 1999, s. 16, original kursiv). (*Fele* er den norske varianten av en tradisjonell fiolin.)

²¹⁷ «Det viktigste med forslagene er ikke hvilken tone som klinger, men at forslaget 'smeller' skikkelig» (Kvifte, 1999, s. 24–25).

²¹⁸ I randregisteret blir tonene lyse og lette og gir meg assosiasjoner til fløyter og lys fele, i fullregister blir volumet større, noe hun bruker i demonstrasjon av lokk, noe kan minne om lur og horn.

musikkutøving om egalitet i klang og tett legato, som vi også finner i klassisk sang²¹⁹. Opheim synger på mange forskjellige måter, på plater og konserter er det både vart, lyst, grovt og rått, for å bruke noen estetiske begreper. Mye av denne store variasjonen i klang og stemmebruk ble demonstrert i VF (LM), som syngemåter som konstituerer VF som vokal folkemusikkpraksis. Variasjonen i klang og stemmebruk er knyttet til type repertoar, som bårsull, lokk og slåttetralling.

- Syng uten vibrato
- Syng med variasjon i klang og stemmebruk tilpasset repertoar

I motsetning til representasjon av stemmeklang har notesystemet større grad av presisjon vedrørende representasjon av tonehøyder. Å finne tonehøydene i Opheims versjon av *Liksom fuglen* var ikke så vanskelig basert på videoopptakene. Jeg oppfatter det meste som relativt temperert og det stabile ved tonene gjorde det lett å identifisere og notere de fleste av tonene. Tonehøydene brukt i stevet slik jeg har notert dem samsvarer med en frygisk skala med lav sekund, ters, sekst og septim. Den lave tersen er med på å gi stevet et lyrisk mollpreg, og den lave ledetonen kan bidra til at stevmelodien av noen oppfattes som eksotisk eller folkemusikkpreget, da dette står i motsetning til høy ledetone som er karakteristisk i dur og i melodisk moll, tonaliteter som globalt dominerer mye av dagens musikalske lydbilde.

Studentenes utfordringer i Liksom fuglen

For studentene blir stevet utfordrende, tonalt som rytmisk. En mulig grunn kan være at det tonale preget som den frygiske skalaens toneutvalg gir er fremmed for mange av

²¹⁹ Den anerkjente klassiske sangpedagogen Susanna Eken formulerer ideelle syngemåter i klassisk sang slik: «Grunden for vor tids stemmeteknik blev allerede lagt i barokken i 16-hundredtallet. ... I denne periode blev de vokale og musikalske stilkrav, som vi stiller til stemmen i dag, grundlagt. Blandt andet fordrer vi, at stemmen skal have en funktionel egalitet og være uden registerskift, selvom det absolut ikke er stemmens grundnatur. ... Registerudjævningen og registersmidigheden er den klassiske musiks særkende. ... Ud over registersmidighed og registeregalitet kræver den klassiske frasedannelse et legato dvs. en tonerække, der er knyttet så tæt sammen, at selve toneskiftet ikke er hørbart» (1998, s. 26).

dem, det høres for meg ut som om de i liten grad har etablert tonale kategorier som kan aktiviseres når de skal lære stevet, det blir vanskelig å koble det nye til noe kjent. Noe jeg fant interessant i arbeidet med *Liksom fuglen*, er hvordan jeg i min tolkning av studentenes læreprosesser i arbeid med stevet oppfatter dem som om de prøver å tilpasse stevet til sin forforståelse, en forforståelse som kan være preget av en annen tonalitet og pulsrytmetilnærming enn det Opheim anvendte da hun sang stevet for dem første gang, i lys av begreper fra konstruktivistisk læringsteori tenderte det mer mot assimilasjon enn akkomodasjon (Piaget, 1952 [1936]), det nye ble tilpasset det etablerte.

Forskjellene mellom slik Opheim sang og slik studentene sang fremstod for meg som vedvarende uavklart.²²⁰ I tillegg til toner fra en frygisk tonetrapp med lav ters har stevet slik det fremsto i innøvingen (transkripsjon B, se Appendiks) to steder høy ters som leder til kvarten (i transkripsjon A forekommer dette bare en gang, se Appendiks). Dette ble også en utfordring for studentene, og de erstatter gjentatte ganger den høye tersen som leder til kvart med en kvart, altså de to tonene med samme tonehøyde.

Etter at de har jobbet en stund med læring av stevet gjennom imitasjon og turtaking og det hele fremstår som utfordrende for studentene, er Opheim eksplisitt på at stevet ikke har noen fast puls som de kan samles om, og at dette kan være med på å gjøre det vanskelig å lære. Dette kan på samme måte som med tonaliteten være med på å forklare studentenes utfordringer. En grunnleggende konstitutiv kategori i oppfatning av musikk er vanligvis å oppfatte pulsrytmen (S. Brown & Jordania, 2011). Å ikke kunne oppfatte pulsrytme forbindes med manglende musikalitet og rytmedøvhet/«beat deafness» (Phillips-Silver et al., 2011).²²¹ Nå blir det eksplisitt uttalt at det ikke skal

²²⁰ Den største utfordringen for meg i transkripsjonen av Opheims versjoner av *Liksom fuglen* var det rytmiske, nærmere bestemt det jeg oppfattet som mangelen på pulsrytme.

²²¹ Oppfatning av pulsrytme er et håndgripelig eksempel på det personlige innslaget i persepsjon, Kants former i møte med stoffet, Wittgensteins og Johannessens aspektpersepsjon og å høre noe som noe, og Polanyis «personal» og «tacit knowledge». Når vi hører et musikkstykke med puls kan vi av og til ta feil, og høre slagets betonte del som den ubetonte. Musikken høres grunnleggende forskjellig ut. Klassiske komponister har lekt seg med dette fenomenet når de mot forventning lar dype instrumenter som man forventer vil spille på slagene (påslag) spille mellom slagene (etterslag). I mye rytmisk musikk er betoning hovedsakelig mellom slagene, på etterslag eller «offbeats». Om jeg klapper eller banker pulsen til starten på låten «Into the sea» i versjonen fra albumet *Exiles* (2006) av Sivert Høyem kan jeg etter en stund bli tvunget til å revurdere hvor

være jevn pulsrytme i fremføringen av stevet. Dette kan sies å være et sjangertrekk ved den aktuelle syngemåten. Kunnskap i å synge noen stev består blant annet i å kunne synge uavhengig av jevn pulsrytme.²²²

Ordet *kvedar* blir brukt om norske folkesangere, Opheim blir i starten av uken introdusert som *kvedar*, å *kvede* blir brukt som begrep for norsk folkesangpraksis. Ordet *kvede* kan brukes både om kvadet som dikt, om å si frem og resitere det, og altså som her om å synge stev («Kvede», 2019). Kvad er betegnelsen for norrøne dikt, som *Voluspå* og *Trymskvadet* i *Den eldre Edda*. Jeg trekker den slutningen at melodirytmene og tonelengdene i stevet som Opheim fremfører kan forstås som å være påvirket av stevtekstens *prosodi* som tale eller dikt, rytmen i syngemåten kan beskrives som talenær, noe Opheim selv ytret tidligere samme dag.²²³ Det talenære idealet kan forstås som å ha innvirkning på melodirytmene i Opheims fremføring, men det er ikke en utfyllende forklaring, hun synger ikke stevet med en rytme tilsvarende en normal tale-rytme. Opheim sa i forbindelse med presentasjonen av *Liksom fuglen* at Rysstad, som hun sa at hun fikk stevet av, kan mange nydelige *lyriske* stev fra Setesdal. Om *Liksom fuglen* blir forstått som et *lyrisk* stev, som preget av følelser og stemninger, så gir det for meg mening å forstå Opheims fremføring som preget av både talenær rytme og *lyrisk* utbrodering og dveling, det sistnevnte mest fremtredende i slutten av tekstlinjene.

Slik jeg oppfatter turtakingen mellom Opheim og studentgruppen holder hun fast på sin syngemåte uten noen åpenbar jevn pulsrytme, samtidig som studentene gjentatte ganger på ulike måter tenderer mot å synge med pulsrytme. Om de ikke har en handlingskategori for å synge uten pulsrytme kan ikke et slikt aktiveres når de synger

taktslagene er, det oppstår et auditivt perspektivskifte i persepsjonen jeg ikke kontrollerer. Lyden vi hører kan forstås som en *auditiv hare-and*, jf. Wittgensteins visuelle «duck-rabbit».

²²² Det talebaserte resiterende rytmiske aspektet har likhet med den klassiske musikkens resitative i operaer og oratorier. Resitering som talebasert tilnærming til det rytmiske i musikk finnes i ulike kulturer, blant annet i samband med religionsutøving og med fremføring av epos (Bell, 2019, s. 1965–1966), epos som til dømes norske *Draumkvedet*, som Opheim jevnlig fremfører og har spilt inn (Versto & Seglem, 2009).

²²³ Syngemåten til *kvedaren* Agnes Buen Garnås blir blant annet omtalt som deklamatorisk, deklamere som i å si frem og lese opp på en kunstnerisk måte (Bitustøyl, 2013; «Deklamere», 2019).

stevet. Derimot kan det virke som om kategorier av pulsrytmisk art blir aktivert og drar Opheims metrikk og språklige verseføtter mot disse. Studentenes drift mot pulsrytme er tilstede gjennom hele arbeidet med stevet. Ordene «*fuglen*», «*tjønne*», «*smilte*» og «*solli*» blir av studenten gitt forlenget førstestavelse, og fjerner seg fra hvordan vi ville sagt dem, og slik som Opheim først sang disse ordene med talenær rytme med kortere første stavelse.

I tillegg til formidling av tonal og rytmisk struktur legger Opheim inn noe ornamentikk i innlæringen. Dette griper studentene i en viss grad fatt i ved innøving av verselinjer og kortere partier og når det blir eksplisitt adressert av Opheim, men er lite tilstede når studentgruppen synger gjennom hele stevet alene.²²⁴

Noen av syngemåtene som er med på å gjøre dette stevet til et stev, slik Opheim først presenterte det, blir i studentenes sluttversjon delvis «avfolkemusikalisert», både ved at de synger mer pulsrytmisk – de tenderer mot firtakt, og ved at ornamentikken utelates. De beholder tonaliteten, men gjør til dels den høye tersen om til en kvart, slik at det ikke blir noen avvik fra tonaliteten som ellers har lav ters, fargeleggingen vekslingen mellom liten og stor ters gir går ut.

Jeg antar at Opheim observerer dette og mye mer, men kommenterer det i liten grad grunnet en helhetlig didaktisk vurdering²²⁵ og pedagogisk takt (van Manen, 1993). Studentene har ikke sang som hovedinstrument, de går ikke på et uøvende musikkstudium eller et folkemusikkstudium. Målet for Ole Bull Akademiet er at besøkende studenter skal lære om folkemusikk og gjerne ta det med seg noe videre, de aktuelle studentene er her som fremtidige barnehagelærere. Da er det rimelig å ikke presse for hardt på rent musikkfaglig, målet er at studentene skal få et positivt inntrykk av folke-musikken. Og om de tar med seg stevet og gjør det på sin måte, så er det på en måte i

²²⁴ Dette betyr ikke nødvendigvis at de ikke oppfattet eller kunne fått til å synge med mer ornamentikk, det handler også om mot til å kaste seg utpå og skille seg ut fra de andre studentene, noe som en av studentene eksplisitt artikulere.

²²⁵ Jf. *didaktisk relasjonstenkning*, en helhetlig tilnærming til sammenhenger mellom mål, innhold, metode, elev- og lærerforutsetninger, vurdering og rammefaktorer i undervisningspraksiser (Bjørndal & Lieberg, 1978; Hanken & Johansen, 2013, s. 153–155).

samsvar med folkemusikkens tradisjon om at hver enkelt utøver setter sitt preg på repertoaret, men det blir da ikke «stilistisk og ordentlig», for å bruke Opheim sine ord da hun fortalte om sin vei til folkemusikken.

Studentene lærer Liksom fuglen

Etter at Opheim har sunget *Liksom fuglen* for studentene forteller hun om hvordan stevtradisjonen lever i dagliglivet i Setesdal.²²⁶ Hun sier i sammenheng med dette at i den forestående stevtevelingen kan tonen på *Liksom fuglen* brukes med studentenes tekster. Studentenes behov for en del avklaringer kommuniserer at det høres utfordrende ut for dem å måtte steve med egen tekst, og attpåtil i konkurranse og med dommere. Stevtevelingen blir ufarliggjort av Opheim, blant annet ved humor fulgt av latter fra studentene.²²⁷ Opheim, som lenge har hatt slike kursuker, sier at alle må delta i stevtevelingen, at det kan virke avskrekkende den første dagen, men at det pleier å være kjekt. Hun repeterer nystevformen verbalt: Første og andre linje slutter på tostavellesord med enderim, tredje og fjerde linje slutter på enstavellesord med enderim, og det må være et visst antall stavelser for at det skal gå opp (VF1.2, 3:05–6:44, utdrag).

Så sier hun «Er de klare til å lære? [Ja, sier noen av studentene.] Viss eg syng fyrst, så berre herma de etter meg. Så skal eg dela det opp» (VF1.2, 6:44–50). Etter at Opheim har vært i rollene som forteller, og som musiker da hun fremførte stevet første gang, går hun nå inn i rollen som instruktør. Strekket VF1.2, 6:44–17:33 består av at studentene lærer å synge *Liksom fuglen*. Etter dette er de videre i VF1.2 innom gammelstev, temperering, slåttestev, lokk og laling, repetisjon av *Lova lova line*, og til slutt repeterer de *Liksom fuglen* (VF1.2, 36:38–38:05). Onsdag blir igjen *Liksom fuglen* jobbet med, i fem minutter (VF1.3, 6:16–10:45), og repetert mot slutten av timen (VF3,

²²⁶ Noe som understøttes i *I steva ligg hjarta til setesdølen* (Egeland, 2016).

²²⁷ Opheim sier som spøk at folk på Vangen (Voss sentrum) blir invitert til å høre på og at nasjonalt kjente Kari Traa og Arne Hjeltnes fra Voss skal være dommere.

40:00–44). Den totale turtakingen mellom Opheim og studentene på *Liksom fuglen* i fire perioder på to dager har jeg grafisk fremstilt i Figur 24.

Denne fremstillingen av arbeidet med *Liksom fuglen* er gjort mye likt *Lova lova live*. Stevteksten står øverst, en farget linje indikerer at teksten linjen står under blir sunget. Fargekodingen av musikalske ytringer er den samme som på *Lova lova line*: Gult når Opheim synger alene, rødt når studentgruppen synger alene og oransje når Opheim og studentgruppen synger sammen. Verbale ytringer finner sted når det er hvitt mellomrom mellom de fargede feltene vertikalt, disse er nummerert fra 1 til 45 på venstre side. De verbale ytringene gir typisk en vurdering av hvordan det nettopp er blitt sunget, og en beskrivende oppfordring om hvordan noe skal synges. Ingen verbale innslag kommer fra studentene under innøvingen. En heltrukket grå linje skiller de fire gangene i VF1 *Liksom fuglen* ble arbeidet med.

Vi ser lignende progresjon som på *Lova lova line*, først blir stevet presentert som en helhet av Opheim, deretter blir det undervist del for del gjennom Opheims demonstrasjon etterfulgt av studentenes imitasjon. Stevet har fire verselinjer, i innøvingen blir hver linje i regelen delt i to. Når innlæringen starter omtrent fire minutter etter at Opheim første gang sang stevet for studentene synger hun ikke hele stevet en gang til, hun begynner med halve første linje. Studentene sitter i en halvsirkel, og Opheim sitter litt høyere enn dem på et bord vendt mot dem og videokameraet, foran tavlen med stevteksten på. Umiddelbart etter Opheims foresynging av den første halve tekstlinjen «*Liksom fuglen*» gjør hun en vær så god-gest med høyre hånd mot studentgruppen. De tolker det uproblematisk som signal til å imitere og gjør det uten opphold mellom dem og Opheim. Turtakingen uten verbale avbrudd fremstår som en musikalsk helhet der vekslingen mellom Opheim og studentene minner om «call and response» og kirkelig vekselang (responsorial sang). Vi ser av den grafiske fremstillingen at Opheim er fornøyd med studentenes første forsøk på imitasjon eller herming av den første stevdelen med teksten «*Liksom fuglen*» ved at hun går direkte videre til resten av første linje «*du song og kvitra*». På sist stavelse i ordet kvitra kommuniserer hun med ansikt og en liten heving av overkropp og hode at de skal *opp* på siste stavelse. Hun synger så langt ikke samtidig som studentene.

LIKSOM FUGLEN DU SONG OG KVITRA OG LIKSOM TJØNNI DITT AUGA GLITRA DÅ DU SMILTE SÅ BLIDT TIL MEG DET VA(R) SOM SOLI AU FYLGDE DEG

1a. Problem med å finne tonehøyde på stavelsen 'va(r)'. Retter oppmerksomheten mot forskjeller i to egne versjoner.

1b. Drill av trefonefrasen 'de-et va'

1c. Støtter vanskelig tonegang

2a. Justerer grunntone/tonalitet

3a. Viser til melodilikhhet

3b./1e. Viser til melodilikhhet

4. Demonstrerer ornament

5. Retter oppmerksomheten mot forskjeller i to egne versjoner. 'Tenk fremover og ikke opp og ned.'

Figur 24: Liksom fuglen, turtaking, musikalske ytringer og noen fokus

Mens studentene synger beveger hun blikket rundt i gruppen og ser konsentrert og oppmerksom ut. Andre halvdel av andre linje får to ganger føresang–herming. Deretter synger Opheim hele første linje og studentene imiterer hele første linje. Fra innøvingen startet har det til nå ikke blitt sagt noe i turtakingen mellom lærer og studenter. Mens studentene prøver å syng hele linjen for første gang høres det underveis at noen studenter synger feil og faller fra, blant annet høres ordet «nei», slik det blir brukt etter at vi har gjort noe vi oppfatter som feil. Opheim registrerer dette og vender seg mot en student og smiler aksepterende. Hun sier i verbal ytring nr. 2 oppmuntrende: «Ja, kom igjen! Ein gong til!». Deretter synger de nå sammen første linje en gang til. Opheim sier deretter at nå kan de nesten halvparten, fordi tredje linje er nesten lik første. Ordet tjønni (tjern) blir forklart, og de går videre til starten på andre linje.

Det begynte med at Opheim sang hele stevet for studentene, deretter tas det del for del. Hvor mange ganger en del blir gjentatt avhenger av i hvilken grad studentene lykkes i å gjenta det Opheim synger. Vurderingene om å gjenta eller gå videre tolker jeg som basert på kvaliteten i studentens imitasjon. Om de har problemer, blir det tatt flere ganger. Imiterer de tilfredsstillende ifølge Opheims vurderingskriterier for denne gruppen, går hun videre. Transkripsjon B under av *Liksom fuglen* er en forenklet versjon basert på slik stevet fremstod i studentenes versjon i innøvingen.

Liksom fuglen (B) – nystev frå Setesdal

etter Berit Opheim

Deklamatorisk og lyrisk, uten pulsrytme (♩ = ca. 60)

Lik-som fug-len du-u song og kvi - tra o-og lik-som tjøn-ni ditt au - ga gli - tra

då du smil - te så - å blidt til meg de-et va[r] som sol - i ho fyl - gde deg

Figur 25: Liksom fuglen, transkripsjon B

Opheims metode er systematisk, på den grafiske fremstillingen av turtakingen ser vi et tydelig mønster. Først første linje i to deler, så hele første linje, så andre linje i to deler, så hele andre linje, deretter første og andre linje sammen. Tredje linje deles ikke opp, den er melodisk lik første linje, og studentene gjentar den korrekt første gang. Deretter fjerde linje i to deler, så tredje og fjerde linje sammen, og så hele stevet. Tonalt er starten av andre og fjerde linje vanskelig for studentene å imitere. Dette oppfatter Opheim og iverksetter flere metodiske verktøy for å få studentene til å treffe korrekte toner, særlig rettet mot den tonalitetens-fremmede tonen eiss på stavelserne «*lik(-som)*» i andre linje og «*va(r)*»²²⁸ i fjerde linje. I starten på andre linje bruker hun flere gjentakelser, og retter oppmerksomheten mot tonehøydene med håndbevegelser og ved å holde ekstra lenge på stavelsen «*lik(-som)*» i foresynging. Når de kommer til fjerde linje synger Opheim først hele denne, men i motsetning til de tre første linjene synger hun nå sammen med studentene når de imiterer. Grunnen kan forstås i sammenheng med at det ble utfordrende med starten på andre linje, og da kan det være at det også blir utfordrende her hvor det er samme tonerekke, derfor trenger studentene sterkere støtte. Hypotesen jeg tillegger henne slår til, og starten på fjerde linje blir vanskelig å mestre for studentene. Fjerde linje blir delt opp, og to ganger blir delen «*det va som soli*» foresunget og imitert, andre gangen med lengre toner og pauser mellom stavelserne «*va*» og «*som*», og med tydelige håndbevegelser som visuelt representerer endringer i tonehøyde. Opheim er ikke fornøyd, og iverksetter en ny strategi (verbale ytringer 9–12 i Figur 24, fokus 1a og 1b):

²²⁸ Ordet *var* ble uttalt og sunget som «*va*» av Opheim og imiterende studenter, derfor har jeg satt bokstaven r i parentes og noen steder utelatt den. Jeg har ikke satt den stumme t-en i ordet *det* i parentes, fordi det er i tråd med normerte uttaleregler at t her er stum, i motsetning til uttalen av ordet *var*.

stevet, inkludert tonehøyden på «*va*» en halvtone under «*som*».^{229, 230} Så synger de de to siste linjene, først en gang sammen, og så en gang med bare studentene der Opheim synger med dem på akkurat den vanskelige delen «*de-et va som soli*». Så sier Opheim: «Det er heilt rett, så de kan berre syngja ut. Det er heilt strålande!» (VF1.2, 12:00–03), og ber dem ta stevet fra starten.

Dette språkspillet kan sees som å falle innunder Johannessens begrep om estetisk praksis. Oppmerksomheten ledes her etter hvert spesielt mot den ene tonen, det brukes sammenligning mellom hva som er ønsket og uønsket når Opheim demonstrerer to møter å synge frasen «*det va som*» på. Vedrørende den tredje dimensjonen – det overtalende – er Opheims autoritet sterk, hun har både formell, faglig og karismatisk makt (Hanken, 2004, s. 125), og om noen ikke skulle bli overbevist eller ikke ønske å synge slik som Opheim ber om, kommer det ikke til uttrykk blant studentene her. Det *faglig* overtalende kan ligge i at studentene etter hvert legger merke til nyanser i stevet som de ikke la merke til før, de kan ha fått nye estetiske innsikter som kan virke motiverende og overtalende i seg selv vedrørende aksept av musikkfaglige krav fra Opheim. Hun får dem til å høre slik og synge slik, det gir dem nye verdifulle erfaringer, derfor ønsker de å lytte til og lære av henne.

Når Opheim erfarer at sammenligninger og språklig oppmerksomhetsledning ikke hjelper går hun over til *drill*, ordet dressur er også anvendt i forbindelse med sider av Wittgenstein og pedagogikk.²³¹ Wittgenstein var opptatt av at forutsetningene som må være tilstede for å kunne forstå en forklaring, for å kunne delta i språkspill, tilegnes

²²⁹ I senere utgaver er studentene sikrere her enn på tilsvarende sted i andre linje som har samme tonerekke. De ble trent i tonerekken med ordene «*det va som*», når samme tonerekke kommer med ordene «*og liksom*» er de mer usikre. I læringsutbyttet synes mestringen av tonerekken å være knyttet til en spesifikk kontekst: ordene som ble brukt da tonerekken ble drillert inn.

²³⁰ Opheim synger her *meg*, og ikke *deg* som står på tavlen, noe studenter registrerer. Opheim sier unnskyld og sier at ja, det skal være *deg*.

²³¹ Steinsholt (2006).

gjennom drillpreget trening: «Any explanations has its foundation in training (Educators ought to remember this)» (Z, § 419, original parentes).²³²

Opheims kunnskap i lærerrollen ligger blant annet både i å identifisere problemer og løse dem, blant annet gjennom drillpreget trening, hun er utstyrt med de rette forutsetninger for å løse slike oppgaver som deltaker i denne type estetisk praksis. Wittgenstein skriver at for å se og finne må man ha «the right visual organs» (CV, 29e) og må være «trained to see» (CV, 29e). I musikk handler det om å høre, og Opheims praksis viser at hun har det som omtales som et godt øre eller et godt relativt gehør.²³³ Den høye kompetansen i auditiv diskriminering i både oppfatning og i egen sang gjør Opheim i stand til å identifisere og løse utfordringen med tonen studentene strevde med å bli enige om. Opheim bruker ikke i VF stemmegaffel, piano eller noe annet som hjelpemiddel i å «gi tonen»/fastsette kammertonen, noe som er vanlig i a capella korsang.

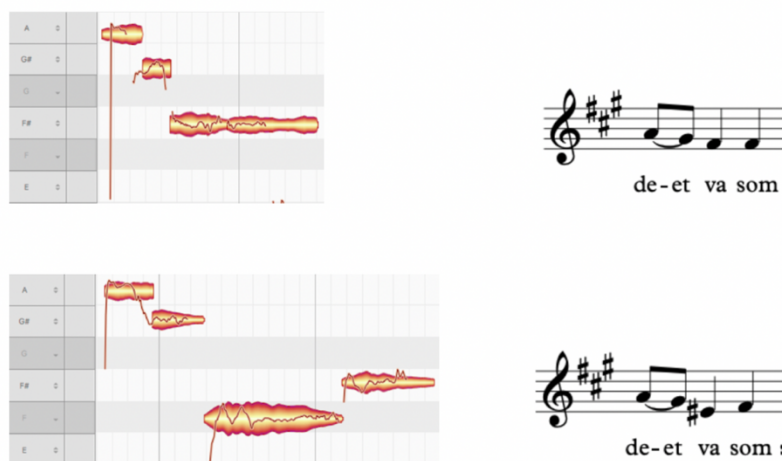
En demonstrasjon av Opheims bevissthet om og orientering i tonalitet og tonehøyder, finner sted når de er ferdige med innøvingen av *Liksom fuglen* del for del, og skal gå tilbake til starten. Hun gir ros for siste del, og sier at de nå skal synge hele stevet fra starten. Hun rettet først oppmerksomheten mot at første og tredje linje er omtrent like melodisk sett, og synger første og tredje linje for dem slik at de kan sammenligne det de hører. Det er bare avslutningen på linjene som er forskjellig, sier hun. (Siste ordet på første linje «*kvitra*» går opp en liten ters på siste stavelse, siste ordet på tredje linje «*meg*» holdes på en tone.) Opheim prøver å skape oversikt for studentene ved å sammenligne, ikke bare ved å si, men å la dem høre det, med håp om at de skal merke

²³² Wittgenstein sier han bruker ordet «training» [«Abrichtung»] i samme betydning som når vi snakker om at barn blir drillet og dyr temmet og dressert: «I am using the word 'trained' in a way strictly analogous to that in which we talk of an animal being trained to do certain things. It is done by means of example, reward, punishment, and suchlike. Part of this training is that we ... direct the attention ... and pronounce a word. I will call this procedure *demonstrative* teaching. ... In fact, there will be a still simpler exercise: The child repeats words which the teacher pronounces» (BB, s. 77). Studentene blir trent i å synge korrekt gjennom demonstrasjon og imitasjon, og når utfordringer oppstår forenkler Opheim, ned til trening av få toner. Jeg er enig med Wittgenstein i at lærere må huske på dette; er ikke grunnlaget tilstede må det etableres gjennom grunnleggende trening.

²³³ Opheim uttalte selv at hun ikke har absolutt gehør (Personlig kommunikasjon).

seg det. Da hun skulle starte å demonstrere likheten mellom disse to linjene stopper hun seg selv etter to toner med teksten «*Liksom*» og sier at nå skal hun ikke legge opp for dem (i betydningen en høyere grunntone), og starter en gang til (verbal ytring nr. 16 i Figur 24). Hun korrigerer seg selv i valg av grunntone. Den første gangen hun startet var tonehøyden på stavelsen «*Lik-*» en a, en halv tone høyere enn startonen i ciss frygisk som er kvinten giss. Ved å starte på a blir det d frygisk, en halv tone høyere enn innøvningen av siste del av stevet som foregikk i ciss frygisk. Når hun etter å ha avbrutt seg selv starter igjen er hun presist plassert i tonaliteten ciss frygisk, en ciss relatert til $a^1 = 430,2$ Hz. Hun har lagt ned første tone et halvt trinn og starter på tonen giss, kvinten i ciss frygisk. To dager senere i VF1.2 blir også tonearten justert, opp til c etter at de har sunget en gang gjennom med h som grunntone.

Løsningen av problemet med den vanskelige tonen demonstrerer også Opheims auditive orienteringsevne, noe visualisering i Melodyne understøtter. Da innøvningen av *Liksom fuglen* startet hadde det gått knappe fire minutter med verbal aktivitet siden Opheim sang stevet for studentene første gang. Nå starter Opheim en halv tone lavere enn da stevet ble presentert i, tilsvarende c frygisk og starttone g, med samme lave kammertone $a^1 = 430,2$ Hz. Da de midtveis i innøvningen skal ta de to første linjene første gang som helhet flytter hun stevet opp en halv tone til ciss. Når de går videre på tredje linje beholdes ciss som grunntone. Når Opheim demonstrerer de to måtene å synge «*de-et va som*» på fremstiller Melodyne tonene Opheim synger som presise tonehøyder som vist i Figur 26. I den nederste utgaven med riktig tone på ordet «*va*» ser vi av den grafiske fremstillingen fra Melodyne at den sentrale tonen studentene skal være oppmerksom blir holdt lengre, den blir også sunget sterkere enn i sammenhengen ellers, begge deler virkemidler for å fremheve denne tonen. Slik Melodyne er innstilt her, med kammertone $a^1 = 430,2$ Hz, ser vi at programmet fremstiller Opheims toner midt i området for korrekte tonehøyder, først uønsket slik som studentene synger: a–giss–fiss–fiss, og så kontrasterende korrekt: a–giss–eiss–fiss, med vekt på tonen eiss (i enstrøken oktav). De samme tonerekkene er skrevet i noteskrift til høyre for de grafiske fremstillingene (uten korrigerende for ekstra lengde på «*va*» andre gang):



Figur 26: Uønsket og ønsket syngemåte, tonehøyder

Tonalitet i folkemusikk

I forbindelse med presentasjon av gammelstev som sjanger og *Grågåsa* som representant for denne, gir Opheim en liten innføring i utempererte toner og naturtoner som innslag i folkemusikk, med vokal demonstrasjon (VF1.1, 19:48–24:09). Opheim sier at gammelstevet *Grågåsa* kan være fra tilbake til middelalderen, hun synger gammelstevet med tonehøyder som avviker fra oktavens tolvdelte temperering. Opheim sier og demonstrerer hvilke toner som gir særpreget. Durtersen er lavere, kvarten kan være litt høyere, septimen er også ofte midt i mellom liten og stor septim. Tonehøydene kan relateres til overtonerekkens som akustisk og fysisk naturfenomen og finnes i folkemusikk i ulike deler av verden. Ofsdal (2007) samsvarer med det Opheim sier. Ofsdal (s. 127) nevner blant annet at den høye kvarten vi finner i folkemusikk, også omtalt som naturkvart, tilsvarer den ellefte tonen i naturtonerekken.

Opheim trekker tråder til jazz og «blue-notes», og sier at blant folkemusikere er det noen som bruker utempererte toner mye, noen bruker det lite, og noen bruker det ikke,

og noen bruker det av og til. Naturtoner og utempererte toner er et viktig element og kjennetegn ved all verdens folkemusikk, sier hun.²³⁴

Folkemusikkens bruk av andre tonehøyder og andre skalatyper enn tempererte er særtrekk som kjennetegner mye folkemusikk. Ved å bli representert i tradisjonell notasjon kan dette viktige sjangerkonstituerende elementet forsvinne, og i utøving på noen instrumenter, som på et vanlig piano, er det heller ikke mulig. Nyhus (1993, s. 7) skriver at «en eldre folkemusikktonalitet vil måtte bygge på en intonasjon som baseres på atskillig videre rammer enn den som aksepteres i kunstmusikken». Grieg erfarte utfordringen da han flyttet slåttemusikk fra fele til piano. Grieg skriver i brev til Johan Halvorsen 3.12.1901: «Dette merkelige ... med gis i Ddur, var det som gjorde meg vild og gal i Året 1887» (I Nyhus, 1993, s. 7). Nyhus skriver at intervallet som Grieg nevner var en *halvhøy kvart*, ikke en giss (forstørret kvart i D-dur) og ikke en g (ren kvart i D-dur), men folkemusikkens utbredte halvhøye kvart som ligger mellom g og giss i D-dur: «De halvhøye kvartintervallene ... ble som følge av notesystemets begrensninger og nedtegnernes inngrodd kunstmusikalske ideer, vanligvis notert» som en forstørret kvart (giss i D-dur) (Nyhus, 1993, s. 7–8).²³⁵

- Å synge med utvidet tonalitet

Lokk og lydstudio

Undervisningen i vokal folkemusikk mandagen i VF1 blir avsluttet med innføring i *lokking*, og om når man synger til hverandre over lange avstander: *laling* (VF1.2,

²³⁴ Steinar Ofsdal spør om bluesens glidning mellom dur- og mollters kan ha sitt opphav i en nøytral ters med en fastlagt tonehøyde (mellom durters og mollters): «Jeg jobber sammen med afrikanske sangere som nettopp har denne nøytrale tersen i sin tradisjon. Her er det ikke snakk om noen glidning mellom moll og dur, men et bevisst forhold til plasseringen av en nøytral ters. Hvorfor kommer publikum alltid etter konserten og lurer på om det var blues de hadde hørt?» (Ofsdal, 2007, s. 128).

²³⁵ Nyhus bruker noteskrift der den halvhøye kvarten i D-dur mer korrekt kan noteres som en g med en høyrelent skråstrek foran notehodet som betyr at den skal spilles ca. en kvart tone høyere enn ellers.

26:34–35:20). Opheim lokker med kraft og virtuositet. For flere av oss låter en av lokkene fremmed og eksotisk. Opheim sier at hun selv trodde at den aktuelle lokken var fra Øst-Europa. Det er en lokk etter budeiien Marit Jensen Lillebuen fra Kongsberg.

I innføringen i lokk blir det vektlagt at budeiene kunne ha nære forhold til dyrene. En historie understreker at lokking kan være sterkt knyttet til sted og buskap. Opheim forteller om at da lokkingen til Marit Jensen Lillebuen skulle dokumenteres blir Lillebuen hentet inn i et lydstudio. Hun fikk ikke frem en lyd. Men da de dro til stølen med opptaksutstyr og hun fikk lokke på dyrene i sitt rette element, da gikk det. Opptak foreligger der man kan høre bjelleklang og rauting (Lillebuen, 1975). Her forteller Opheim hvordan kontekst konstituerer mening i vokal folkemusikk. Hva som hører til lokking er en hel livsform. Lokkingen som språkspill kunne for Lillebuen ikke skilles fra dyrene som det ble lokket på, som ga lokken dens mening. «What belongs to a language game is whole culture» (LC, I.26).

- Å synge brukskonstituert

Slåttestev: Te Jondalen å fri

Begge kursukene lærte studentene slåttestev. I VF2 var studentene delt i to grupper deler av tiden. Opheim lærte begge gruppene slåttesteveet til gangaren *Jondalen*. Dette inngikk som deler av innholdet i to påfølgende timer tirsdag etter lunsj. Gruppene arbeidet med å lære slåttesteveet i henholdsvis ca. 12 og 13 minutter (VF2.6, 1:14–13:18, VF2.7, 23:08–35:10, VF2.8, 0–1:20). Studentene lærte melodi og tekst uten hjelpemidler. Siste del av slåttten består av tralling. Gangaren har jevn pulsrytme som Opheim og etter hvert studentene tramper mens de synger, dette gjorde det uproblematisk å transkribere slåttesteveet rytmisk. Tonaliteten er dur. De oppholdt seg mye i A-dur som jeg har transkribert stevet til. Melodisk beveger slåttten seg trinnvis nedover i durskalaen samtidig som tonene i skalabevegelsen stadig går innom tersen under og sekunden over. Skalabevegelsene går først to ganger fra oktav til kvint, og så to ganger fra kvart til grunntone. Slåttten består av totaktsmotiv, der det første kommer to ganger, så omtrent det samme motivet en kvint lavere (fra kvart) to ganger, med en variasjon

andre gang. Trallingen starter i takt ni. De seks første taktene i trallingen er lik de seks første taktene med tekst, så kommer det i trallingen et nytt melodisk motiv fra ters som først går oppover og så ned til grunntone, dette blir gjentatt som avslutning. Til sammen er det 18 takter. Forstått som tre motiv²³⁶ à to takter, blir formen slik:

A A B B* A A B C C²³⁷

Jeg har transkribert stevet basert på slik Opheim presenterte det for studentene første gang, med unntak av ornamentikken. I motsetning til *Liksom fuglen* er det her stor likhet mellom alle gangene stevet og delene av det ble sunget. Jeg har notert ornamentikk (mordent) i trallingen når motivene A og C kommer for andre gang i takt 11 og 17, og dessuten i motiv B i takt 13, dette samsvarer med innlæringen der skillet mellom ellers like motiv i trallingen var at de andre gang hadde ornamentikk. Krullingen er rett på slaget og kunne også vært notert som en trille eller som trettitodeler eller sekstendelstriol inkludert hovedtone. Slik Opheim utfører krullene, tydelig og med kraft minner det meg om klangen av en hardingfele, ikke minst i takt 11 på den åpne a-vokalen der det glitrer i overtoner. Forslagtonene i takt 16 og 18 er lange, de begynner rett på slaget og varer omtrent en åttedel. Ofte når studentene synger blir disse forslagene utelatt, og Opheim utelater det også av og til i innøvingen. Systemet med å krulle ved gjentakelse av motiv i trallingen blir ikke snakket om eksplisitt, men er tydelig til stede eller ikke til stede som forskjellsmarkør i foresyngingen av ellers like motiv. Studentene innarbeider som gruppe ikke disse variantene. Mitt inntrykk er at de fleste har nok med å få med seg form, tekst, tralleord og melodi.

²³⁶ Begrepet *vek* blir i norsk folkemusikktradisjon brukt om slåttens deler. Et vek består gjerne av et motiv som gjentas med variasjon to eller flere ganger (Kvifte, 1999, s. 28). Jeg er usikker på hvordan en folkemusiker ville delt inn i vek her. Tekstdelen kan forstås som ett vek, da er det snakk om samme motiv fire ganger, transponert de to siste gangene, i min inndeling blir da A og B samme motiv.

²³⁷ De første åtte taktene med tekst, selve slåttesteivet, består av firetaktsperioder som er typisk for slåtter på vanlig fele, mens tralledelen minner mer om hardingfelemusikken der utøveren fritt setter sammen og gjentar motiv på to eller tre takter (Nyhus, 1993, s. 5).

Te Jondalen å fri

Slåttestev fra Telemark

etter Berit Opheim

Gangar ♩ = 80-82

2 3 4 5

No ska me a-av te Jon-da-len å fri, raud-må-la sle-e-de si-i-tja op-pi, mi jen-te myk-kje

6 7 8 9 10

fin-a-re enn di, mi jen-te myk-kje fin-a-re enn di. Sei da dud-n da dud-n damm-a då,

11 12 13 14

sei da dud-n da dud-n damm-a då, sei da dud-n dei dud-n damm-a då, sa

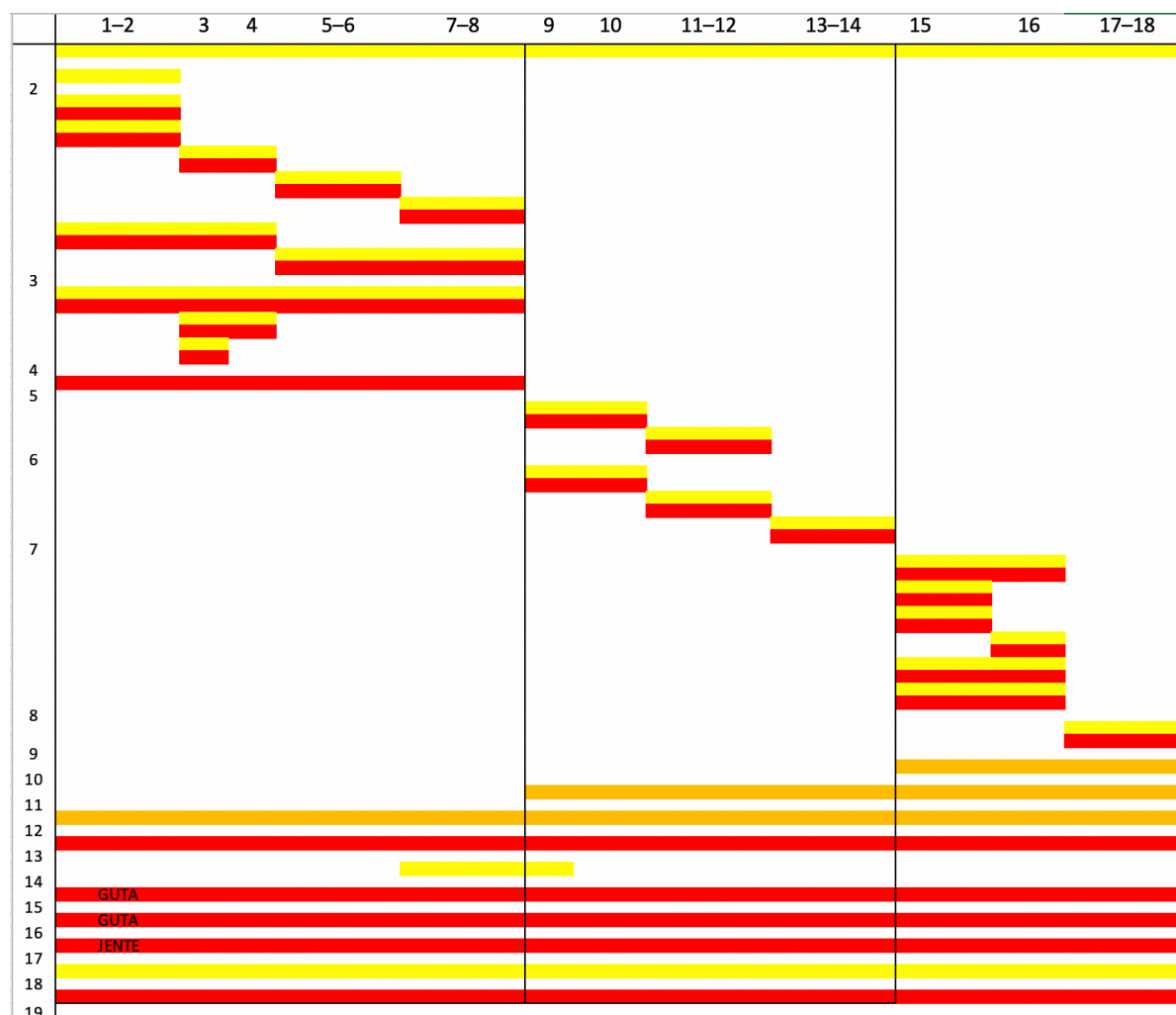
15 16 17 18

dud-n damm-a dei-i-a damde-i då, sa dud-n damm-a dei-i-a damm de-i då.

Figur 27: Te Jondalen å fri, ornamentikk fra innlæring

Innøvingen av *Jondalen* ble som nevnt gjort med to ulike studentgrupper, der vi finner igjen strukturen med helhet først, så del for del som blir satt sammen til lengre strekk, før man til slutt konsoliderer slåttene med flere gjentakelser av hele. I Figur 28 er igjen Opheims foresynging i gult, studentenes imitasjon i rødt, og når de synger sammen er det markert i oransje. Horisontal akse viser taktnumre, tall i vertikal akse er språkspill bestående for det meste av verbale ytringer og gester.

Progresjonen begynner systematisk, to og to takter øves inn, deretter fire og fire og så de åtte første (tekstdelen). Takt tre og fire får særskilt oppmerksomhet før de åtte første taktene blir gjentatt. Så går de videre til tralle-delen, motiv for motiv. Da det nå er melodisk gjentakelse av motivene A og B går dette smertefritt. Så kommer de til motiv C som er nytt. I motiv C blir det utfordrende for studentene å finne tonehøydene. Motiv C i takt 15 og 16 blir tatt takt for takt, og etter noen runder er Opheim fornøyd, og de tar de siste to taktene, som er samme motiv som de jobbet med i takt 15 og 16.

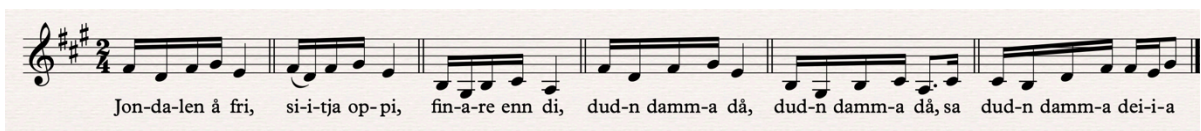


Figur 28: Turtaking Jondalen, gruppe 1, (VF2.6, 1:14–13:18)

Så blir stevet konsolidert ved at Opheim og studentene synger sammen de fire siste taktene, så går man sammen fra starten på slåttetrallingen til slutt, og så forfra og til slutten. Opheim synger hele tiden sammen med dem nå, og denne måten, å bygge opp stevet fra slutten, gjør at utfordringene i starten på motiv C blir gjentatt hver gang. Så lar Opheim dem synge alene, og retter deretter oppmerksomheten mot overgangen mellom tekstdelen og tralledelen, her er det (også) viktig at pulsrytmen opprettholdes, det skal ikke være noe venting mellom fraser, og det er ikke ekstra tid til å puste – dansen går. Hun demonstrerer ved å synge slutten på tekstdelen og begynnelsen på tralledelen slik det er ønskelig at overgangen skal være. Så får menn og kvinner synge hele slåttestevet hver for seg, før Opheim synger hele stevet for dem, og til slutt synger studentene hele slåttestevet sammen uten Opheim. De synger det ikke slik som Opheim, men de kan synge det på egenhånd, med korrekt melodi og tekst og korrekte

tralleord. De har gått fra å ikke kunne slåttesteveet til å kunne det. Problem har blitt løst, læring har funnet sted, fra øre til øre, fra strupe til strupe. Den nye kunnskapen til studentene viser seg ved at de kan å synge slåttesteveet på egenhånd.

Da *Jondalen* også ble lært til en annen studentgruppe ga dette meg mulighet til å sammenligne de to læringssekvensene, det gir forskningsmessig et høve til triangulering ved at studentene er forskjellige mens lærer, innhold, målsetting og forsker er uforandret.²³⁸ Det sagt, så er det store likheter mellom studentgruppene, de er to representanter av samme musikkfaglig spesialiserte utvalg. Den grafiske fremstillingen av arbeide med slåttesteveet til *Jondalen* med Gruppe 2 viser mange likheter med og noen forskjeller fra Gruppe 1. I Gruppe 2 blir stevet også innøvd motiv for motiv med foresynging og imitasjon. Det blir også her rettet oppmerksomhet mot takt 3 og 4. De seks første taktene i trallingen, motiv A to ganger og motiv B går fint. Det nye motiv C blir også i denne gruppen utfordrende, i større grad enn for Gruppe 1. Som i *Liksom fuglen* blir det etter hvert delt opp i stadig mindre deler, ned til et taktslag, og tempoet blir satt ned. Opheim identifiserer problemet til enkelttoner, og avbryter turtakingen med verbale innspill for å hjelpe studentene. En tone som er vanskelig for mange av studenten å treffe er tredje tone i takt 15. En årsak kan være at til nå i slåttesteveet har et motiv kommet seks ganger (i takt to, fire, seks, ti, tolv og fjorten).

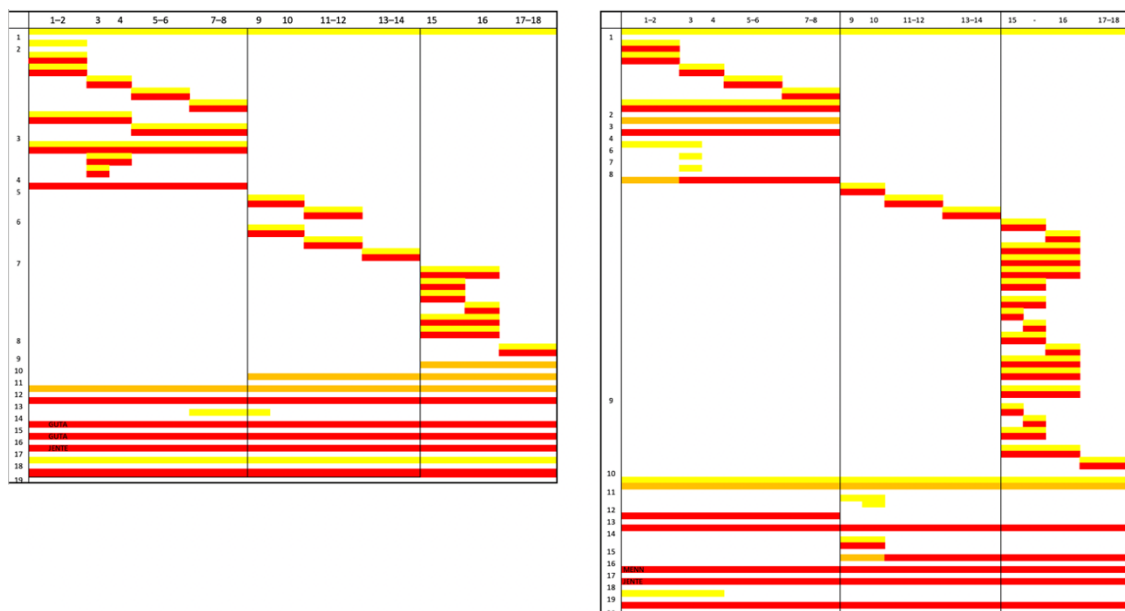


Figur 29: Jondalen, takt 2, 4, 6, 10 (12), 14 og 15

I takt 15 blir mønsteret brutt, nå er blant annet ikke første og tredje tone i takten den samme. Det er særlig den tredje tonen i takt 15 studentene sliter med å synge, observerer og sier Opheim. En mulig forklaring fra min side kan være at de intuitivt anvender et tidligere mønster som ikke er gyldig på dette stedet. Etter mange

²³⁸ Opheim som lærer og undertegnede som observatør er dog noe endret, i og med at hun nettopp har undervist og jeg nettopp har observert Gruppe 1.

foresynginger og imitasjonsforsøk (til sammen 36) i ulike varianter og tempo, og verbal og gestisk oppmerksomhetsledning blir Opheim til slutt fornøyd med motiv C i takt 15 og 16 også hos Gruppe 2. De to siste taktene går lett, fordi de er identiske til de to foregående, med unntak av en ekstra krull hos Opheim. Når de nå er kommet gjennom hele slåttesteivet, blir konsolideringen gjort på en annen måte enn med Gruppe 1, nå synger Opheim hele for dem, og så synger de hele sammen. Tralleord, uttale og rytmisk tilnærming til slåttetralling, i dette slåttesteivet og generelt, blir snakket om og søkt forbedret, og studentene synger til slutt flere ganger gjennom hele steivet basert på Opheims innspill.



Figur 30: Turtaking Jondalen, Gruppe 1 (til venstre) og Gruppe 2

Slåttetralling: Springar frå Hardanger

Torsdag kl. 11:15 i 2014 står det «Samspel» på timeplanen. Jeg følger en gruppe som skal synge med Opheim. De to andre gruppene har instrumentalister som lærere. Opheims gruppe lærer seg å tralle to slåtter i den første timen (VF2.14, 0–27:25 og VF2.15, 0–2:00). I den andre timer arbeider studentene på egenhånd med å lage et arrangement som setter de to slåttene sammen. Dette skal fremføres på huskonsert

torsdag kveld. Gruppen består blant annet av flere studenter med sang som hovedinstrument i utøvende musikkutdanning.

Begge slåttene har to vek som repeteres en gang, formen på begge blir AABB, og begge tralles med stor variasjon i tralleordene. Jeg har transkribert dem til noter basert på videoopptakene. Hallingen har jeg notert i to firedels takt. Springar som slåttetype blir ofte notert i tretakt. I vestlandsspringar blir takten omtalt som *udelt takt*, den kan noteres som 1/4-takt eller uten taktstreker. Ofte vil det passe med tretakt, men så er det innslag som ikke går opp. Om vi ser på dansen så danses den med lette og like steg, og i slåttene er det ikke snakk om tung ener slik som i vals, hambo og masurka. I *Springar frå Hardanger*, slik jeg har transkribert den, har jeg antydnet taktstreker. Det gir for det meste mening å ha tre slag i takten. Unntakene er siste takt på andre linje som ved å oppfattes som totakt gir bedre plassering av det påfølgende fraseringsmessig. Når andre vek gjentas blir opptakten et ekstra slag som også bryter med tretakt-mønsteret.

Tralleordene er mangfoldige, jeg har skrevet dem opp fra da Opheim presenterte slåttene for studentene ved å synge dem. Når vekene blir repetert er det andre tralleord, noen likheter og noen forskjeller sammenlignet med første gang. Senere i innøvingen med studentene er det nye varianter. Opheim sier at hun liker å improvisere tralleordene, og at hun ikke er flink til å være konsekvent med tralleord når hun underviser i slåttetralling, med de utfordringer det medfører for de som skal lære, og ber studentene bære over med henne.

På syvendetrinnstonene i starten av andre vek, her notert først som h og i neste takt som b, åpner Opheim opp for utempererte toner, hun sier det er opp til studentene hvordan de vil gjøre det. Da hun presenterte springaren første gang hørtes det for meg ut som om det først var en b og den neste mellom b og h²³⁹. Jeg har notert først h og så b fordi det var omtrent der studentene som gruppe havnet.

²³⁹ Muligens som en nøytral septim (Ofsdal, 2007, s. 124), mellom høy og lav.

Springar frå Hardanger

♩ = 138 etter Berit Opheim

Lam ti do di di dam da da dei-a sa du-d-li dei-a-n dam-ta du di du di-a la
lam ti du di di dam da di doi-a da ro-d-la dei-a-n da di du di dudli di-a sa
dei-a si du d-la då-å-å, Lam ti du di di dei-a då dei-a lam-ta ra-d-da-di
dei-a ti ru-d-la då-i-å lam ti do di du dei-a du dei-a lam-ta da-dn da-di
dei-a la-di ro-d-li du-d-li du-n-da dei-a sa dei-a-i du-d-la du-dn då-i-å,
dei-a la-di ro-de-li du-de-li do-de-la dei-a si du-a si du-d-li du-i då-i-å.

Figur 31: Springar frå Hardanger

Jeg har ikke skrevet opp ornamentikk her, det var mye i presentasjonen, mindre i innøvingen. I presentasjonen var det til dømes krulling på tralleordet *dei-a*, *doi-a* og *du-a* 13 av 16 ganger.

Dei - a si du d-la då - å - å. De - i - i - i - a si du d-la då - å - å.

Figur 32: Ornamentikk på Springar frå Hardanger

Eksempel på ornamentikk på *Springar frå Hardanger*, notert med forslag og med raske noteverdier. Ornamentet kan beskrives som et langt forslag pluss en mordent, eller som krulling.

Slåttetralling: Halling frå Senja

Halling frå Senja ble presentert med tonen *ess* som grunntone, jeg har gitt den fortegn som *ess-moll*. Første vek har et uspesifisert mollpreg (ingen sekster), med lav ters og høyt syvendetrinn i avslutningen. Andre vek går trinnvis nedover fra grunntonen/oktaven med lavt syvendetrinn og høyt sjettetrinn, dette gir et dorisk preg. Den

går som halling i totakt, og består av to vek à åtte takter. Særtrekk er at det ved start er to forventningsskapende lengre toner, jeg har skrevet dem som firedeler, de kan også skrives som fermater. Det er også en markering på to takter mellom hver omgang av slåttén, med to lange kvinter i oktavsprang med glissando. Glissando brukes også andre steder i slåttén. Her er også tralleordene ulike ved repetisjoner, på denne slåttén er repetisjonene skrevet ut. Her har jeg gitt krullingen noteverdier, da blir det kommunisert mer presist at krullingen er på noten og ikke før, noe som bruk av korte forslagsnoter lar stå mer åpent.

Halling frå Senja

♩ = 108 etter Berit Opheim

Ja di jam ti du di du-i-i-i jam da da damti du jå! Da da damta du di du-i-i-i jam ta da
dam ta da du di da! Sa da jam ta du di de-i-i-i jam ta dadam di du jåå! Lada damda du da
de-e-e-i jam da di la la di du di du-åh! Su då de-i du-i-i-i då, la - a - i jam ta
du-i - a ta da dam ta da du-di dei - a! Di då du-i du-u-u-i da, li-
i - i jam ta di - i jam ta da du da-a jam di dei - a. Dii - aa! Sa da

Figur 33: Halling frå Senja

Studentene lærte *Springar frå Hardanger* og *Halling frå Senja* på samme måte som tidligere, del for del gjennom foresynging og imitasjon. I løpet av en knapp halvtime kunne de syng dem på egenhånd som gruppe, og gikk i gang med å lage et arrangement der slåttene skulle kombineres. Syngemåtene både for slåttestevet og slåttetrallingene knyttes til at det er dansemusikk, som tidligere sitert fra VF2.15 og pilotstudien er det ønskelig med jevnt driv, uten avfraseringer, «veldig på og av».

- Å synge med tralleord
- Å synge slåtter med driv, uten avfrasering

5.3 Grammatikk Case VF

Opheims undervisning er både allmenn om vokal folkemusikk med vekt på Norge (LF), og eksemplarisk og unik og ved at vi får høre (LM) og lære (LI) akkurat hennes repertoar og varianter. Når jeg spør hvilke syngemåter som konstituerer vokal *folkemusikk* i Opheims undervisning berører problemstillingen akademiske tradisjoner knyttet til folkemusikk som begrep og undersøkelsesområde.

Omtaler av folkemusikk (Blom, 1993; Ledang & Holen, 2019; Pegg, 2001), og også slik norsk vokal folkemusikk blir presentert av Opheim, vektlegger geografisk og historisk plassering, folkemusikk er musikk fra bestemte steder og tider, med røtter tilbake til tradisjonelle levemåter i tidligere tiders bygdesamfunn. Syngemåtene får sin utforming knyttet til *stedet* de blir eller ble praktisert, de har lokalt særpreg. I den vokale folkemusikken finner vi både språklige og musikalske dialekter, samtidig som folkemusikk fra ulike steder kan ha fellestrekk som skiller dem fra normer i vestlig kunstmusikk.

Et særtrekk ved mye av den norske folkemusikken er at den i stor grad var og holdes i hevd som en solistisk eller *individuell* tradisjon med hardingfele og vanlig fele som viktige instrumenter. Utøveren får med det personlig frihet, noe som har medført stor grad av variasjon og originalitet. I motsetning til i samspill står utøverne friere: i tonalitet (Ofsdal, 2007; Omholt, 2015), rytmisk (Johansson, 2009), og i (fravær av) kammertone: «Hardingfela skal stemmast i den høgd der ho læt best. Kammertonen er om lag H» (S. B. Osa, 1952, s. 4).²⁴⁰

²⁴⁰ Kvifte (1999, s. 53) sier det samme: «De fleste hardingfeler er stemt der de klinger best, uten hensyn til kammertone. Slik dagens feleideal er, ligger de fleste felene ca. en heltone over kammertone; noen litt mindre; noen litt mer. I samspill byr dette på noen problemer» (Kvifte, 1999, s. 53).

Muntlig tradering, som Ole Bull Akademiet ser som sentralt i folkemusikk med slagordet sitt²⁴¹, bidrar til at det musikalske materialet kontinuerlig gjennomgår forandringer, i overlevering mellom utøvere og fra gang til gang hos den enkelte utøver. Repertoar og praksiser i norsk vokal folkemusikk kan vanskelig abstraheres til noe allment, men alt er heller ikke relativt eller tilfeldig, vi finner likheter. Opheim formulerer det slik, når hun snakker om *lokking*: «Det er eit ... hav av ulike måtar å gjere det på» (VF1.1, 29:12–17). Man hører store forskjeller, samtidig som noen ting også kan være felles, sier hun videre.

I dag blir noe repertoar i norsk folkemusikk vurdert som attraktivt og brukt av mange, fra havet har vi gjennom utvalg fått klassikere innen norsk folkemusikk, som slåttene *Fanitullen*, *Rotnheims-Knut*, *Kivlemøyane* og *Nøringen*, sistnevnte med slåttestevet som begynner slik: «*Eg ser deg, eg ser deg, men eg kan ikkje komma té deg*». Når jeg hører på ulike innspillinger med ulike utøvere av samme slått (med samme tittel) fremstår variantene for meg som forskjellige, samtidig som de ligner på andre slåtter.

Kategorisering av språkspillene i Case VF

I en systematiserende tilnærming til VF som i utgangspunktet var åpen for andre resultater og kategorier enn i SO finner jeg det meningsfylt å operere med omtrent de samme fem kategoriene, den ene har i VF fått et annet navn. De tre kategoriene *klang*, *rytme* og *form* kan oppfattes som forholdsvis håndgripelige og kan – ikke uproblematisk – representeres i noteskrift gjennom tonehøyder, tonelengder og konkrete mønstre sammensatt av tonehøyder og tonelengder, som musikalske *former*, av Opheim presentert som *sjangrer* i vokal folkemusikk. Kategoriene er premisser for hverandre på ulike måter. I VF blir det i arbeidet med *stev* tydelig at tekstens litterære *form* gir premisser for det *rytmiske* i syngemåten. I *slåttetrallingen* gir det *rytmiske* og *klanglige* i slåttene spilt på fele eller andre instrumenter premisser for syngemåtene, *rytmisk* ved

²⁴¹ «Frå øyra til øyra, streng til streng, frå strupe til strupe» (Ole Bull Akademiet, u.å.-b).

å la slåtten som dansemusikk gi føringer for syngemåten, klanglig ved trallestavelser («tekst») og ornamentikk inspirert av feleklengen.

Den fjerde kategorien er kategorien for abstraksjoner – analogier og metaforer. Opheim bruker blant annet estetiske begreper som *glød*, *intensitet*, *fremdrift*, *frem*, *lett*, *bakpå* (uønsket), *driv*, *energi*, *sakke* (uønsket), *forte* (uønsket, i betydningen at tempoet øker), *polert* (uønsket), *dybde*, og *å flyte oppå* (uønsket). Slike begreper er sterkt kontekstuelle²⁴², de retter oppmerksomheten mot noe ved aktuell syngemåte der og da, språkspillene de inngår i krever innforståthet (fortrolighetskunnskap) og operasjonalisering til utføring (ferdighetskunnskap): «Hun sier vi skal synge med *glød*.» «Hva kan hun mene med det?» «Hva skal jeg gjøre for å synge med *glød*?» Begrepene karakteriserer noe særskilt som skal eller ikke skal prege syngemåter. Jeg fant også her begrepet *karakter* anvendelig for denne kategorien, fordi språkspill der disse begrepene inngår søker å si noe om et ønsket eller uønsket særpreg²⁴³ ved syngemåter – å karakterisere dem. Kategoriene klang, rytme og form er konkrete; de abstrakte estetiske begrepene karakterisering av musikkutøving kan føres tilbake (konkretiseres) til endringer i utøving av klang, rytme og form. En oppfordring om å synge *lett* kan i studentenes operasjonalisering identifiseres i endringer i utførelser av det klanglige og rytmiske, og kan medvirke til at formen fremstår som korrekt relatert til idealet i en kulturell praksis, som når Opheim ber studentene tralle vestlandsspringaren *lett* (fordi den danses med lette trippende steg).

Opheims praksis i VF er først og fremst undervisning, og ikke konsertering, noe rammene i rommet og væremåtene til studenter og lærer uttrykker. I undervisningen

²⁴² Jf. tidligere siterte LC, I.5: «We are concentrating, not on the words ... but on the occasions on which they are said—on the enormously complicated situation in which aesthetic expression has a place, in which the expression [ordet] itself has almost a negligible place.»

²⁴³ Ordet *dâm* blir i norsk folkemusikk brukt i betydningen særpreg og egenart i syng- og spillemåter. «Dersom dei held fram slik, øydelegg dei heile dâmen i spelet. Nei, tolkinga var betre før. Dei gamle spelemennene hadde ein heilt annan måte å framføre musikken på» (Bergo, 1982). «Det er ei velkjend sak at det var ein eigen dâm yver Mosafinnspelet. Det var lett og leikande, kjenslefint og åndfullt» (Clausen, 1973, s. 5).

finner vi som nevnt lærerrollen *lærer som musiker*, og studentene og jeg blir flere ganger beveget av Opheims sang, noe studentenes spontane og kraftige applaus og øvrige nonverbale atferd (som ansiktsuttrykk) ved flere høve uttrykker. Jeg har merket meg situasjoner der Opheim anvender ordene *åpner* og *åpen*. I ett tilfelle sier hun at *alt åpner seg* hos henne etter at hun og studentene har lyttet til musikk (VF2.9, 13:07–28), og i et annet tilfelle som karakteristikk av en sanger som *åpen*, og som Opheim sier synger slik at *alle hjerter åpner seg* (Vegheim, 2009, 25:15–35). I begge tilfellene tolker jeg Opheim som å snakke om noe som er viktig og grunnleggende for henne, og i musikk og kunst generelt. At noe skal åpne seg er en mye brukt metafor, som i diktet *Det er den draumen*²⁴⁴ av Olav H. Hauge, og i religion og kunstfilosofi²⁴⁵ – i slekt med begreper som åpenbaring, transcendens og overskridelse. Det handler om mottagelighet – inntrykksømhets²⁴⁶ – som både uttrykkes og erfares. Den som evner å være åpen kan evne å åpne andre, i en dobbeltsidig åpning, ikke forstått alene som åpning mellom menneske og musikk, men som *åpning mellom mennesker i musikk*. Den mellommenneskelige relasjonen kan kanskje være mer åpenbar i sang enn i instrumentalmusikk, ved at sangeren har en tekst som kan si noe til noen, og ved at sangeren er sitt eget instrument. Siden Opheim bruker disse ordene har jeg begrepsfestet denne dimensjonen i VF som *åpenhet*. Hva åpenheten åpner til kan slik Opheim ordfester det være sjelen: «Rett inn i sjela. Det er jo det musikk handlar om» (VF9, 13:24–27). Historisk har musikk rituelle og kultiske funksjoner, musikk blir sett på som åpning til både himmel og helvete, folkemusikken hyppig det siste.²⁴⁷

²⁴⁴ «... at tidi skal opna seg / at hjarta skal opna seg / at dører skal opna seg / at berget skal opna seg ...» (Hauge, 1966, s. 80).

²⁴⁵ «Kunsten slår opp et åpent sted midt i det værende» (Heidegger, 2000 [1960], s. 86). Se også Varkøy (2015, s. 130).

²⁴⁶ Ordet har jeg fra Knut Hamsun i et intervju med NRK i 1941 (Hougen & Kalmoe, 2003).

²⁴⁷ At djevelen forbindes med fiolin har vært et motiv i Europa siden 1600-tallet, som at Paganini var besatt av djevelen (Nugent, 2018; Robert, 2012). I Norge var det knyttet overtro og myter til folkemusikken, som at spelemennene hadde lært av de underjordiske, nøkken og djevelen. På 1800-tallet ble mange feler brent med religiøs begrunnelse (Storhaug, 2016). *Fanitullen* er djevelens slått («tull» er et annet ord for slått).

Jeg har da også her et musikkssyn bestående av fem kategorier og lag som språkspillene og syngemåtene i VF kan relateres til, som en variant av det tilsvarende i SO:

- Klang
- Rytme
- Form
- Karakter
- Åpenhet

Ingen av disse ordene kommuniserer at de er særskilt knyttet til vokal folkemusikk, det sosiale og kulturelle mangler eksplisitt.²⁴⁸ Sharps kategorier kontinuitet, variasjon og utvalg kommer ikke til uttrykk.

Folkemusikk og kulturell kontekst

Min tilnærming er til syng- og spillemåter, og ikke det kulturelle. Det kan kanskje synes som lite egnet i tilnærming til et område som folkemusikk, som i Bloms modell kan fremstå som uløselig knyttet til lokal identitet og tradisjonalt, man burde kanskje helst undersøkt folkemusikken i sin opprinnelige kulturelle kontekst. Til det er det å si at den konteksten i Norge er vanskelig å finne. Norsk folkemusikk slik den blir formidlet i VF og ellers på Ole Bull Akademiet fremstår som fra en svunnen tid, konteksten kan se ut til å ha endret seg mer enn musikken. Undervisningen i vokal folkemusikk på Ole Bull Akademiet inngår i høyere utdanning; noe musikkfaglig er tatt ut av sine opprinnelige sammenhenger og blir presentert som innhold i undervisning, med enkelte tilnærminger som i større og mindre grad samsvarer med opprinnelig bruk av folkemusikk, som kveldssetet, dansing, og muntlig tradering. Men først og fremst fremstår VF som historisk faginnhold som blir formidlet til studenter i

²⁴⁸ Det kulturelle og samfunnsmessige i musikkdidaktikk kommer til uttrykk andre steder enn under musikkssyn i Nielsen (1998), blant annet under overskriften «Fagdidaktiske grundpositioner» (s. 35–50) med kategoriene «Fagdidaktik på grundlag av hverdags erfaring» og «Fagdidaktik på grundlag av aktuel samfundsproblembestemmelse», i «Kritisk orientert dannelse» (s. 87–98), i «Musik som Samfundsfag» (s. 214–230), og i «Refleksion: Det overvejende og perspektiverende» (s. 339–345).

en digitalisert og globalisert tidsalder i det norske samfunnet i 2011 og 2014. Opheim omtalte den vokale folkemusikken som vår lydhistorie. Ole Bull Akademiet kan forstås som et interaktivt museum der deler av virksomheten har preg av *trygg simulasjon*, et av flere perspektiver omtalt som postmoderne paradokser hos A. Hargreaves (1996, s. 88).

Jeg interesserer meg for hvordan det som Blom (1993) kaller folkemusikknormer, forstått som avgrenset til det musikkfaglige, kommer til uttrykk i Opheims undervisning, normer som er tuftet på folkemusikkens opphavlige sosiale og kulturelle praksiser, som i min undersøkelse er bakgrunn og premissleverandør. Forgrunnen er syngemåter, det musikkfaglige og estetiske, noe både Blom og Sharp også åpner opp for å studere:

Den uinnvidde forbinder gjerne folkemusikk med bevaringsverdige, nasjonale skatter, eller kanskje med nostalgi og sære holdninger i kultur- og samfunns-spørsmål. Med dette utgangspunktet er det lett å glemme at folkemusikk først og fremst er tonekunst, en kilde til estetisk utfoldelse og opplevelse gjennom klangkvaliteter og melodisk-rytmiske figurer, en verden rik på følelsesuttrykk med assosiasjoner til en erfaringsverden som ligger i grenselandet mellom vårt bevisste og ubevisste sjelsliv. (Blom, 1993, s. 7)

We have, in the foregoing pages, dwelt but little upon the æsthetic qualities of our folk-music. And yet no recommendation could be stronger than one that is founded upon artistic considerations. There are not so many fair things in the world that no room can be found for more. In a material age, such as the present, there is an especial need for fostering the growth and development of those things which, like good music, exercise a purifying and regenerative influence. (Sharp, 1907, s. 140)

Blom skriver at folkemusikk først og fremst er tonekunst. Dette kan oppfattes som å bryte med et skille mellom kunstmusikk og folkemusikk. Folkemusikken ble kanskje ikke først og fremst oppfattet som tonekunst i eldre samfunn, om tonekunst skal forstås som noe i retning av autonomiestetikk. I dag med konserter og CD-produksjoner er folkemusikk i større grad enn før blitt scenemusikk og vare, folkemusikken kan sies å ha gått gjennom en senere *reifisering* enn kunstmusikken. Opheim anbefaler i tillegg til levende kilder å lære fra lydopptak i folkemusikkarkiver. Reifiseringen av folke-

musikk pågikk i nasjonalromantikken med innsamlinger, ved at spelemenn begynte å holde konserter i byene, og ved at folkemusikk ble tatt inn i og omformet på kunstmusikkens premisser. I dag er man i større grad enn før opptatt av å ta vare på musikalsk særpreg og originalitet i folkemusikken, tonalitet og rytmer blir ikke alltid modernisert og normalisert til det internasjonalt dominerende paradigmet (temperert og jevnet ut rytmisk); mangfold og *ulike* musikkestetiske grammatikker blir i større grad enn før sett på som noe verdifullt.²⁴⁹

I alle sjangrer gir kulturell kontekst premisser for musikalsk uttrykk. Musikpraksisene på Ole Bull Akademiet kan kulturelt sett oppfattes som «a matter out of place», i og med at folkemusikk er flyttet fra sine historiske kontekster, institusjonalisert og gjort til innhold i formalisert klasseundervisning. Å hovedsakelig studere iscenesettelsen av norsk folkemusikk utover det musikkfaglige er en annen undersøkelse, som jeg berører.

Kulturell kontekst og syngemåter

Original kulturell kontekst får en *som om*-funksjon i VF, som når Opheim endrer på måten studentene synger en bånsull. I VF2.3 har studentene lært seg å tralle *Bånsull fra Breim*. Når de kan synge den noenlunde korrekt sier hun:

Før de lærer den andrestemma, må eg berre seie at med ein gong me starta så sakka de veldig i høve til det tempoet som eg ville ha. Det går veldig, veldig seint, de må drive det framover, det skal ikkje vere sterkt og fort, men – ha den energien framover. Ein gong til! (VF2.3, 28:35–49)

²⁴⁹ Et eksempel er joik i skolen som fikk et lokalt forbud fra Kautokeino i 1953 som ble ytterligere innstrammet i 1976 med statsrådets aksept (Graff, 2016). I *Overordnet del av læreplanverket* «1.2 Identitet og kulturelt mangfold» (Utdanningsdirektoratet, 2018), i *Fagfornyelsen* (Utdanningsdirektoratet, 2019b) for skolen (som implementeres fra 2020), i gjeldende «Fellestekst for alle typer lærerutdanning» (Universitets- og høgskolerådet, 2018), og i de enkelte lærerutdanningenes rammeplaner (Regjeringen.no, 2019) er det samiske i dag tydelig tilstede. I oppsummeringen av høringen til planene for «Musikk | Musikk samisk» i *Fagfornyelsen* anbefales det at norsk folkemusikk tas inn i begge planer, noe som ikke var eksplisitt i høringsutkastet: «Vi anbefaler å ... justere noe i teksten *Om faget*: – ta inn norsk folkemusikk i delen som beskriver om fagets relevans [sic]. Flere har pekt på at det er unaturlig å ikke nevne norsk folkemusikk når vi samtidig løfter frem samisk musikkultur» (Utdanningsdirektoratet, 2019c, original kursiv). Forbud mot joik og brenning av hardingfeler var primært ikke knyttet til det estetiske, men de sosiale og kulturelle praksisene musikken inngikk i. Forbud medfører at det estetiske også forsvinner.

Studentene synger bårsullen en gang til. Som respons på studentenes utgave bruker nå Opheim ulike kommunikasjonsmodi. Hun sier, hun smiler, hun synger tre toner fra bårsullen akkompagnert av store gester, og løfter til slutt armene opp med knyttede never:

1. [Sier:] Det er mykje betre. Viss de då tenke at det ligg ein liten unge der som skal sove, så hadde de kanskje sunge litt annleis?
2. [Smiler stort:] –
3. [Synger:] *Da-di-du!*
4. [Sier:] Det er flott!
5. [Løfter armene] –
6. [Sier:] Men viss de har same energien, men mykje svakare! Ein gong til!

(VF2.3, 29:18–30)

Dette er et multimodalt språkspill med innslag av humor som har til hensikt å få studentgruppene til å synge på en annen måte. Det er mye som foregår her, og jeg forteller om min oppfatning. Klassens lyduttrykk er dominert av mørke og kraftige mannsstemmer som synger med frimodighet. I 1. i transkripsjonen over knytter Opheim bårsullens ønskede syngemåte til bårsullers sosiale funksjon ved å spørre om studentene kanskje ville sunget litt forskjellig om det hadde vært en reell situasjon med et barn som skal bysses i søvn. Svaret vil jeg tro for henne er åpenlyst, og også for studentene, om de får tenkt seg om. Opheim smiler stort og ser spørrende på studentene med glimt i øynene. Smilet og blikket kan jeg forstå på flere måter. Det kan oppfattes som komisk å forestille seg at den kraftige allsangen skal få noen til å sovne. Humor kan være forventningsbrudd, og det er uventet å synge sterkt og kraftig om noen skal sovne. Smilet og ansiktsuttrykket kan oppfattes som et akkompagnement til studentenes potensielle aha-opplevelse når de tar innover seg det hun sier. Videre kan det store smilet fungere som en avvæpning av den implisitte kritikken som ligger i 1. I 3. imiterer Opheim studentgruppens syngemåte, hun synger stort og sterkt og slår samtidig ut med armene; både gest og stemmebruk gir meg assosiasjon til opera og

kanskje med et snev av parodi²⁵⁰. I 4. sier hun at det er flott, og jeg tolker henne ikke som ironisk, det kunne vært riktig så flott i en annen sammenheng, men syngemåten passer ikke til *bånsuller*, og derfor heller ikke til den de holder på å lære. For ytterligere å kommunisere den kraftige syngemåten (som er uønsket) hever Opheim armene med knyttede never, i en gest som kommuniserer styrke og seier. Opheim imiterer slik studentene synger, og ved å overdrive den uønskede syngemåten er målet å bevisstgjøre studentene hvordan de faktisk synger, før hun i 6. er verbalt eksplisitt på at de skal synges svakere, men at de skal beholde samme *energi*. Energi blir et estetisk begrep som kommuniserer noe om syngemåte, og energien i det studentene nylig sang skal beholdes. Rutinert som Opheim er, sier hun allerede før de har prøvd å synges svakere at, ja, noe skal endres, men noe skal også beholdes. Kunsten for studentene er å endre syngemåte slik at de når de synger svakere ikke mister noe som er ønsket, nemlig energien som er ønsket og tydelig tilstede når de synger kraftig. Den uønskede syngemåten blir karakterisert ved to begreper som kan forstås som motsetninger, det uønskede er *med energi* og *svakt*. I andre sammenhenger vil ordet energisk være parett med kraft og mangel på energi på svakhet. Når begrepene *svakt* og *med energi* her er uttalt som ønskelige karakteristikk av hvordan denne bånsullen skal synges, kan tendenser til uønskede sidevirkninger oppstå, som at de mister energi når de blir bedt om å synges svakere. Språkspillet er oppmerksomhetsledende, sammenlignende og overtalende, sammenfallende med Wittgenstein og Johannessens beskrivelser.

Detaljer og helhet

Når Opheim lærer studentene å synges ornamenter forklarer hun verbalt hva hun gjør samtidig som hun demonstrerer de aktuelle detaljene isolert. Studentene øver på detaljene isolert og deretter øver de på å bruke ornamenter i repertoar. *Overgangen*

²⁵⁰ Hun synger motsatt av slik det skal være, parodi har betydningen motsatt sang («Parodi», 2020). (De tre tonene «Da–di–du» har intervallene opp stor og liten sekund, som kan høres både som opptakt til grunntonen i en durskala eller som fra grunntone til mollters.)

fra isolert detalj til detalj integrert i helhet er avgjørende. Når Opheim synger med ornamenter høres det for meg annerledes ut enn når studentene gjør det. Og når Opheim synger med ornamenter høres det for meg også annerledes ut enn når hun demonstrerte detaljene isolert. Dette kan forstås både som at i isoleringen av detaljer er det noe ved den aktuelle detalj som ikke kommer med i isoleringen, og som at i integreringen av detaljen i helheten blir dette ikke gjort på korrekt måte. Mens jeg jobbet med dette materialet var jeg på flere konserter med Opheim. Særlig på en av dem, etter at jeg hadde skrevet om og lyttet mye på ornamenter, ble lytteopplevelsen for mitt vedkommende underlig. Jeg hørte hovedsakelig lange rekker av kruller. Jeg så ikke skogen for bare trær.

Regler og grammatikk

VF er eksemplarisk (LM, LI), samtidig som variasjon og mangfold er kjennetegn ved folkemusikk, det er som Opheim selv sier det (LF):

Det er ikkje nokon regel for det, men det er slik eg brukar å gjera det. Og det med alle desse – ornamenta og forsiringane, det finst eigentleg ikkje nokre reglar for korleis det skal gjerast. Det er veldig individuelt. Så når de lærer hjå meg, så er det min måte å gjera det på. Det er ikkje noka oppskrift som finst i Noregs land. (VF2.1, 17:00–18)

Samtidig sier hun at det *er* regler, og at det høres når det synges uten kjennskap til stilen, her i forbindelse med at de etter innlæring skal få et ark med tekst og som hun sier, til og med noter, til *Bånsull fra Breim* etter Elin Grytting:

Og det som er med dei notane, det er som *Real Book*^[251] i jazzen, det er ei bein-grind, og viss ikkje du kjenner tradisjonen, viss du då skal setta deg ned og spela ein av desse jazzlåttane i *Real Book* [illuderer pianospilling] då er det, då høyrest det kjemperart ut, sant, om du ikkje kan ein jazztradisjon. Og sånn er det i folke-

²⁵¹ *The Real Book* (2005, flere volum og utgaver) er samlinger av standardlåter, jazzens kanon. Låttene er representert med melodilinje, besifring (akkordsymboler) og tekst, notasjonsformen omtales som «lead sheets». Det startet med uautoriserte samlinger laget av musikkstudenter på 1970-tallet ved Berklee College of Music i Boston, USA.

musikken òg, viss du ikkje kan nokon av reglane eller av stilen når du set deg ned med sånne notar, så kan det høyrast veldig rart ut. Så det er veldig lurt å høyra på opptak eller levande kjelder ... viss ein ikkje kan det frå før. (VF2.2, 4:04–36)

Det høres rart ut (for noen) fordi grammatikken mangler, eller fordi utøveren bruker feil grammatikk. Opheims undervisning er både allmenn og særskilt, hun kommuniserer verbalt om folkemusikk generelt (LF), men når hun skal demonstrere, synge for dem (LM) og lære dem repertoar (LI), er det en logisk nødvendighet at kunnskapen er partikulær, man kan bare synge på én måte mens man synger, det kan være noe allment som søkes vist i det eksemplariske, men idéen vokal folkemusikk som generalisert praksis er ikke mulig.

I VF etablerer Opheim studentenes begynnende folkesangpraksiser. I multimodale språkspill (verbalspråk, gester, sang, ansiktsuttrykk, dans, tramping m.m.) blir det kommunisert hvordan det er ønskelig at studentene skal synge.

I et TV-program (Vegheim, 2009) kan man høre tidlige opptak av Opheim der hun synger forskjellig fra slik hun gjør nå, blant annet med en mer klassisk vibrato²⁵². Opheims varemerke eller stil, hennes folkesanggrammatikk, er slik jeg oppfatter den i hovedtrekk etablert på CD-en *Eitt steg*, utgitt i 1996. Dette kan høres om vi sammenligner spor fra *Eitt steg* og andre tidligere innspillinger som vi finner igjen i jazz-kontekst i konsertproduksjonen *Hildo* fra 2018 som kom på plate i 2019 (Opheim & Brunborg, 2019).

I undervisning i folkemusikk i dag vil forestillinger om andre livsformer enn de dagsaktuelle gi premisser i samspill med de dagsaktuelle. Folkemusikk i dagens Norge og slik den blir undervist i VF må nødvendigvis bli en fusjon av forestillinger om andre livsformer der folkemusikken hadde andre funksjoner enn den har i dag og studentenes

²⁵² I utskriften av intervju med kilden anonymisert som Ane i hovedfagsoppgaven *Kvede forutan bok* (Stoveland, 1998) blir vibrato relatert til å synge klassisk og å kvede. Forfatteren spør og Ane svarer: «Har klassisk sangskolering iblant vært en klamp om foten for deg og kvedingen din? – Nei, ikkje tale om! Men eg har lagt av meg vibratoen. Der er fleire kvedarar som brukar litt vibrato, men min høver ikkje, den er for 'klassisk'» (s. 136, original tegnsetting).

moderne livsformer. Begrepene *utvalg*, *variasjon*, *identitet* og *tradisjon* blir forsøkt knyttet til folkemusikkens livsformer spesifikt, og om vi undersøker folkemusikk med slike tilnærminger får vi resultater. Samtidig er disse begrepene så abstrakte og generelle at de kan brukes om alle stiler og sjangrer i musikk, og kanskje om de fleste menneskelige praksiser.

Folkesang som *estetisk praksis* består i å synge ulike typer repertoar, i VF blir den vokale folkemusikken kategorisert i sjangrer som *barnesanger*, *stev*, *lokker*, *salmer* og *ballader*. Disse sjangrene er mer og mindre fastsatte *former*, som sammen med *klang*, *rytme*, *karakter* og *åpenhet* inngår som lag eller dimensjoner i et musikkensyn jeg kan finne i VF.

Sangtekster

I folkesang inngår i tillegg til melodien meningsfull *tekst*, og også tralleord og nynning. Her skiller VF seg ut fra SO og SB, sang skiller seg fra instrumentalmusikk ved språklig mening i tillegg til musikalsk. I sang som estetiske praksiser medvirker tekst i konstitueringen. I noen musikkjangrer kan teksten være viktigere enn det musikalske og i andre kan det musikalske være viktigere enn teksten. Opera er et eksempel på det sistnevnte, klangidealet prioriteres på bekostning av at publikum forstår teksten. Poeter som synger, som Bob Dylan og Leonard Cohen, er eksempler på det motsatte, sangen kan oppfattes som ruskete og uren og det musikalske enkelt, tekstene fremstår som det viktige. Litteratur kan som musikk forstås som lagdelt. En *sang* med tekst og melodi kan forstås som dobbelt lagdelt, det er lag både i teksten og i melodien. Jeg har i analysen av VF som musikk valgt lagene klang, rytme, form, karakter og åpenhet. På samme måte kan man forstå en litterær tekst som lagdelt (stratifisert)²⁵³. Lagdelingen

²⁵³ Roman Ingarden (1893–1970) omtaler i *The Literary Work of Art* (1973 [1926/1931]) litterære kunstverk som bestående av fire ulike sjikt: *ordlyder* (inkl. rytme og melodi), *betydningsenheter* (ord, setninger m.m.), *skjematiserte aspekter* (at karakterer og steder i verket kan bli «kvasi-sensorisk» oppfattet), og *representerte enheter* (ting, hendelser) (Wheeler, 2018, 3.1). Metafysiske kvaliteter kan forstås som å ikke være et lag, som del av det fjerde, og som et eget. Et femte lag er beskrevet slik: «Metaphysical qualities: things reached through a deep contemplation upon the interwoven meanings of the work. Wellek and Austin (1977) refers this layer to the philosophical meaning of works of art» (Edi Pramono, 2013, s. 21). Nielsens

kan gjøres på ulike måter, lagene kan utvikles på grunnlag av sjangeren teksten tilhører, men jeg kan også prøve ut, og for å gjøre det enklere i denne fremstillingen, bruke de samme lagsbetegnelsene på en tekst, med nærliggende begreper fra språkvitenskap i parentes. Sangtekster kan forstås som å ha klang og rytme (fonologi, prosodi), form (morfologi og syntaks), karakter og å kunne skape åpning (semantikk og pragmatikk). I tillegg til at de ulike lagene i musikken virker sammen i musikalsk mening vil de ulike lagene i en litterær tekst virke sammen og gi opphav til mening. I en sang med tekst og melodi vil lagene i musikken og lagene i teksten kunne samvirke i vår helhetlige oppfatning. Opheim sier at hun velger stevmelodier som hun synes *passer* til teksten (VF1.2). Når man tonesetter dikt vil diktets karakter gi premisser for utforming av melodi. Noe av grunnen til at opera kan fungere selv om vi ikke forstår teksten er om musikken (og den sceniske handlingen) kommuniserer tekstens mening. Musikk og tekst samvirker. I stevpraksisen kan teksten være viktigere enn melodien, tradisjonelt kunne også stevene bli fremført som dikt, uten melodi. Setesdal spelemannslag (2017) oppgir at det finnes dokumentert 25–30 tusen stevtekster og rundt 40 stevmelodier fra Setesdal. Det tyder på at hovedfokuset var på den tekstlige kreativiteten, med stevmelodier og stevformer som forutsetninger for nye stevtekster.

lagdelte fremstilling av musikk som mangespektret meningsunivers (1998, s. 133–139), med korrespondanse mellom kunstverk og menneskelig bevissthet, og med at kunstverkets mening oppstår i samvirke mellom de forskjellige lagene har likhetstrekk med Ingarden. Nielsen (1998, s. 145) oppgir at fremstillingen av musikk som mangespektret meningsunivers samsvarer med en fenomenologisk tradisjon der Ingarden er nevnt som en av flere kilder. Ingarden skrev også om musikk; i motsetning til litteratur mente han at musikk (i form av partitur) ikke var lagdelt eller stratifisert (Wheeler, 2018, 3.2), noe som kan se ut til å stå i motsetning til Nielsen. Polakken Ingarden forstår kunstverk, i engelsk oversettelse, som «purely intentional objects», rent intensjonale gjenstander, i det tar han avstand både fra realisme og idealisme. Både kunstverket i seg selv som intensjonal gjenstand og mottakeren blir viktige (Tranøy, 2017). Ingarden opererte med tre værensformer, på engelsk «modes of being», som ikke er gjensidig utelukkende, men inngår i en multidimensjonell virkelighet. Et objekt har materiale, formale eller strukturelle, og eksistensielle aspekter (Wheeler, 2018, 2.2). Jeg ser likhet med Nielsens *musikk som mangespektret meningsunivers* med blant annet akustiske, strukturelle og eksistensielle lag (1998, s. 136), og med Wittgenstein om aspektpersepsjon og Johannessen om fortrolighetskunnskap. I sang og spill vil oppmerksomheten være dominert av ulike værensformer og musikalske lag, alene eller i ulike samspill med hverandre, som gir opphav til ulike måter å være i musikken og verden på, som varianter av væren, formulert i boktittelen *Varieties of Presence* av Alva Noë (2012), en bok der Noë støtter seg på Kant og Wittgenstein.

Liksom fuglen: *Stratifisert analyse*

Om vi ser på teksten til nystevet *Liksom fuglen* kan det analyseres ved hjelp av kategoriene *klang, rytme, form, karakter* og *åpenhet*, både basert på tekst og på melodi, og på samvirket mellom tekst og melodi.

*Liksom fuglen, du song og kvitra
og liksom tjønne ditt auga glitra
Då du smilte så blidt til meg
det var som soli au fylgde deg*

Klang: Jeg tar utgangspunkt i at stevet blir sunget. Stemmekvaliteten og bokstavene og ordenes *klang* blir aspekter i syngemåten. Opheim synger med tydelig tekstuttale i taleregisteret, uten vibrato og med ornamentikk. På ordet «*song*» er ng-lyden noe utholdt, i motsetning til et klassisk sangideal som ville holdt å-lyden lengre og avsluttet med kort ng-lyd. Opheim kruller også på ng-stavelsen og tonehøyden er utemperert. Momentene konstituerer klangen av en folkesanger og inngår i Opheims folkesanggrammatikk.

Etter å ha hørt andre utgaver av denne nystevmelodien la jeg merke til at tonalitet og blant annet plassering av terser varierer. Slik jeg har notert stevet etter innøvingsversjonen (versjon B, Figur 25, s. 265) er tersen lav i første og tredje strofe (ordene *og* og *til*), og høy som ledetone til kvart i andre og fjerde strofe (stavelsen *lik-* og ordet *va*). Torbjørg Åmli Paus (2007) synger en annen tekst på samme melodi med avvik fra temperering, med tendens til halvhøy eller nøytral²⁵⁴ ters gjennom hele stevtonen, på det refererte opptaket synger hun et vers. Kim André Rysstad (2007) synger også samme stevtone med andre tekster, han synger fire vers. Han varierer tonaliteten mellom versene, ikke bare tersene. På innspillingen hans finner vi både lav, halvhøy og høy ters, og at tersen blir erstattet med kvart. I variant D (Figur 34) av *Liksom fuglen*

²⁵⁴ Ofsdal (2007, s. 124, fotnote 11) bruker begrepet *nøytral* om terser (og septimer) som ligger mellom liten og stor ters (og septim). Trinnet er «verken ... høyt eller lavt, verken dur eller moll, men ligger et sted i mellom. Men uttrykket sier ikke noe om hvor i mellom det ligger, og det kan kanskje være en fordel».

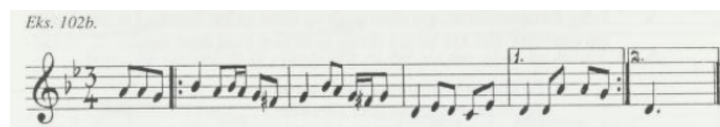
under har jeg erstattet lave og høye terser med halvhøye terser, inspirert av opptaket med Torbjørg Åmli Paus.

Rytme: Notasjon av rytmen i *Liksom fuglen* ga utfordringer. I nystev har jeg kommet frem til at det rytmiske er delvis konstituert av talespråkets rytme (det deklamatoriske) og av Setesdals-tradisjonen med å dvele og synge fritt (Stubseid, 1993, s. 213). Jeg har funnet at det i nystevformen forekommer betoning på faste steder, noe som av og til blir trampet, da kan det første trampet være lettere enn det andre.²⁵⁵ Jeg har skrevet *Liksom fuglen* med hypotetiske tramp i Figur 34. Denne versjonen er skrevet i tretakt, slik det kan gjøres om vi overlater det frie og dvelende til utøveren, og ser til andres

²⁵⁵ Ved å høre på opptak av flere stev der det forekommer tramping (Berg, 2007), og ved å se på litteratur om rytmen i nystev (Egeland, 2016; Ekgren, 1981; Kvifte, 1999; Stubseid, 1993), og sammenholde det med teksten i *Liksom Fuglen*, kunne *Liksom fuglen* blitt transkribert med lette og tyngre slag der tramping markerer starten på korte og lange takter. Ekgren (1981) bruker betegnelsene T1 og T2 (tramp 1 og tramp 2) når hun forstår stev som å ha rytme som versefoten dipodi. Dipodi er en dobbel versefot, ofte to jamber. Versefoten jambe har en kort og en lang stavelse, i nyere verselære en lett og en tung stavelse («Jambe», 2018). På opptakene med Opheim av *Liksom fuglen* fra VF og hos Rysstad (2007) og Paus (2007) på samme stevtoner er det ikke tramping. Jeg ville plassert eventuell tramping slik, der T1 blir starten på en kort takt og T2 en lengre takt:

	Liksom	fuglen	du	song	å	kvitra
	T1	T2		T1		T2
Og	liksom	tjønne	ditt	auga		glitra
	T1	T2		T1		T2
	Då	du	smilte	så	blidt	til meg
	T1	T2		T1		T2
Det	var	som	soli	au	fylgde	deg
	T1	T2		T1		T2

Stubseid skriver om utfordringer med å transkribere stev: «Det er vanskeleg å notera stevtonane heilt korrekt på notar, fordi rytmikken nærast er ein puls ein må kjenne på kroppen, der det er fritt for å trekkje ut enkelte tonar innimellom (fermate)» (Stubseid, 1993, s. 212, original parentes). Stubseid skriver også at «rytmen i Telemark-steva er lettare og raskare, med markant tredelt takt, og skil seg tydeleg frå stevtradisjonen i Setesdal, der rytmen er meir fri» (s. 213.) Opheims versjon kan dermed sies å være mest i tråd med Setesdal-tradisjonen. Jeg finner en versjon av stevtonen på *Liksom Fuglen* i Stubseid (1993, s. 213), notert i tretakt:



Kvifte (1999) skriver om stev og rytme under overskriften «Strikktakt» som metafor for ujevn takt at «selv om takten til å begynne med kan høres ut som en fri rubato, er det en underliggende takt» (s. 19). Kvifte opererer med kort-lange og kort-kort-lange taktslag (s. 19).

forståelser og notasjon av nystev, og til Telemark (Egeland, 2016, s. 17–19; Stubseid, 1993, s. 213; Sæta, 2004, s. 19–20).²⁵⁶

The image shows a musical score for the song 'Liksom fuglen'. It consists of two systems. The first system has a vocal line in treble clef with a key signature of one flat and a 3/2 time signature. The lyrics are: 'Lik - som fu - glen du - u song og kvit - ra, o - og lik - som tjønn - i ditt au - ga'. Below the vocal line is a 'Tramp' line, which is a rhythmic accompaniment consisting of a series of quarter notes. The second system continues the vocal line with the lyrics: 'glit - ra. Då du smil - te så - å blidt til meg, de - et va som so - li au fylg - de deg.' It also includes a corresponding 'Tramp' line.

Figur 34: Liksom fuglen, versjon D, tretakt, med tramping og halvhøy ters.

De ulike utgavene mine av *Liksom fuglen* kan forstås som uttrykk for det essensielle trekket *variasjon* i folkesang (Sharp, 1907).

Både *klangen* (som stemmeklang, tonalitet, utsmykning og tekstuttale) og *rytmen* i den norske vokale folkemusikken utfordrer tradisjonell notasjon. Det er toner som ikke er tempererte og det er rytmer som vanskelig lar seg notere, og det er stor variasjon i dette. En måte å omtale folkesangen på er at den bryter med grammatikken i klassisk sang og tradisjonell korsang (rent, pent, egalt og presist), men å postulere en tilsvarende entydig grammatikk i det vokale folkemusikkfeltet, til dømes i Norge, vil ikke være mulig og ikke hensiktsmessig, idealet er i dag at rikdommen i mangfold og variasjon skal beholdes, et inntrykk jeg satt igjen med etter å ha deltatt på Folkesongforum på Norges musikkhøgskole 11.–13. oktober 2019. Folkesanggrammatikken kan forstås negativt, som hva den ikke er, som et mangfold som bryter med kunstmusikkens og kunstsangens idealer på mange inkonsistente måter. Motsatsen er ikke én alternativ grammatikk, men mange, hvorav VF og Opheims er en. «What remain is not ... another theory built upon now stronger foundations, but rather a clear view of our multiform

²⁵⁶ En kjent tekst i nystevform er *Den dag kjem aldri at eg deg gløymer* av Aa. O. Vinje fra 1866, blant annet arrangert for blandet kor av Klaus Egge med melodi oppgitt som folketone fra Vinje, notert i tretakt (3/2).

aesthetic practices» (Hagberg, 2007, 4.). Mulighetene og syngemåtene det gis rom for kan både virke avskrekkende og frigjørende.

Form og karakter: Formene i den vokale folkemusikk er knyttet til bruken av repertoaret. Når opprinnelig kontekst mangler synger man *som om* konteksten var der, det gir *karakter* til fremføringen. *Liksom fuglen* har formen nystev, og det kan forstås som et kjærlighetsstev, syngemåtens karakter kan bli som om man stever til sin utkårede, *con amore* er et klassisk musikkuttrykk. En bårsull²⁵⁷ synges *som* en bårsull (mykt og vuggende); stev fremføres *som* stev: tekst, stevform og sosial kontekst gir premisser; slåttestev og slåttetralling er direkte knyttet til danseformene; lokking fremføres *som* om man roper på husdyr (gjerne med kraft og høyt i registeret); religiøse folketoner og salmer synges i kristne sammenhenger, som lovsang, klagesang og som bønner (noe som gir premisser for ulike syngemåter); i balladene fortellere sangeren historier. I alle sjangrene vil toneutvalgets eller skalatypens klang gi karakter.

Åpenhet. Den viktigste og minst håndgripelige dimensjonen, at noe *åpner* seg i mennesker i møte med musikk, kan knyttes til teksten i *Liksom fuglen* som består av estetiske begreper i form av analogier. Jeg forstår kvedaren i *Liksom fuglen* som forelsket. Den utkårede fremstår i et særskilt *skinn*; sangen hennes er vakker *som* fuglesang, øynene hennes glitrer *som* solskinn på vannet, når hun smiler til ham er det *som* solen følger henne. For den som har vært forelsket gir det fullstendig mening. Han ser henne i forelskelsens lys. Hun har åpnet ham.

Case VF: Skisse til grammatikk

Basert på VF, andre kilder og deltakelse på Folkesongforum på Norges musikkhøgskole høsten 2019 blir, om ikke anarkisme, så begrepet *mangfold* sentralt når jeg skal si noe oppsummerende om vokal folkemusikk eller folkesang. Det er Opheim sine

²⁵⁷ Bårsull (barnesang) i betydningen vuggesang.

mange måter å synge på, og det er mange andres, som ligner og er forskjellige på mange ulike måter. Det fremstår fra feltet norsk folkesang, inkludert VF, som ønskelig at mangfoldet skal bevares og fremmes. Det er rom for stor variasjon, men det blir også i VF artikulert konstituerende regler som kan læres.

Sentrale momenter i min forståelse av estetiske praksiser, basert på Wittgenstein og Johannessen, gjør at jeg ser tilnærmingen som egnet i møte med undervisning i folkesang. Det handler om bruk av ord fungerende som gester, som akkompagnement til en komplisert aktivitet. Det handler om at oppmerksomheten blir rettet mot spesielle fenomen, som tonehøyder og ornamentikk. Det handler om at ting blir plassert ved siden av hverandre for å få frem disse fenomenene, som når Opheim synger både riktig og feil utgave av første strofe i *Lova lova line*, og ber studentene legge merke til hva forskjellene er. Det handler om berøring med det virkelige liv, forsterket ved lærerens rolle som profesjonell folkesanger. Metoden til læreren er oppmerksomhetsledende, sammenlignende og overtalende. Hun viser, bruker gester, demonstrerer, og forteller hvordan opprinnelige livsformer konstituerer mening i vokal folkemusikk, som i eksemplet med budeien som ble satt til å lokke i lydstudio.

Ulike lag i folkemusikkgrammatikken i VF har jeg knyttet til kategoriene klang, rytme, form, karakter og åpning. Vokal folkemusikk som felt i Norge og internasjonalt er mangfoldig. Tradisjonen og idealet om kontinuitet gjennom muntlig tradering, uten bruk av noter og tekster som upersonlige og uforanderlige fysiske redskaper for lagring, gjør at repertoar endres gjennom historisk og geografisk overlevering, grunnlaget for mangfold. Hukommelsen er en aktiv prosess som ikke passivt gjengir, men aktivt rekonstruerer, og ubevisst *endrer*, noe vitnepsykologien undersøker (Imsen, 2014, s. 113; Teigen & Svartdal, 2019). Å artikulere en folkesanggrammatikk må komme med forbehold, et konstituerende trekk er *variasjon* og mangfold, konkretiseringer må nødvendigvis bli *utvalg*. I VF kommer utvalget til uttrykk i det som Opheim har gjort til innhold i undervisningen, i rollen LF er hun allmenn, i rollen LM er hun som en logisk nødvendighet konkret, når hun synger for studentene synger hun på sine måter. I rollen LI er det en mellomting, når Opheim foresynger er det hennes konkrete utøver-

grammatikk som blir presentert, men i kravene til hvordan studentene skal imitere henne er hun åpen for at de kan gjøre det på andre måter enn henne. En liste over noen overlappende og ufullstendige «småregler» (Opheim) som kan gi tips og vink (Wittgenstein) kan samles i en skisse til en grammatikk for VF – formuleringer som både antyder Opheims individuelle utøvergrammatikk, og som kan bidra i *ett* mulig paradigme i en skisse til en mer allmenn norsk folkesanggrammatikk. Veien frem mot idealer i grammatikken i VF handlet blant annet om å individuelt i ulike kontekster på forskjellige måter praktisere *ønskede syngemåter*, syngemåter som verbalspråket kan rette oppmerksomheten mot. Noen eksempler fra Case VF er:

Klang:

- Å synge med individuell stemmeklang (mangfold)
- Å synge med en klang som et brukskonstituert
- Å synge talenært
- Å synge på (egen) dialekt
- Å synge med ornamentikk
- Å synge med tralleord
- Å synge med utvidet tonalitet relatert til tradisjonell notasjon

Rytme:

- Å synge med individuell rytme (mangfold)
- Å synge med en rytme som er brukskonstituert
 - Å synge resiterende (stev)
 - Å synge uten jevn pulsrytme
 - Å synge med danserytme (slåttetralling)
 - Å synge med driv, uten avfrasing
- Å synge med utvidet rytmikk relatert til tradisjonell notasjon

Karakter og former (sjangrer i vokal folkemusikk):

- Å synge med individualitet (mangfold)
- Å synge med lokalt og regionalt preg
- Å synge brukskonstituert (å synge noe *som* tilhørende en form/sjanger)
 - Å synge barnesanger og bånsuller
 - Å synge stev
 - Å synge gammelstev
 - Å synge nystev
 - Å synge slåttestev
 - Å tralle slåtter
 - Å lokke
 - Å synge religiøse folketoner
 - Å synge ballader
 - mfl.

Åpning (transcendens):

- Å knytte sang til religion og naturmystikk
- Å synge slik at alle hjerter åpner seg
- Å synge med sjel

6 STORBAND

I Ålesund

Høsten 2010 fulgte jeg Nordvest Big Band ledet av Frank Brodahl i et prosjekt som ble avsluttet med en konsert i Ålesund lørdag 6. november. Gjestevokalister på konserten var Tricia Boutté og Erik Røe. Prosjektet bestod av heldagsprøver lørdag 2. og søndag 3. oktober, kveldsprøve fredag 5. november, og prøver og konsert lørdag 6. november. Jeg observerte, tok notater og filmet 12 timers prøvetid og konsertens to avdelinger. Dette utgjør materialet i *Case storband* (SB).

Avtale om opphold var kommet i stand gjennom e-poster, brev og telefonsamtaler høsten 2010. Samtykke var innhentet på forhånd fra Brodahl og medlemmene i Nordvest Big Band. Det ble også innhentet samtykke fra vokalsolistene den andre helgen.

Oppholdet i Ålesund var tenkt som et andre pilotprosjekt over en helg, med plan om å senere gjøre SB med Brodahl og et annet storband på et høyere musikkfaglig nivå. Etter observasjon av Frank Brodahl i arbeid med Nordvest Big Band vurderte jeg denne konstellasjonen som en godt egnet case for mitt formål. Da det lot seg gjøre rent praktisk å følge hele prosjektet, ble Ålesund-prosjektet SB. Brodahl uttalte i personlig kommunikasjon at arbeidet hans ville være mye det samme i Ålesund som med det tiltenkte storbandet.

Grunnlaget for observasjonene var prosjektets problemstillinger: Hvilke spille- og syngemåter konstituerer musikalske praksiser? Hvilke, i dette tilfellet spillemåter, er verdsatte, ønskelige og blir fremmet i en storbandpraksis? Hvordan vil storbandlederen at musikerne skal spille og ikke spille, og hvordan kommuniseres dette? Hvilken kunnskap praktiserer en kyndig storbandmusiker?

6.1 Case SB

Frank Brodahl

Brodahl i arbeid med storband ble valgt som case på grunnlag av en lengre prosess, blant annet gjennom anbefalinger fra musikere tilknyttet det profesjonelle storbandet Bergen Big Band. Flere ganger da jeg fortalte om prosjektet mitt ble Brodahl anbefalt.

Frank Brodahl er trompetist, ensembleleder og arrangør, og regnes som en av Norges fremste eksperter på sjangeren storband. Brodahl er født i 1967 og oppvokst på Sandnes, han gikk på Lundehaugen videregående skole samtidig som han hospiterte på musikkonservatoriet i Stavanger. Han studerte ved Østlandets musikkonservatorium, og fikk sin første profesjonelle jobb som storbandmusiker i Norbotten Big Band. Brodahl er nå musiker i Det Norske Blåseensemble, i tillegg til frilansvirksomhet som solist, dirigent og studiomusiker. I Norge har han blant annet jobbet med Oslo Groove Company, Sandvika Storband og Bergen Big Band, han var med å starte det profesjonelle jazzorkesteret Ensemble Denada (tidligere Store Norske Orkester), og har arbeidet mye med profesjonelle svenske, danske, tyske og amerikanske storband. Brodahl har deltatt på mange plateinnspillinger («Frank Brodahl», 2019; Rogalyd.no, 2017; Personlig kommunikasjon).

Nordvest Big Band

Som navnet tilsier har dette storbandet sin base nord på Vestlandet, nærmere bestemt i Ålesund og distriktet rundt. Viktig i storbandmiljøet i denne regionen har i mange år vært Odd Fossum, som også har etablert storband for barn og unge (Rise, 2010). Nordvest Big Band var i 2010 nylig startet av Fossum. I SB deltar Fossum som musiker. På hjemmesiden omtales Nordvest Big Band slik:

Bandet består av en rekke musikk lærere, korpsdirigenter og musikere, og har som mål å spille musikk med konsertpreg, gjerne både nyere musikk og tradisjonsmusikk/jazz. Vi samarbeider med flere vokalister og kan levere konserter av underholdende og showpreget karakter. (Nordvest Big Band, u.å.)

Sitatet over forteller om medlemmenes bakgrunn, og om bandets målsetting: Å gi underholdende konserter. En annen målsetting, som jeg baserer på SB og kjennskap til lignende semi-profesjonelle ensembler, er musikernes personlige spilleglede og verdsetting av det musikalske og sosiale samspillet. Jeg antar at leder og solister får honorar, mens de fleste andre er amatører motivert av kjærlighet til musikken og fellesskapet. Musikerne er en blanding av yrkesmusikere, musikklærere og dyktige amatører, i dette prosjektet med to kvinner og seksten menn i bandet. Noen er gamle kjente, noen er ukjente for hverandre. Noen kjenner Brodahl fra før, noen gjør det ikke. Jeg har ikke møtt noen før; det er også mitt første møte med Brodahl.

Den første helgen foregår prøvene i Ålesund kulturskole sine lokaler. Den andre helgen er vi på konsertstedet også under prøvene, et stort selskapslokale tilknyttet Color Line Stadion, hjemmearenaen til Aalesund Fotballklubb. Begge lokalene er rigget tilpasset storbandaktivitet, konsertstedet med lydanlegg og lyssetting.

Case SB som storbandpraksis

Storband – «big band» – er en ensembleform innen jazz som stammer fra USA. Storhetstiden, som regnes fra starten av 1930-tallet til midt på 1940-tallet, blir kalt «The Swing Era» eller «The Big Band Era» (Gridley, 2003, s. 83). Kjente storbandledere var Benny Goodman (1909–1986), Glenn Miller (1904–1944) og William «Count» Basie (1904–1984).

Storband er i dag en utbredt ensembleform internasjonalt, både blant amatører og profesjonelt. Norges eldste storband Storyville Storband ble stiftet i Molde i 1958. Med utspring i samme miljø ble Moldejazz arrangert første gang i 1961 (Storyville Jazz Club, u.å.). Medlems- og interesseorganisasjonen Norsk jazzforum organiserer ved utgangen av 2019 139 norske storband (Norsk jazzforum, u.å.).

Radiostorbandet var en del av NRK fra 1964–1990. Storbandpraksiser er som klassiske symfoniorkester-praksiser *internasjonale*, med likheter og fellesskap på kryss av språk og landegrenser. Der den klassiske kunstmusikken har spredt seg fra Europa har storbandjazzen spredt seg fra USA. Festivaler blir arrangert verden rundt. Titler på musikkstykker, eller *låter* som Brodahl sier i SB, og språket ellers i partiturene, er i hovedsak på amerikansk engelsk. Man finner ikke italienske, franske eller tyske musikkuttrykk. To ord som kommuniserer spillemåter i notematerialene er til dømes «even» og «swing».

Musikken i storband er komponert, og ofte re-arrangert, det er et eget fagfelt å komme opp med nye arrangement på standardrepertoaret og å tilpasse musikk fra andre sjangrer til storbandformatet. Musikerne leser noter, soloimprovisasjoner blir foreskrevet i notematerialet. Veiledningen til improvisasjonene i notene er akkordsymboler.

Storbandkomposisjoner og -arrangementer er vanligvis skrevet for det som har etablert seg som standardbesetning, i partiturrekkefølge fra toppen: fem saksofoner, fire trompeter, fire tromboner, gitar, piano, bass og trommesett. Noteskriveprogrammet Sibelius har «Big band» som partitur-mal under kategorien jazz med denne instrumentasjonen. Gitar, piano, bass og trommer – «the rhythm section» – blir i SB omtalt som «kompet» (fra ordet akkompagnere). Det er i alt 17 stemmer. Det benyttes vanligvis én musiker på hver stemme; dette ble praktisert i SB, med tillegg av en musiker på vibrafon i kompet.

Repertoar i storband kan være bandlåter, som *In the Mood* med Glenn Miller, eller med instrumental- og vokalsolister. Typisk form på en låt er først presentasjon av melodi med vers og refreng (ev.

The image shows a musical score for a big band, consisting of 17 staves. The instruments listed on the left are: Alto 1, Alto 2, Tenor 1, Tenor 2, Bari. Sax., Trumpet 1, Trumpet 2, Trumpet 3, Trumpet 4, Trombone 1, Trombone 2, Trombone 3, Bass Trombone, Guitar, Piano, Bass Guitar, and Drums. The score is in 4/4 time. The Alto and Tenor parts use treble clefs, while the Bari. Sax., Trombone, Bass Trombone, Bass Guitar, and Drums parts use bass clefs. The Piano part is written for both hands, with the right hand in treble clef and the left hand in bass clef. The Drums part is written on a single staff with a drum set icon.

Instrumentasjon i storbandpartitur, fra mal i Sibelius

sunget av vokalist), deretter improviserer en eller flere musikere over melodien akkordskjema, til slutt gjentas melodien. Arrangementet av låten *Splanky* som blir presentert her har denne formen, og er også arrangert for den nevnte standardbesetningen.

Videoopptak Case SB

I SB er kameraet plassert på stativ, og jeg tar feltnotater under prøvene. Videoopptak og feltnotater i SB er fra øvingshelgen med prøver lørdag og søndag, og konserthelgen med prøver fredag og prøve og konsert lørdag. Materialet er katalogisert som Storband 1–5, forkortet til SB1–5.

Øvingshelgen

SB1.1–5	dag 1	prøver	10:00–16:00
SB2.1–4	dag 2	prøver	10:45–16:00

Konserthelgen 26 dager senere

SB3.1–3	dag 3	prøver	18:45–23:20
SB4.1–5	dag 4	prøver	11:30–15:45
SB4. K1–2	dag 4	konsert	22:00–24:00

SB1 er lørdagen i øvingshelgen, SB2 er søndagen i øvingshelgen. SB3 er fredagsprøven konserthelgen 26 dager senere, SB4 er lørdagsprøven konserthelgen og konserten. Videre inndeling fulgte bandets pauser og måltider. Jeg slo av kameraet når det var ymse praktiske årsaker til at aktiviteten falt utenfor mine problemstillinger. Korteste sammenhengende opptak er på ca. 12 minutter (SB4.4), det lengste på ca. 110 minutter (SB3.2). Konserten var på omtrent to timer. Første avdeling eller *sett* SB4.K1 besto av ni låter og varte i vel 50 minutter, andre sett SB4.K2 inkludert ekstranummer besto av 11 låter og tok vel 54 minutter.

SB2 består av tre videoopptak, SB2.1–3. Prøven etter lunsj søndag, SB2.4, er dokumentert med feltnotater, men ikke filmet (av tekniske årsaker).

Sosial praksis i Case SB

Den første helgen sitter Brodahl på en dirigentstol med bandet i U-formasjon foran seg. De som spiller trompet²⁵⁸ sitter til høyre for ham, saksofonistene rett fram og trombonistene til venstre. Bak trombonistene sitter pianisten ytterst, innenfor ham står vibrafonisten, så el-gitaristen og slagverkeren innerst. Til høyre for slagverkeren står kontrabassisten, innenfor basstrombonist og til venstre for barytonsaksofonist (alt sett fra dirigentstolen). Oppsettet gir storbandlederen god kontakt med alle blåserne, kompet sitter samlet og de dypeste instrumentene er også samlet, frem til venstre for dirigenten. På konserten er kompet organisert på samme måte, nå står Brodahl som dirigent foran bandet. Blåserne sitter nå på tre rekker, saksofonister fremst, bak dem trombonistene, og bakerst litt oppbygd trompetgruppen. Denne siste formasjonen er standard oppsett for storband. Vokalistene står til venstre for og på linje med dirigenten litt foran bandet, noe som gir rom for kommunikasjon og øyekontakt om begge parter kikker til venstre.

Den sosiale organiseringen i SB er Brodahl som leder, for det meste i arbeid med bandet som helhet og med instrumentgrupper. Dialoger med enkeltpersoner er mest med musikerne i kompet. Når vokalistene kommer på prøve den andre helgen er Brodahl bindeleddet mellom sangerne og bandet.

Det er god stemning på prøvene, det er humor og latter, både fra Brodahl og fra musikerne, kommentarene sitter løst. Det var mest av dette i starten, det kan ha sammenheng med spent forventning og faglig usikkerhet hos musikerne i starten av prosjektet. Musikkfaglige og pedagogiske tilhøve blir innimellom kommentert og kommunisert med humor. Eksempler på slike utsagn er: «Noter er bare til informasjon og villedning» (SB2.4, feltnotater). På slutten av den første dagen, etter at en musiker ved et uhell har mistet en mute (lyddemper) i gulvet sier Brodahl: «Jeg hører at jeg skal

²⁵⁸ I musikalske praksiser kan enheten person pluss det instrumentet vedkommende spiller bli omtalt bare med ordet for instrumentet. Dette blir gjort i SB. Når Brodahl vil ha en gruppe musikeres oppmerksomhet kaller han gruppene «tromboner», «sakser» etc.

gi meg snart, folk begynner å kaste ting i gulvet» (SB1.5). Dette forstår jeg som at han kommuniserer forståelse for at musikerne kan være slitne på slutten av dagen, i en humoristisk innpakning. Da Brodahl i SB1.1 spør pianisten, som skal være solist på *Splanky*, om han har spilt låten før, svarer pianisten «Ja, i korps for 15 år siden – på baryton». Et svar som fikk latteren til å ta av da punchlinen «på baryton» kom. Jeg kjenner kulturen som går ut på å komme med smarte kommentarer som samtidig ivaretar saksforholdene i kommunikasjonen.

Brodahl er saklig, tydelig, misfornøyd, formanende, underholdende og rosende, alt med stort engasjement og for det meste med et stort smil. Innimellom instruksjon, som når orkesteret må vente på en note som skal kopieres, byr Brodahl på gode historier fra sitt lange musikerliv. Etter den første dagen med observasjon har jeg til slutt skrevet «moro» i feltnotatene mine. Brodahl kommuniserer med hele seg. Et stort repertoar av blikk, direksjon, gester, verbalspråk, sang, knipsing, klapping, hodebevegelser m.m. kommuniseres alt fra bekræftelse og ros til misnøye. Et spørrende blikk med rynket panne kan forstås som å med humoristisk undertone nonverbalt kommunisere: «Hva i alle dager holder dere på med?». Brodahl bruker ikke eget instrument (trompet) i instruksjon av låten jeg gir stor plass her: *Splanky*. Han spiller på låtene han skal være solist på, og i instruksjon av andre låter, blant annet i arbeidet med *Basie Medley* spiller han noen ganger sammen med trompetgruppen.

Hele SB fremstår som musikalsk problemløsning. Gjennom turtaking i musikalske multimodale språkspill der Brodahl og bandet inngår blir det uønskede av Brodahl identifisert og forsøkt reparert. Brodahl er den ubestridte leder med formell, musikkfaglig og karismatisk makt (Hanken, 2004, s. 125).

Repertoar og katalogisering

SB og storbandvirksomhet ellers er tuftet på låter som vanligvis varer noe mer eller mindre enn tre minutter. På innspillingen *Glenn Miller Greatest Hits* har de 15 låtene spillelengde fra 2:51 til 3:32. På *The Atomic Mr. Basie* er ni av elleve låter mellom 2:42

og 3:52, lengste er 4:48 (Count Basie, 1958; Miller, 1996). Låter med kort spilletid vil logisk nok kunne ha høyt tempo, låter med lengre spilletid har gjerne rolig tempo.²⁵⁹ Formatet kan sees i sammenheng med at det opprinnelig er dansemusikk, lengden på låtene er tilpasset dansepraksiser. Lengden på låtene passet til radiospilling, og til 78- og 45-platenes begrensede lagringskapasitet. Lengden på klassiske storband-låter samsvarer med dagens populærmusikk-innspillinger. I mellomkrigstidens «swing era» var storbandlåter populærmusikk i USA og internasjonalt (Middleton & Manuel, 2001). Sjangeren har utveksling med det større pop-feltet når kjente pop-artister gjør innspillinger med storband-repertoar, nyere dømer er Robbie Williams og Lady Gaga (Bennet & Gaga, 2014; R. Williams, 2001).

Låtmaterialet i SB er klassikere og hits fra jazz og populærmusikk, fra 1931 og fremover til 1979, i tillegg kommer sangen *Don't know Why*, første gang utgitt i 1999, mest kjent i Norah Jones' utgivelse fra 2002. Utval-

<i>All Of Me</i>	1931	G. Marks & S. Simons
<i>Lady is a Tramp</i>	1937	L. Hart & R. Rodgers
<i>They Can't Take that Away From Me</i>	1937	G. & I. Gershwin
<i>The Nearness Of You</i>	1938	H. Carmichael & N. Washington
<i>In the Mood</i>	1939	W. Malone, A. Razaf & J. Garland
<i>Take the 'A' Train</i>	1939	B. Strayhorn
<i>You Don't Know What Love Is</i>	1939	G. De Paul & D. Raye
<i>Beyond the Sea</i>	1946	J. Lawrence & C. Trenet
<i>Green Dolphin Street</i>	1947	B. Kaper & N. Washington
<i>Unforgettable</i>	1952	I. Gordon
<i>Fly Me to the Moon</i>	1954	B. Howard
<i>Fever</i>	1956	E. Cooley & O. Blackwell
<i>I've Got You Under My Skin</i>	1956	C. Porter
<i>Come Fly with Me</i>	1957	J. Van Heusen & S. Cahn
<i>Till There Was You</i>	1957	M. Willson
<i>Splanky</i>	1958	N. Hefti
<i>Georgia On My Mind</i>	1960	H. Carmichael & S. Gorell
<i>Can't Buy Me Love</i>	1964	P. McCartney
<i>Feelin' Good</i>	1964	A. Newley & L. Bricusse
<i>L.O.V.E.</i>	1964	B. Kaempfert & M. Gabler
<i>People</i>	1964	J. Styne & B. Merrill
<i>That's Life</i>	1964	D. Kay & K. Gordon
<i>More And More Amor</i>	1965	S. Lake
<i>Suavito</i>	1965	R. Ray
<i>The Summerwind</i>	1965	H. Meier & J. Mercer
<i>Bridge over Troubled Water</i>	1970	P. Simon
<i>Moondance</i>	1970	Van Morrison
<i>Don't You Worry 'Bout a Thing</i>	1974	S. Wonder
<i>I Wish</i>	1976	S. Wonder
<i>Sir Duke</i>	1977	S. Wonder
<i>Superman</i>	1978	J. Williams
<i>Crazy Little Thing Called Love</i>	1979	F. Mercury
<i>Don't Know Why</i>	1999	J. Harris
<i>Basie Medley</i>	2005	arr. E. Gjerde og F. Brodahl

Figur 36: Case SB, alle låtene kronologisk

²⁵⁹ På *The Atomic Mr. Basie* har korteste låt *The Kid From Red Bank* en spilletid på 2:42 og tempo på rundt 270 bpm, lengste låt *Lil' Darlin'* har spilletid på 4:48 og tempo på ca. 66 bpm.

get er spekket med store navn og «ever-greens». Jeg har oppgitt komponister, noen av låtene forbindes nok av noen først og fremst med utøvere, slik som *L.O.V.E.* med Nat King Cole og *Suavito* med Arturo Sandoval. I oversikten i Figur 36 er låtene som ble spilt på konserten skrevet i fet skrift.

I SB blir det i alt arbeidet med 34 låter. 20 av disse ble valgt ut til konserten. På konserten var Brodahl solist på trompet på tre låter, Boutté på fire, og Røe på åtte. Det var fire band-låter, ekstranummeret var duett med Boutté og Røe.

SETT 1

<i>Splanky</i>	1958	N. Hefti	Band
<i>Bridge over Troubled Water</i>	1970	P. Simon	Brodahl – trompet
<i>Come Fly with Me</i>	1957	J. Van Heusen & S. Cahn	Røe – vokal
<i>Georgia On My Mind</i>	1960	H. Carmichael & S. Gorell	Røe – vokal
<i>Don't Know Why</i>	1999	J. Harris	Boutté – vokal
<i>I Wish</i>	1976	S. Wonder	Boutté – vokal
<i>Suavito</i>	1965	R. Ray	Brodahl – trompet
<i>That's Life</i>	1964	D. Kay & K. Gordon	Røe – vokal
<i>Crazy Little Thing Called Love</i>	1979	F. Mercury	Røe – vokal

SETT 2

<i>Basie Medley</i>	2005	arr. E. Gjerde og F. Brodahl	Band
<i>In the Mood</i>	1939	W. Malone, A. Razaf & J. Garland	Band
<i>Superman</i>	1978	J. Williams	Brodahl – trompet
<i>I've Got You Under My Skin</i>	1956	C. Porter	Røe – vokal
<i>Moondance</i>	1970	Van Morrison	Røe – vokal
<i>More And More Amor</i>	1965	S. Lake	Band
<i>L.O.V.E.</i>	1964	B. Kaemfert & M. Gabler	Boutté – vokal
<i>Sir Duke</i>	1977	S. Wonder	Boutté – vokal
<i>They Can't Take that Away From Me</i>	1937	G. & I. Gershwin	Røe – vokal
<i>Beyond the Sea</i>	1946	J. Lawrence & C. Trenet	Røe – vokal
<i>Unforgettable</i>	1952	I. Gordon	Boutté og Røe – vokal

Figur 37: Case SB, settlister konserten

Den første helgen ble det spilt 26 låter. Lørdagen gikk de gjennom 18 av disse, søndagen bød på åtte til, da kom de også tilbake til seks fra dagen før. Den andre helgen kom åtte nye låter. Av de 20 låtene som ble spilt på konserten ble 14 introdusert den første helgen og de seks den andre.

Basert på videoopptakene har jeg katalogisert SB etter repertoar med oppgitt startpunkt for arbeid med hver låt. Oversikten over den første dagen ser slik ut:

STORBAND		
Frank Brodahl		
Dag 1, lørdag, høsten 2010, 10:00–16:30		
SB1.1		01:20:00
0.00.55	<i>Till There Was You</i>	1957 M. Willson
0.10.00	<i>Georgia On My Mind</i>	1960 H. Carmichael & S. Gorell
0.22.35	<i>Splanky</i>	1958 N. Hefti
0.57.40	<i>All Of Me</i>	1931 G. Marks & S. Simons
	Pause	
SB1.2		1:08.45
0.00.00	<i>More And More Amor</i>	1965 S. Lake (1965)
0.09.10	<i>Green Dolphin Street</i>	1947 B. Kaper & N. Washington
0.37.30	<i>Suavito</i>	1965 R. Ray
0.56.00	<i>In the Mood</i>	1939 W. Malone, A. Razaf & J. Garland
	Lunsjpause	
SB1.3		00:29:12
0.00.00	<i>People</i>	1964 J. Styne & B. Merrill
0.05.05	<i>The Nearness Of You</i>	1938 H. Carmichael & N. Washington
0.13.40	<i>You Don't Know What Love Is</i>	1939 G. De Paul & D. Raye
	Pause	
SB1.4		1:17:47
0.00.00	<i>Take the 'A' Train</i>	1939 B. Strayhorn
0.22.47	<i>Beyond the Sea</i>	1946 J. Lawrence & C. Trenet
0.34.08	<i>Feelin' Good</i>	1964 A. Newley & L. Bricusse
0.40.14	<i>Moondance</i>	1970 Van Morrison
0.53.28	<i>The Summerwind</i>	1965 H. Meier & J. Mercer (1965)
	Pause	
SB1.5		00:26:39
00:00:00	<i>They Can't Take that Away From Me</i>	1937 G. Gershwin & I. Gershwin
00:10:26	<i>Come Fly with Me</i>	1957 J. Van Heusen og Sammy Cahn

Figur 38: Utdrag fra filmlogg SB

Tilsvarende oversikter ble laget for de andre dagene. Av oversikten til SB1 går det frem at det blir jobbet med *mye* repertoar, 18 låter den første dagen. Noen av låtene blir hovedsakelig spilt gjennom, andre blir det arbeidet mer med. Tidsbruken på hver låt varierer, fra ca. fem til 60 minutter. Noen av låtene blir spilt igjennom en gang, andre blir arbeidet grundigere med. Lengste sammenhengende periode det ble arbeidet med en låt var på omtrent 35 minutter: *Splanky* (SB1.1, 22:35–57:40) og *Basie Medley* (SB2.2, 0:00–36:29).

SB som storbandpraksis består av å ved hjelp av en storbandleder (Brodahl) øve inn repertoar bestående av låter som vanligvis varer i ca. 3 til 5 minutter, og å sette disse sammen i sett som blir spilt på konsert. Låtene har som basis en harmonisert melodi. Kompet gir harmonisk og rytmisk grunnlag, vanligvis gjennom hele låten. Blåsergruppene spiller melodi, akkompagnement, og ulike typer riff og musikalske effekter, unisont og som harmoniske blokker. Pulsrytmen er tilnærmet jevn. Harmonikken er utvidet, med bruk av 6./13., 7., 9., og 11. tone fra grunntonen i ulike varianter. Instrumentale solo-improvisasjoner basert på melodians akkordrekke inngår i arrangementene. Det er utstrakt bruk av synkopering. Det som i klassisk musikk omtales som ubetonte taktdeler blir ofte betont, i den grad at når noen noter skal komme rett på slagene kan begynnende storbandmusikerne intuitivt synkopere likevel.

6.2 Språkspill Case SB

Som i SO satt jeg heller ikke i SB med partiturer da jeg observerte. Også i SB fant jeg det hensiktsmessig å bruke noter da partikulære musikalske språkspill skulle representeres i et akademisk arbeid. Et tidlig utkast til dette kapitlet har ikke noteeksempler, da står og faller formidlingen på språket alene. Å utvide artikuleringsmodusen med noteskrift bidrar til at leserne kan relatere det språklige til lyduttrykk de realiserer akustisk eller som auditiv forestilling i møte med noteeksemplene. Det potensielt upresise og vage i estetiske begreper og annet verbalspråk, fjernet fra den estetiske grunnsituasjonen – i SB fra innøvingssituasjonene, om jeg bare tar med meg ordene og ikke representerer det spilte – kan resultere i at resultatet av mine undersøkelser kan møte samme kritikk som det som tidligere er omtalt som «spekulativ estetikk» og «tradisjonell kunstfilosofi». Svaret mitt er ikke en eksperimentell eller hovedsakelig «scientific» tilnærming. Jeg finner mye mening i Nielsen og Wittgenstein. Nielsen omtaler sin tilnærming som fenomenologisk og hermeneutisk, mens Wittgenstein vanskeligere lar seg kategorisere. Wittgensteins senfilosofi (*PI*) blir av noen omtalt som mellom analytisk og kontinental filosofi; som redegjort for kan han leses på ulike

og til dels motstridende måter. Min tilnærming er beskrivende og anerkjennende, jeg ønsker å fortelle om hva de er opptatt av i casene, hvordan spille- og syngemåter konstituerer meningsfylte dagligdagse musikkpraksiser. Jeg ser en lignende tilnærming, til litteratur, hos Toril Moi (2017a). I sammenheng med den amerikanske filosofen og Wittgenstein-fortolkeren Stanley Cavells (1926–2018) begrep om «acknowledgement» omtaler Moi «lesning som et forsøk på anerkjennelse» (Moi, 2017b). Med Karl Ove Knausgårds *Min kamp* (2009–2011) som eksempel formulerer hun seg slik om lesemåte: «Å anerkjenne er ikke det samme som å anbefale eller beundre. Bare om jeg ser den andre klart, kan jeg vurdere hennes handlinger og være-måte på rettferdig vis» (Moi, 2017b). Moie lesemåte blir ikke-pyrrhonistisk, en i utgangspunktet ikke-kritisk og ikke-mistenksom måte å lese og undersøke på.²⁶⁰

Utvalg til detaljert analyse Case SB

Gitt det omfattende repertoaret har jeg gjort et utvalg til detaljert analyse. Låten det først blir jobbet lengre med (35 minutter) i SB er *Splanky*, skrevet av Neil Hefti (1922–2008). I tillegg til *Splanky* var det i SB en låt med tittelen *Basie Medley* arrangert av Brodahl og Gjerde; et stykke satt sammen av flere kjente låter med The Count Basie Orchestra. Brodahl omtaler orkesteret som *Basie-bandet*. I *Basie Medley* inngår blant annet utdrag fra låtene *The Kid from Red Bank*²⁶¹ og *Flight of the Foo Birds*. Disse låtene og *Splanky* inngår på platen *The Atomic Mr. Basie*. *Basie Medley* ble det også jobbet med over et relativt lengre tidsrom i SB.

William «Count» Basie (1904–1984) og orkesteret hans som ble etablert i 1935 var en del av storhetstiden for storband i mellomkrigstiden, og er prominente i jazzhistorien. Låten *Splanky* inngår i storband-jazzens standardrepertoar. Da jeg har som utgangspunkt å studere noe typisk og klassisk innenfor sjangeren jazz, valgte jeg *Splanky* til

²⁶⁰ Opponerende mot mistankens hermeneutikk, kritisk teori og poststrukturalisme.

²⁶¹ Basie var fra Red Bank i New Jersey. Låten *The Kid from Red Bank* har mange nordmenn hørt utallige ganger, den har vært kjenningsmelodien til Reiseradioen i NRK siden 1963.

detaljert analyse med *Basie Medley* som kompletterende perspektiv (triangulering). Jeg trekker også frem låten *Beyond the Sea* fordi i arbeidet her fant jeg en i denne avhandlingens perspektiv særlig verdifull sekvens; dette fant sted den siste dagen da vokalist Røe også var tilstede (SB4.2). *Beyond the Sea* ble skrevet av franske Charles Trenet med tittelen *La Mer* i 1943, utgitt med bidrag fra Albert Lasry noen år senere. Sangen er for mange også kjent i sangeren Bobby Darins versjon utgitt i 1959, året etter *Splanky*. *Beyond the Sea* inngår i standard-repertoaret for jazzvokalister og foreligger i ulike innspillinger.

Splanky: Låt, arrangementet og notasjon

Splanky inngår som nevnt på platen *The Atomic Mr. Basie* fra 1958 der Hefti har skrevet og arrangert alle låtene, utenom *The Kid From Redbank* som kom til i samarbeid med Count Basie. Erlend Gjerdes arrangement av *Splanky* som ble brukt i SB er som originalen fra 1958 og de fleste storband-låter notert i fire fjerdedels takt – «common time». Originalen er i Dess-dur, arrangementet i SB er i C-dur, en halv tone lavere. Byggesteinen i *Splanky* er bluesskjemaets 12 takter. Skjemaet har varianter gjennom låten, men holder seg i nærheten av ulike bluesskjemaers historiske utgangspunkt.²⁶² En versjon av det harmoniske fundamentet i C-dur finner vi i de 12 taktene som blir repetert i improvisasjonsdelen²⁶³ i Gjerdes arrangement, fra takt 60 til 71:

C ⁷	F ⁷	C ⁷	C ⁷
F ⁷	F ⁷	C ⁷	A ^{7#9}
Dm ⁷	G ⁷	C ⁷	A ^{7#9}
			D ⁹
			G ¹³

Figur 39: *Splanky*, arr. Gjerde, akkordskjema improvisasjonsdel

²⁶² I C-dur: C C C C / F F C C / G G C C (Barry & Allan, 2001).

²⁶³ Improvisasjon ble ikke jobbet med i SB. De som mestret dette allerede fikk disse oppgavene.

Splanky har to melodideler jeg kaller A og B, og en solistisk improvisasjonsdel. Både A og B er *riff*-baserte²⁶⁴ og synkoperte. Alle delene følger i utgangspunktet det 12-takters bluesskjemaet. Del A består av et tema på fire takter som gjentas uforandret tre ganger, variasjon fremkommer ved at akkordunderlaget er forskjellig for hver gjentakelse. (En musikalsk parallell til at ords mening i ulike kontekster kan ha ulik mening; her får samme motiv ulik musikalsk mening i forskjellige harmoniske kontekster). Uforandrede riff over akkordprogresjoner er karakteristisk for blues og blues-baserte sjangrer, som «rhythm and blues» og rock (Robinson, 2001). Når del A blir repetert blir de korte riffene imitert av andre instrumenter i «call and response», Brodahl omtaler det som stafett.

Splanky, komp. Neil Hefti			
arr. Hefti	takter	arr. Gjerde	takter
innledning	6	innledning (C)	9
A	12	A	12
A*	12	A*	12
tenor solo	12	B	12
tenor solo	12	B	14
B	12	piano impro.	12
B	12	piano impro.	12
piano solo	2	piano impro.	12
A*	12	piano solo*	10
B med slutt	12	overgang (C)	9
		A piano	12
		A*	12
		B	12
		B	8
		slutt (B, A)	16
takter	104		174
tid ved 120 BPM	03:28		05:24

Jeg har sammenlignet det originale arrangementet laget av komponisten Neil Hefti med det som ble brukt i SB. A-delen med «call and response» er merket med stjerne.

Gjerdens arrangement er lengre, hos ham blir B-delen presentert før solodelen. Gjerdens arrangement har en innledning (C) som vi ikke finner hos Hefti. Denne kommer igjen etter solodelen som en overgang.

Figur 40: Sammenligning arr. av *Splanky*

²⁶⁴ Riff: «In jazz, blues and popular music, a short melodic ostinato which may be repeated either intact or varied to accommodate an underlying harmonic pattern. The riff is thought to derive from the repetitive call-and-response patterns of West African music, and appeared prominently in black American music from the earliest times» (Robinson, 2001).

Gjerde har også laget en heftigere slutt enn Hefti basert på elementer fra del A og B. Fjerde runde av pianosoloen hos Gjerde får akkompagnement av trombonegruppen, derfor er også den delen merket med stjerne, som en variant. Gjerdes arrangement er i større grad basert på piano enn Heftis. Når det i det originale arrangementet spilles fullt orkester blir dette av og til erstattet med melodi i piano i Gjerdes arrangement. Gjerde bryter også noen steder med periodene på 12 takter, vi finner perioder på 9, 10, 14, 8 og 16 takter i tillegg til blueskjemaets 12.

To ting har jeg merket meg i Heftis arrangement. Mot slutten av den andre B-delen er piano i fokus, og dette blir utvidet til en kort riff-basert pianosolo ved at det legges til to takter før man går tilbake til A-delen, dette kan oppfattes som tatt videre hos Gjerde der pianoets rolle er utvidet. Måten Gjerde og SB bruker Heftis *Splanky* på samsvarer med Sharps (1907, s. 16) essensielle trekk ved folkesang: utvalg, kontinuitet og variasjon. Et annet fenomen i Heftis arrangement er starten. Måten den er skrevet og blir utført på *eksemplifiserer* grunnleggende trekk ved persepsjon og fortrolighetskunnskap slik dette er fremstilt i filosofikapitlet. Starten er skrevet som en rytmisk tvetydighet som utfordrer lytterens oppfatning: jf. Wittgenstein, aspektpersepsjon, oppfatning av pulsrytme, og å *høre noe som noe*. Starten på *Splanky* i Heftis arrangement er en *auditiv hare-and*, noe komponister leker seg med, og som utfordrer vår persepsjon av rytme.

Figur 41: *Splanky*, arr. Hefti, pianostemmen fra starten

De fire første taktene kan oppfattes som om basstonen Ass er på slag en og tre og akkordene i høyrehånd på slag to og fire, ev. som forslag på slagene og etterslag mellom

slagene i en rolig puls med to slag i takten (alla breve). Om vi har iverksatt slike persepsjonskategorier og oppfatter starten på Heftis *Splanky* som vanlige påslag og etterslag blir dette utfordret når vi nærmer oss A, og vi kan miste oppfatningen av pulsrytmen, før denne igjen kan bli etablert ved hjelp av vanlige firedelsnoter på slaget i bassen fra A. Jeg synes det er nokså snedig gjort fordi de synkoperte basstonene fra starten kan sees (høres) som forstadier til den første tonen i den typiske bassgangen to takter før A, i denne bassgangen vil mange normalt høre første tone som synkopert. I den kommersielle piano-utgaven av *Splanky* er denne finurligheten forenklet, potensiell feiloppfatning kan bli ett slag og ikke et halvt (i firtakt), og samsvaret i slagplassering mellom de åtte første tonene i venstrehånd og den synkoperte førstetonen i bassfiguren i femte og sjettetakt er ikke lenger tilstede:

Moderately

C Cdim/G Dm7/G Cdim/G C Cdim/G

The musical score consists of two systems of piano accompaniment. The first system has six measures with chords C, Cdim/G, Dm7/G, Cdim/G, C, and Cdim/G. The second system has three measures with chords Dm7/G, Cdim/G, and C. The bass line consists of eighth notes in a steady pulse. Dynamics include mp and mf.

Figur 42: *Splanky*, kommersiell pianoutgave

Slike tvetydigheter er interessante fordi de er konkrete eksempler på at møtet mellom våre forutsetninger og samme erfarte fysiske virkelighet kan fremstå for oss som ulike og gjensidig utelukkende virkelighetsoppfatninger, som ulike *væremåter*, som tidligere sitert: «Some changes change the attitude—We say: ‘the whole thing is changed’» (LC, IV.11).

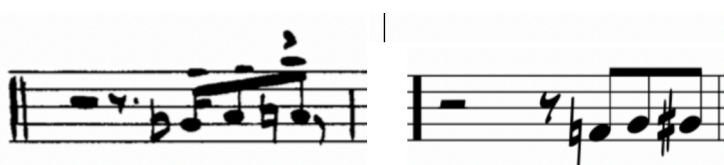
Notematerialet til Hefti kommuniserer *tempoet* på en måte som er ny for meg, 12 takter skal vare 24 sekunder, det ser ut som om noen i etterkant har skrevet inn tilsvarende metronombetegnelse:²⁶⁵

MOSTO 112 BARS = 24 SECONDS (♩ = 120)

Figur 43: Splanky, tempoangivelse i Heftis originale arr.

På innspillingen av *Splanky* fra 1958 varierer tempoet mellom ca. 119 og 122 bpm. I den første lange øvingsøkten i SB er tempoet roligere, ca. 106–108 bpm, noe som gir en annen og tyngre karakter på låten. På konserten er tempoet til Nordvest Big Band mye det samme som originalen, ca. fra 118 til 122 bpm.

Det er relativt store forskjeller på *notasjon* i de to arrangementene. I Heftis arrangement er tretone-figuren som er sentral i riffet i A-delen notert som en sekstendel og to åttedeler, hos Gjerde og i den kommersielle pianoutgaven er det notert som tre åttedeler.



Figur 44: Splanky, notasjon i trompetstemme hos Hefti (til venstre) og Gjerde

Hefti skriver punktert åttedelpause og sekstendelnote, Gjerde åttedelpause fulgt av åttedelnote. Det betyr ikke at det nødvendigvis er tenkt at

det skal spilles forskjellig, det har med notasjon og utføring av *swing* å gjøre, noe jeg kommer inn på. Heftis arr. har også notert «fall» på tredje tone i samme figur når den går oppover, en notert liten bue nedover som antyder at tonehøyden slippes nedover når tonen avsluttes. Når figuren i neste takt går nedover har siste tone prikk. Slik spiller også Basie-bandet på innspillingen fra 1958. Dette er ikke notert på Gjerdes arrangement, og «falls»-ene blir ikke utført i SB.

²⁶⁵ Jeg har fått tilgang til arbeidsutgaver av Gjerdes *Splanky* og *Basie Medley* arrangert av Brodahl og Gjerde via Brodahl.

Heftis arrangement angir spillemåte på alle toner. Hver eneste tone har prikk, strek eller aksent, og noen toner har både strek og aksent eller prikk og aksent. Siste tone i figuren over har strek, aksent og «fall». Gjerde bruker også streker, prikker og aksenter, men ikke på alle toner. Hefti bruker ikke hard aksent (^), noe Gjerde gjør. Likheter og forskjeller i notasjon kan ha mer med utvikling i storbandnotasjon å gjøre enn ønske om klingende forskjeller.

Brodahl nevner Basie-bandet som ideal i SB. Noter er, som han sier, til veiledning og villedning, noe som vekker latter (SB2.4, feltnotater). I tillegg til at dette utsagnet er en slående frase og kan være humoristisk, oppfatter jeg det som et faglig presist utsagn. Om vi forstår notasjon av en enkelt tone eller et kort musikalsk motiv som et familielikhetsbegrep, analogt med ord hos Wittgenstein, så kan tonenes utføring (bruk) og mening inngå i musikalske praksiser på ulike måter som ligner på hverandre og er forskjellige fra hverandre på mange måter. Når toner skal symboliseres i noteskrift kan ikke de kompliserte bruksområdene komme til uttrykk i noteskriften, som må være enkel nok til at den kan være håndterlig og lesbar. Meningen til toner og motiv er hvordan de inngår i utøvende musikkpraksiser, dette lar seg ikke fyllestgjørende symbolisere i noteskrift. Noter er mønstre, oppskrifter til å lage noe etter, til veiledning og villedning. Til potensiell villedning om man tar dem for bokstavelig²⁶⁶ uten å relatere til klingende utgaver av det notene representerer, uten fornemmelse for den aktuelle musikkens utøvergrammatikk. Dette kan gjøre seg mer konkret gjeldende i storbandnoter enn i klassiske noter, som når to åttedeler i *spillemåten swing* representeres som to likt utseende noter, men utføres som to forskjellige. Generelt er også systemet tradisjonell musikknotasjon potensielt villedende ved at det til dømes er ingenting isolert sett ved den grafiske fremstillingen av de fem notelinjene i C-dur som forteller at avstanden fra noen notelinjer til mellomrommet over er en halv tone, mens det fra andre notelinjer er en hel tone opp til mellomrommet over. Nøklene kommuniserer hvor de halve tonetrinnene er, med det fremgår ikke visuelt av note-

²⁶⁶ Hvordan storbandnoter skal realiseres i musikkutøving reiser lignende problemstillinger som idealet «Werktreue» og historisk informert oppføringspraksis (HIP) innen kunstmusikk. Hva en «bokstavelig» lesning innebærer er på ingen måte entydig, det avhenger av «leserens»/musikerens forutsetninger.

linjenes utforming. For en logisk orientert amatørkorsanger eller nybegynnerelever med begrenset notekunnskap kan dette gi utfordringer. Den visuelle logikken samsvarer ikke med den auditive. Om det visuelle får styre kan intervallet liten sekund bli for stort.

Splanky: Instruksjonsarbeid

Splanky ble arbeidet med som tredje låt den første dagen (SB1.1, 22:35–57:40) og som nest siste låt sent fredagen før konserten (SB3.3, 20:13–30:08). *Splanky* er første låt på konserten. I tillegg ble *Splanky* gått kort gjennom søndag ettermiddag den første helgen (SB2.4).²⁶⁷

Ordet i låttittelen – «splanky» – inngår ikke i ordbøkene *Dictionary.com* eller *Merriam-webster.com*. Nettstedene *Definithing.com* og *Urbandictionary.com* forklarer begge betydningen til ordet «splanky» med blant annet ordene «cool, fresh, chill, fun, funky». Ordet «splanky» er basert på sistnevnte kilder et adjektiv jeg kan forstå som et estetisk begrep. Når en låt får en slik tittel, var det kanskje med tanke på at komponisten oppfattet låten slik, og at det skal spilles «cool», «fresh», «fun» og «funky»? Dette ble ikke tematisert i SB. Kanskje var ordets bruk kjent for medlemmene i Basie-bandet? Jeg synes «cool», «fresh», «chill», «fun» og «funky» kan være treffende beskrivelser av låten *Splanky*, og også mye av SB som helhet. Som metodiske anvisninger for hvordan *Splanky* skal spilles sier ordene alt og ingenting, de er generelle karakteristikk som ikke sier noe eksplisitt om hvordan de konkrete detaljene som konstituerer et slikt musikalsk uttrykk skal utformes. Brian Zimmerman (2019) karakteriserer i en omtale av *Splanky* som dagens sang som å handle om «easy swing, carefree melodicism and good humor».

²⁶⁷ Denne gjennomgangen er ikke tatt med i den grafiske fremstillingen av arbeidet med *Splanky*, da feltnotatene gir mangelfullt grunnlag for detaljert fremstilling.

Arrangementet til Gjerde har utskrevet 150 takter. Formdelene står øverst i hver kolonne etter taktnummer. Takt 60 til 71 med pianoimprovisasjon repeteres tre ganger (slik at det i alt blir 174 takter). Musikalske ytringer (hovedsakelig sang og spill) er fargekodet. Verbale ytringer finner sted mellom de musikalske ytringene, og av og til også samtidig som bandet spiller. Sentrale tema i de verbale ytringene er skrevet inn i den grafiske fremstillingen i Figur 45. Meningsinnholdet i språkspillene tar typisk utgangspunkt i forrige musikalske ytring og kommuniserer hvordan neste musikalske ytring skal utformes av musikerne. De verbale ytringene inngår i språkspill (estetiske praksiser) som får sin mening basert på vurdering av det nylig musikalsk ytrede (spilte) sammenlignet med forestillinger om hvordan det er ønskelig at det skal spilles, tuftet på idealer – regler og grammatikk. Resultatet av sammenligningen gir grunnlag for hvordan ytringen om det som skal endres utformes. Instruksjonen går ut på å endre spillemåter mot idealer, forestillinger om ønskede spillemåter. Grammatikken blir aktivert som misnøye når regler blir brutt.

Hovedsakelig verbale ytringer ved Brodahl er nummerert i venstre kolonne fra 1 til 53. 1 til 47 er tidlig den første dagen, de seks siste er fra sent på kvelden fredagen før konserten. De musikalske ytringene er symbolisert med farger og markert med et plusstegn i venstre kolonne. 12+ symboliserer til dømes den musikalske ytringen som kommer etter verbal ytring 12, etc. Fremstillingen er forenklet, noen verbale ytringer har innslag av korte musikalske ytringer som ikke er skilt ut, og det forekommer musikalske ytringer fra bandmedlemmene som ikke er tatt med (individuell utprøving, lydsvak spilling i bakgrunnen).

Arrangementet av *Splanky*, Brodahl med partituret, de 17 stemmene fordelt til musikerne med sine ulike instrumenter og ulike musikkfaglige og sosiale forutsetninger, den lokale organiseringen, storbandtradisjonen og Basie-bandet, musikk og språk; dette og mer er forutsetninger og kontekst for det som foregår når Brodahl arbeider med å implementere sin storbandgrammatikk i Nordvest Big Band disse dagene. Spillemåtene som konstituerer SB som estetisk praksis inngår i en avansert ressurskrevende og komplisert sosial menneskelig virksomhet som er forankret i steder

og tider: i 1950-tallets USA, i dag i Ålesund med det aktuelle storbandet, og i konserten som øvingen leder frem til.

Som i SO blir bandet i arbeidet delt opp i instrumentalgrupper og i kombinasjoner av grupper og enkeltmusikere. Gult representerer når Brodahl som ytrer seg nonverbalt i musikalske ytringer, vanligvis demonstrerende sang kombinert med knipsing, tramping, gester, og ansiktsuttrykk. Rødt representerer når hele bandet spiller. Oransje er når Brodahl synger mens bandet spiller. Blått er når bare saksofongruppen spiller, mørkeblått er saksofongruppen sammen med bass og trommer. Lys lilla er alle blåserne uten komp, mørk lilla er bare kompet. Brunt er Brodahl som synger med komp. Grønt er pianisten som i et spørsmål til Brodahl illustrerer spørsmålet ved å spille piano. Variasjonen i Brodahls tilnæringsmåter har til hensikt å få frem særskilte aspekter ved hvordan han ønsker at *Splanky* skal spilles. Jeg forstår variasjonen i instruksjonsmåtene og språkspillene som nøye tilpasset den aktuelle utfordrings egenart, til hva som skal repareres, jf. konversasjonsanalyse og problemløsning.

Om vi i den grafiske fremstillingen av arbeidet med *Splanky* ser på når hele bandet spiller, fargen rød, så spilles ikke *Splanky* sammenhengende før konserten. I den første økten spiller man frem til improvisasjonsdelen (3+). Så kommer et lengre parti med mange innspill fra Brodahl med mye bruk av stemmen i det jeg har kalt MFD (multimodal forenklet demonstrasjon) (4–26). Fokuset er først på innledningen og saksofongruppen, deretter arbeides det med A-delen, så får hele bandet spille A*-delen og mesteparten av B-delen. Så kommer mange innspill fra Brodahl på B-delen (27–44). Så spiller hele bandet improvisasjonsdelen, de går de tilbake til siste del av improvisasjonsdelen der trombonene blir lagt til som akkompagnement til solistens fjerde runde i blues-skjemaet, og låten blir spilt ut. Økten avsluttes med noen innspill fra Brodahl om slutten. Det musikalske innholdet i arrangementet av *Splanky* etter improvisasjonsdelen er gjentakelser av formdelene som kommer i starten. Implisitt forventes av musikerne at de kan overføre det som det ble jobbet med i starten av låten til senere i låten når de samme formdelene kommer igjen. Når det igjen jobbes med *Splanky* en måned senere gir Brodahl noen innspill på starten før de begynner, og så spiller de hele låten med ett opphold. Oppholdet skyldes misnøye med balanse fra takt

22, del A*. Av den grafiske oversikten i Figur 45 ser vi at det ikke spilles så mye med hele bandet (rød farge), og at det er mange innslag av demonstrerende sang fra Brodahl (gult). Den første økten med *Splanky* den første dagen varte i 35 minutter, og brorparten av tiden brukte Brodahl til verbal artikulering og demonstrasjon av Basie-band-grammatikk.

Splanky: Språkspill

Splanky er tredje låt på programmet første prøvedag. Brodahl spør om bandmedlemmene kjenner arrangøren. Så forteller han med innlevelse og humor historier om sine opplevelser med denne arrangøren, med vekt på arrangørens ferdigheter i å lage og å ha full oversikt over arrangementer uten å støtte seg til partitur og i å lære seg selv å spille saksofon. Deretter blir selve låten kommentert, låten er her arrangert som *piano-«feature»*, pianisten har en fremtredende rolle i arrangementet.

Brodahl har fortrolighetskunnskap fordi han har ideelle forestillinger om hvordan *Splanky* kan høres ut; han har ferdighetskunnskap fordi han kan spille, synge, knipse og på andre måter fremføre låten; og han har påstandskunnskap ved at han kan sette ord på hvordan han ønsker at låten skal spilles. Når de skal i gang med *Splanky* sier Brodahl (nummerering fra Figur 45):

- 1 Okey. Så dette er er altså i Basie-swing. Så det er:
[synger og klapper:]

SANG

KLAPP

1+

4

En! PI-DL-DU-DEH DEEY - DI-DE-DU-DEY-DU DEEY - DI-DN-DU-DN-DE DEEY- DEY-DEY-DEY-DU DEEY - DI-DN-DU-DEY-DU DEEY

Figur 46: Splanky MFD 1

[sier, fortsetter å klappe:]

- 2 Ikke sant, det er *så bredt* – men – den tidlige eneren [slutter å klappe] er aldri bak trommene. [Dere] kan gjerne *strekke* frasene, men den *tidlige eneren*, den *henger* vi ikke på! Kom aldri bak kompet! Kommer vi bak kompet er *swingen* ødelagt [krysser armene foran seg], og det driver vi ikke med! Så hør på Basie-bandet, de strekker, spesielt toerens òg:

[klapper, synger og knipser:]

The image shows three musical staves. The top staff is labeled 'SANG' and contains a melody in bass clef with lyrics 'PI-DL-DU-DEH DEEY'. The middle staff is labeled 'KLAPP' and shows a rhythmic pattern of claps. The bottom staff is labeled 'KNIPS' and shows a rhythmic pattern of snips.

Figur 47: Splanky MFD 2

Den tidlige eneren er alltid i «time», det er forskjellen på Basie-bandet og [et annet storband]. Hvis dere hører på [det andre storbandet] sin innspilling så er det alltid bak trommene, hele tiden. Basie-bandet er aldri bak trommene. [Tapper fingrene på notepulten.] Aldri! Funker det? Hvis vi får til det er mye gjort.

(SB1.1, 29:02–57)

I disse gjengitte verbale og musikalske ytringene fra Brodahl som tok 55 sekunder blir det kommunisert ønskelige spillemåter på låten *Splanky*. Når Brodahl her i MFD representerer bandet som musikalsk helhet med ønskede spillemåter, er musikernes eventuelle forståelse av hva Brodahl ønsker å formidle i demonstrasjonen relatert til *hva* i demonstrasjonen musikernes oppmerksomhet rettes mot. Når Brodahl synger det saksofonene spiller i starten på *Splanky* er det til dømes ikke stemmeklang eller intonasjon i det han synger som er det sentrale, han synger ikke perfekte tonehøyder og stemmeklangen hans er ulik saksofonklang. En nyanse i en spillemåte kan kommuniseres der demonstrasjonen bryter andre regler i grammatikken. Implisitt i Brodahls demonstrasjon er at musikerne skal spille med grammatikkens krav til klang og intonasjon, selv om Brodahl bryter disse i sin demonstrasjon. Det vesentlige meningsinnholdet, poenget, kan likevel kommuniseres. For å gripe meningsinnholdet

i det demonstrerte må musikerne korrekt se bort fra noe og høre noe som noe særskilt, slik jeg tidligere har sitert Wittgenstein: «Man sier for eksempel: ‘Se bort fra disse flekkene og også fra disse små uregelmessigheter, og se det som et bilde av en ...!’ ‘Tenk bort det der!’» (Z, § 204, originale anførselstegn og originalt ellipsetegn). At musikerne evner dette er en nødvending forutsetning for at instruksjonene skal fungere og for at musikerne tuftet på forståelse av demonstrasjonen i neste omgang korrekt prøver å endre sine spillemåter. Brodahl gir dem i sine verbale ytringer veiledning i hvordan de skal lytte, i samspill med gester.

Låten *Splanky* blir av Brodahl plassert i kategorien *swing*, og i underkategorien *Basie-swing*. Hva medfører det? Ordet *swing* blir brukt om en danseform, en musikkstil og som karakteristikk av spillemåter.²⁶⁸ Et ideal i jazz er at det *swinger*, artikulert i låttittelen *It don't mean a thing (if it ain't got that swing)*, skrevet av Duke Ellington og Irving Mills i 1931. Ordet *swing* brukes også i kontekster som ikke har med musikk å gjøre: «Nå begynner det virkelig å svinge her!» I musikk er *swing* knyttet til spillemåter som gir følelser av fart og fremdrift og som appellerer til å bevege kroppen rytmisk (Spring, 2014).

I en spesifikk betydning i musikalske praksiser blir ordet *swing* brukt om spillemåter der grunnslagene, vanligvis notert som firedelsnoter, underdeles rytmisk i to toner av ulik lengde. Når det er notert to åttedelsnoter per slag, vil informasjon om at det skal spilles *swing* medføre at de to åttedelene spilles (eller synges) som en lengre og en kortere tone. En første vanlig forklaring er at forholdet mellom første og andre tone er

²⁶⁸ Et annet ord som tilhører jazz-diskursen er «groove»: «Når gruver det skikkelig bra!». Merriam-Webster utlegger «groove» blant annet som «top form», «an enjoyable or exciting experience» og «a pronounced enjoyable rhythm». I musikalske praksiser blir «groove» identifisert som små musikalsk begrunnede avvik fra forventninger om puls og styrkegrader (Feld & Keil, 2005; Whittall, 2015). Gruv og «groove» blir i trommesettspill også brukt om ulike typer gjentakende rytmiske mønstre som konstituerer stil og sjanger; mindre variasjoner uten at pulsrhythmen endres omtales som «fills». «Cool» inngår i samme felt, ordet blir brukt både om væremåter, personlighet og musikkstilen «cool jazz». Om vi forstår jazz-feltet som mer og mindre overlappende estetiske praksiser og estetikker, så har det sine egne estetiske begreper, som «swing», «cool» og «groove». Ordene brukes i norske jazz-diskurser i fornyede utgaver og med norsk grammatikk, som «timen» (uttales *taimen*).

2:1, tilsvarende 2+1 åttedeler i 12/8-takt. Musikerne må da når de leser noten til *Splanky* oversette 4/4-takt til 12/8-takt:²⁶⁹

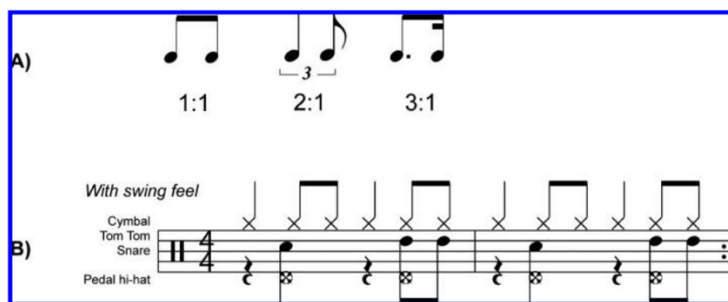
The image shows a musical score for the piece 'Splanky'. The top staff is a treble clef melody in 4/4 time, written in G major (one sharp). The bottom staff shows the same melody transcribed into 12/8 time. The 12/8 staff is divided into three measures, each containing four eighth notes. The first two notes in each measure are longer than the last two. A cymbal rhythm is shown below the 12/8 staff, consisting of a series of 'x' marks on a line, with red 'x' marks indicating the 'tidlig ener' (early accents) on the first and third eighth notes of each measure.

Figur 48: *Splanky* oversatt til 12/8, tidlig ener i rødt

Notebildet over viser innledningen i Gjerdes arrangement av *Splanky*. Øverst originalstemme for altsaksofon i 4/4-takt, deretter denne oversatt til 12/8-takt, under denne en typisk cymbal-rytme i swing der andre og fjerde slag (det er her tre åttedeler per slag) har den konstituerende swing-rytmen med lang pluss kort tone (her firedel og åttedel). Nederst linje viser de 12 åttedelene i hver takt utskrevet (*tidlig ener* markert i rødt kommer jeg tilbake til). Vitenskapelige undersøkelser observerer at forholdet mellom den lange og korte tonen varierer med faktorer som «tempo, instrument, individual style, phrasing, and group chemistry» (Spring, 2014).²⁷⁰

²⁶⁹ Oversettelsen kan fremstå som krevende, men i praksis kan mange amatørmusikere, og også unge elever, intuitivt spille swing uten problemer og uten kognitiv analytisk tilnærming. En forklaring er at swing-grammatikk er implisitt tilegnet i kulturen, gjennom all musikken mennesker i dag har hørt, og at den kan aktiveres i egen utøving uten at utøverne analytisk kan forklare hva de gjør, en kort demonstrasjon kan være nok for å endre til swing. Behovet for kognitiv analytisk tilnærming kan oppstå når man i samspill ønsker å spille likt, og praktiserer swingen ulikt.

²⁷⁰ Resultater vedrørende *hvordan* swingen varierer er ikke entydige (Friberg & Sundström, 2002; Honing & De Haas, 2008).



Figur 49: Swing-notasjon (Honing & De Haas, 2008, s. 472)

I Figur 49 over etter «A)» er det notert tre måter et slag kan deles i to på, den første som to åttedeler (omtalt som «rette» i SB, på engelsk «even» og «straight»); så en versjon der forholdet er 2:1, tilsvarende 12/8; og en tredje variant der forholdet er 3:1, tilsvarende en punktert åttedel og sekstendel. «B)» viser en notert swing-«groove» for trommesett, notert i 4/4-takt, der teksten «With swing feel» kommuniserer at åttedeler på cymbal spilles lang–kort. Varianter i glidende overganger mellom ratioene i «A)» praktiseres («Swing: Jazz performance style», 2019).

Når Brodahl sier at *Splanky* «er swing», så sier han noe om hvordan musikerne skal forholde seg til notene, de skal leses og spilles *som* swing, og nærmere bestemt som Basie-swing. Å skille mellom swing-åttedeler og rette åttedeler er grunnleggende for en storbandmusiker, og jeg vil tro at for musikerne i Nordvest Big Band er dette velkjent, de har kunnskap i å spille swing. Brodahl spesifiserer videre, *Splanky* er (naturlig nok) Basie-swing. Hvor stort repertoar av måter å spille swing på musikerne her har vet jeg ikke, og om de vet hva som skiller Basie-swing fra andre måter å spille swing på vet jeg heller ikke.²⁷¹ Uansett er forutsetningene deres forskjellige.

Brodahls første utdyping av Basie-swing er en MFD der han blant annet samtidig synger, klapper, beveger hodet rytmisk, og gestikulerer når han snakker. Han klapper

²⁷¹ I kapitlet «The Count Basie's bands» i *Jazz Styles* skriver Mark C. Gridley (2008, s. 149–161) om musikalske kjennetegn ved Count Basie sine orkestre, mye sammenfallende med Brodahl. Gridley skriver blant annet: «Basie always stressed simplicity and swing instead of complex arrangements, and he retained the same unhurried feeling throughout his bandleading career» og «Basie's band played in the Kansas City style, using riffs, simple figures which were played repeatedly atop pop tune and 12-bar blues accompaniments» (s. 160).

på andre og fjerde slag, og det er ikke tilfeldig at det er på akkurat de slagene. Det kan være konstituerende i jazz og andre rytmiske sjangrer at andre og fjerde slag betones, og ikke første og tredje. Dette kan forenklet sees som tydelig sjangerforskjell på jazz og klassisk, betonte taktdeler er nokså nøyaktig diametralt motsatte. Videre når klassisk betoner toner *på* slagene betoner jazz-praksiser toner som er *mellom* slagene. Nedenfor et eksempel på gjennomført synkopert melodiføring med betoning mellom slagene, fra trompetstemme på *The Kid from Red Bank*. På de to siste slagene i andre takt når åttedeler kommer både på og mellom slagene er det markert med aksenter at tonene mellom slagene skal fremheves. Originaltempoet her er ca. 270 bpm:



Figur 50: Utdrag fra *The Kid from Redbank* (arr. Gjerde og Brodahl)

Når Brodahl i musikalsk ytring 1+ i arbeidet med *Splanky* synger og klapper så kommuniserer han også med rytmiske hodebevegelser og måten armene beveger seg på at swingen er i *kroppen* hans, han er i «gruven» med hele seg. I den multimodale forenklete demonstrasjonen illustrerer kroppen hans inkludert klappingen kompet og dets funksjon i bandet. Syngingen på nonsens-stavelser, i jazz kalt «scat»-sang, illustrerer blåserne, i dette tilfellet saksofongruppen. Og det han vil kommunisere med demonstrasjonen er relasjonen mellom hvordan det er ønskelig at saksofongruppen skal spille og den jevne «timen» eller pulsrytmen i kompet. Og i denne relasjonen er det noe særskilt og regelmessig i spillemåten som han knytter til Basie-bandet. Om musikerne la merke til dette i demonstrasjonen hans vet jeg ikke. Om de etterpå ikke kunne si hva det var han ønsket å kommunisere verbalt og musikalsk, kan det likevel tenkes at det plukker opp noe av det helhetlig og intuitivt, og kan realisere det i egen spilling (Knoblauch, 2008, s. 10; Polanyi, 1958, s. 53).

Brodahl er verbalt eksplisitt og analytisk når han retter oppmerksomheten mot samspillet mellom melodi og komp i det han nettopp har demonstrert. Han sier det skal være «*så bredt*». *Bredt* er en spatial metafor. Hva betyr det i denne konteksten? Når

noe *breier seg* tar det plass, det kan breie seg *utover* og ta mer plass enn den tildelte. Det er dette «bredt» betyr her, relatert til tidsdimensjonen. Noen toner skal spilles slik at de breier seg, de skal vare litt lengre enn den logisk-matematiske tildelte tiden noteverdi og pulsrytmens tempo gir dem. Og for at det skal bli Basie-swing, er det ifølge Brodahl et sted i takten deler av bandet kan «strekke» tonene – kan la tonene vare litt lengre. Dette gjelder blåserne og ikke kompet. Selve «strekkingen» bidrar til det musikalske uttrykket nettopp gjennom diskrepansen mellom kompetes jevne pulsrytme og blåsernes strekking av toner. Noen vil kanskje karakterisere det musikalske uttrykket som *sløyt*, som i denne avhandlingens kontekst da blir et estetisk begrep.²⁷² Det er regler for strekkingen. Noen toner kan strekkes, noen kan absolutt ikke, her er Brodahl tydelig. Det som avgjør om toner kan strekkes eller ikke fastsettes av hvor i takten de er plassert. Det som Brodahl kaller «den tidlige eneren» skal alltid være i «time», det vil si at den skal passe presis inn i kompetes jevne pulsrytme. Begrepet *tidlig ener* var nytt for meg, men det er logisk. Jazz og også *Splanky* er sterkt synkopert, betoner og aksenter kommer i stor grad mellom slagene, så det ofte tyngst betonte førsteslaget i takten i klassisk musikk kommer hyppig et halvt slag tidligere i jazz. Jeg er opplært til å benevne den åttende åttedelen i en fire firedels takt som firerens øg, men at dette stedet i takten i SB blir omtalt som tidlig ener gir mening relatert til sjangerens egenart. I utdraget fra saksofonstemmen som Brodahl synger forekommer det i alle taktene en betont tone på den tidlige eneren, tonene har aksent fra arrangørens side, og ligger som en lengre tone over til neste takt. Disse tonene blir det i denne frasen som skal være i «time». Man kan strekke noen toner, særlig toerens øg. Men det er sterkt uønsket å konstant bli liggende bak «timen», det blir understreket. «Basie-bandet er aldri bak kompet» sier Brodahl og tapper fingrene tydelig i dirigentpulten for å understreke det han sier. «Aldri!» gjentar han som en klar ordre. Begrunnelsen er at da blir swingen ødelagt, noe han samtidig visualiserer ved å krysse armene, noe som kan

²⁷² Det Norske Akademis ordbok har en utdyping av ordet *sløy* som slang i jazz: «spennende; vanskelig; intrikat; krevende», med eksemplene «en sløy låt» og «sløye rytmer».

tolkes som å representere trafikkskiltet stans forbudt, og kanskje også uønskede kryssende pulsrytmer når blåserne konstant ligger bak kompet.

For meg som observatør var bevissthet om å «henge på toerens øg» og å være i «time» på den tidlige eneren nytt. Som påstandskunnskap kan jeg logisk sett forstå hva Brodahl mener, og som musiker med ferdighetskunnskaper er det ikke vanskelig for meg å la noen toner breie seg og å ha fokus på «time» på den tidligere eneren. Men om manøveren nødvendigvis hadde resultert i en troverdig Basie-swing relatert til Brodahls fortrolighetskunnskap er mer usikkert. Det som analytisk sett blir ytret er at litt ut i taktene kan noen toner få litt mer tid, men på den tidlige eneren må man være tilbake i «time» med kompet. Å tenke på dette mens man spiller og å få det til å bli til dømes «cool», «fresh», «fun» og «funky» er ingen selvfølge. Jeg hørte at musikerne prøvde å spille slik Brodahl ba om. Gjennom arbeidet med *Splanky* fremsto fraseringene for meg som til dels noe usikre og vaklende. Kunnskapen var ikke internalisert for alle musikerne, de klarte foreløpig i varierende grad å gjøre Brodahls verbalt artikulerte påstandskunnskap og musikalsk artikulerte fortrolighetskunnskap og ferdighetskunnskap til personlig fortrolighetskunnskap og ferdighetskunnskap. Jeg tror grunnen til at det hørtes litt klønete ut kan være mangel på klare auditive forestillinger om det idealet Brodahl snakker om, til tross for demonstrasjonen der han synger ønsket spillemåte oppå sin egen klapping. Akkurat her kunne det virke som musikere *manglet perspektiv* kombinert med en *analytisk tilnærming*, noe S. E. Dreyfus (2004, s. 181) forbinder med en avansert begyner og dennes manglende *sans* for regelbruken, manglende «feeling for the rule» (*LC*, I.15). Wittgenstein skriver i *PI* § 123 at et filosofisk problem har formen: «Ich kenne mich nicht aus», på engelsk «I don't know my way about», på norsk «Jeg kan ikke orientere meg». Det kan også gjelde musikalske problem. Jeg har vært der selv, når jeg prøver å spille slik jeg får beskjed om, men vet ikke hvorfor og ikke hva det skal føre til. Perspektivet er opakt, ingen utsikt, ingen oversikt, ingen forståelse. Omvendt har jeg fått andre til å fremstå som *uforstående* når jeg prøver å få dem til å spille utfra mitt perspektiv. Didaktisk er innsikten om ulike lærer- og elevperspektiver grunnleggende.

I neste musikalske ytring (integrert i 2) bruker Brodahl en tydelig frem- og oppadrettet gest med høyre arm kombinert med knipsing på den tidlige eneren når han igjen synger første takt. Klappingen er nå pulsrytmen, han synger det første lille motivet på fire toner som begynner på toerens òg bredt: «*Pi-dl-du-deh*», og understreker plasseringen av den tidlige eneren med et tydelig sunget «*Deey*» forsterket med gest og knips som kommuniserer «*Der!*», akkurat *der* skal dere treffe den tidlige eneren samtidig med trommeslageren.

I forlengingen av vektleggingen av den tidlige eneren i «time» blir det verbalt artikulert en regel om at i Basie-swing skal bandet aldri (generelt) være bak trommene. Det blir foretatt en verbal sammenligning mellom Basie-bandet og et annet storband, der Basie-bandets spillemåte trekkes frem som korrekt fordi det aldri (generelt) er bak trommene, i motsetning til bandet det blir sammenlignet med.²⁷³ Brodahl avslutter med å si at om de klarer dette, «så er mye gjort», noe som forteller at disse reglene er sentrale og konstituerende i Basie-swing, slik Brodahl formidler den.

I dette gjengitte utdraget, SB1.1, 29:02–57, som i tidligere språkspill gjengitt i SO og VF, finner jeg Johannessens kjennetegn på estetisk praksiser (2000, s. 143): ledet oppmerksomhet, sammenligning og overtaling. Oppmerksomheten styres mot å legge merke til ønskede nyanser i «time» i saksofonstemme og komp, både verbalt og i musikalsk demonstrasjon. Sammenligning forekommer verbalt når Basie-bandet og et annet storband blir omtalt. Overtalingen her lar ikke noe bli opp til den enkelte, Brodahl er musikalsk leder, å hele tiden være bak trommene blir tydelig formidlet som uønsket. Skal bandet fungere som helhet må musikerne akseptere felles spillemåter fastsatt av lederen, det er en del av kontrakten som medlem i bandet. Kravet om å prøve å spille som Basie-bandet når det er Basie-bandet sin låt fremstår her som ukontroversielt.

²⁷³ Underforstått er at det er på den tidlige eneren de aldri skal være bak kompet, og at de aldri generelt skal være bak kompet. Når de strekker toerens òg vil de nødvendigvis være bak trommene, men dette skal rettes opp ved at den tidlige eneren skal være i «time», det vil si sammen med kompet.

Det neste som blir tematisert er formen på det brukte arrangementet av *Splanky*. Brodahl henvender seg til pianisten og forklarer pianostemmens rolle, og forteller om Count Basie sin måte å spille på piano:

Det er liksom stort sett [illuderer pianospill med høyre hånd strukket frem og synger:] *Kling!* Han sitter med tre fingrer og røyker [setter seg tilbake på stolen og illuderer sigarettøyking med venstre hånd], og så gjør han *Kling!* [Humring i bandet]. Men han gjør det på rett sted! (SB1.1, 30:33–44)

Brodahl gir oversikt over pianostemmen sin rolle og forteller og demonstrerer hvordan Basie spiller piano. I forklaringen reiser han seg fra dirigentstolen han sitter på og stiller seg ved siden av pianisten bak pianoet. Han synger vekselvis pianostemmen og bandet (blåserne). Når han synger pianostemmen holder han høyre hånd over pianoet, som om han spilte piano; når han synger bandet flyttes høyrehånden opp i notene til pianisten. Slik blir samspillet mellom pianist og resten av bandet demonstrert ved sang og gester, der Brodahl synger både pianostemmen og blåsestemmene, og hva som er hva blir markert ved ulike posisjoner i høyrehånden. Meningen med alt dette, slik jeg forstår det, er å gi pianisten forståelse for struktur og de overordnede musikalske ideene i pianostemmen, og å si noe om hvordan Count Basie utformet pianistrollen. Jeg kan bare antyde hva som foregikk. Brodahl bruker i sine forklaringer verbalspråket, gester og sang integrert, og flytter seg i rommet. Det hele flyter sømløst og uanstrengt, og oppleves for meg, og tilsynelatende for pianisten og resten av bandet som meningsfylt og klargjørende.

Etter denne innledningen spiller bandet frem til solodelen som starter ved takt 60. I videre arbeid med *Splanky* blir ønskede og uønskede spillemåter for *Splanky* artikulert av Brodahl i musikalske språkspill der MFD inngår. Andre ledd i delproblemstillingene mine spør hvordan ønskede og uønskede spille- og syngemåter blir fremmet og fjernet. Svaret jeg har på dette er at dette foregår i de utøvende musikkpraksisene som estetiske praksiser. Slik Johannessen fremstiller estetiske praksiser er klargjøringen av det ønskede og dermed nødvendigvis implisitt (og også eksplisitt) klargjøringen av det uønskede det estetiske praksiser dreier seg om. Gjennom oppmerksomhetsledning, sammenligning av det ønskede og det uønskede, og overtaling i form av foretrukne

valg av det ønskede blir uønskede synge- og spillemåter fjernet og ønskede fremmet. Gjennom eksempler på hvordan dette går for seg i casene mine har denne generelle beskrivelsen fra Johannessen basert på Wittgenstein funnet støtte.

Å svare på første ledd i delproblemstillingene og dermed hovedproblemstillingen krever større grad av konkretiseringer. Videre oppsummerer jeg hvilke ønskede spillemåter Brodahl kommuniserte i arbeidet med *Splanky*. Jeg har så langt nevnt disse, som gjelder det rytmiske generelt og blåsernes rytmiske relasjoner til kompet:

- Å spille swing
- Å betone andre og fjerde slag
- Å betone åttendeler som kommer mellom slagene (på òg-ene)
- Å spille Basie-swing
 - Å strekke toner og spille bredt på riktige steder
 - Å spille bredt på toerens óg
 - Å alltid være «i time» på tidlig ener
 - Å ikke spille kontinuerlig bak trommene
- Å spille med forståelse for låtens form

Etter at bandet har spilt fra starten på *Splanky* første gang bruker Brodahl begrepet *fraseringstingene*, og er eksplisitt på noen grunnregler som bandet skal følge. Disse kommer han stadig tilbake til, og de blir også gjentatt som en oppsummering når arbeidet med *Splanky* avsluttes den første dagen. Reglene blir først forklart, så blir de trent i praksis, og til slutt blir de gjentatt, som repetisjon og også som regler som har overføringsverdi til andre låter.

Den første spillemåten som blir nevnt som en av fraseringstingene er at Brodahl sier at åttedeler som er *på* slaget skal være «bredere»:

La oss ta fraseringstingene. Det tror jeg er litt viktig på denne låten, ellers blir den helt utrolig kjedelig. I fra begynnelsen sakser [saksofonister], dere må spille mye breiere de åttedelene som er på slaget, de skal på en måte være, altså, man skal ikke si, snakke om matematikk når det snakk om musikk, sånn, men de må være – to tredjedeler av slaget. (SB1.1, 35:13–37)

Brodahl demonstrerer hvordan åttedelene på slaget skal spilles ved å synge melodirytmen og tappe underdeling med fingrene på notestativet. Demonstrasjonen hans samsvarer med å oversette de to noterte åttedelene på et slag notert i 4/4-takt i saksofonstemmene til en firedel og en åttedel på et slag i 12/8-takt. En videreføring av denne logikken samsvarer med slik jeg har notert starten på saksofonstemmene på *Splanky* i 12/8-takt. Brodahl sier de skal «tenke triol», noe som medfører at tonene på slaget blir «mye breiere», det vil si at de får lengre varighet. Begrunnelsen for å spille slik er å unngå at det skal bli «utrolig kjedelig» og «veldig stusslig». De estetiske idealene kommuniseres negativt, gjennom å artikulere det uønskede potensielle estetiske uttrykk. Brodahl sier også i sammenheng med verbal og musikalsk forklaring av swing at «det må overfraseres, hver eneste tone» (SB1.1, 35:56–59). I de musikalske demonstrasjonene der han synger gjør han nettopp dette, fremhever tydelig hver eneste tone. Denne forklaringen artikulerer hvordan spillemåten *swing* skal utføres, og at utføringen skal være *tydelig*. Som kunnskap i musikkutøving er dette to regler med ulikt abstraksjonsnivå. Den første sier at det skal spilles swing, og at swing er slik som han verbalt og musikalsk artikulerer. Den andre, at de skal «overfrasere» gjelder å spille swing, men jeg forstår dette prinsippet om «overfrasering» som også å være en generell regel. Tydelighet er et utbredt ideal, både i kunst og kommunikasjon ellers. Det som blir ytret tydelig er lettere å forstå. Jeg oppfatter Brodahl som viljesterk og tydelig i både verbale og musikalske ytringer. Man kan til dømes si om en musikalsk fremføring «Jeg forstod ikke hva han ville med det han spilte», eller motsatt «Det var tydelig hva hun uttrykte». Tydelig kunstnerisk vilje har estetisk og samfunnsmessig verdi. Det utydelige kan som Brodahl uttrykte det bli «kjedelig» og «stusslig». Å kunne spille en låt *som swing* blir kunnskap i musikkutøving, og å spille det man spiller *tydelig* blir også kunnskap i musikkutøving, på et mer overordnet plan:

- Å spille swing (som før nevnt)
- Å spille tydelig

Figur 51: Tutti «gakk»

Det neste som blir tematisert er hvordan trommeslageren «spiller inn» resten av bandet. I takt 9 avsluttes innledningen med at hele bandet spiller en felles kort tone på toerens òg (om vi tenker 12/8-takt blir det på toerens andre òg), se Figur 51. Det gode slagverkere gjør, sier Brodahl, er at de alltid *spiller inn* resten av bandet.

Igjen demonstrerer Brodahl den musikalske helheten, nå med trommer som spiller inn og bandet som svarer. Den type felles kraftige og aksentuerte korte toner bandet har, som er utbredt i storband-jazz, omtaler Brodahl med talestemme som «gakker». «Gakk» og også «bakk» blir brukt som stavelse når slike toner synges i demonstrasjoner. *Gakk* blir et onomatopoetikon som imiterer den kraftige og korte aksentuerte tonen.²⁷⁴ I slagverksnoten står ikke «innspillene» notert, det står generelt lite detaljer i slagverksnotene på *Splanky*, både i Heftis og Gjerdes arrangement. I Gjerdes står det viktige ordet *swing*, i Heftis står dette ikke, og ingen av stemmene har notert swing-gruv med åttedeler på andre og fjerde slag:

Drums

By NEAL HEFTI

SWING

A 7^{#9}

D 7^{b9}

D - 7^{#9#5}

D^{#9+11}

A^{#13}

E 7^{#9}

A 7^{#9}

D - 7^{#9#5}

B - 7^{#9#5}

C 7

F 7

Figur 52: Fra slagverkstemmer på *Splanky*, Heftis øverst

²⁷⁴ Bokstavene b, d og g blir i språkvitenskap kalt for *stemte plosiver*, språklyder som går fra full lukning til plutselig åpning, som i en eksplosjon. De ligner derfor starten på en plutselig og kraftig aksentuert tone, noe som gjør dem egnet i representasjon av slike toner. I «gakk» gir g en eksplosiv start tilsvarende en hard ansats, a fulgt av dobbel konsonant gir en kort a-lyd, tilsvarende tonens klang, og kk som *ustemt plosiv* stopper eller lukker a-lyden, og representerer tonens avslutning («Plosiv», 2018).

Slagverkstemmene er skissepregede, slagverkerne forventes å fylle inn grunnleggende rytmemønstre («groove») og variasjoner («fills») basert på egne musikalske valg og låtens stil- og sjangertilhørighet. I storband og i andre rytmiske sjangrer er slagverkeren kanskje den viktigste musikeren, alt han gjør høres og får stor innvirkning på den musikalske helheten. Om slagverkeren til dømes ikke klarer å holde et jevnt tempo får det store uønskede konsekvenser for storbandet som helhet. Gitt det magre notematerialet kreves det også stor grad av fortrolighetskunnskap hos slagverkeren for å kunne fylle sin rolle i bandet på en ønskelig måte.

«Gakken» Brodahl vil at slagverkeren skal spille inn til kommer i niende takt i alle stemmer i Gjerdes arrangement, den er også notert i slagverksstemmen. Det Brodahl ønsker er at her og på lignende steder i låten skal slagverkeren hjelpe resten av bandet med å komme korrekt inn ved å gi et hint gjennom måten han spiller på. Hintet vil være i form av noe som blir lagt merke til fordi det er noe annet enn det faste gjentagende swing-mønstret han spiller. Brodahl demonstrerer hvordan slagverkeren skal *spille inn* bandet med verbale og musikalske ytringer, jeg har her notert den musikalske ytringen i 12/8-takt. Brodahl synger den nederste linjen, tonen bandet kommer inn på er skrevet inn på den øverste linjen:

9 Og trommer i takt ni ... der må du spille oss inn på:

[synger trommer og band, understreker «Bakk!» med et kraftig klapp:]

9+

FU-GU-DU-DUM BARK!

Figur 53: Trommer spiller inn

10 Og det er det fint hvis alle kommer inn og sier

[illustrerer «bakk» («gakk») med trompetlyd med leppene og armgest:]

10+ *Poh!*

11 Her er vi! Skarpt og solid!

(SB1.1, 36:02–21)

Regelen om å *spille inn* som her er knyttet til introduksjon til en felles sterk og kort tone, kan karakteriseres som en type «*fill*», et begrep Brodahl ikke bruker her. «Fills» er rytmiske og også andre forsiringer som *fyller ut* det melodiske. «Fills» forekommer i ulike former for rytmisk musikk mellom melodiens fraser og ved overganger mellom formdeler (Witmer, 2001). «Fills» kan typisk være virtuose og spenningskapende oppbygninger ved overgang til refreng på en poplåt, og det kan være noen diskre slag med *visper* («brushes») i en jazz-trio som markerer at akkordskjemaet som det improviseres over starter på nytt.²⁷⁵

Videre i gjennomgang av fraseringsingene sier Brodahl stedet med den aksentuerte tonen er et sted man skriver pluss-tegn i noten. Han sier at man ikke bruker alle styrkegradstegnene fra klassisk som pianissimo og mezzoforte, men at musikerne skal spille sterkt og svakt knyttet til om det de har er musikalsk viktig eller ikke, hovedkategoriene er *pluss* og *minus*. Han sier at om de lytter til hverandre så er det som regel mer enn nok.

Så henvender han seg til andretrompetisten, som spiller temaet fra A, og ber ham artikulere på en annen måte. Brodahl demonstrerer uønsket og ønsket spillemåte og synger store deler av temaet. Uønsket spillemåte blir sunget med stavelsene «*ta-ta-tah*», ønsket med «*du-du-dah*», han bruker begrepet *mykt* om den ønskede artikuleringen. Det skal ikke være «overtydlig tunge»²⁷⁶ akkurat her, sier han, og legger til at i andre sammenhenger skal det være det (SB1.1, 36:21–37:08).

Han avslutter denne sekvensen, som i den grafiske oversikten er nummerert fra 4 til 13, med å si at det han tar opp i arbeidet med *Splanky* har overføringsverdi: «Det er greit å jobbe med en slik låt, da skjønner dere hvor jeg vil hen på de andre låtene» (SB1.1, 37:08–13). Dette utsagnet gir rom for forestillingen om en storband-gramma-

²⁷⁵ «Your fills should always lead the ensemble into the written figure»; «For the short fills, play simple and logical fills to bring the band in with confidence» (Belwin Jazz, 2000, s. 31).

²⁷⁶ Viser til hvordan trompetister varierer tungebruken for å få frem ulike typer ansatser (kommunikasjonen er mellom to trompetister).

tikk. Det er prinsipper og regler knyttet til bruk av spillemåter som er låt-overskridende. Brodahl snakker om «hvor han vil hen», og jeg forstår ham slik at han vil dit de anvisningene for spillemåter han jobber med å kommunisere blir realisert, *stedet* der Nordvest Big Band praktiserer en storband-grammatikk som nærmer seg Brodahls ideal. Basert på det nylig presenterte kan følgende regler formuleres:

- Slagverker spiller inn bandet
- Å spille skarpe og solide «gakker»
- Styrkegrader tilpasses musikalsk funksjon
 - Lytte til hverandre for balanse
- Artikulasjon tilpasses ønsket musikalsk uttrykk

Når saksofongruppen spiller starten (13+) blir praktiseringen av reglene om å samtidig strekke og være i «time» på den tidlige eneren en utfordring. Tempoet går ned, noe som er uønsket, med det kommer en konstituerende regel til syne:

- Tempoet skal være jevnt

Metoden for å løse dette er demonstrasjon (14+) og å la saksofongruppen spille samtidig med kompet der oppmerksomheten rettes mot å være i «time» på tidlig ener (15). Kompetens jevne pulsrytme vil da motvirke tendensen til at tempoet går ned i saksofongruppen. Etter at saksofongruppen og kompet har spilt (15) blir det gitt ros, praksisen med at trommer spiller inn blir utdypet og eksemplifisert med en annen trommeslager, og saksofongruppen blir bedt om å spille «litt bluesa bend»²⁷⁷ når de går inn i de lange tonene. «Bluesa bend» blir demonstrert med sang, det handler om å skli inn på lange høye toner nedenfra. Slik de spiller i utgangspunktet blir omtalt som

²⁷⁷ *Blues* har sine røtter i ropende og klagende vokaluttrykk der de glidende tonehøydene er videreført instrumentalt og er blitt et kjennetegn ved blues som sjanger. «The moans or hollers gave blues much of its tonal, timbral, and dynamic flavor. Sung a cappella and generally by a single singer, they were slow, free-form vocal improvisations without fixed melodies or measures, and often without words. Making frequent use of melisma and microtonal slides, hollers influenced both blues singing and instrumental performance» (Wald, 2012).

akademisk, noe som er uønsket, det ønskelige er å «*bluese det til*», noe som her blant annet innebærer å gli eller «bende» seg opp på tonene.

16 Helt nydelig!

[smil og tommel opp til slagverker, som nå korrekt *spilte inn*]

For jobben din er å spille oss inn, ikke spille oss ut, ikke sant?

[smil]

Det skal føles veldig logisk for oss å komme på en sånn tone. Man kan si mye rart om trommeslagere, men den som er den beste på sånt er for eksempel [NN]. ... Hvis dere får sjanse til å spille storband med [NN] slipper dere å telle pauser i det hele tatt. Alle *gakker*, alt kommer, uansett hvor mange det er, det er bare å henge på. Så han spiller deg aldri ut, han spiller deg alltid inn. Og det er en trygghet når man skal spille slik musikk som dette her. Så mye musikk på så kort tid, så er det greit å få beskjed om at: ‘Har jeg telt syv eller åtte [takter pause] nå?’

[illustrerer slagverker som spiller, med armgester og stemme:]

16+ *bam-f-BAH!*

[sier:]

17 Du *skjønner*, der kom den. Vi må skape trygghet, ikke sant? Det var veldig fint i sakser nå, og hvis dere da i tillegg klarer å spille litt sånn *bluesa bend* på de høyeste tonene:

[synger ønsket fra start i saksofonstemmene, «bend» i fet:]

17+ *Pid-l-du-da **dueei**-da-da-du-da-du-dah*

[sier:]

Så er det lov, i stedet for

[synger uønsket fra start i saksofonstemmene, :]

*Did-l-du-dah **Taa***

[sier:]

18 Det blir litt for akademisk. Så blues det til litte grann.

(SB1.1, 38:35–39:47)

Tidligere artikulererte regler blir arbeidet videre med. Et nytt moment ble innført, «*bluesa bend*», toner kan i enkelte sammenhenger spilles glidende mot og mellom skalaens fastsatte tonehøyder. En forholdsvis generell og upresis regel kan formuleres:

- Blues det til (gli på toner)

Akkurat hvordan og hvor det passer å «*bluese det til*» krever forståelse for regelen.

Språkspillet fra 18 til 23 har fokuset på utføring av *swing*. Brodahl sier at ikke alle musikerne spiller swing, i todelingen av slaget er det noen som lar den korte tonen bli for lang, han formulerer det som at *òg-ene* er for langt til venstre. Brodahl demonstrerer hvordan han vil ha det ved å synge riffene i A-delen (melodien) og cymbal-rytmen i pausene mellom riffene. Blåserne skal spille swing med samme ratio mellom lang og kort tone som slagverkeren. Slagverkeren gir blåserne deres underdeling. Brodahl sier at hver gang det kommer nye trommeslagere i et storband så er måten de spiller swing på forskjellig, og resten av bandet må justere seg til den nye slagverkeren. Som regel kan det formuleres:

- Slagverkeren bestemmer swingen

For å demonstrere hvordan blåserne skal spille på swingen synger Brodahl så blåsestemmene fra A* (stafettdelen) sammen med kompet (uten blåserne), samtidig som han visualiserer riffene med gester, smiler og ser på musikerne som ikke spiller (22+). Etter å ha sunget sammen med kompet sier han at det er god *plass* til å spille bredt slik som dette bandets trommeslager spiller (23).

Etter at hele bandet har fått prøve å tilpasse seg slagverkerens swing, blir et nytt moment innført. Det gjelder blåsernes fraseavslutninger som skal spiles «do-bapp». Noe som jeg kan formulere som at fraseavslutninger skal ha en felles kort og bestemt tone. Dette blir demonstrert ved å Brodahl synger lengre fraser (ikke fra *Splanky*, men improviserte eksempler) som alle slutter med stavelsen do-bapp. Artikulert begrunnelse for å gjøre dette er at det bidrar til presisjon i samspillet:

Fint! Så tror jeg det er det veldig essensielt at alle – før hver pause, at vi spiller «doo-bapp». Hvis vi spiller «doo-baah» [sier «baah» med fallende tonehøyde] så blir tonen hengende uten at vi er en del av «timen». Så de aksentene som står her, de burde kanskje stått sånn [viser aksent-tegnet ^ med to fingrer på høyre hånd] i stedet for. Det gjelder i alle låter vi har sånne [illuderer saksofon-spilling med hendene og synger en improvisert virtuos frase:] *bul-l-r-r-l-r-l-di-d-l-di-d-l-do-bapp!* Hvis vi slutter, og samles på slutten av alle fraser, med *bo-bapp*, så låter det velrepetert, uansett hvordan frasene er [gestikulerer som for å omfatte hele bandet] – uansett hvor mye informasjon vi har, at vi slutter med do-bapp. *D-n-n-n-n-n-n-n-app!* Hvis alle *n-n-app!* er sammen, så låter det som om alt

annet er sammen, men hvis noen da henger *æhh* ut av en blokk, så låter det som om vi ikke spiller sammen, og det er ikke noe stas. Så hvis dere tar med det, så gjør vi det samme en gang til. Og hvis det funker, så går vi videre. (SB1.1, 43:24–44:23)

Neste fraseringssting eller regel Brodahl artikulere forstår jeg som grunnleggende i konstitueringen av storband-jazz, og står i likhet med betoning på flere måter i motsetning til utbredte spillemåter i klassisk musikk. Det ønskelige, som blir artikulert i forbindelse med B-delen på *Splanky*, blir av Brodahl formulert som at toner som har en lengde på en punktert firedel eller lengre alltid skal ha *retning fremover*, og at det er uønsket med det han kaller «gaps» eller mindre pauser mellom lengre toner når det ikke står i notene. Musikere skal operasjonalisere uttrykket *retning fremover* i måten de spiller på. Ønsket og uønsket spillemåte blir også her demonstrert med sang og gester, og den uønskede spillemåten som han demonstrerer blir eksplisitt assosiert med «vestlig europeisk kunstmusikk». Slik jeg forstår dette, og slik som jeg tidligere har blitt oppmerksom på samme spillemåte, kan konkret beskrive slik: Lengre toner etter hverandre spilles helt tett uten «luft» eller små opphold/«gaps» mellom dem. Tonene har en tydelig aksentuert start, volumet går rett etter starten litt ned for deretter å øke frem mot neste tone som også har en tydelig start, styrkegraden går rett ned etter starten for deretter å øke fram til neste tone, osv. Med klassiske tegn kan dette skrives som aksent (>) og fortmezzoforte (fmf) – crescendo – aksent og fortmezzoforte – crescendo osv. Avslutningen vil ofte være en kort aksentuert tone, en «bapp». Motsetningen er å spille med atskilte toner og diminuendo på hver tone. Når de lengre tonene i storband-låtene ofte vil være synkoperte, i motsetning til lange toner i klassisk musikk som historisk sett ofte vil starte rett på slagene, blir de to spillemåtene grunnleggende forskjellige paradigmer hjemmehørende i ulike sjangrer. For både storbandmusikere og klassiske musikere kan disse ulike spillemåtene mer og mindre intuitivt og ubevisst gjennomgående inngå i musikkutøvingen, avhengig av hvilken sjangers grammatikk de har som «morsmål». På piano og akustisk gitar kan til dømes den nevnte spillemåten ikke utføres, tonene vil nødvendigvis fremstå med diminuendo, crescendo på en tone er ikke fysisk mulig. Med det er det ikke sagt at ikke disse

instrumentene kan spille slik at vi erfarer at musikken har retning fremover, men det må gjøres på andre måter enn slik det er skissert for blåsere her.

The image shows two musical staves. The top staff is labeled 'Storband' and the bottom staff is labeled 'Klassisk'. Both are in 4/4 time. The 'Storband' staff shows a sequence of five notes: G4, A4, B4, C5, and B4. Each note has an accent (>) above it. Below the notes are crescendo markings (<) that increase in length and depth from left to right. The 'Klassisk' staff shows the same sequence of notes, but with different phrasing and dynamics. It includes slurs and accents, and the notes are more evenly spaced.

Figur 54: Start B-del på *Splanky*, original (Hefti) og «klassisk-musikalisert»

I Figur 54 er første notelinje starten på B-delen i *Splanky* basert på slik den er notert i Heftis arrangement. Aksenter og prikker er originale. Jeg har lagt til streker og crescendo-tegn. De to frasene består av fem toner og er like bortsett fra tonehøyde på siste tone. Alle tonene har originalt aksenter. Av disse fem er første, tredje og femte tone kort (fjerde og femte kan forstås som en «doo-bapp»). De to tonene som er aktuelle for spillemåten Brodahl omtaler som *retning fremover* er andre og fjerde tone, som er en punktert firedel og en tone lenger enn en punktert firedel, og dermed faller innunder Brodahls regel for hvilke tonelengder denne regelen om retning gjelder for. Disse er da aktuelle for spillemåten forklart over, med tydelig start, så litt tilbake i volum, deretter crescendo, og helt utholdt. For å antyde dette har jeg skrevet inn streker på tonene, her i betydningen helt utholdt tonelengde. Jeg har også lagt til crescendo-symboler. Økning i volum – crescendo – er et musikalsk virkemiddel som skaper forventning og som Brodahl sier «retning fremover». På en måte kan det være feil å bruke begrepet crescendo her, om crescendo blir forstått som et særskilt musikalsk virkemiddel. Den aktuelle spillemåten som blir beskrevet her er et gjennomgående prinsipp som er innskrevet i storbandgrammatikken og blir praktisert av storbandmusikere også uten at det eksplisitt blir etterspurt av storbandleder eller er notert i notene. Dette observerte jeg i SB. Akustisk sett vil det ikke alltid være en volumøkning som er ønskelig, men for den uerfarne kan det være nyttig å «tenke crescendo» for å holde intensiteten oppe på lengre toner.

- Å spille do-bapp ved fraseslutt (kort og bestemt)
- Å spille punkterte firedeler og lengre toner med retning fremover
- Å unngå «gaps» mellom lange toner

Som en sammenlignende øvelse for å synliggjøre forskjeller har jeg på neste notelinje i Figur 54 «klassisk-musikalisert»²⁷⁸ starten på B-delen i *Splanky*. Jeg har plassert ulike mulige praksiser side ved side for å skjerpe oppmerksomheten overfor iboende kvaliteter (Johannessen, 2000b, s. 143). Det jeg har gjort er å fjerne synkopene, tatt bort tenuto-strekene, og skrevet diminuendotegn på noten i stedet for crescendotegn. I tillegg tenker jeg meg at det er små mellomrom mellom alle tonene som ikke har bue, og tonene i slutten av bindebuene spilles lett og ubetont. Disse tre siste momentene ville kunne utelates i notasjon, de kan forstås som implisitt en klassisk grammatikk. Jeg har ikke endret tonehøyden, og ikke nevnt harmonikk. Tonene i denne *Splanky*-frasen er typiske for blues med veksling mellom kvart og forstørret kvart og veksling mellom dur- og mollters. En ytterligere «klassisk-musikalisering» kunne også endret tonehøyden slik at det ble dur eller moll, og lagt til en typisk klassisk harmonisering. Endringene er da så store at det ville vært mer nærliggende å snakke om to ulike fraser som har noen strukturelle likheter.

I Gjerdes arrangement er starten på B-delen notert annerledes enn i Heftis. En av forskjellene fører til at det spilles forskjellig fra Basie-bandet, mens to andre forskjeller er slik jeg forstår det ulike måter å notere det samme på.



Figur 55: *Splanky*, start på B-del, arr. Hefti (øverst) og Gjerde

²⁷⁸ Begrepet «klassisk-musikalisering» er inspirert av Opheims begrep om «folkemusikalisering».

Alle tonene har hos begge arrangører aksenter. Tredje tone har hos Gjerde en hard aksent, denne har hos Hefti aksent og prikk, begges versjon kommuniserer en bestemt og kort tone (Hefti bruker ikke harde aksenter). Den første tonen hos Gjerde er notert som å komme på tredje tone i et tredelt slag. Det står ikke trioltegn, men av pausene ellers i takten og den lille klammen over de to åttedelspausene før første tone gjør at jeg forstår fjerde slag i takten som en triol der de to første tredjedelene er pause og første tone som spillers kommer på tredje tredjedel av slaget (den tidlige eneren). Her er dermed swingen notert, men kun her. Bandet blir av Brodahl bedt eksplisitt om å spille med swing generelt, og gjør det også. Første tone er i Heftis arrangement skrevet som en åttedel bundet over til en åttedel i neste takt, med aksent på første åttedel og prikk på andre åttedel. Jeg forstår begge notasjonsmåtene av første tone som å kommunisere at det skal spilles en kort og bestemt tone på tidlig ener, i swing. En større forskjell i notasjon er andre tone, som hos Hefti er to og et halvt slag (punkttert firedel bundet sammen med firedel) og hos Gjerde ett og et halvt slag (åttedel bundet sammen med firedel) fulgt av firedels pause. Dette er en forskjell både i notasjon og utførelse mellom Basie-bandets Hefti-versjon og Nordvest Big Bands versjon av Gjerdens arrangement. Basie-bandet holder i innspillingen på *The Atomic Mr. Basie* andre tone helt inn til tredje tone, i SB spilles andre tone med aksent og retning fremover (crescendo) og avsluttes brått akkurat der det tredje slaget i takten starter. Slik blir det en tydelig utført pause før tredje tone i denne frasen i utføringen av dette arrangementet av *Splanky*. I 38–41 blir det jobbet med denne frasen, prinsippet med retning fremover blir konkretisert til at det er uønsket med mellomrom mellom fjerde og femte tone, Brodahl bruker begrepet «gaps». Det blir også jobbet med retning fremover på andre tone og at denne skal «av på tre».

To andre spillemåter blir videre nevnt. Det oppstår en diskusjon om en frase lenger ut i B-delen, om noen toner skal *ghostes* eller ikke. Det blir tatt for gitt at musikerne vet hva det vil si å *ghoste*. Jeg kjenner ikke til noe norsk begrep for denne spillemåten. Det går ut på at en tone antydes, spilles svakt eller mot forventning utelates helt (som en «spøkelseslyd»). Tonen produseres gjerne uten noen eksakt tonehøyde, det kan bli som en lyd mer enn en tone, ghost-notehodet kan skrives med slagverk-notasjon (x). Brodahl demonstrerer det aktuelle partiet (med stemme) både med ghosting (32+) og

uten (33+). Arrangementet til Gjerde etterspør ikke ghosting på de aktuelle tonene, men Brodahl ender opp med å be musikerne ghoste likevel, begrunnet med at slik gjør Basie-bandet det.

I forbindelse med arbeid med retning fremover og uønskede «gaps» sier Brodahl i 42 at de kan brukes litt vibrato, men bare i «lead»-stemmene. «Lead» er et begrep som er en del av storband-vokabularet, «lead»-stemmer betyr her førstestemmen i hver blåsegruppe. Vibrato-bruken blir ikke utdypet eller demonstrert, men sagt som en kort beskjed. Bruk av vibrato er et viktig konstituerende innslag i stiler og sjangrer i musikkutøving, til dømes kommuniserer begrepene «sweet» og «cool» i jazz spillemåter med mye og lite vibrato. Operasang knyttes til stor vibrato, klassiske fiolinister bruker i dag normalt konstant vibrato, på hardingfele brukes vibrato normalt ikke. I engelske brassband bruker messingblåsere tradisjonelt kontinuerlig og forholdsvis hurtig vibrato, en spillemåte som kan være uønsket hos messingblåsere i symfoniorkestre. Storbandmusikken i mellomkrigstiden var kjennetegnet av konstant hurtig vibrato hos blåsere (og sangere), blant annet på klarinett.²⁷⁹ Vibrato kan være et effektivt musikalsk virkemiddel, og i ønsket om «retning fremover», som jeg kobler til økt intensitet og crescendo, kan også bruk av vibrato bidra. Brodahl ber om vibrato, men hvorfor bare i «lead»-stemmene? En forklaring kan være at i en harmonisk blokk bestående av en instrumentgruppe vil det harmoniske bli utydeligere om det brukes vibrato. Et vanlig argument mot (for mye) vibrato er at det gjør tonehøyden utydelig, en kritikk operasangere kan rammes av. Blåserstemmene i et storband er ofte skrevet i blokk-harmonisering, og om det blir mye vibrato kan det bli vanskeligere å oppfatte akkordene. Å spille eller syng uten vibrato gjør det harmoniske tydeligere (frekvensene er mer stabile). Å utelate vibrato gjør at man mister muligheten til økt

²⁷⁹ I klassiske symfoniorkestre finner man variasjon i utbredelse av vibrato knyttes til de ulike instrumentene. Til dømes har jeg i treblåsergrupper i norske symfoniorkestre observert utbredt bruk av vibrato hos fløytister, oboister og fagottister, mens klarinettistene kan være ytterst forsiktige i bruk av vibrato. I tidlig jazz på 1920- og 30-tallet var hurtig vibrato utbredt, konstituerende i stilen «hot»; med moderne jazz og stilen bebop på 1940- og 50-tallet ble saktere vibrato utbredt, konstituerende i stilen «cool» (Gridley, 2008, s. 49). Diskusjoner om bruk og ikke bruk av vibrato er sentralt i HIP-diskursen, der «nye eldre» idealer uten vibrato ble sterkt omdiskutert på 1970-tallet, omtalt som vibrato-krigene (Bose, 2009; Malafronte, 2015). *Moonlight Serenade* i innspilling fra 1939 av og med Glenn Miller og hans orkester er et eksempel på utstrakt bruk av vibrato.

intensitet og retning fremover bruken av vibrato kan bidra til. Et kompromiss er å bare bruk vibrato i den øverste stemmen, da kan vibratobrukens evne til intensitet og retning fremover ivaretas i den øverste stemmen, samtidig som det harmoniske vektlegges ved at de andre stemmene spiller uten vibrato (men med crescendo), et kompromiss som samsvarer med det Brodahl ber om.

- Å kunne bruke vibrato i «lead»-stemmer

Brodahl registrerer at arbeid med retning fremover i blåserne får en uønsket, men kanskje ikke overraskende uønsket bivirkning: Tempoet øker. Han sammenligner i multimodal forenklet demonstrasjon hvordan det ikke skal spilles (43+) og hvordan det skal spilles (43++) og sier at de har bedre tid (44).

Så får hele bandet spille (44+). Formen klargjøres, det blir vektlagt at det i arrangementet er avvik fra 12-takters blues (Brodahl sier *full form*), og *bakgrunnen* til trombonegruppen på slutten av pianosoloen får oppmerksomhet. Etter at de har spilt ut låten får slagverkeren beskjed om at han skal spille inn bandet mot slutten. Så avsluttes økten med *Splanky* med at Brodahl oppsummerer *de tradisjonelle swing-tingene*:

Men ellers skjønner dere liksom – hvor jeg vil hen. Og dette er en sånn veldig grei låt å jobbe med, for den har alle de der tradisjonelle swing-tingene som er lett å overføre til alle de andre låtene. Så hvis vi tar med oss det: Aldri vær bak kompet på en tidlig ener! Spill alltid do-bapp på slutten av en frase før en pause! Og alt som er lenger enn en fjerdedel er det retning på! Den veien! [peker fremover] De få stedene det ikke skal være det, pleier det stå veldig tydelig diminuendo. De tingene er utrolig viktige, fordi høyre-hånda til trommeslageren bestemmer swingen ... bassisten bestemmer intonasjonen, og da er det bare opp til oss andre å spille riktig. Hvis vi bare enes om de små fraseringsingene – jeg vet at det er mange som hørt dette her fra meg før, men likevel tror jeg det er nyttig å si. (SB1, 56:42–57:37)

Denne oppsummeringen avsluttet arbeidet med *Splanky* den første dagen, låten får en rask gjennomgang neste dag, før den igjen er aktuell 26 dager senere. Da blir låten omtalt av Brodahl som *blod-swing*. Nå er bandet i konsertformasjon og Brodahl står foran dem. Han minner dem på stilen ved å synge innledningen samtidig som han markerer pulsrytmen med kraftige tramp. Han minner bandet på momenter fra sist

bandet spilte låten, både verbalt, musikalsk og med gester. Når bandet spiller låten blir det avbrutt én gang grunnet misnøye med et parti der «lead»-stemmen ligger i fjerde trompet på toppen av trombonegruppen. Ønsket og uønsket måte å spille «lead» på blir demonstrert, der det gestiske knyttet til kroppsholdning og måte å holde trompeten på blir sentralt. Mens bandet deretter spiller visualiserer Brodahl frasene med et stort repertoar av virkemidler. Han har oversikt, og kommuniserer oversikten og former frasene nonverbalt mens bandet spiller. Regler som er nevnt før gjentas, og noen nye blir nevnt og artikulert.

- Å spille slik at bassisten bestemmer intonasjonen
- Å kunne spille «lead»

At å kunne spille «lead» ble et tema utfra Brodahls misnøye – kontekstaktivering av grammatikk. Det er først når noe ikke fungerer det blir forsøkt reparert og dermed gitt eksplisitt oppmerksomhet. I denne konkrete situasjonen lå «lead»-funksjonen i en stemme som vanligvis ikke spiller «lead», det kan forklare hvorfor stemmen i første omgang heller ikke ble spilt som en «lead»-stemme. Om dette ikke hadde skjedd hadde dette heller ikke blitt fått oppmerksomhet hos meg og blitt med i min skisse til en storbandgrammatikk. Jeg baserer fremstillingen på hva som blir gjort til gjenstand for oppmerksomhet, hva som blir «reparert». Sentrale konstituerende forhold som ikke trenger reparasjon og ikke får oppmerksomhet fra Brodahl vil mangle i min fremstilling, mye vedrørende kompet som for det meste var selvgående og fikk mindre oppmerksomhet fra Brodahl.

Arbeidet med *Splanky* blir avsluttet med en hovedsakelig verbal ytring, der det blant annet blir kommunisert tegn for når bandet skal gå videre og når de skal repetere under soloer. Tegnet for repetisjon er to hender holdt frem vertikalt (visualiserer reprise-tegn/klammer), tegnet for å gå videre er sirkelbevegelser med høyre hånd. I forlengelsen av dette blir det også kommunisert hvorfor det er hensiktsmessig å kunne bestemme under fremføringen hvor lang en soloimprovisasjon skal bli, som begrunnes ved hjelp av et allment etisk utsagn:

Det var relativt hyggelig å høre at dere husker i hvert fall noe av det vi brukte mye tid på forrige gang. Bra! Fint! Småting skjer, men vi har jobbet lenge. ... Om noen spiller en veldig fin solo [på konserten i morgen], så er det ingen grunn til å bryte dem av, ikke sant, og hvis folk mistrives, så går vi videre. ... Vi må sørge for at vi lager en form som vi trives i ... med gjensidig respekt og tillit.

(SB3.3, 29:00–30:07)

Basie Medley

Basie Medley ble jobbet med en god halvtime før lunsj søndagen den første helgen (SB2.2) og vel tjue minutter fredagen den andre helgen (SB3.2, 0:45:18–1:07:28). *Basie Medley* åpnet konsertens andre avdeling lørdag kveld. I *Basie Medley* inngår som tittelen sier flere forskjellige låter gjort kjent av The Count Basie Orchestra.²⁸⁰ Utfordringen i arbeidet med *Basie Medley* var mye knyttet til «time» og tempoendringer ved overgang mellom låtene. Første låt er *The Kid From Red Bank*, der originaltempoet er så høyt som 270 bpm.

Den første økten starter med at Brodahl presenterer låten for bandet ved å snakke og synges seg gjennom hele låten fra start til slutt. Han følger partituret og musikerne ser i notene sine. Som ellers i SB er det et rikt repertoar av virkemidler i multimodale forenklete demonstrasjoner: verbalspråk i samspill med til dels lange utdrag med instrumentimiterende sang. I sangen blir det anvendt et rikt utvalg av nonsens-stavelser som kommuniserer detaljer i ønskede spillemåter, blant annet leppetrillen i trompet i starten av *The Kid from Red Bank*. Instrumenter blir mimet i gestikulering, det er knipsing og tramping, han går også her bort til enkeltmusikere og synger, peker og forklarer. Det hele foregår i dialog med musikerne, blant annet blir bruk av *mute* (lyddemper) eller ikke på et parti diskutert. Han sier at de skal starte i et lesbart tempo, altså spille litt saktere i starten slik at musikerne får bedre tid til å lese notene. Den forberedende gjennomgangen av låten tar 6–7 minutter (SB3.2, 1:17–7:52).

²⁸⁰ *The Kid from Red Bank* (Hefti), *Cute* (Hefti), *Fight of the Foo Birds* (Hefti), *April in Paris* (Duke & Harburg).

Når de starter på låten mestrer ikke trompetgruppen et virtuost tema fra *Flight of the Foo Birds*. Brodahl stopper ikke bandet, men tar frem trompeten han har liggende i en bag ved siden av seg og spiller sammen med trompetgruppen. Det blir også gitt verbale beskjeder samtidig som bandet spiller. Bandet blir stoppet når musikere gjentatte ganger spiller feil toner, det er kryss (#) i notematerialet musikere ikke får med seg. Bodahl sier at de må *høre* når de spiller feil, og at å kunne det er helt grunnleggende. I et annet tema er det rytmisk feilspilling, i den ellers sterkt synkoperte musikken skal en tone komme på tredje slag i takten, feilen musikerne gjør er at de kommer for tidlig. Feilen kan forstås som at musikerne intuitivt synkoperer for mye, de gjennomfører en i sjangeren utbredt praksis om å synkopere også der det ikke står i notene. Brodahl klargjør forskjellen på ønsket og uønsket og ved å demonstrere begge variantene; igjen er sang, gester og tramping virkemidler i å kommunisere nyanser gjennom sammenlikning. «Spill den rytmen som står!» sier han (SB3.2, 10:12–15). Videre blir balanse, riktige toner og tonehøyder, intonasjon og stemming av enkelt-toner jobbet med.

- Å spille korrekte tonehøyder fra notene
 - Å få med seg alle fortegn
- Å spille korrekte rytmer fra notene
 - Å spille toner som er notert på slaget rett på slaget og ikke før
- Å spille rent (intonasjon)
- Å spille med balanse mellom og i instrumentgrupper

I denne økten blir låten i alt gjennomgått tre ganger: først i multimodal forklaring bra Brodahl uten at bandet spiller, så arbeider de seg gjennom låten med flere stopp underveis der ulike problemer søkes løst gjennom reparering. Så spilles låten gjennom i sin helhet. Etter gjennomspillingen oppsummerer Brodahl status. Han etterlyser «personhygiene», det vil si at musikerne må lære seg stemmene sine, det kan foreløpig ikke alle (det går fort og er teknisk krevende). Overgangene mellom de ulike låtene i medleyen er foreløpig «krise», sier han. Brodahl demonstrerer overgangene med sang, klapping og tramping, og beklager at det ikke finnes innspillinger av denne låten (som musikerne kunne lært av). Låten blir vurdert som godt egnet til den type konsert bandet skal ha, fordi den inneholder låter som mange i publikum vil kjenne igjen. Brodahl sier

at låten er et «trygghetsnummer», fordi den inneholder overraskende overganger og «formene går aldri helt opp» må den spilles noen ganger for at bandet skal kunne bli kjent med låten og spille den bra. En musiker sier at det er «en tøff låt», og Brodahl svarer at om musikerne lærer seg stemmene sine så blir den brukt på konserten.

- Å ta ansvar for å mestre egen stemme

En måned senere, etter øving på *L.O.V.E* med vokalist, og før øving på *Basie-medley*, er det noen minutter som ikke er ledet av Brodahl. Som i SO er det også her aktiviteter som foregår samtidig, jeg forstår det meste som relatert til det musikalske arbeidet bandet holder på med. Noen musikere samtaler om det de spiller, noen spiller med svakt volum på vanskelige partier, noen jobber med intonasjon på særskilte toner, en løper forbi med en note i hånden (muligens på vei til en kopimaskin), samtidig som Brodahl takker vokalisten for i dag og svarer på individuelle spørsmål fra musikere. Inntrykket er travel aktivitet og kollektiv og individuell problemløsning, motivert av ønsket om å gjøre en bra konsert dagen etter.

Nå går de rett på *Basie Medley* og spiller gjennom hele uten stans. Brodahl er alvorlig og konsentrert, nå dirigerer han. I direksjonen blir det vektlagt å forberede grupper på innsatser og å lede bandet gjennom de store og plutselige temposkiftene i låten. Etter at de har spilt gjennom gir han først individuell veiledning til slagverkeren, og sier så at «det var mye rart nå». Rart betyr ønsket, grammatiske feil. Det største problemet var at tempoet var for høyt, og det var tendens til at det økte. Han sier at de spilte raskere enn det han telte opp, de «ga ris til egen bak». Han demonstrerer ønsket tempo og «time» ved å trampe og knipse, andre og fjerde slag markeres ekstra sterkt i trampene. Så går han gjennom låten og snakker om og synger utdrag fra de ulike delene. Som i forrige økt blir stedet der treeren skal komme rett på slaget kommentert og demonstrert korrekt og ønsket. Brodahl sier at å komme for tidlig på treeren bidrar i tendensen til at tempoet ønsket går opp, og at det er et generelt problem i låten at musikerne øker tempoet.

Tempoet i *Basie Medley* er til dels svært høyt, og å trampe fire slag i takten (som Brodahl sier det er mange av musikerne gjør) når det er 250 bpm kan bli hektisk.

Brodahl anbefaler dem å trampe med hæl på ener i takten og fremste del av foten på treer. Han sier at treeren er viktig. Denne måten å trampe på understreker dette, det medfører en lett ener og en tung treer, og er igjen med på å konstituere denne musikken som synkopert, både når takten deles i to som her, når den deles i fire og toer og firer betones, og når den deles i åtte og «òg-ene» mellom slagene betones (se tidligere Figur 50 med utdrag fra *The Kid from Redbank*).

Etter dette artikuleres verbalt og musikalsk en generell misnøye med måten bandet spiller på. Brodahl synger sterkt og tydelig partier fra låten, og deretter de samme partiene utydelig og mumlende. «Det holder ikke, dere må ta ansvar!», sier han, og «Dere må skru på knappen!» De får refs og beskjed om at slik dette låter blir de ikke ferdig til 22:00, som var oppsatt tid. Det ble de heller ikke, de øvde til 23:20. Brodahl er eksplisitt på at kunnskapen som musikerne blant annet mangler i denne låten er knyttet til overgangene, når *Basie Medley* skifter fra en låt til en annen. Han sier at om de hadde øvd del for del ville det gått fint, men da ville ikke utfordringene ved overgangene bli adressert. Solist på låten blir endret, trolig fordi Brodahls vurdering var at den som nå spilte solo-improvisasjon var ukomfortabel med å gjøre dette, og at det dermed både for solistens del og resultatet på konserten vil være bedre å bruke en annen solist, dette i tråd med avslutningen av forrige økt. Slagverkeren får igjen individuell instruksjon før Brodahl avslutter denne analyserende gjennomgangen av slik de først spilte låten med å si: «Gjør det så enkelt som mulig ... få skuldrene ned, litt luft i instrumentene så stemmer det litt bedre, øker trivselsfaktoren» (SB3.2, 58:00–20). Gjennomgangen uten at bandet har spilt har tatt vel seks minutter. Så spiller de låten en gang til. Nå er Brodahl positiv til bandets prestasjon:

Bortsett fra siste overgang, så er det et helt annet band. Plutselig så er det et *band*. ... Det er virkelig sånn [gest med utstrakt høyre hånd, fra håndflaten ned til håndflaten opp]... Litt kjedelig å oppdage at jeg er nødt til å trekke dere etter ørene. Virkelig et helt annet orkester! Det betyr at dere faktisk må gidde å konsentrere dere litt mer. (SB3.2, 1:03:41–1:04:13)

Overgangen som ikke satt blir tatt en gang til, slagverkeren får et bekræftende nikk, og siste økt med *Basie-Medley* før konserten blir avsluttet med «Sånn må det leveres i

morgen. Tusen Takk!» (SB3.2, 1:07:10–13). Overordnede tilnærminger til det de holder på med blir artikulert:

- Å gjøre det så enkelt som mulig
- Å ha skuldrene nede
- Å ha høy trivselsfaktor

Denne økten hadde en tydelig tredeling: Først gjennomspilling med bandet, så Brodahls gjennomgang basert på analyse av problemene i første gjennomspilling. I gjennomgangen blir ønskede spillemåter kommunisert gjennom verbal oppmerksomhetsledning mot forskjeller mellom ønskede og uønskede musikalske ytringer. Basert på gjennomgangen får vi en ny gjennomspilling der innspillene fra Brodahl skal realiseres. I betydelig grad skjer det en forandring i ønsket retning. Brodahls arbeid gir resultater, bandet spiller etter Brodahls og min vurdering bedre i andre gjennomspilling.

I tillegg til realisering av Brodahls ønsker bidrar musikerne til sluttresultatet på andre måter. Vanligvis vil en musiker i et orkester ha sin egen agenda, i tillegg til å prøve å spille slik som lederen ønsker pågår det et kontinuerlig individuelt arbeid som kan være mer og mindre sammenfallende med hva lederen fokuserer på i øyeblikket. Det kan handle om å klare å lese en vanskelig rytme, å komme korrekt inn etter pauser, huske fortegn, produsere en ønskelig klang, ha fokus på intonasjon og balanse i gruppen, motvirke personlige tendenser man er bevisst på om å ikke ligge foran eller bak grunn-pulsen, og mye mer. Slik som Brodahl prøver å få bandet i samsvar med sine idealer, med sin grammatikk, prøver musikerne å spille i samsvar med sine idealer, med sine individuelle grammatikker iverksatt for denne låten, grammatikker som er mer og mindre sammenfallende med Brodahls, og med hverandre.

Et hovedproblem i den første gjennomspillingen i SB3.2 var det høye tempoet som bandet ikke klarte å gjennomføre låten i. Den første låten i *Basie Medley* var som nevnt *The Kid from Red Bank*, denne har i originalversjon tempoet 270 bpm, ekstremt hurtig. Kanskje påvirket av dette ble den første gjennomspillingen i SB3.2 i et høyt tempo som ikke fungerte? Tempoet var kring 250 bpm, selv om Brodahl la opp til et lavere tempo da han talte opp. Etter fokus på tempo i tilbakemeldinger fra Brodahl var tempoet ved

andre gjennomspilling noe ustabil rundt 220 bpm. Da de spilte *Basie Medley* på konserten neste kveld var tempoet rundt 210 bpm, nå fremsto tempoet som mer stabilt, og jeg vurderer konsertfremføringen som vellykket, gitt bandets forutsetninger.

I arbeidet med *Basie Medley* handlet det mye om det rytmiske, å forholde seg til tempo og «time», å mestre de til dels høye tempoet og å mestre overganger.

Beyond the sea

Beyond the Sea blir jobbet med to ganger, ca. 10 minutter den første dagen (SB1.4, 22:47–34:08) og vel 20 minutter med vokalist til stede den siste dagen (SB4.2). *Beyond the sea* er en swing-låt, notert i 4/4-takt, tempoet er forholdsvis raskt, omtrent 138 bpm, sangen har en lett karakter, stilen kan omtales som «easy swing». Sangen starter i F-dur og går via A-dur og C-dur tilbake til F-dur. Verset er på 12 takter, som blues. Frasene kan forstås som 3 + 3 + 3 + 3 eller 6 + 6 takter, noe som verken passer inn i bluesformen med tre 4-takters fraser, eller den utbredte 16-takters formen med fire 4-takters fraser. Arrangementet som blir spilt her ble solgt som versjonen fra platen *Swing When You're Winning* med Robbie Williams fra 2001.

Innspill fra Brodahl den første dagen da de øver uten vokalist går på at blåsere og band må spille i samme tempo, følge styrkegrader, trekke seg tilbake når solisten kommer inn, ikke komme for tidlig på toner som skal komme rett på eneren i takten, og å betone en tone som kommer på firer og spille denne tonen slik at den leder inn i neste takt. To takter får særlig oppmerksomhet. I den første av disse taktene spiller trompeter og tromboner en oppadgående unison skala notert som åttedeler (fra sekund til grunntone). I andre takten har det et riff bestående av tre toner. Disse to taktene er de siste taktene på første vers, takt 11 og 12, før man går til andre vers. Vokalist har her to lange toner på teksten «*sailing*» der blåsernes innsatser fungerer som «fills». Spillemåten som Brodahl arbeider med å få i stand på denne figuren ser jeg som grunnleggende og konstituerende i storbandjazz og mye annen jazz, lytter man bevisst etter denne spillemåten finner man at den er utbredt i jazz og musikk i familie med jazz. Kort fortalt

går det ut på å i ulike varianter (1) betone tonene som ikke kommer på slagene, (2) spille swing, (3) spille rekker av åttedeler legato, og (4) å slutte fraser med kort og betont avslutningstone. Dette særskilt tydelige eksempelet blir konstituert av regler som er nevnt tidligere i arbeidet med *Splanky*, noe som nå blir trukket frem i tillegg er at tonene i den aktuelle frasen skal henge tett sammen.

- Å betone åttedeler som kommer mellom slagene (på òg-ene) (som nevnt før)
- Å spille swing (som nevnt før)
- Å spille rekker av åttedeler legato
- Avslutte frase med kort og bestemt tone (som nevnt før)

Jeg forteller om hvordan disse spillemåtene blir fremmet, og om hvordan uønskede spillemåter blir aktivt utryddet. Det blir en fremstilling av hvordan storbandgrammatikken konstituerer hvordan disse to taktene ønskes spilt.

Musikernes første versjon av disse to taktene er Brodahl tydelig misfornøyd med. Han stopper bandet og kommuniserer hvordan de skal spille ved å synge ønsket og uønsket spillemåte. Så prøver de aktuelle musikerne de to taktene to ganger, så synger igjen Brodahl, nå først uønsket og så slik han vil ha det. Musikerne prøver igjen, Brodahl er fortsatt ikke fornøyd. Han synger igjen uønsket og så korrekt, så prøver musikerne igjen for femte gang, de får ros og Brodahl er fornøyd. I tre omganger har han gjennom sang demonstrert ønsket og uønsket spillemåte rett etter hverandre for å få musikerne oppmerksomme på forskjellen på slik de spiller og hvordan han vil ha det. I videre gjennomspilling av låten følger Brodahl oppmerksomt med på musikernes fraseringer og klapper på andre og fjerde slag i taktene. Han avslutter denne økten med *Beyond the Sea* med å være kritisk til dette arrangementet av låten, han sier det er dårlig «voica», det vil si hvordan akkordtonene er lagt i de ulike instrumentgruppene. Han finner frem en bærbar PC og prøver å finne et annet arrangement av låten. Han sier at om arrangementet var bedre er det «lettere å få det til å klinge» (SB1.4, 34:03–06).

I neste økt med *Beyond the Sea* 27 dager senere (SB4.2) spiller de først gjennom hele med vokalist. Deretter kommer Brodahl med innspill. Han påpeker det vertikale ved arrangementet og innspillinger av låten, men vil at musikerne skal spille horisontalt, de

skal prøve å få de mange riffene og korte tonene til å fremstå som *linjer*. Toernes óg kan være bredere, noter som kommer rett på firer skal lede fram til ener i neste takt. Han demonstrerer korrekt og uønsket. Det skal være «lite en og tre», det betyr at første og tredje slag i taktene skal være ubetonte.

- Å spille lange linjer
 - Å tenke horisontalt mens man spiller

I løpet av SB4.2 blir ting som er sagt tidligere gjentatt i nye innpakninger i verbale, gestiske og musikalske ytringer: retning fremover på lange toner, avslutning med dobbapp, ikke komme for tidlig på toner som er rett på slaget («ikke tuppe»). Fraser blir identifisert som å kunne ha retning fremover og bakover (som begynnelse eller som avslutning). Brodahl kommuniserer i verbal og musikalsk konversasjon at musikerne skal forstå og spille fraser ut i fra hvilken musikalsk funksjon de har i helheten, noe Wittgenstein formulerer slik:

Here it occurs to me that in conversations on aesthetic matters we use the words “You have to see it like *this*, this is how it is meant”; “When you see it like *this*, you see where it goes wrong”; “You have to hear these bars as an introduction”; “You must listen out for this key”; “You must phrase it like *this*” (which can refer to hearing as well as to playing). (*PI*, 4. rev. utg., s. 213, original kursiv, tegnsetting og parentes)

Basert på Brodahl kan en regel formuleres slik:

- Å spille fraser basert på musikalsk funksjon (fremover og bakover)

Før Brodahl nå også jobber med takt 11 og 12 i *Beyond the Sea* rettes oppmerksomheten mot et riff som trombonegruppen har fra start og som fortsetter som akkompagnement når vokalisten kommer inn med opptakt til takt fem. Det blir jobbet med frasering og artikulasjon, Brodahl synger ønskede og uønskede spillemåter med ulike nonsensstavelser:

The image shows a musical score for a trombone riff. It consists of two staves in 4/4 time, with a tempo of 138. The top staff has lyrics: 'tah-datt ta taa taa tah-datt ta taa taa'. The bottom staff has lyrics: 'du-deh du deeyi - dee du-deh da deeyii- daa'. The score includes various musical notations such as accents (>), slurs, and dynamic markings (> and <). The lyrics are written below the notes, with some words like 'deeyi - dee' and 'deeyii- daa' having a hyphen and a double 'y' respectively.

Figur 56: Beyond the Sea, trombone-riff

Jeg har over prøvd å representere hvordan Brodahl ville at dette riffet skulle spilles, og hvordan dette ble satt i relieff ved å synge på to distinkt forskjellige måter. Den som er notert nederst er den foretrukne. Begge utgavene er skrevet i 4/4-takt, vi ser at tempoet er forholdsvis høyt, og at det er angitt at notene skal leses som swing ($\text{♩}=\text{♩}$). Stavelsene det synges på kommuniserer forskjeller, det skal ikke være «tah-datt», men «du-deh». Brodahl synger frasene slik at «du-deh» medfører mykere eller rundere start på tonene enn «tah-datt» (ansatser). Forskjellen gjennomføres på alle tonene. En annen forskjell er at jeg har skrevet inn bokstaven h i første uønskede stavelse «tah», men ikke i første ønskede stavelse «du». Dette skal kommunisere kort a-lyd og lengre u-lyd, tilsvarende en kort og en lengre første tone (implisitt i å spille korte toner er at det blir lagt til en pause tilsvarende forkortelsen av noten). Prikker, streker og aksenter er delvis sammenfallende og delvis forskjellig i de to utgavene, symbolene kommuniserer forskjeller i lengde på toner og betoning. I andre og fjerde takt har jeg skrevet inn diminuendoer og crescendoer, disse er ment å kommunisere frasing og måten Brodahl sang på, og ikke som særskilte musikalske virkemidler. I den første uønskede utgaven er det diminuendo på begge tonene i andre og fjerde takt, de ble også sunget med et lite opphold mellom tonene. I den ønskede versjonen synges første tone i andre og fjerde takt med aksent og det som tidligere er omtalt som *retning fremover*. Andre tone i andre og fjerde tone synges ikke som man kanskje basert på tidligere fremstilling kunne forventet som en kort tone med aksent, slik at takten ble en versjon av dooo-bap.

Den synges mykt og med *diminuendo*.²⁸¹ Jeg har skrevet inn et ornament i den siste takten, dette ble ikke spilt av musikerne, men ble antydnet i Brodahls demonstrasjon, sammen med en økende vibrato i den siste «deeyii-da», begge deler spillemåter som jeg i min forståelse av stilen tenker *kunne* vært slik, som en del av den aktuelle grammatikken, og som jeg tror intuitivt ble en del av Brodahls demonstrasjon. Å mestre en grammatikk kan være å beherske et språk som norsk og å kunne være musiker i storband. Jeg viser at jeg har lært, mestrer grammatikken, ved å kunne *korrekt fortsette*. «'Nå vet jeg hvordan jeg skal gå videre'» (*PI*, § 179). Og det er en måte å forstå Brodahls demonstrasjon på, han antydnet intuitivt hvordan man kan gå korrekt videre i den aktuelle grammatikken. Metaforer som generelt kan brukes om Brodahls fagfunderte energiske og entusiastiske instruksjon er at han han *boblet over av grammatikk* eller at han var *full av musikk*, noe som kom Nordvest Big Band til gode.

I SB4.2 blir de samme to taktene 11 og 12 som det ble jobbet med i SB1.4 tatt opp igjen. Bandet blir stoppet på samme sted som sist, og det blir igjen øvd særskilt på de to taktene. Verbalt blir det bedt om korrekte toner, om en lett toer i andre takt, det uønskede i andre takt blir karakterisert som *stampete*. *Stampete* ser jeg i sammenheng med det *vertikale* som uønsket. En båt som stamper i motvind beveger seg ikke fremover, når vi stamper trækker vi opp og ned på stedet hvil, å spille stampete står i motsetning til å spille med flyt fremover, i horisontale bevegelser (jf. Opheim om å tenke frem og ikke opp og ned, og Bjøranger om å fysisk være bevisst tidslinjen i et musikkstykke man spiller).

Brodahl prøver å formidle en spillemåte som gjelder akkurat for disse to taktene, men som også er grunnleggende i swing i storbandpraksiser. Problemet blir angrepet med små variasjoner i tilnæringsmåtene. I arbeidet med å få på plass den ønskede spille-

²⁸¹ Slik spilles det også på innspillingen med Robbie Williams som det aktuelle arrangementet er basert på. På innspillingen fra 1959 med Bobby Darin spilles denne tonen markert og med «fall», på en utgave fra 2010 med Rod Stewart er disse tonene også forholdsvis korte og markerte, her har også riffet først gang g som sluttone, slik at det første gang avslutter «oppover» og andre gang «nedover».

SB1.4, 27:40–28:45			
1	Bandet:	<i>uønsket, stoppes</i>	Red
2	Brodahl:	<i>demo. ønsket (+)</i>	Yellow
3	B:	<i>dem. +</i>	Yellow
4	Bandet:	<i>forsøk +</i>	Red
5	Bandet:	<i>forsøk +</i>	Red
6	B:	<i>demo. uønsket (-)</i>	Orange
7	B:	<i>dem. +</i>	Yellow
8	Bandet:	<i>forsøk +</i>	Red
9	B:	<i>dem. -</i>	Orange
10	B:	<i>dem. +</i>	Yellow
11	Bandet:	<i>forsøk +</i>	Red
SB4.2, 8:55–10:26			
12	Bandet:	<i>uønsket, stoppes</i>	Red
13	Brodahl:	<i>dem. -</i>	Orange
14	B:	<i>dem. +</i>	Yellow
15	Bandet:	<i>forsøk +</i>	Red
16	B:	<i>dem. -</i>	Orange
17	B:	<i>dem. +</i>	Yellow
18	B:	<i>dem. +</i>	Yellow
19	Bandet:	<i>forsøk +</i>	Red
20	B:	<i>dem. -</i>	Orange
21	B:	<i>dem. +</i>	Yellow
22	Bandet:	<i>forsøk +</i>	Red
23	B:	<i>dem. +</i>	Yellow
24	Bandet:	<i>forsøk +</i>	Red
25	Bandet:	<i>forsøk +</i>	Red
26	B:	<i>dem. -</i>	Orange
27	B:	<i>dem. -</i>	Orange
28	B:	<i>dem. +</i>	Yellow

Figur 57: Beyond the Sea,
musikalsk turtaking

dan det er ønskelig at det skal spilles, to ganger, og bandet får prøve seg. De fleste gangene etter at bandet har prøvd å spille som han ønsker, starter han i videre arbeid med å demonstrere hvordan det ikke skal være. De uønskede demonstrasjonene er «parafiseringer» av slik bandet nettopp spilte (oransje). Deretter blir dette etterfulgt av en demonstrasjon av korrekt spillemåte (gult). Dette mønsteret gjentar seg flere ganger. De tre siste gangene (26–28) demonstreres to forskjellige uønskede måter å

måten ble de to taktene sunget og spilt 28 ganger i to øvingssekvenser. Inkludert verbale ytringer tok dette i SB1.4 og SB2.2 til sammen to og et halvt minutt. For å gi en oversikt over den musikalske konversasjonen har jeg laget en grafisk fremstilling der bandet er markert i rødt. Brodahls demonstrasjoner bestående av sang og gester er markert i gult når han demonstrerer slik det er ønskelig at bandet skal spille de to taktene, og i oransje når han demonstrerer måter å spille de to taktene på som er uønskede. De uønskede spillemåtene er varianter av slik han oppfatter at bandet spiller. Dere spiller *slik* og *slik*, men dere skal heller spille *slik*. Det er mye terping på to takter. Det begynner med at Brodahl hører hvordan de spiller de to aktuelle taktene første gang. Dette blir han umiddelbart misfornøyd med, det bryter med hans forestillinger om hvordan dette skal spilles, grammatikken blir aktivert og eksplisitt når regler brytes. Først kommuniserer han i multimodal forenklet demonstrasjon hvor-

spille taktene på, før han avslutter med en ønskelig. Han er fortsatt ikke fornøyd, men avslutter arbeidet med disse to taktene.

Min vurdering av slik disse to taktene ble spilt på konserten er at det ikke ble slik Brodahl arbeidet med å få det, men musikerne spilte rent og pent og sammen, og det fungerte helt fint, men det ble nærmere en av de oransje variantene enn en av de gule, toner som Brodahl ville ha lange hørt for meg korte ut.

♩ = 138 ♩ = ♩³

♩ = 138

tah-tatt tah-tatt ta-tatt tah tah-tah tatt

ða-do - ða-do - ða-do - ða pi-ah bapp

Figur 58: *Beyond the Sea*, takt 11 og 12 på første vers, blåserakk.

Jeg har over skrevet de to aktuelle taktene ut på forskjellige måte. Først en utgave i 4/4-takt basert på en utgave for sang og piano (jeg har ikke hatt tilgang til det aktuelle arrangementet). Denne noten oppgir tempoet og at det er swing. Ellers er det ingen symboler (prikker, streker, aksenter) som kommuniserer noe om spillemåter. Jeg har skrevet de to taktene om til 12/8-takt, og notert de på tre ulike måter, der den første ligner på flere av Brodahls uønskede, den andre er en av hans ønskede. Den tredje er en konkretisering av slik spillemåter i swing blir omtalt av Spring (2014), mye samsvarende med det Brodahl her prøver å få i stand.

I den første versjonen, basert på Brodahls parafrasering av bandets uønskede spille-måte, er alle tonene korte og aksentene kommer på slagene. I den andre versjonen er det omvendt, alle tonene er lange og aksentene og dermed betoningen kommer mellom slagene. Ansatsene skal være mindre skarpe. Her skrev jeg først «da-do» som stavelser, men la etter hvert merke til at Brodahl brukte en lyd i starten av tonene tilsvarende den engelske «the»-lyden og den norrøne bokstaven *ð*, som jeg har brukt sammen med d-lyden. Brodahl nevner blant annet at musikerne skal binde sammen tonene i den første takten på en spesiell måte, første til andre, tredje til fjerde etc. Både dette, generelt lange toner i rekker av åttedeler, og betoning av toner mellom slagene samsvarer med en artikkel om swing i Grove Music Online: «Legato articulation is generally preferred in a series of swing eighth notes. Accented offbeats are typically slurred into on-the-beat notes, although this can vary within acceptable limits» (Spring, 2014).

6.3 Grammatikk Case SB

Listen nedenfor er en ikke komplett referering til kunnskapsområder som ble arbeidet med på tre låter i en avgrenset periode. Den antyder kompleksiteten, presisjonen og rikdommen som ligger i kunnskap i musikkutøving. Hvert punkt i listen over kan gjøres til, og er vedrørende noen punkter gjort til, omfattende og detaljerte studier. SB har gitt meg tro på at det aktuelle kunstfilosofiske perspektivet kan være fruktbart også i SB, og utvide innsikten om at utøvende musikk består av ytterst sammensatte og kompliserte praksiser som spiller sammen på ulike måter. Jeg har også her tilslutt valgt å sortere ønskede spillemåter i kategoriene klang, rytme, form og karakter, i tillegg til noen allmenne regler. Som helhet ble det arbeidet mye med *rytme og karakter* i SB. *Klangkvalitet* i klassisk forstand (god klang, vakker klang) var ikke i fokus. Intonasjon var etterspurt, og i storbandet inngikk piano og vibrafon som er låst til tempererte tonehøyder i større grad enn blåserne (det gjelder også i en viss grad gitar). *Karakteren* i repertoaret knyttet Brodahl mye til det han kalte «fraseringsstingene», som har både med klang, rytme, form og karakter å gjøre, det handlet mye om lengde, styrke og

ansats på toner – artikulasjon, og utforming av fraser. Laget eller lagene jeg har kalt *musikalsk væren* i SO og *åpning* i VF var i liten grad verbalt artikulert i SB. Jeg vil tro at Brodahl og de fleste musikerne var innforstått med at det de arbeider med er å nærme seg noe helhetlig og verdifullt som jeg kan omtale som metafysiske kvaliteter, det som gjør at både musikere og publikum lever seg inn i musikken og får verdifulle erfaringer. Som kunstmusikken og folkemusikken har også jazzen sine store mestere og estetiske idealer, antydnet ved blant annet uttrykk som «gruver skikkelig» eller at «det swinger» – jf. «*It don't mean a thing (if it ain't got that swing)*», og vurderende uttrykk som *utrolig fett*. Alle utsagnene som er formulert her er basert på SB, og kan som grammatikkene i de andre casene forstås som bidrag i *ett* mulig paradigme innenfor det større feltet storbandpraksiser. Listen er ufullstendig, noen av punktene er plassert under flere kategorier. Veien frem mot idealene i grammatikken i Case SB handlet blant annet om å korrekt praktisere følgende *ønskede spillemåter*:

Klang:

- Å spille rent (intonasjon)
- Å spille slik at bassisten bestemmer intonasjonen
- Å spille korrekte tonehøyder fra notene
- Å tilpasse artikulasjon og styrkegrader til musikalsk uttrykk
- Å kunne «bluese» det til (gli på toner)
- Å kunne bruke vibrato i «lead»-stemmer

Rytme:

- Tempoet skal være jevnt
- Slagverkeren bestemmer swingen
- Å spille korrekte rytmer fra notene
- Å betone andre og fjerde slag
- Å betone åttendeler som kommer mellom slagene
- Å strekke toner og spille bredt på riktige steder
 - Å spille bredt på toerens óg
- Å alltid være i «time» på tidlig ener
- Å aldri spille kontinuerlig bak trommene

Form:

- Å spille med forståelse for låtens form
- Å spille lange linjer
 - Å tenke horisontalt mens man spiller
- Å spille fraser basert på musikalsk funksjon (fremover og bakover)
- Å spille med balanse mellom og i instrumentgrupper
 - Å lytte til hverandre for balanse
- Slagverker spiller inn bandet
- Å kunne spille «lead»

Karakter:

- Å spille tydelig
- Å spille swing
 - Å spille Basie-swing
- Å tilpasse artikulasjon til musikalsk uttrykk
- Å spille punkterte firedeler og lengre toner med retning fremover
 - Å unngå «gaps» mellom lange toner
- Å betone åttedeler som kommer mellom slagene
- Å spille rekker av åttedeler legato
- Å spille do-bapp ved fraseslutt
- Å spille skarpe og solide «gakker»
- Å «bluese» det til

Allmenne regler:

- Å ta ansvar for å mestre egen stemme
- Å gjøre det så enkelt som mulig
- Å ha skuldrene nede
- Å ha høy trivselsfaktor

7 Resultater og musikkpedagogiske perspektiver

Resultater og sammenligning

Det filosofiske perspektivet i denne avhandlingen er hentet fra Johannessens Wittgenstein-inspirerte kunstfilosofi. Tradisjonell kunstfilosofi diskuterer verker, forstått som *ferdige* objekter. Estetisk praksis for Johannessen handler om språkbruk i møter med kunstverk, og hvordan *oppmerksomhetsledning*, sammenligninger og *overtaling* bidrar i erfaring og forståelse av kunstverk, man kan lære å erfare kunstverk på kulturelt mer og mindre korrekte måter. Slik sett er Johannessens estetikk kunstdidaktisk, ved å beskrive hvordan språket brukes i møter med kunstverk sier han *hvordan* kunnskap og innsikt i det estetiske erfaringsfeltet vinnes. Som filosofi og som hypotese var dette utgangspunktet mitt for tilnærmingen til de tre casestudiene. I casene har jeg funnet dette gjennomgående praktisert. Johannessens estetikk sier ikke noe om *hva* metoden resulterer i, partikulære kvalitative erfaringer kunst gir. Andre del av første delproblemstilling spør *hvordan* verdsatte og ønskelige spille- og syngemåter blir fremmet. Gjennom detaljerte konkrete eksempler har jeg vist at disse tre begrepene løfter frem mye av det som finner sted i musikalsk formidling i casene; igjen og igjen rettes oppmerksomheten mot noe, det foretas sammenligninger, ofte ved utøvende demonstrering av det ønskede og uønskede, og overtaling til å velge den ønskede spille- og syngemåte. I analysene i Case SO utviklet jeg begrepet *multimodal forenklet demonstrasjon* (MFD) for å karakterisere arbeidsformen til Bjøranger. Denne arbeidsformen var tydelig også i Case SB, Brodahl evnet å representere samvirkende deler i låtene. Også i Case VF er dette beskrivende for undervisningsmetoden. Opheim forenkler repertoaret når studentene skal lære det. I innøvingen av slåtter imiterer hun som Bjøranger og Brodahl instrumenter. Innslag i alle tre casene er bruk av imiterende nonsens-stavelser i vokal imitasjon av instrumenter. I jazz kalles dette «scat»-sang og er utviklet til virtuos improvisasjon, av blant andre amerikanske Ella Fitzgerald (1917–1996) og Sarah Vaughan (1924–1990). I den norske folkemusikken finner vi samme prinsipp, utviklet til virtuos slåttetralling, av blant andre Berit Opheim. I instruksjon

synges det på nonsens-stavelser når instrumentale parti skal demonstreres. Jeg har selv en intuitiv kompetanse i å improvisere nonsens-stavelser om jeg skal synges en instrumentalstemme fra en note, noe jeg ikke har hatt et bevisst forhold til. Om jeg nå til dømes, for å ta noe kjent, skal synges *Ja, vi elsker dette landet* som et instrument, så blir det: «Pamm-pa-ram-pam-pam-pam-pi-rih». Dette er ikke noe jeg bevisst har lært eller trent på, men det er noe jeg kan. Det er eksempel på kunnskap som er tilegnet ubevisst og intuitivt i sosiale musikalske praksiser. I SO spør en av de yngste musikerne hvordan en figur skal spilles, og bruker i spørsmålet nonsens-stavelser i vokal demonstrasjon av to mulige utgaver av instrumentalstemmen hun spiller. Hun viser at kommunikasjonspraksisen med å synges på nonsens-stavelser i MFD er etablert. Bruken av nonsens-stavelser i instrumental imitasjon er eksempel på et resultat som ikke var etterspurt eller som jeg hadde reflektert bevissthet om i inngangen til avhandlingen, selv om jeg har praktisert det selv i årevis som lærer og dirigent.

Hensikten med instruksjon og MFD er å skape endring i musikkutøving. For at endringer skal iverksettes må den som skal forandre synges- og spillemåte være bevisst hvilken forandring det er tale om, utøveren må evne å høre både det ønskede og uønskede, slik at det ønskede kan iverksettes. Forutsetningene for bevissthet kring dette er å legge merke til forskjeller. MFD er virkemiddel i dette. Et eksempel hos Johannessen er å se på et maleri, og hvordan språket kan få oss til å se det på nye måter. Jeg skriver i starten av avhandlingen at som en skulptør legger til og fjerner leire for å realisere sine arbeider ser jeg på hvordan musikere utformer musikkutøving i musikalske praksiser ved å fremme og ekskludere særskilte spille- og syngemåter. Jeg har redegjort for prosesser og skissert resultater i slikt arbeid i empirikapitlene. En grunnleggende forskjell fra tradisjonell estetikk, og også Johannessens malerieksempel, er at i foreliggende avhandling er det hovedsakelig ikke ferdige kunstprodukter, som et partitur, en konsert eller en innspilling av en folketone som er undersøkelsesområdet, det er hvordan dette kommer i stand, det er *prosesser* som primært undersøkes som kilde til kunnskap og ikke ferdig produkt. Om vi anvender Wittgensteins filosofi om språkbruk i estetiske praksiser knyttet til ferdige produkter eller kunstverk (som Johannessen), eller vi anvender den i musikalske instruksjons- og læreprosesser (som jeg), er det en grunnleggende forskjell. Om vi for å forenkle bildet tar et partitur eller

en innspilling som musikalsk eksempel på et kunstverk, så har disse fremstillingsformene det til felles med et klassisk maleri at de er uforanderlige som fysiske artefakter (sett bort fra slitasje, lydkilde m.m.). Den musikkdidaktiske oppgaven vil være å legge til rette for «å se noe som noe» (Osa, 2007; Z, § 204), å foreta i kulturen korrekte intersubjektive persepsjoner (det uforanderlige i partitur og innspillinger vil også kunne være grunnlag for en positivistisk musikkvitenskap). Kunstverket er da gitt som en objektiv størrelse og oppgaven består i å endre subjektets persepsjon slik at kunstverket fremstår på en korrekt meningsfull måte. I utøvende musikk i mine caser blir ikke denne modellen uttømmende. Deltakerne i casene skal lære å spille og synge på ønskede måter, de skal ikke bare lære å høre ting på ønskede måter, de lærer også å *gjøre* ting på ønskede måter («ta av og legge til leire»). Og det det arbeides med er ikke abstrakte idéer, det er kvalitative persepsjoner, møter mellom subjektive bevisstheter og verden, som kan forstås som ett, som væren-i-verden, eller som to, som en persiperende person i møte med den ytre uoverskuelige virkeligheten, «das Ding an sich». Å skape kunst eller musikk er å manipulere den ytre verden slik at vi kan persipere noe av den på visse ønskelige måter. Modellen med maleriet innebærer at noe i verden er ferdig manipulert – konstant. Estetisk praksis kan bli å trene i å erfare det ferdigmanipulerte i den ytre verden mer og mindre slik andre gjør, og slik det kan oppfattes som ønskelig å persipere og å forstå. Det er dette «å se noe som noe» handler om.

I casene er ikke den ytre verden ferdig manipulert, virksomheten får retning av hovedpersonenes forestillinger eller idealer om hvordan de ønsker noe skal fremstå. Slike forestillingers tilsynekomst har jeg omtalt som *kontekstaktivering av grammatikker*. Når noe spilles eller synges i den ytre verden blir dette av Bjøranger, Opheim og Brodahl i deres persepsjoner umiddelbart vurdert som ønsket eller uønsket. Om det blir oppfattet som uønsket blir det iverksatt strategier som har en dobbel hensikt; for det første ønsker de at studentene som synger og musikerne skal legge merke til og kunne skille det ønskede fra det uønskede; for det andre skal de iverksette det ønskede i sin egen spilling og synging. Dette forutsetter at de for det første endrer sine persepsjoner eller auditive forestillinger, og for det andre at de selv manipulerer den ytre verden (stemmen blir her en del av den ytre verden) slik at de etter å ha inntatt de ønskede persepsjoner evner å endre sin egen musikkutøving slik at den kan persiperes i samsvar

med de ønskede auditive forestillinger. I disse prosessene blir til dels ukjente elementer i den ytre verden persipert som musikalske meninger, jf. Polanyi (1958, s. 55–59) om personlig kunnskap og underordnet og fokusert oppmerksomhet, Wittgenstein (*PI*; Osa, 2007) om aspektpersepsjon, og Deweys poetiske uttalelse om *sinnets mirakel* (Dewey, 1934, s. 34).

Vedrørende hovedproblemstillingen, ønsket om å identifisere spille- og syngemåter i musikalske praksiser, så har forsøk på abstrahering resultert i kategoriene klang, rytme, form, karakter og musikalsk væren eller åpning. Kategoriene er basert på induktive slutninger fra de partikulære språkspillene i arbeidet med Elgar i SO. Jeg er selvsagt ikke uten forforståelse i denne kategoriseringen, de tre første begrepene klang, rytme og form er allmenne musikalske begreper. Det er likheter med Nielsens (1998) musikk som mangespektret meningsunivers, men det var ikke tilsiktet. Min tilnærming er å systematisere fokus i *spille- og syngemåter*, mens Nielsen diskuterer musikk som *objekt*. I en gjennomgang av språkspillene i Elgar der antallet var justert til 249 talte jeg opp hvor mange jeg hadde plassert i hver kategori:

	1. sats		2. sats		3. sats		hele Elgar	
	antall	%	antall	%	antall	%	antall	%
KLANG	21	19	21	19	5	17	47	19
RYTME	17	15	9	8	2	7	28	11
FORM	12	11	5	5	0	0	17	7
KARAKTER	18	16	18	17	4	14	40	16
VÆREN	6	5	2	2	0	0	8	3
SAMSPILL	18	16	17	16	3	10	38	15
ANDRE	20	18	36	33	15	52	71	29
	112	100	108	100	29	100	249	100

Figur 59: Kategorier språkspill i Elgar

Jeg gjorde dette for å undersøke hvordan kategoriene mine avspeilte variasjon i språkspillenes fokus. Tabellen forteller noe, men det som ikke fremkommer er hvor stor tyngde eller innvirkning de ulike språkspillene har. Jeg har kategorisert få språkspill

som *musikalsk væren*, samtidig som det var noen av disse som gjorde sterkest inntrykk på meg. Det er flest språkspill i kategorien *andre*, disse er mye beskjeder og praktiske forhold, de kunne vært tatt ut slik at det ble et renere musikalsk fokus, samtidig som at de er med gir en mer representativ fremstilling. Det er også forholdsvis få i kategorien *form*, dette *kan* tolkes som at formen er mye gitt av partituret, og at mye av forminstruksjonen blir implisitt kommunisert i musikalske ytringer (innbefattet gester og kroppsbevegelse) fra gruppeledere og musikalsk leder i nonverbalt samspill. En forsiktig oppsummering er at i arbeidet med Elgar var det mye arbeid med *klang*, *karakter* og *samspill*, noe mindre med *form* og *rytme*, og det var mange *andre språkspill*. *Musikalsk væren* ble få ganger eksplisitt adressert, selv om det forhåpentligvis var tilstede for musikerne mesteparten av tiden, slik som de andre kategoriene, de er som sagt aspekter ved musikalske helheter. Av større verdi enn antall tror jeg det er at kategoriene setter ord på hva som foregår, og hva ulike fokus rettes mot. Svar på hovedproblemstillingen er at jeg forstår spillemåtene i de musikalske praksisene som *lag* som i analyse kan skilles ut som knyttet til klang, rytme, form, karakter og et eksistensielt lag som er konstituerende og beveggrunn for arbeidet med de andre. I arbeid med vokalmusikk kan man forstå sang, og i dette tilfellet folkesang, som dobbelt lagdelt: både musikalsk og litterært – som antydnet i nystevet *Liksom fuglen*. Hvordan det arbeides med ulike lag er presentert i empirikapitlene. Alt detaljarbeidet forstås som underordnet mål om meningsfulle og i casene svært ulike musikalske helheter. Som en modell kan lagene settes opp slik, fra det konkrete (tid, lyd, struktur), via det abstrakte (estetiske begreper), til det eksistensielle:

Konkret	lyd	<i>Klang</i>
Konkret	tid	<i>Rytme</i>
Konkret	struktur	<i>Form</i>

Abstrakt	estetiske begreper	<i>Karakter</i>

Eksistensiell	erfaring	<i>Musikalsk væren</i> <i>Åpning</i>

Figur 60: Stratifisert analyse av musikkutøving

I en sammenligning av de tre casene forstår jeg SO og VF som mest forskjellige, og SB som en mellomting. SO og VF fremstår som tese og antitese, og SB som syntese. Et godt strykeorkester er polert og disiplinert, folkemusikken kan være mangfoldig med rom for individuelt særpreg og tonehøyder og rytmer som notesystemet vanskelig fanger inn. Storband er som orkester disiplinert, idealet Basie-bandet låter «smooth» og godt samspilt, men i improvisasjoner i jazz er det rom for det upolerte, individualistiske og tilsynelatende udisiplinerte.

Nedenfor et oppsett som forenkler, men kan antyde noen grunnleggende forskjeller i casenes grammatikk knyttet til konstituerende synge- og spillemåter, gruppert etter den lagdelte analysen. Det er ikke gjensidig utelukkende kategorier, men hva jeg forstår som mulige tyngdepunkter i kompliserte nettverk av likheter og forskjeller. Det er også tatt med en sammenligning som antyder samfunnsmessige og historiske kontekster for de tre casene, fra et norsk perspektiv.

Forenklet musikkfaglig sammenligning			
	<i>Vokal folkemusikk</i>	<i>Strykeorkester</i>	<i>Storband</i>
	Heterogenitet	Homogenitet	Homogenitet og heterogenitet
	Solistisk	Samspill	Samspill med solister
<i>Noter, skriftlighet</i>	Nei	Ja	Noter og ikke noter (improvisasjon)
<i>Klang</i>	Ubearbeidet mangfold	Skolert ideal	Skolert i samspill og mangfold i improvisasjon
	Enstemt	Flerstemt, tonal harmonikk	Flerstemt tonal harmonikk, utvidete akkorder, skjemabasert
<i>Rytme</i>	Mangfold	Felles bevegelig puls	Polyrytmikk, jevn pulsrytme
<i>Former</i>	Korte sanger	Lengre verk	Danselåter, 3-4 minutter
<i>Karakter</i>	Bruksmusikk	Kunstmusikk	Underholdnings- og dansemusikk
<i>Eksistensielle lag</i>	"Alt åpner seg"	"Get to a place..."	"Utrolig tøft"
Forenklet samfunnsmessig sammenligning			
	<i>Folkemusikk</i>	<i>Klassisk</i>	<i>Jazz</i>
<i>Sted</i>	Norge	Europa	USA
<i>Klasse</i>	Bondesamfunn, spelemenn underklasse	Overklassepublikum, middelklasse musikere	Populærmusikk, middel- og underklasse musikere (mulighet for afrikansk-amerikanere)
<i>Opprinnelse</i>	Tradisjon, folklore, 1800-tallet og før	1700-tallet, romantikken fra ca. 1820	"Big band era", mellomkrigstiden, 1920–1945
<i>Arena</i>	I dagligliv, og til dans, gravferd og bryllup	Konsertscener	Danselokaler og jazz-klubber
<i>Kjønn</i>	Mest spelemenn og kvinnelige folkesangere, i endring	Var dominert av menn, stor endring	Dominert av menn, men i mindre grad enn før
<i>Profesjonelle jobber</i>	Få	Mange (symfoniorkester)	Noen
<i>Høyere utdanning</i>	Få, noe økende? (folkemusikk)	Mange (klassisk)	En del, økende (jazz)

Figur 61: Sammenligning av casene

Brodahls omtalte *Splanky* som «blod-swing», det blodige er *rått*. «Rå» og «kokt» som metaforer generelt og i musikk som estetiske begreper kan uttrykke motsetninger med opphav i forestillinger om «rå» natur og «kokt» kultur, jf. *Introduction to a science of mythology 1: The raw and the cooked* (Lévi-Strauss, 1986 [1964]). Jeg synes ikke det er vanskelig å generalisere klassisk musikk som kokt og folkemusikk som rå, og jazzens utvikling fra rå til kokt. I storband er ensemblespillet forholdsvis kokt, mens det er mer rom for å være rå i improvisasjoner.

Casene er valgt ut fra et ønske om å undersøke forbilledlige og mønsterdannende musikkpraksiser. Oppsettet i Figur 61 antyder musikkfaglige forskjeller. Det er mange likheter mellom casene, som at hovedpersonene i casene er høyt kvalifiserte eksperter, de er norske, de har som meg høyere utøvende *klassisk* musikkutdanning, og de har lange og vellykkede karrierer som utøvende musikere. Hovedpersonene er like i alder, de var mellom 43 og 46 år da feltarbeidene ble gjennomført. Som ledere var alle tre vennlige, effektive, sikre, systematiske, strukturerte og skapte stor musikalsk fremgang. Jeg fant likheter i måten de arbeidet på: introduksjon, helhet, mindre og større deler, så helhet. De viste god tidsdisponering og de oppnådde svært mye på kort tid. I de grafiske oversiktene Figur, 4, 5, 6, 22, 24, 28, 30, 45 og 57 blir det synliggjort den store og effektive mengden turtakinger i instruksjonsarbeidet. Mange musikalske utfordringer ble løst, men ikke alle. De som ikke ble løst forstår jeg som knyttet til deltagerens musikkfaglige forutsetninger, som hadde stort spenn i alle tre casene. Når hovedpersonen innså at noe ikke lot seg løse her og nå, forholdt de seg taktfullt og forlot problemene. Det ble aldri kommentert eller kommunisert at individuelle musikere eller sangere ikke mestret musikkfaglige krav som ble stilt, men det ble gjort metodiske tilpasninger. I SO ble det blant annet gjort grep med blandet formasjon der uerfarne musikere ble plassert ved siden av erfarne. Et annet fellestrekk var at hovedpersonene brukte mye blikkontakt og smilte store deler av tiden. De var faglige sterke og aldri i tvil, de visste alltid hvordan de skulle gå videre, uansett hvilke situasjoner som oppstod, og i det minste for meg fremstod det hele tiden som klart hvor de ville og hvordan de skulle komme dit. Sånn sett vurderer jeg casene som fruktbare kilder til å identifisere konstituerende spillemåter i sjangrer, som mønstereksempler.

I sammenligningen i Figur 61 beskriver jeg SO som preget av homogenitet. Jeg ser grammatikken som konstituerer SO og videre klassiske symfoniorkestre som etablert og tungt historisk og kulturelt konstituert. For de som mestrer den er det tydelige og forholdsvis ufravikelige regler, spillerommet kan synes lite for den enkelte. Jeg bruker begrepet heterogenitet om VF, det må forstås som allment om feltet folkesang. Opheims grammatikk kan også forstås som etablert og tydelig, gjennom kunstnerisk profil i hennes fonogrammer, og gjennom hennes innflytelse som læremester for mange folkesangere, men spillerommet er slik hun formidler det verbalt større i VF enn i SO. Man lager sine egne ornamentar i folkesang, normalt ikke i et klassisk orkester. Folke-musikken kan også forstås som «en 'klassisk' sjanger, som i hovedsak fikk sin form på 1800-tallet og siden har vært dyrket i denne spesielle formen (Ledang & Holen, 2019). Musikkfaglig sett kan SB forstås som preget av både heterogenitet og homogenitet, begrunnet i at improvisasjon inngår. Samtidig er det en høyt spesialisert ferdighet å kunne improvisere etter aksepterte standarder i et storband som har Basie-swing fra 1950-tallet som ideal. I SB ble oppgavene gitt til dem som jeg oppfattet som de dyktigste musikerne, improvisasjon var ikke noe tema annet enn at de som mestret det ble tildelt disse oppgavene. SB og storbandpraksiser kan som SO og klassiske orkesterpraksiser også forstås som tungt historisk og kulturelt konstituert, om man som i SB spiller klassisk storbandrepertoar og har som ideal å spille det slik det ble spilt før. I SB observerte jeg ikke ønsker om nyskaping eller kreativitet i instruksjonen, det handlet om å lære seg repertoaret på stilmessig korrekte måter, tilsvarende slik det historisk ble spilt. En nyskaping var arrangementet av Splanky. Siden storbandklassikerne foreligger på fonogrammer møter man ikke utfordringene til tidligmusikkbevegelsen og HIP om hvordan musikk ble spilt før. Casene i avhandlingen fremstår som med forholdsvis etablerte, avklarte og institusjonaliserte grammatikker, i motsetning til andre sjangrer og musikkpraksiser preget av nyskaping, kreativitet og originalitet. Om vi ser på Opheims virksomhet utenfor VF er hun en representant for nyskaping i musikkfeltet, en folkesanger som er klassisk utdannet og arbeider både i kunstmusikkfeltet, i jazzfeltet og i folkemusikkfeltet. Bevissthet om ulike regler og grammatikker, om ulike spill, kan gjøre oss til bedre spillere i det enkelte spill, det kan gjøre oss bevisst hvilken grammatikk vurderinger og maktutøvelse er basert på, og det

kan frigjøre oss fra eller bidra til endring i undertrykkende spill vi er eller har vært ubevisste deltagere i.

Regler og grammatikker kan ikke spilles *per se*, de fremkommer gjennom at personer i sosiale fellesskap foretar individuelle abstraksjoner på samme måter. Flere utgaver av partikulære spillemåter som har felles trekk abstraheres og gis identitet som kunnskap for den enkelte musiker og i praksisfellesskap. Etter hvert lærer man seg også i hvilke sammenhenger de ulike spillemåtene passer og ikke passer, *bruken* av spillemåtene blir også abstrahert: I denne og i lignende musikalske kontekster passer det og er derfor ønskelig å spille *slik* og ikke *slik*. Som i verbalspråket blir etter hvert grammatikken taust fungerende, og behovet for eksplisitt korreksjon og drillpreget trening²⁸² avtar. Etter hvert kan barn føre samtaler og etter hvert kan musikere musisere sammen, det handler ikke lenger om å lære regler, men om å spille spill.

Om vi bruker Wittgensteins spillanalogi, og forstår, ikke språket, men musikkpraksisene i de tre casene SO, VF og SB som spill, og sammenligner dem med kortspill eller brettspill, så finner jeg i casene samme fenomen som når jeg skal lære et nytt kortspill eller brettspill: Først blir reglene forklart, så starter spillet. Underveis i praktiseringen av spillet viser det seg hvor mye vi har forstått av reglene, og innspill fra erfarne medspillere forteller oss om vi spiller riktig, eller prøver å gjøre noe (trekk, spillemåter) som ikke er tillatt. Vi kan også foreta trekk som er tillatt, men som ikke er hensiktsmessig relatert til spillets formål. Etter hvert som vi får mer trening i spillet forstår vi mer av reglene, regelfølgingen blir intuitiv. Strategier, kløkt og eleganse kommer i forgrunnen. Det handler ikke lenger om hva som er tillatt og ikke, men om *hvordan* det tillatte praktiseres. Man kan spille sjakk korrekt uten å spille sjakk godt. Da Bjøranger holdt sin tale, «The talk», og da strykeorkesteret gjorde innledende skalaøvelser ble konstituerende grunnregler kommunisert. Opheim fortalte mye om folke-

²⁸² I VF blir drillpreget trening praktisert i større grad enn i SO. Wittgenstein forstås som at å ha gjennomgått «blind» drillpreget trening eller dressur er en forutsetning for å delta i språkspill (Steinsholt, 2006; Z, § 419; M. Williams, 2010). Slik som barn drilles i sine første ord (og blir sendt til logoped om de ikke snakker «rent» før skolestart) har musikere gjennomgått grunnopplæring som gjør dem i stand til å delta i samspill.

musikk og kontekst, og i den første sangen studenten lærte – *Lova lova line* – snakket hun om det hun kalte «småregler» i denne sangstilen. Noe lignende gjør Brodahl i arbeidet med *Splanky*, den aktuelle storband-grammatikkens spilleregler blir eksplisitt artikulert, verbalt og musikalsk. Det jeg kaller grammatikk omtaler han som «de tradisjonelle swing-tingene som er lett å overføre til alle de andre låtene» (SB1, 56:42–57:37, utdrag). I de tre casene finner jeg samme mønster. Først blir regler artikulert (verbalt og musikalsk), og så spilles og synges det, reglene blir praktisert. Som i et brettspill. Og forståelsen av reglene kommer gjennom praktiseringen av spillet med kommentarer underveis. Som et barn i sin sikre letthet kan si: – Du skjønner det etter hvert.

Alminnelig i språkspillene i alle de tre casene er at man beveger seg mellom ulike dimensjoner eller *lag* i musikken og veksler mellom abstrakte og konkrete tilnærminger i instruksjon. Om man ikke når frem med abstrakte begreper og generelle karakteristikk går man til det konkrete, helt ned til detaljer ved enkelttoner. For de innforståtte kan det være nok å si et ord og den aktuelle grammatikk blir iverksatt, for nybegynneren må man gå detaljert og konkret til verks. Vekslingen mellom å rette oppmerksomheten mot de ulike dimensjonene eller lagene i det som spilles og synges, og vekslingen mellom det konkrete og abstrakte i instruksjonen kan karakteriseres som *zoom-inn-zoom-ut*. Noe høres feil ut, feilen blir identifisert, kanskje søkt rettet ved hjelp av et estetisk begrep i form av en metafor eller en analogi, om dette ikke gir det ønskede resultat kan det prøves ut en konkret tilnærming, man zoomer oppmerksomheten inn på konkrete forhold ved til dømes det rytmiske eller klanglige, man får til en endring her, deretter zoomer man ut og vurderer den nye helheten etter at en mindre del eller noe generelt ved helheten er blitt endret. *Zoomobjektivet* blir en metafor for skiftende musikalsk og pedagogisk oppmerksomhet. Når vi blir berørt av musikk, når vi får store musikalske opplevelser, er det vanligvis ikke isolerte lag eller kategorier i musikken oppmerksomheten rettes mot, det er helheten som overskrider delene. Det kan vise seg i utføringen av detaljendringen om utøverne har forstått den helhetlige meningen som detaljendringen skal være en del av eller ikke, om de ser det store bildet, om de kan zoom ut eller foreløpig stoler på instruktøren og følger ordre blindt. S. E. Dreyfus (2004, s. 181) skriver at kjennetegn ved novisen og den viderekomne begynner er

manglende *perspektiv*. For å få innsikt i noe vi ikke har innsikt i grunnet manglende oversikt (Wittgenstein) eller perspektiv (Dreyfus) må vi blindt stole på den som kan føre oss dit, med de risikoer det medfører, jamfør boktittelen *Blind Obedience: Paradox and Learning in the Later Wittgenstein* (M. Williams, 2010).

Casene er konstituert gjennom språkspill basert på hovedpersonenes grammatikker. I språkspillenes projisering av grammatikken gjennom formidling av det ønskede og uønskede i musikkutøvingen blir grammatikkene medkonstituerende i musikernes og studentenes etablerte eller fremvoksende virkeligheter som utøvende musikere innen det aktuelle feltet. Grammatikkene er regelsamlingene lederne aktiverer gjennom språkspill i musikkpraksisene. Grammatikkene er abstrakte og kan som nevnt bare gripes av musikerne og studentene i casene som deres subjektive abstraheringer fra konkrete klingende enkelttilfeller, i casene støttet av Bjørangers, Opheims og Brodahls verbale forklaringer, bruk av estetiske begreper, oppmerksomhetsledning, demonstrasjoner mm. Forståelsen til musikere og studenter vil artikuleres i deres utøving. Lederne vil høre i musikernes og studentenes musikkutøving hva de har tatt til seg av grammatikk – ev. hva de klarer å uttrykke musikalsk av det de har tatt til seg, kunnskapen i utøvergrammatikkene blir artikulert gjennom å spille og synge – og arbeider videre med dette som grunnlag.

Kunnskap i musikkutøving involverer handlinger, auditive forestillinger, og eventuelt verbalspråk i sang. Musikkutøving er motorisk, det handler om å ved hjelp av instrumenter eller stemmebånd, muskler, pust og videre hele kroppen på komplekse måter skape kulturelt meningsfylte lyduttrykk. Musikkutøving kan sees i sammenheng med Bruners (1966) tre kognitive representasjonsformer: det *enaktive*, det *ikoniske* og det *symbolske* systemet. Det enaktive systemet aktiveres i musikkutøving som kroppslig *handling*. Det ikoniske systemet hos Bruner dreier seg om visuelle forestillinger og minner, slik det blant annet blir utlagt i Imsen (2014, s. 173). I kunnskap i musikkutøving er det *auditive forestillinger* og minner som blir fremtredende. Musikalske grammatikker er tuftet på auditive forestillinger, kulturspesifikke normative oppfatninger eller idealer om hvordan noe skal høres ut, om hvordan det skal spilles og synges. Det er når noe bryter med etablerte oppfatninger og idealer at det blir lagt merke

til og får særskilt oppmerksomhet av de kyndige, når noe ikke flyter innenfor en forventet grammatikk, til dømes når vi bruker et fremmedspråk feil, eller synger en feil eller ustemt tone. Det falske kan skjære i ørene. Det er da idealer i form av det som regelen bryter mot som blir aktivert, slik jeg tidligere har sitert Wittgenstein: For å se hvordan idealet gjør seg gjeldende, t.d. ved å dempe bassen, legg merke til hva som blir gjort og at man er misfornøyd med musikken som den er (*AWL*, s. 34). Det hørte sammenlignes med den auditive ideelle forestillingen, og misnøyen kan oppstå. Man hører noe og får forestillinger om hvordan det burde eller kunne vært, det er nonverbal praktisering av dømmekraft og grammatikk. På ekspertnivå kan vurderingene («decisions») være intuitive (S. E. Dreyfus, 2004, s. 181), man hører umiddelbart hva som skal endres og foretar endringen. Som musiker kan det dreie seg om å intuitivt felle dommer (høre noe som noe), og intuitivt justere intonasjon, balanse og karakter.

Alle hovedpersonene går tidvis inn rollen som forteller (LF), da er det verbalspråket som dominerer. Verbalspråk inngår i Bruners *symbolske* representasjonssystem. Den språklige kommunikasjonen i casene flyter fint både som fortellinger og integrert i MFD. Musikkutøving er i stor grad ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap, konstituert av Bruners representasjonssystemer for handlinger og forestillinger, i spill med omgivelsene. I sang inngår verbalspråket som tekst, i instruksjon ofte som estetiske begreper, som t.d. *rått*. Begrepene i musikkutøving er spille- og syngemåter der kunnskapen ikke viser seg i å bruke ord korrekt, men å bruke spille- og syngemåter korrekt. Johannessen (1978, s. 59) formulerte at estetiske begreper verken er deduktivt eller induktivt knyttet til andre begreper, men *assosiert* med dem. Jeg kan si at visse syngemåter er assosiert med musikkutøving i ulike sjangrer, identifisert som regler og skisser til grammatikker. De er regler, som analogt med Johannessen *ikke* danner et logisk sammenhengende system. Bare de med erfaring kan anvende reglene korrekt. Dette gjør det vanskelig å undervise, når oppgaven er å korrekt og uforfalsket formidle det *ubestemte*: «Das Schwerste ist hier, die Unbestimmtheit richtig und unverfälscht zum Ausdruck zu bringen» (*PI*, II.356). Jeg erfarte en gang at en musiker som var uerfaren i jazz skulle legge til en høy sluttone som ikke stod i notene til en jazzlåt, og fikk beskjed om at det var det samme hvilken tone han spilte, regelen ble formulert slik: «Det er det samme hvilken tone du spiller, alle vil passe, det viktigste er at det er

høyt og sterkt». Etter at dette ble prøvd ut ytret ensemblelederen: «Hm. Du fant visst den ene tonen som ikke passet». Et uttrykk som kommuniserer noe lignende er at «selv om man gjør alt riktig så blir det feil», det som mangler er forståelse, «feeling for the rule» (LC, I.15). Og i musikk er det «feeling» som er viktig.

Grammatikker er generaliserte prinsipper som bare kan praktiseres partikulært, men kan omtales symbolsk i verbalspråket. Kunnskapen i musikkutøving ligger ikke i å kategorisere og ordfeste syngemåtene, den ligger i å ha et (mer og mindre bevisst) reservoar av forestillinger og syngemåter som korrekt kan aktiveres i musikkutøving. Korrekt bruk av reglene innebærer skjønnsmessig praktisering tuftet på estetisk dømmekraft. I en diskusjon av tolkning av følelsesuttrykk finner jeg formuleringer av Wittgenstein som omtaler kunnskap som innebærer regelbruk, uten at reglene danner et artikulerbart logisk sammenhengende system. Wittgenstein spør om man kan lære slik kunnskap, og svarer:

Yes; some can learn it ... through 'experience'. – Can someone else be a man's teacher in this? Certainly. From time to time he gives him the right tip [«Wink»]. — This is what 'learning' and 'teaching' are like here. — What one acquires here is not a technique, one learns correct judgements. There are also rules, but they do not form a system, and only experienced people can apply them rightly. Unlike calculating rules. (PI, II.355)

Mine skisserte grammatikker kan forstås som hint og vink, praktiseringene av dem krever erfaring og dømmekraft. Og hva hint, vink og råd man fikk som uerfaren var ment å innebære kan det være først mange år senere med økt erfaring man innser. Sitatet over handler om undervisning og læring. Videre skal jeg se nærmere på Wittgenstein og Johannessen relatert til pedagogiske og musikkdidaktiske arbeider, med et særlig fokus på de didaktiske kategoriene innhold og metode.

Det didaktiske hos Wittgenstein og Johannessen

I Kapittel 1 skriver jeg at et premiss, en beveggrunn og en hypotese som avhandlingen baserer seg på er at det kan være tette sammenhenger mellom *innhold* og *metode* som

didaktiske kategorier, mellom *hva* og *hvordan*. For å få innsikt i og å kunne si noe om spille- og syngemåter som konstituerer casene som estetiske praksiser har jeg identifisert normerende regler som blir artikulert i *språkspill* i instruksjonsarbeid og undervisning. Regler er samlet i skisser til *grammatikker*. Didaktisk kan språkspill forstås som *metoder* og grammatikker som *innhold*. Gitt mitt Wittgenstein-inspirerte utgangspunkt vil jeg se på hva noen didaktiske og pedagogiske arbeider sier om metode og innhold som didaktiske kategorier og om sammenheng mellom begrepene, og se min lesning av Wittgenstein som en pedagogisk og didaktisk filosof i lys av dette.

I *Musikkundervisningens didaktikk* (Hanken & Johansen, 2013) åpnes det opp for at didaktikk også kan belyse det de omtaler som *musikkpedagogisk virksomhet* utenfor skolen. Hanken og Johansen bruker et *vidt* didaktikkbegrep som inkluderer *metode* og *innhold* som didaktiske kategorier; sammen med *rammefaktorer*, *elev- og lærerforutsetninger* og *vurdering* blir kategoriene sett i sammenheng i en variant av *den didaktiske relasjonsmodellen* (Bjørndal & Lieberg, 1978). Med dette åpnes det opp for at analytisk tilnærming til mine caser, forstått som målrettete eller intensjonale *musikkpedagogiske virksomheter*, kan forstås som didaktisk. Hanken og Johansen anvender materiale fra *Almen musikkdidaktik* (F. V. Nielsen, 1998), blant annet om musikk som *undervisningsfag* og som *basisfag*, i kapitlet om innhold som didaktisk kategori, og i et eget kapittel om *danning* (Hanken & Johansen, 2013, s. 31, 70–78, 206–214).

I motsetning til hos Hanken og Johansen er didaktikkbegrepet hos Frede V. Nielsen *snevert*, han avgrenser seg som i tysk og dansk didaktikktradisjon til undervisningens *innhold* (*hva*), *mål* («*hvorhen*»), og *begrunnelsen og formålet* (*hvorfor*) (F. V. Nielsen, 1998, s. 20). Dette innebærer blant annet at *elevforutsetninger* og *metode* ikke inngår som didaktiske kategorier. Nielsen (1998, s. 22) begrunner sitt valg av et snevert didaktikkbegrep med at spørsmål vedrørende metode og elevhensyn alltid er viktige, men om man anser dem for å være spørsmål av en annen kategori enn spørsmål om mål, innhold og begrunnelser, og forutsetter at sistnevnte spørsmål skal besvares *før* spørsmål om elevhensyn og metode, er det mest hensiktsmessig med et snevert didaktikkbegrep. Jeg har flere ganger brukt Nielsen som en didaktisk referanseramme i avhandlingen, og vil følge opp dette i neste delkapittel, der språkspill som metode og

grammatikker som innhold blir sett i lys av den tyske didaktikeren Wolfgang Klafkis (1927–2016) begrep om *kategorial danning*. Men først litt om det didaktiske og pedagogiske hos Wittgenstein og Johannessen.

Min interesse for Wittgenstein er basert på at jeg i tekstene hans finner beskrivelser av situasjoner jeg kjenner igjen fra min musikalske livsverden. Wittgensteins metode i senfilosofien er dialogisk, når han vil kommunisere innsikter gir han eksempler på samtaler, i estetikkforelesningene fra praksiser der språkbruken i vår umiddelbare omgang med kunst eller annet forstått som estetisk undersøkes, det Johannessen kaller *den estetiske grunnsituasjonen* – språkbruk mellom mennesker i direkte møter med kunst der språket bidrar i å skape innsikter. Den estetiske grunnsituasjonen er sammenfallende med den i pedagogikkfaget historiske *didaktiske trekanten* (Imsen, 2016, s. 163), en didaktisk modell symbolisert ved en liggende trekant der innholdet som den sentrale kategorien er plassert øverst, med lærer i nedre venstre hjørne og eleven til høyre. Relasjonen mellom lærer og innhold er *representasjonsaksen*, det handler om hvordan læreren fremstiller innholdet; relasjonen mellom elev og innhold kalles *læringsaksen*, hvordan elevene erfarer og tar til seg innholdet; relasjonen mellom elev og lærer kalles *interaksjonsaksen* (Svanes, 2016, s. 29). I dette perspektivet blir spillemåter og grammatikker *innhold*, kunnskap som konstituerer casene. I språkspillene møtes lærer/instruktør, elever/studentere/musikere og innhold/musikk. Læreren formidler sin faglige kompetanse (representasjonsaksen), elever prøver å ta til seg faglig innhold (læringsaksen), i samspill med læreren (interaksjonsaksen). På dette grunnlaget kan vi forstå den estetiske grunnsituasjonen og videre Wittgensteins senfilosofi som pedagogisk og didaktisk. Wittgenstein er særlig opptatt av språkbruk i kontekst, av hvordan språklig mening blir konstituert av kontekst.

Å forstå Wittgensteins filosofi som vedrørende pedagogikk og læring kommer til uttrykk i boktitler som *Wittgenstein: Philosophy, Postmodernism, Pedagogy* (M. Peters & Marshall, 1999), *Blind Obedience: Paradox and Learning in the Later Wittgenstein* (M. Williams, 2010) og *A Companion to Wittgenstein on Education: Pedagogical Investigations* (M. A. Peters & Stickney, 2017), sistnevnte med bidrag fra 45 forfattere fra 14 land. Om man på grunnlag Wittgensteins filosofi kan formulere pedagogiske og

didaktiske teorier og modeller er det delte meninger om, jf. skeptiske og ikke-skeptiske lesninger av Wittgenstein presentert i Kapittel 2.1. Wittgenstein kan forstås som å bruke en pedagogisk tilnærming til filosofiske spørsmål mer enn å gi didaktiske analyser og oppskrifter for undervisning, samtidig som filosofien er rik på konkrete læringssituasjoner:

Stanley Cavell is one of the few philosophers who is both instructive on the question of style as reason in Wittgenstein's works and the *Investigations* as a *pedagogical* text rather than a set of philosophical problems or arguments to be worked through. While there are problems, Wittgenstein does not approach them in traditional philosophical ways: he does not employ standard or recognizable forms of argumentation nor does he propose theories about them. Rather he engages in a pedagogical and confessional style to educate the reader using a wide variety of dialogical and other literary techniques including the dialogue form and thought experiment to free us from "the picture that holds us captive" (*PI*, §115). His styles are quintessentially pedagogical; he provides a teaming variety and vital repertoire of non-argumentational discursive forms—pictures, drawings, analogies, similes, jokes, equations, dialogues with himself, little narratives, questions and wrong answers, thought experiments, gnomic aphorisms and so on—as a means primarily to shift our thinking. (M. A. Peters, 2017, s. 212, original kursiv og referanse)

Mellom ungfilosofien og senfilosofien på 1920-tallet tok Wittgenstein lærerutdanning og arbeidet i seks år som lærer i grunnskolen i Østerrike. Noen mener at endringene i Wittgensteins filosofi ble påvirket av reformpedagogikk og av gestaltpsykologien til pedagogikkprofessor Karl Bühler (1879–1963) som inngikk i Wittgensteins lærerutdanning, mens andre mener det var erfaringene han gjorde som lærer som bidro til endringene i filosofien hans, som empiri for senere filosofiske arbeider (T. E. Osa, 2005, s. 58–59). Faktum er uansett at Wittgenstein hadde lærerutdanning og erfaring som lærer før han arbeidet med senfilosofien. Hvordan Wittgensteins filosofi på en fornuftig måten overhodet kan og eventuelt om den bør abstraheres til pedagogiske teorier og didaktiske modeller er et åpent spørsmål, også gitt Wittgensteins vitenskapelige og teoretiske skepsis. Å forstå den didaktisk ved at det handler om møter mellom mennesker og danning og kommunikasjon av mening fyller ut den didaktiske trekanten, og slik sett kan filosofien forstås som didaktisk.

Johannessen (1979, s. 43) illustrerer *estetisk praksis* ved hjelp av et diagram han omtaler som *praksistrekant*. Kan den forstås som en variant av den didaktiske trekanten? I Johannessens praksistrekant er estetisk praksis plassert på toppen, «for å understreke at begrepet om estetisk praksis er grunnbegrepet eller det overordnede begrep i vår forståelse av kunsten som fenomen» (Johannessen, 1979, s. 44). I venstre hjørne finner vi *kunstneren*, i høyre *innforstått betrakter* eller *deltager*. *Kunstverket* er plassert i midten av trekanten. Både kunstnerens frembringelse av kunstverket (uttrykkshandlingen) og den innforståtte betrakters møte med kunstverket (forståelseshandlingen) blir fremstilt som konstituert av den estetiske praksis, estetisk praksis gir begge parter estetisk kompetanse: «Den estetiske erfarings identitet og innhold er ... et resultat av å mestre de forskjellige konvensjonene som er spesifikke for hver enkelt kunstart i en gitt epoke» (Johannessen, 1979, s. 40). Ved å innføre begrepet grammatikk kan dette forstås som at en estetisk praksis' grammatikk, som i mine casers er antydnet ved å identifisere ønskede spille-og syngemåter, er innskrevet i kunstner og publikum og forutsetninger i skaping av kunst og erfaring av kunst. Johannessens praksistrekant har ikke en kategori tilsvarende samtalepartner eller lærer som medierende mellomledd i deltagerens møte med kunstverket, og da heller ikke noe om hvordan dette eventuelt skulle foregå (metode), og kan derfor ikke forstås som en variant av den didaktiske trekanten vi finner i pedagogikk og didaktikk som fag. Ellers i Johannessens og Wittgensteins arbeider finner vi som tidligere fremstilt i rikt monn både dialoger og artikulering av hvordan estetiske innsikter skapes (analogier, metaforer, konkrete eksempler mm.), så jeg fastholder at den didaktiske trekanten fint kan fange opp det didaktiske i Wittgensteins og Johannessens estetikk. Wittgenstein bemerket selv «I am making a connection between the concept of teaching and the concept of meaning» (Z, § 412). Pedagogen Erling Lars Dale vektlegger i *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet* (1990), i en fremstilling av *praksis* basert på Wittgenstein og *estetisk praksis* basert på Johannessen, at Wittgensteins praksisbegrep «tar vare på det overordnede og kollektive idet det understreker *treningen*, den kontinuerlige innvielsen i gitte paradigmatisk eksempler. Det holder jeg som en hovedoppgave for den

estetiske oppdragelsen» (s. 132, original parentes).²⁸³ Slik sett kan mine caser forstås som *estetisk oppdragelse*.

Den didaktiske trekanten gir gjennom relasjonene mellom elev, lærer og lærestoff rom for *metode* som didaktisk kategori, og sammenheng mellom *metode* og *innhold* i didaktisk teori. Trekanten illustrerer min oppfatning om tette sammenhenger mellom didaktikkens *hva* og *hvordan* i utøvende musikkpraksiser. Siden metode ikke er sentralt i et snevert didaktikkbegrep, som hos Nielsen, vil en undersøkelse av synet på relasjonen mellom metode og innhold i andre tekster kunne utfordre dette synet. Eventuelt kan et syn på *metodefrihet* som ser innhold og metode som uavhengige kategorier bli utfordret.

Hanken og Johansen (2013, Kap. 7) gir eksempler på at begrepet metode brukes på ulike områder, og at begrepet er besværlig. De velger å bruke metodebegrepet i betydningen *lærings- og undervisningsmetoder*, om *planmessige fremgangsmåter for undervisning og læring*, der både lærer- og elevaktiviteter er ivaretatt. De velger å ikke bruke begrepet *læringsaktiviteter* om metode, men knyttet til valg av *innhold*. Dette siste kan oppleves som en lite intuitiv begrepsbruk. Det kan være nærliggende å forstå læringsaktiviteter som aktiviteter der man skal lære noe, der *aktiviteten* forstås som *metode* og *noe* som *innhold*. Kapitlet om *innhold* heter i Hanken og Johansen (2013) «Kapittel 6 Innhold: Lærestoff og læringsaktiviteter». Det elevene skal lære er innhold. Læringsaktiviteter blir utlagt slik: «Innholdet omfatter dels *lærestoff* i form av repertoar, musikkbegreper, akkordskjemaer, lokale musikktradisjoner osv., og dels omfatter det *læringsaktiviteter* eller arbeidsmåter, slik som å spille, komponere, synge, danse, bruke digitale verktøy osv.» (s. 70, original kursiv). Her blir det satt likhetstegn mellom læringsaktiviteter og *arbeidsmåter*, og når forfatterne samtidig velger å bruke begrepet *arbeidsformer* når det gjelder metodiske overveielser (s. 81), kan det for det første synes uklart hva skillet mellom *metode* og *innhold* er, når «*læringsaktiviteter* eller arbeidsmåter» blir forstått som *innhold*, og *arbeidsformer* som *metode*. For det andre,

²⁸³ Dale (1990, s. 127) siterer blant annet som jeg har gjort tidligere § 419 i *Zettel*, om at enhver forklaring har sitt grunnlag i trening, og at det bør oppdragere huske.

tross at valget er begrunnet i at utøvende aktiviteter som musikkutøving utgjør en sentral del av faget, og ikke bare er en måte å tilegne seg det på, kan det forstås som problematisk at å spille og synge blir omtalt som «læringsaktiviteter eller arbeidsmåter». Det kan oppfattes som at å synge og spille som innhold blir redusert fra egne fagområder til arbeidsmåter, noe som kan synes forsterket ved at læringsaktiviteter som innhold senere i Kapittel 6 blir koblet til formal dannelse eksemplifisert ved å *synge* som middel til menneskelig utvikling (s. 75). Grammatikkene i mine caser antyder omfattende kunnskapsområder som kan gjøres til innhold i musikkundervisning på ulike måter, det er kulturell kunnskap med egenverdi. Et alternativ til Hanken og Johansens fremstilling av innhold som lærestoff og læringsaktiviteter kan være å forstå innhold i musikkundervisning som ulike kunnskapsformer: som påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap (Johannessen, 1984, s. 49), knyttet til musikkundervisningens tredimensjonelle basis vitenskap, håndverk og kunst (Hanken & Johansen, 2013, s. 31, Kap. 14; F. V. Nielsen, 1998, s. 110) og knytte *hvordan* de ulike kunnskapsformene blir undervist og lært til kategorien *metode*. Hva som er en metode fra et perspektiv kan være innhold fra et annet, det avhenger av funksjon (F. V. Nielsen, 1998, s. 23). Å synge og spille kan didaktisk forstås som både innhold og metode, *metode* om begrunnelsen t.d. er bedret helse eller sosial kompetanse, *innhold* om musikkutøvingene blir sett som å ha egenverdi, avhengig om begrunnelsene er *formale* eller *materiale*.

Hanken og Johansen har et vidt didaktikkbegrep, og mener at valg av metode *ikke* er underordnet mål og innhold, i den didaktiske relasjonsmodellen er de didaktiske kategoriene fremstilt som likeverdige i undervisning som en skapende og dynamisk prosess tilpasset skiftende pedagogiske omstendigheter. I boken *Allmenn musikkundervisning: perspektiver på praksis* (Sætre & Salvesen, 2010) vektlegges at en relevant musikkdidaktikk er kjennetegnet av tette relasjoner («et nært forhold») mellom mål, innhold og metoder: «Vår hypotese er at *hvordan* man underviser påvirkes gjensidig av *hva* man underviser, og *hvorfor*» (s. 20). Boken er opptatt av å gjennom eksempler vise sammenhenger mellom «særlig innhold og fremgangsmåter» (s. 20), tilsvarende min målsetting i dette arbeidet der jeg gjennom beskrivelser og analyser av språkspill (metoder eller arbeidsmåter) prøver å identifisere grammatikker (innhold). Den norske

fagpedagogen Torstein Harbo ser metode som knyttet til et fags innhold og struktur: «Spørsmålene hva og hvordan er ... ikke skarpt atskilt fra hverandre. De er i flere henseender flettet sammen» (1966, s. 3). Imsen (2016, s. 168) skriver at Harbo mener at didaktikken skal arbeide med to grupper spørsmål: (1) knyttet til undervisningens innhold og (2) til undervisningens metoder og elevenes arbeidsformer, til didaktikkens *hva og hvordan*.

I Hanken og Johansens (2013) fremstillinger av av ulike *fagspesifikke metoder, musikkpedagogiske konsepter*, og musikk som ulike *undervisningsfag* beskrives konstituerende sammenhenger mellom metoder og innhold, som i beskrivelsen av *mesterlære*, som mine caser kan forstås som varianter av:

Mesteren veileder sin elev etter et bestemt mønster (Lauvås og Handal, 2000, s. 61): Først *demonstrerer* mesteren riktig utførelse, så *øver* svennen mens mesteren *korrigerer* utførelsen til han er forøyd med resultatet. Veiledningen tar utgangspunkt i de kriteriene mesteren har utviklet for å vurdere utførelsen. Disse kriteriene kan være uhyre nyanserte og komplekse, og det er ikke alltid mulig å uttrykke dem med ord; mye av kunnskapen mesteren forvalter er «taus». (Hanken & Johansen, 2013, s. 98, original referanse og kursiv)

Kriteriene mesteren opererer med er hva jeg kaller grammatikk, og som jeg har prøvd å peke mot i denne avhandlingen. Om fremstillingen over eksplisitt hadde kommentert språkbruken kunne det vært et eksempel på et språkspill, om det var innen kunstfeltet kunne det være beskrivelse av en estetisk praksis. At hvordan noe er henger sammen med hvordan det er undervist og lært kan eksemplifiseres ved at det som er lært uten noter, i en gehørtradisjon, er en annen type kunnskap enn det som er tilegnet via noter. Et annet dagligdags eksempel er at hvem vi har lært av og konteksten det blir lært i preger kunnskapsinnholdet på godt og vondt; kunnskap, lærer, metode og kontekst kan bli assosiert i klassisk betinging. Å gå i lære skaper et nært forhold til mesteren. Opheim beskrev i Kap. 5.2 sitt møte med flotte utøvere som viktig for henne, i en praksis der innhold, metode og personer fremstår som en tett enhet (VF1.1, 10:08–11:07).

I Hanken og Johansens (2013, s. 207) omtale av *danningsteoretisk didaktikk* blir denne knyttet til et snevert didaktikkbegrep, uten metodikk. Det blir vektlagt at dette ikke

betyr at metodiske spørsmål ikke er viktige, men de er underordnet andre didaktiske spørsmål, og at retningen kjennetegnes av stor metodefrihet for den enkelte lærer (s. 207). Jeg har underveis i avhandlingen i flere sammenhenger referert til Frede V. Nielsen og blant annet danningsteori, og vil følge opp avhandlingens problemstillinger og tematikk relatert til dette.

Musikalske grammatikker og Klafkis kategoriale danning

Klafkis danningsteori er et eksempel på «vandrende begreper» i pedagogikk og didaktikk (Straum, 2018a) – fra originaltekster på tysk til musikkdidaktikk på dansk ved Nielsen (1998), og via blant andre Nielsen til norsk ved Hanken og Johansen (2013). Dette er ikke stedet for identifisering av likheter, forskjeller og problemer i ulike Klafki-lesninger. Grunnet Nielsens sterke posisjon i nordisk musikkpedagogikk, og siden Klafkis danningsteori er sentral i Nielsen, har Klafkis danningsteori i Nielsens fremstilling fått utbredelse i norsk musikkpedagogikk. Klafki er allmenndidaktiker. Jeg har funnet det klargjørende og kompletterende å i tillegg til Nielsen (1998) trekke inn momenter fra en konsis allmenndidaktisk fremstilling av Klafki av Straum (2018b) når jeg her finner det nødvendig å gi noen glimt fra sentrale momenter i Klafkis danningsteori, for å kunne se avhandlingsprosjektet i et perspektiv der kategorial danning blir sentralt.

Jeg kan begynne med å avklare at Klafki som Nielsen ikke behandler *metode* som didaktisk kategori. Om dette medfører stor metodefrihet for lærere avhenger av hva vi forstår med metodefrihet, og i hvor stor grad vi ser metode og innhold som *uavhengige* kategorier. Klafki er eksplisitt på at fastsetting av mål og innhold er overordnet metode, men det betyr ikke at de er uavhengige kategorier, metode utledes basert på innhold, mål og begrunnelser:

«Metoden kan ... alltid kun beskrives og indlæres vha. dens didaktiske forudsætninger.» Dette er den ofte citerede sætning om didaktikken – i ordets egentlige forstand – (altså mål- og indholdsbeslutningers) primat i forhold til metodikken. (Klafki, 2018 [1996], s. 111, sitat fra E. Weninger, 1971)

Det finnes ingen metode uten eller forut for et innhold fordi innhold og metode er uløselig knyttet sammen. Det finnes derfor ingen universalmetoder som setter eleven i stand til å mestre et hvilket som helst innhold. (Straum, 2018b, s. 35, med referanse til Klafki, 1965, s. 36–38)

Guro Gravem Johansen (2017, s. 133) skriver tilsvarende: «Musical structures and cultural functions of the music are inextricably linked to the traditions or methods for learning them» (2017, s. 133).

I bokkapitlet «Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk: En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag» (Straum, 2018b) basert på tidlig Klafki er danning som *prosess* i større grad enn i senere Klafki sentralt. Min forforståelse av kategorial danning som prosess er basert på Nielsen (1998, s. 78–87): Allmenn kunnskap (*det elementare*, objektsiden) gripes (*det fundamentale*, subjektsiden) gjennom eksempler (*det eksemplariske*). Fra Klafki henter også Nielsen begrepet *dobbeltsidig åpning*. Dette knytter Nielsen til sin modell *musikk som mangespektret meningsunivers* (objektsiden) og modellens korrespondanse med menneskelige bevissthetslag (subjektsiden). Når musikken åpner seg for oss åpner vi oss for musikken, derav *dobbeltsidig åpning*. «Kort uttrykt er musikpædagogikkens hovedanliggende *formidlingen mellom* de to instanser, ... d.v.s. på den ene side musikk og musikalske objekter i videste forstand og på den anden side mennesker og menneskers bevidsthed» (Nielsen, 1998, s. 140, original kursiv).

Jeg finner danning som *prosess* relevant i mitt prosjekt. Begrepene *det elementare*, *det eksemplariske* og *det fundamentale* artikulere *det eksemplariske prinsipp* – en modell for læring og kunnskapsdanning som kan sees i sammenheng med Johannessens logiske grammatikk, med språkspill, og med *metode* som didaktisk kategori. *Det eksemplariske prinsipp* kommer til uttrykk i mine valg av caser, i utvalget av repertoar i casene, og i språkspillene. Her genereres forståelse av regler gjennom en rekke eksempler. Resultater av kategorial danning, det som er lært, forstått, innsett –

kategoriene i kategorial danning²⁸⁴ – ser jeg i sammenheng med min bruk av grammatikkbegrepet som nettverk av regler som strukturerer musikalske praksiser, med *innhold* som didaktisk kategori. Nielsens modell musikk som mangespektret meningsunivers blir med didaktiske begreper en modell med *elev* og *innhold* og relasjonen mellom dem, tilsvarende *læringsaksen* i den didaktiske trekanten. Her synes innhold å ha primat, Nielsen (1998) utvikler først modellen musikk som mangespektret meningsunivers som musikk-syn med immanente meningslag, og legger deretter til den opplevende person. «Hvorledes kan det gå til, at objektet åpner sin mening for en utenfor stående person?» (s. 137). Det er ikke et epistemologisk men ontologisk spørsmål fra Nielsens side. Nielsen har som hypotese at noe allment menneskelig er nedfelt eller objektivert i musikken, noe som igjen gjør at lag i musikken er korresponderende med lag i mennesker, og at vi i møte med musikk kan erfare utveksling eller åpning mellom disse lagene.

Eksemplarisk innhold skal for Klafki gi grunnlag for å lære «overordnede begreper, metoder, strukturer og verdier innenfor et fagfelt» (Straum, 2018b, s. 38). Hvilket innhold er eksemplarisk? Klafki stiller tre krav, referert i Straum (2018, s. 37). Straum bruker begrepet *elementært* samsvarende med *det elementare* hos Nielsen.²⁸⁵ Hos Straum er måten begrepet *det fundamentale* blir fremstilt på blant annet ved bruken av begrepet *etos*; fremheving av glede og motivasjon og sammenveving av det emosjonelle og kognitive i elevenes forståelse; og bruk av begrepet *det historisk-elementære* forskjeller fra Nielsens kortere fremstilling (Nielsen, 1998, s. 78–87). Straum gjør det tydelig hvordan ideer fra både *formal danning*, som vektlegger å utvikle elevenes evner, og *material danning*, som vektlegger overføring av

²⁸⁴ «Al forståelse innebærer tyding. At tyde er at kategorisere, og det man ikke kan kategorisere, er u-tydeligt, uforståeligt ... Forståelse er kategorial, og da dannelse er forståelse, er dannelse kategorial» (C. A. Larsen, 1973, s. 5. I F. V. Nielsen, 1998, s. 80).

²⁸⁵ Nielsen begrunner å ikke bruke ordet *elementær* fordi det kan ha i denne sammenheng uønskede konnotasjoner til (1) undervisning i musikkens *elementer*, (2) til det *enkle*, (3) og til det historisk *opprinnelige*. Han bruker *elementar* i betydningen det *essensielle*: «Det vigtige er dels at identificere væsentlige bl.a. stilovergribende grundtræk, men også at lade disse eksemplarisk komme til erfaring i en mangfoldighed af konkrete udtryk og udtryksmuligheder» (1998, s. 83–87, 87).

kulturinnhold til elevene, er representert i kategorial danning. Klafkis tre krav til eksemplarisk innhold er at det skal romme ulike *lag* (Straum, 2018b):

- Elementære lag
 - Overordnede begreper, metoder, strukturer og verdier
 - I estetiske fag: Formelementer og virkemidler
- Historisk-elementære lag
 - Vesentlige trekk ved epoke eller hendelse
 - «Fortattede» eksempler
- Fundamentale lag
 - *Etos* knyttet til ulike grunnområder

Møter med eksemplarisk innhold skal gi elevene mulighet for *fundamental-eksemplarisk erfaring* (Straum, 2018b, s. 43). Den fundamentale dimensjonen er noe mer enn innsikt i overordnede begreper, metoder og strukturer; det fundamentale er overordnet det elementare. Klafki bruker uttrykket «Geistiges sein», åndelig væren og *etos*. Fundamentale erfaringer er ikke subjektive:

Denne dobbeltsidige åpning sker på den objektive side ved at indhold av *almen*, kategorial afklarende art kommer til syne og på subjektsiden ved fremkomst af indsigt, oplevelser, erfaring af *almen* art. (Klafki, 1983, s. 61. I Nielsen, 1998, s. 61, min kursiv)

Jeg følger Klafki her, ved å forstå «den objektive side» ikke som absolutt men kulturelt konstituert av tid og sted, og «indsigter av almen art» i en videreføring av dette som *intersubjektive*, som kulturelle praksiser som t.d. et språk eller en musikalsk sjanger.

Etoset eller *ånden* knyttet til et grunnområde i kulturen er det fundamentale i danningen som undervisning skal gi: en områdespesifikk karakter og livsholdning. Her finner jeg igjen mine grammatiske kategorier *karakter* og *væren*, som jeg har utledet fra språkspillene i casene. Klafkis krav til eksemplarisk innhold har likheter med min kategorisering av innhold som ble jobbet med i casene; likheten kan forstås som at eksemplarisk innhold (repertoar) i casene stetter Klafkis krav til eksemplarisk innhold, og dermed gir grunnlag for kategorial danning for musikere og studenter i casene.

Klafkis mål om at elever i grunnskolen skal oppleve ulike grunnområders etos kan synes sympatisk men ambisiøst. Klafki opererer med grunnleggende dannelsesområder som kulturgodene kan deles i, som det matematisk-naturvitenskapelige og det musisk-estetiske. Hva som er områder er i endring hos Klafki, og er mer og mindre sammenfallende med inndelinger i skolefag, som også er i endring. Jeg ser hovedpersonene i mine caser som bærere av sine områders etos: som klassisk fiolinist og orkesterleder, som trompetist og storbandleder, og som folkesanger. Deres undervisning kan forstås som kategorial danning, der de i undervisning gjennom eksemplarisk innhold prøver å åpne studenter og musikere for et musikalsk fagfelts elementare, historisk-elementare og fundamentale lag.

I hvor stor grad musikere og studenter i casene hadde tatt til seg praksisenes etos var forskjellig. I SO og SB var det flere musikere som fremsto som ytterst kompetente, og ikke trengte og ikke fikk instruksjon fra Bjøranger og Brodahl. Noen kunne reglene og praktiserte grammatikken med overskudd, mens andre strevde med å ta til seg praksisens grunnleggende grammatikk, med å ta til seg elementare lag. I alle tre casene skjedde det større og mindre endringer mot sjangrenes etos i de musikalske uttrykkene, slik jeg kan vurdere det. I hvilken grad dette skyldes hovedpersonenes etos som virket gjennom deltagerne, og i hvor stor grad det forekom varig læring og danning, slik at deltagerne var endret etter erfaringene i casene og har ny kunnskap som de kan ta med seg i nye kontekster, kan jeg ikke svare på.

Deltagelse i casene kan forstås som *basisfagserfaringer*. Det håndverksmessige og kunstneriske var vektlagt i SO og SB. Slik var det også i VF, i tillegg til mer verbalspråklig artikulert kunnskap. I alle casene var det deltagerne som er eller skal bli lærere, det de praktiserer og lærer i casene kan de ta med seg som utøvende musikkfaglig kunnskap som gjennom didaktisk refleksjon kan tilpasses undervisning i ulike kontekster som barnehager, grunnskoler, kulturskoler, frivillig musikkkliv og privatundervisning.

Casene som basisfag

I et *basisfagdidaktisk* perspektiv (Bruner, 1960) kan det musikalske innholdet i de tre casene og sjangrene de representerer gjøres til undervisningsinnhold tilpasset ulike nivåer, aldrer og kontekster, som rike reservoar av mulig innhold. Basisfagdidaktikk vektlegger at et fags grunnelementer og struktur gjennom didaktisk tilrettelegging kan undervises på alle nivåer gjennom *spiralprogresjon*: undervisningen kommer tilbake til «de samme begrepene, prinsippene, fenomenene og ideene igjen og igjen på stadig høyere nivå» (Hanken & Johansen, 2013, s. 223). Hanken og Johansen bruker begrepet et fags *grunnelementer*, jeg ser likheten med *det elementare* hos Klafki.

Å lage undervisningsfag som didaktiske versjoner av basisfag har nedslag i musikkundervisning. Kulturskoler har blitt kritisert med argumenter om at de fleste elevene ikke skal bli musikere og at kulturskolene derfor ikke burde være musikkonservatorier for barn og unge. Utvikling i kulturskolen gjennom etablering av dybdeprogrammer, vekt på talentutvikling og kulturskolen som kvalifiseringsarena for videregående og høyere utdanning innen kunsthøgskole har gitt rom for at de også skal være nettopp det (Norsk kulturskoleråd, 2016).

Klafkis krav til eksemplarisk innhold i kategorial danning er en allmenn modell som har ambisjon om å være relevant for ulike grunnleggende erfaringsområder. Nielsen gir gjennom å identifisere musikkens basis som kunst, håndverk og vitenskap og i sin modell musikk som lagdelt meningsunivers et bidrag til allmenn musikkdidaktikk. Mitt prosjekt kan forstås som en ytterligere konkretisering basert på kvalitativ empiri fra musikalske praksiser. Språkspillene i casene kan forstås som kategoriale dannelsesprosesser der grunnleggende spillemåter, metoder, strukturer og verdier blir formidlet. Gjennom abstraksjon har jeg artikulert slike som lag knyttet til de overordnede kategoriene klang, rytme, form, karakter og væren/åpning. Grammatikkene er svar på hovedproblemstillingen spørsmål om hvilke spillemåter som konstituerer casene som estetiske praksiser.

På grunnlag av grammatikkene som basisfag kan undervisningsfag komme i stand. Strykeorkester og storband som musikkpedagogisk virksomhet finner vi i frivillig

musikkliv, kulturskoler og i grunnskoler, de kan som nevnt i Kapittel 5.2 didaktisk forstås som *samspillsfag*, nærmere bestemt som *storbandfag* og *strykeorkesterfag* med casenes grammatikker som basisfag.²⁸⁶ Begge er komplekse aktiviteter som i tillegg til å kreve ressurser som instrumenter forutsetter musikere som behersker instrumenter på nivåer som krever år med undervisning og øving. Steinerskoler har tradisjonelt vektlagt opplæring i strykeorkester, International School of Stavanger er et eksempel på en skole som har strykeropplæring og strykeorkester. Internasjonalt finner vi mange skoler som har storband og strykeorkester, 1B1 besøkte et strykeorkester på en skole i New York og spilte sammen med dem. Norge har mange skolekorps, mange av disse spiller storbandmusikk og lager prosjekter med storbandrepertoar, eller har eget storband som et kompletterende tilbud. Bergen kulturskole har storband som fast aktivitet. Sang er en allmennmenneskelig aktivitet som var opprinnelsen til musikkfaget i grunnskolen, men ikke som *folkesangfag*. Noen norske folkesangere har etter hvert fått undervisningsstillinger i kulturskoler og også i høyere utdanning, som Berit Opheim ved Ole Bull Akademiet og Universitetet i Bergen og Unni Løvlid ved Norges musikkhøgskole. Både sangens plass generelt og folkemusikkens plass i grunnskolen ble gjenstand for diskusjoner og aksjoner i forbindelse med innføringen av LK20.

Det norske Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) uttrykker at skolen «skal gi rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). *Dybdelæring* blir forstått som å «gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I bruken av uttrykkene «sentrale elementer» og «begreper, metoder og sammenhenger i fag» kan dette forstås som formuleringer samsvarende med Klafkis krav til elementære lag

²⁸⁶ Nielsen (1998, Kapittel 5) identifiserer og diskuterer hvordan utviklingene i musikkfaget i grunnskolen i Danmark kan forstås som en rekke ulike musikkfag: som sangfag, «musisk» fag, sak-fag, samfunnsfag, ledd i polyestetisk oppdragelse og som lydfag. I Kap. 8 (som er et tillegg til førsteutgaven av boken fra 1994) legges det til musikk som spillefag, musikk som bevegelsesfag og musikk som mediefag. Hanken og Johansen (2013) skiller mellom musikk som estetisk fag, ferdighetsfag, kunnskapsfag, musisk fag, trivselsfag og kritisk fag. Dyndahl (2004) og andre har siden fulgt opp med å begrepsfeste flere utgaver av musikkfaget. Å gjøre slike inndelinger blir problematisert av Vinge og Sætre (2017) relatert til empirisk grunnlag og fare for at teoretiske begreper oppfattes og virker som om de finnes i rendyrket form.

i eksemplarisk innhold. I forarbeidet til LK20 ble det utviklet *kjernelementer* i skolefagene. Kjernelementer blir utlagt som «det viktigste innholdet, og det elevene må lære for å kunne mestre og bruke faget» (Utdanningsdirektoratet, 2017), altså begrunnet både som material («det viktigste innholdet») og formal («å kunne mestre og bruke») danning, eventuelt forstått som kategorial danning som rommer både innholdssiden og elevsiden i dobbeltsidig åpning. I musikkplanen for 1. til 10. trinn i LK20 er kjerneelementene «Utøve musikk», «Lage musikk», «Oppleve musikk» og «Kulturforståelse».

Mine caser er utøvende musikkpraksiser, og det ble i liten grad og ikke lagt vekt på å «lage musikk», som her må forstås som noe annet enn å «utøve musikk». Som basisfag kan casene gi grunnlag for noen av LK20 sine kjerneelementer, eksplisitt i casene i minst grad kjerneelementet «kulturforståelse». Gjennomgående i Nielsens (1998) vurdering av musikk som ulike undervisningsfag er *balanse* mellom refleksjon og musikk som kunsthøgskole, mellom scientia- og arsdimensjonen. For tung vektlegging av ars-dimensjonen kan medføre ureflektert «blind musisering»; et musikkfag med dominerende scientia-orientering kan bli et samfunnsfag og ikke et kunsthøgskole. På samme måte mener han at det er problematisk om det blir for sterk fagorientering eller for sterk elevorientering. Faget kan forsvinne i for sterk elevorientering, og eleven kan forsvinne fra faget i for sterk fagorientering, samtidig som Nielsen vektlegger at ars-dimensjonen er den grunnleggende, uten musikk ingen kunnskap om musikk. Hanken og Johansen vektlegger scientia-dimensjonen ved å vektlegge at en musikk lærer skal være en reflektert profesjonsutøver som kan forstå sin praksis som del av større kulturelle og samfunnsmessige helheter (2021, s. 9).

I begrepet «kulturforståelse» i LK20 ligger scientia-dimensjoner som ikke handler om verkorientert tradisjonell musikkvitenskap, men musikk sett i relasjon til sosiale sammenhenger og kulturell kompetanse. I casene mine er det ulik grad av eksplisitt samfunnsorientering. I SO handler det om å fornye en tradisjon og om å gjøre suksess, men det overveiende innholdet i casen er arbeid som er musikalsk begrunnet, innenfor den skisserte grammatikk. I VF er det større grad av verbal artikulering, syngemåtene blir forstått som konstituert av forestilte samfunnsforhold, ut fra en musikalsk mål-

setting om hvordan det skal synges. I SB er samfunnskoblingen til Basie-bandet, som et historisk musikalsk ideal. Gitt utvalget av caser og mine problemstillinger har casene i begrenset grad vært undersøkt i samfunnsperspektiv, hovedsakelig har det vært avgrenset til geografisk og historisk kontekstualisering av sjangrene casene representerer.

Klafki og Nielsens danningsteorier er ikke oppskrifter på undervisning eller gjensidig utelukkende kategorier som undervisnings kan sorteres i. De systematiserer trekk ved eksisterende og historisk pedagogisk tenkning knyttet til mål, innhold og begrunnelser, og gir oss redskaper i refleksjon knyttet til planlegging av undervisning på disse feltene. Samme undervisningspraksis kan sees i lys av hele spekteret av danningsteorier, og kan i større og mindre grad bli forstått som dominert av en eller flere.

I Kapittel 5.2 skriver jeg at casene basert på verbalt artikulerte begrunnelser og repertoar kan forstås som material danning, VF som danningsteoretisk objektivisme i en variant Nielsen ser som problematisk, men som jeg mener også kan være en styrke. I samband med allmenn undervisning i grunnskolen kan det selvsagt være et problem om lærere underviser i de de tilfeldigvis kjenner til, i musikkfaget er det ikke sjelden en realitet (G. Johansen, 2003; Sætre, Neby, & Ophus, 2016). I en mesterlæretradisjon som VF er det nettopp det mesteren kjenner til som er faginnholdet. Samme sted skrev jeg at Opheims verbalt orienterte begrunnelser kan forstås som legitimering med utgangspunkt i kulturarv og kulturell identitet med referanse til Hanken og Johansen (2013), og at det ikke ble artikulert tilsvarende tydelige begrunnelser i SO og SB. Hanken og Johansen (2013) har tre kategorier under begrunnelser for musikkundervisning: legitimering med utgangspunkt i *kulturarv*, *individet* og *samfunnet*. I den nylig utkomne tredjeutgaven av samme bok har de lagt til kategorien legitimering med utgangspunkt i *musikken*, og ser dette i sammenheng med utvikling av en selvkritisk holdning i musikkpedagogikken til egen legitimeringstenkning (2021, s. 181). Jeg forstår alle tre casene som begrunnet i musikken som inngikk i dem; Hanken og Johansen gir meg her en musikkdidaktisk material begrunnelseskategori også for SO og SB.

Å forstå casene som formaldannende er heller ikke vanskelig, det arbeides med å utvikle ferdigheter i sang og spill som kan brukes i andre musikalske kontekster, man lærer musikalsk og sosialt samarbeid, mestring av grammatikk, å opptre for andre, mm.: «... eleven tilføres eller utvikler visse metoder, det vil si tenkemåter, arbeidsteknikker, verdiskalaer etc., som eleven kan benytte på stadig nytt innhold senere i livet» (Straum, 2018b, med referanse til Klafki, 1965, s. 36).

Klafki er kritisk til isolert formaldanning, som tidligere sitert mener han at innhold og metode er uløselig knyttet sammen, metode kan ikke eksistere uavhengig av et innhold. Material og formal danning gir begge relevante men ukomplette tilnærminger til fastsetting av mål, innhold og formål for undervisning, som kan kombineres i kategorial danning, som skissert over.

En måte casene kan gi grunnlag for kulturforståelse, og med det *kritisk danning*, er å se dem sammen og bevisstgjøre at de er *ulike* grammatikker, det som er ønskelig i en musikalsk sjanger kan være uønsket i en annen. Å vite dette har verdi, i grunnskolen og i andre musikkpedagogiske praksiser. Gjennom å bli bevisst at det finnes flere og ulike grammatikker kan vi bli klar over hvilke spill vi selv deltar i, og at det er ulike spill med ulike spilleregler, som jeg tok opp i innledningen og eksemplifiserte ved Andsnes' Beethoven og Goodmans Mozart.

Musikklivet er fylt av sterke meninger om hva som er bra og ikke bra, og om hvem som er gode og mindre gode utøvere, både blant profesjonelle og amatører. Å være frilansmusiker kan innebære å konstant bli vurdert som attraktiv eller ikke og bli valgt eller ikke valgt av andre. Å vurdere og behandle en musikkpraksis fra en annens grammatikk kan fremstå som diskriminerende og undertrykkende, historisk som nedvurdering av hele kulturer og sjangrer. Kontinuerlig foregår det kulturelle kamper, om hva som er ønskelig og hva som har verdi, noe som kommer til uttrykk i tittelen på Kulturrådets artikkelsamling *Kvalitetsforhandlinger* (Hovden & Prytz, 2018). Når sjangrer og grammatikker møtes kan det være fruktbart, men det kan også handle om maktutøving og mangel på kunnskap og forståelse. G. G. Johansen (2017) forteller om en sangeksamen der en students prestasjoner i en jazz-standard hvor studenten

improviserer blir vurdert negativ av ekstern sensor fordi studenten synger feil toner sammenlignet med notematerialet. Studentens lærer blir fortvilet. Læreren har arbeidet i flere år med en ekspert nettopp for å lære seg grammatikken i jazz-sang, slik at læreren kan undervise i jazz-sang på en kompetent måte. Personlig har jeg en lignende erfaring da jeg som korpsdirigent hyrte inn en folkemusiker til innøving av en slått arrangert for korps. Slåttan ble spilt i en konkurranse. I de skriftlige dommerkommentaren ble akkurat det som folkemusikeren hadde bidratt med trukket frem som det problematiske med fremførelsen. Eksemplene er mange, både fra musikkfeltet og generelt. Både musikalsk og kulturelt har minoriteter av alle slag blitt nedvurdert på grunnlag av andres standarder, og både med makt og subtilt forsøkt tilpasset til hegemoniske kulturelle strukturer. *Innsikt* i mangfold som vei til *verdien* av mangfold kan motvirke dette, også i musikkfeltet.

Musikk som praksis og ånd

Hovedproblemstillingen spør hvilke spille- og syngemåter som konstituerer estetiske praksiser i tre paradigmatisk casestudier fra ulike sjangrer innen utøvende musikk, med tilnærminger henter fra Wittgensteins og Johannessens filosofi. Resultatene er satt inn i musikkdidaktiske kontekster dominert av Klafki og Nielsen. Johannessen snakker om Wittgensteins sin *praksisfilosofi*, og påvirket av dette har jeg vektlagt detaljerte beskrivelser av musikalsk meningsdanning i casene gjennom presentasjoner av språkspill og grammatikker i de tre casestudiene. Språkspillene er knyttet til metodebegrepet i didaktikk. Dette må sees på som en antydende grep som ikke yter hverken praksisbegrepet hos Johannessen eller metode som didaktisk kategori rettferdighet, men kanskje kan det gi en viss innledende kobling mellom filosofi og didaktikk. Klafkis didaktikk er *åndsvitenskapelig* og teoribyggende. Sammenlignet med Wittgensteins konkrete og kulturelle og i noen lesninger antiteoretiske senfilosofi kan dette fremstå som overraskende sammenstillinger. Hverken Wittgenstein eller Klafki artikulerte eksplisitt noe musikk, et svar på hva musikk er. I følge Wittgenstein er spørsmålet om hva musikk er et eksempel på hvordan språket ved sin form forhekser vår

forstand. Wittgenstein interesse er bruk av språket i estetiske praksiser, et perspektiv jeg har prøvd å overføre til hvordan spillemåter blir brukt i utøvende musikkpraksiser. Nielsen har formulert et musikk-syn, musikk som mangespektret meningsunivers er et svar på hva musikk er. Nielsen kan som den tradisjonelle kunstfilosofien som prøver å svar på spørsmålet hva kunst er bli beskyldt for essensialisme.

Nå bruker jeg ordet *musikk* i hovedproblemstillingen, og det kan være legitimt å spørre hva jeg mener med det. Et svar kan være å se på hvordan jeg bruker ordet. Er Nielsens *musikk som mangespektret meningsunivers* en fruktbar og relevant modell? Det må antas at det er gode grunner til at flere norske musikkpedagoger finner mening i musikk-synet hans og gjengir det i sine arbeider. I min systematisering og abstrahering av kategorier i språkspillene har jeg kommet til en modell som ligner Nielsens. Kan det ha med romantikkens kunstmytologi som kulturell struktur å gjøre? Og med slik denne kommer til uttrykk i klassisk musikkutdannings historiske hegemoni? Eller er vi alle forhekset av språket?

Nielsens musikk-syn som grafisk modell er uten kontekst, musikken og den opplevende person fremstilles som to kloder, det er en person (alene?) i møte med musikkverket, det kan forstås som å foregå i den åndelige sfære. Dette står i kontrast til Wittgenstein som beskriver estetisk praksis som sosiokulturelle handlinger. Musikkpedagogiske problemstillinger knyttet til ulikskapen i disse tilnærmingene til musikk er ikke ny.

Forestillinger om hva musikk er, musikkens essens eller vesen, hvilken mening og innhold musikk har i seg selv og for mennesker; og om hva, om noe, musikk handler om og har som innhold, er musikkestetiske spørsmål. Nielsen (1998) og Bertinotti (2007) redegjør begge for ulike musikk-syn når Nielsen diskuterer seg frem til forskjellige grunnsyn²⁸⁷ i relasjonen mellom musikalsk form og innhold, og Bertinotto argumenterer mot musikalsk formalisme:

²⁸⁷ Nielsen (1998, s. 136) stiller opp tre grunnsyn, det første, at formen er den drakt man gir innholdet, blir ikke tatt med her, Nielsen gir eksempler som opera og programmusikk på dette (s. 129). Det andre musikalske grunnsynet jeg tillegger ham i

Nielsen (1994):	Bertinetto (2007, s. 8):
Musikkens struktur er det hele. Det finnes ikke annet end strukturen selv. Når den er klarlagt er alt sagt (s. 136).	<u>The strict formalist admits only the technical analysis</u> as justified: this analysis operates with musical terms in order to explain what happens musically, the same way a mathematician explains a theorem in mathematical terms.
Susanne K. Langer har forsøgt en ... syntese, idet hun på den ene side anerkender musik som indeholdende og formidlende et overordentlig forfinet nettverk av emotioner, men, siger hun, det er ikke disse i seg selv, der er det afgørende: "det musikken kan avspejle er ... følelsernes formdannelser". Dette gør, at musikken får en "afdækkende" funktion (s. 133).	<u>The enhanced formalist ... allows also the emotive analysis</u> , which explains how emotions, as perceptive qualities of music, collaborate in the development of musical structures, although he denies that the patterns of tension and release are response-dependent.
Musikkens struktur utgør blot visse dimensjoner i et sammenhengende meningsspektrum og fører ind i/er forankret i andre dypere placerte meningslag af fx kinetisk-motorisk, emotionel, åndelig, eksistentiel art. Disse meningsdimensjoner griper ind i hinanden, således at hvert enkelt aspekt først er forståeligt, når de andre tages i betraktning (s. 136).	<u>The defender of the analysis of meanings and contents</u> of the musical piece practices an <u>aesthetic-comprehensive hermeneutical analysis</u> which tries to explain what do the musical structure and their emotive qualities mean, or better which meanings and/or contents they may suggest.

Figur 62: Musikkens syn, Bertinetto (redigert) og Nielsen

Kategoriseringene har likheter, der musikk i snever forstand blir musikalsk struktur, begrepsfestet som et formalistisk musikkens syn. Den innflytelsesrike musikkviteren og kritikeren Eduard Hanslick (1825–1904) knyttes til musikalsk formalisme, med boken *Vom Musikalisch-Schönen* (1854) der han skriver «Tönend bewegte Formen sind einzig und allein Inhalt und Gegenstand der Musik» (Hanslick, 1854, s. 32). Musikkens gjenstand og innhold er ene og alene klingende bevegelige former. Det som er vakkert i musikk, eller det *skjønne*, som er estetikkens foretrukne begrep på tysk og norsk, er musikkens klingende bevegelige former. Uttrykk som autonomiestetikk og kunst for

jamføringen med Bertinotti har Nielsen ikke som egen kategori på s. 136, det blir i min oppstilling en utvidet variant av Nielsens kategori (2) på s. 136 (musikkens struktur er det hele), basert på det han skriver om Susanne Langer på s. 133.

kunstens skyld («l'art pour l'art») benyttes som begreper om dette kunstsynet, som preget modernismen som nyskapende og eksperimentell kunstepoke fra slutten av 1800-tallet til midten av 1900-tallet (Kuiper, 2020)²⁸⁸.

I den andre kategorien har jeg stilt sammen Nielsen og hans siteringer av Susanne Langer (1895–1985) med Bertinotti som anvender uttrykket «enhanced formalism» – en forbedret formalisme – med referanse til Peter Kivy (1934–2017). Langer var opp-tatt av at mennesker kjennetegnes ved symboldannning. Hun artikulerte et musikk-syn og en estetikk som forstår musikk og kunst som symboler. Langer baserte sitt musikk-syn på billedteorien i *TLP* (Brand, 1998; Bø-Rygg & Bale, 2008, s. 270); slik språket avbilder virkeligheten symboliserer musikk følelser ved å avbilde disse, musikk kan få en avdekkende²⁸⁹ funksjon, som Nielsen skriver. Musikk-synet blir utvidet. Kan musikk, i form av sin struktur, sin klingende bevegelige form, si oss noe verbalspråket ikke kan? Er musikk representasjoner av følelser, spiller musikk på repertoaret av menneskelige følelser? «Music is ... formulation and representation of emotions, moods, mental tensions and resolutions—a 'logical picture' of sentient, responsive life, a source of insight» (Langer, 1954 [1942], s. 180).²⁹⁰

I den tredje kategorien er musikk-synet ytterligere utvidet, vi får Nielsens «Musik som mangespektret meningsunivers», som nevnt hyppig sitert i norsk musikkpedagogikk²⁹¹ (F. V. Nielsen, 1988, 1998). Her tilskrives musikk mening og innhold gjennom en hermeneutisk analyse; i tillegg til struktur og følelser kan musikk få betydning for oss på flere forskjellige måter. Nielsen er tydelig på at lagene i kulemodellen er én måte å fremstille dette på, han omtaler lagene som «nogle lag» som står i relasjon til hverandre.

²⁸⁸ Kuiper som referanse gjelder siste del av setningen, etter kommaet.

²⁸⁹ Torill Vist støtter seg blant andre på Susanne Langer i *Musikkopplevelser som mulighet for følelseskunnskap* (2009).

²⁹⁰ Jeg har valgt dette sitatet blant flere lignende fordi det ved å bruke begrepet «logical picture» refererer direkte til Wittgenstein i *TLP*.

²⁹¹ Noen eksempler fra sentrale norske musikkpedagoger: Hanken og Johansen (2013, s. 213–214; 2021, 222–223), Ruud (2016, s. 62), Varkøy (2015, s. 92; 2017, s. 65).

De tre musikk-synene ser alle musikk som et objekt, musikk er blitt tingliggjort eller reifisert²⁹², og det er vestlig kunstmusikk tillagt høy verdi (som mye av Bach og Beethovens sene strykekvartetter²⁹³) som inngår i de musikkfilosofiske diskusjonene. Nielsens eksemplifisering av musikk som mangespektret meningsunivers er en anmeldelse av en innspilling av *Winterreise* (Nielsen, 1998, s. 149–154). *Winterreise* er skrevet av Franz Schubert (1797–1828) i 1827 til tekster av Wilhelm Müller.

Musikk forstått som objekt og som verk er blitt kritisert av angloamerikanske musikkpedagoger, der substantivet musikk eller «music» blir utfordret av verbalsubstantivene «musicing» og «musicking» som utgangspunkt for hva musikk er og hva musikkundervisning skal basere seg på, henholdsvis av David Elliott (1995; Elliott & Silverman, 2015) og Christopher Small (1998).²⁹⁴ Med begrepet «praxial music education» bidro Phillip Alperson (1991) i samme retning. Elliott opponerer mot en eventuell²⁹⁵ musikkundervisning i skolen preget av kanoner fra vestens kunstmusikk, klassisk verkbasert material dannings skal erstattes av formal og kritisk dannings, der

²⁹² J. Lewis (2016) skriver i *Reification and the Aesthetics of Music*: «I have been arguing for a non-reified engagement with aesthetics based upon the interpretation of concrete situations» (s. 178). Tilnærmingene til Lewis ser jeg som å ligne på mine, om det intersubjektivt normative i praksiser; og på Nielsen og Opheim om det *åpnende*: «Accepting that our experiences and interpretations are mediated, bringing with them a rightness and a wrongness in our ways of relating to things, then to see the artwork as an objective correlate of an aesthetic experience is to acknowledge that the artwork is world-disclosive, that is, it discloses those norms that influence how individuals make sense of the phenomena» (s. 179).

²⁹³ Guter (2019a, s. 43).

²⁹⁴ Elliott argumenterer for at «music education as aesthetic education» (blant annet representert ved Bennett Reimer) skal erstattes med «music education as praxial education». Small skriver: «There is no such thing as music. Music is not a thing at all but an activity, something that people do» (1998, s. 2). Small og Elliotts avvisning av den tradisjonelle essensialismen knyttet til verk i kunstfilosofien ligner på Wittgenstein i noen henseender. Der deres løsninger er å innføre nye essensialistiske begreper, kunne jeg inspirert av Wittgenstein gått en annen vei og sagt at meningen til ordet musikk er slik det blir brukt i praksis på mange ulike måter. «Vi ser et komplisert nettverk av likheter som griper inn i hverandre og krysser hverandre. Likheter i det store og likheter i det små» (Wittgenstein, 1997 [1953], s. 63). Da blir musikk forstått som et familielikhetsbegrep som i ulike kontekster kan bli brukt både i meningen verk og som «something that people do». Varkøy (2015, s. 89) forstår Elliott som å ville erstatte en stor fortelling med en annen stor fortelling som er allmenngyldig: «Bak de polemiske poengene hans ligger en forestilling om en ny, egentlig og 'rett' måte å forholde seg til musikk og musikkundervisning på».

²⁹⁵ I en omtale av Elliotts bok *Music Matters: A New Philosophy of Music Education* skriver H. E. Fiske (1997, s. 772) at uavhengig om Elliott har beskrevet 1800-tallets estetikk korrekt så er det galt både teoretisk og historisk at posisjonen MEAE («Music education as aesthetic education») er sammenfallende med musikkpedagogisk praksis («music education»), implisitt forstått som i USA frem til Elliotts bok som ble publisert i 1995.

elever og samfunn får større plass. Smalls bok dekonstruerer symfoniorkesterkonserten antropologisk og fremstiller den som relaterte praksiser med partituret foran dirigenten som nav. Både Small og særlig Elliott er normative og jeg leser dem som mer (Elliott) og mindre (Small) essensialistiske²⁹⁶. Begge argumenterer for at noe (en estetikk, en tankemåte, et paradigme) som ble og fortsatt av noen blir oppfattet som sant og riktig, er, slik de ser det, ikke sant og riktig likevel, derfor bør det gamle erstattes av noe nytt og sant eller sannere. Det nye er også bedre etisk sett, i kraft av å legge større vekt på menneskeverd, mangfold av musikalske praksiser, sosial samhandling og demokrati. Smalls stil og sosiale idealisme klinger for meg sammen med Jon-Roar Bjørkvold i *Det musiske menneske* (1989).

I utøvende musikk er musikk nødvendigvis noe vi gjør, det er sosiokulturelle estetiske praksiser der mangfold av regler og grammatikker konstituerer verdifulle menneskelige virksomheter. Casene er eksempler på slike. At musikk også gir verdifulle åndelige opplevelser i lytting til en Mahler-symfoni ser jeg ikke som noen motsetning. Estetiske praksiser kommer i mange former som ikke utelukker hverandre. Gjennom innsikt kan vi lære å verdsette mangfoldet av estetiske praksiser, og å møte det vi ikke forstår med åpenhet og respekt.

Relasjon til fagfeltet musikkpedagogikk og avsluttende kommentar

Jeg har undersøkt tre musikalske praksiser fra ulike sjangrer med mål om å identifisere konstituerende spillemåter. I Kapittel 1 skriver jeg at i et nyere perspektiv på musikalske sjangrer dreier det seg ikke om gjensidig utelukkende eller konkurrerende virksomheter; jeg bruker Wittgensteins analogi og forstår ulike sjangrer som ulike *spill* med ulike *spilleregler*. Det som er ønskelig i en sjanger kan være uønsket i en annen. Ulike oppfatninger av det samme ble eksemplifisert ved blant annet Goodmans Mozart, og at hvordan man oppfatter noe er knyttet til hvilken estetiske praksis man ser det som

²⁹⁶ «The essence of music lies not in musical works but in taking part in performance, in social action» (Small, 1999, s. 9).

en del av, til hvilke grammatikker som iverksettes i vurderingen. Bevissthet om ulike estetiske praksiser med ulike grammatikker gjør at ulikheter ikke trenger å reduseres til subjektivitet eller at det oppfattede ikke har allment iboende meningspotensiale. Fordi om jeg ikke forstår japansk, betyr det ikke at det er et språk uten struktur og mening, eller at min oppfatning av japansk er like korrekt som de som kan språket. Jeg finner sammenligning med språk fruktbart for musikkfeltet. Språkpraksiser er som musikkpraksiser kompliserte nettverk av likheter og forskjeller som griper inn i hverandre og krysser hverandre, likheter i det store og i det små (*PI*, § 66). Og begge feltene er knyttet til status og makt.

Varkøy (2017, s. 51) skriver at diskusjoner om kvalitet innenfor kunstfeltet forstås som å foregå på en akse mellom en *universalistisk-normativ* posisjon og en *relativistisk-normativ* posisjon. Den første posisjonen opererer med et sett av kriterier som er allmenngyldige alltid, den andre er relativistisk – alle vurderinger er gyldige og like verdifulle; sjangermessig er posisjonene assosiert med henholdsvis vestlig kunstmusikk og populærmusikk. Varkøy skriver at «relativistisk tenkning [har] gjennomsyret musikkvitenskapelig og musikkpedagogisk litteratur i flere tiår» (s. 51), noe som kan knyttes til postmodernisme og innslag av kritisk orientert kontinental kultursosiologi ved bruk av blant andre Foucault og Bourdieu i norske musikkpedagogiske arbeider, som jeg nevnte i innledningen. Varkøy mener definisjonsmakten har flyttet seg fra den ene aksen til den andre, slik at en ny elite med en relativistisk-normativ posisjon har erstattet den tidligere universalistisk-normative eliten. Slik jeg bruker Wittgenstein i denne avhandlingen identifiserer jeg meg med det Varkøy begrepsfester som en *partikularistisk-normativ* posisjon. I denne posisjonen «knyttes spørsmålet om kvalitet for eksempel til ulike sjangre» (s. 51) og man kan «drøfte normative kvalitetsvurderinger innenfor spesielle, spesifiserte sjangre» (s. 51, med referanse til Nielsen, 2002). Dette er beskrivelser av hva jeg har forsøkt i denne avhandlingen. I utdanning og yrkesliv har jeg vært i institusjoner som kan være representanter for ytterpunktene på Varkøys akser, jeg har studert og arbeider ved det som var et klassisk konservatorium, og jeg tok hovedfag ved en høyskole der musikkpedagogisk forskning var orientert mot poststrukturalisme.

Mange av studentene konservatorier utdanner har i Norden kulturskoler som aktuelle yrkesarenaer, ofte i kombinasjon med utøvende virksomhet som musikere. Musikkpedagogiske forskere har vært opptatt av identitetsdanning og profesjonskunnskap i samband med slike sammensatte yrkesroller, både hos yrkesutøvere og studenter (Angelo, 2012; Angelo & Kalsens, 2014; Georgii-Hemming, Burnard, & Holgersen, 2013; G. Johansen, 2006; Jordhus-Lier, 2018; S. G. Nielsen & Varkøy, 2017). Et legitime spørsmål er om utdanningen er tilpasset samfunnets behov. For klassisk utdannede musikk lærere kan deres kunnskap og etos stå i kontrast til elevers interesser og ønsker. Tivenius (2008) gjorde en typologisk studie av lærere ved svenske kulturskoler, basert på spørreskjemaer fra 834 lærere. Han kom opp med åtte *lærertyper*, en av dem kaller han «förnyare», dette er den største gruppen (19%), denne lærertypen har bakgrunn i klassisk musikk, ønsker å tilpasse undervisningen til elevenes musikksmak, men mangler didaktiske redskaper til å gjøre dette.

Jeg ser kulturskoler som et viktig forskningsfelt for institusjonene som utdanner lærerne deres, forskning på feltet er økende (Rønningen, Jeppsson, Tilborg, Johnsen, & Holst, 2019), forskning som institusjonene bør ta til seg.

Avhandlingens originalitet er knyttet til å føre sammen Wittgensteins filosofi og utøvende musikkpraksiser i en empirisk studie. Jeg tror filosofi og estetikk ved å problematisere kunst og kunstpraksiser er verdifulle innslag i kunstpedagogikk – det er kunstneriske praksiser i mange ulike former som er basis for og kjernen i kunstpedagogikk. I fagdidaktikk møtes fag og pedagogikk, og vi bør tenke nøye gjennom hva fra allmenndidaktikk som er gyldig og relevant for ulike kunsthøgskolefag. Som flere av kildene mine påpeker er innhold og metode tett sammenvevd, i fagdidaktikken vil det da være hensiktsmessig med en kritisk anerkjennelse av både fagets og fagpedagogikkens/fagdidaktikkens reservoar og repertoar av innhold og læringstradisjoner (Espeland, 2021, s. 225; Georgii-Hemming & Lilliedahl, 2014).

Wittgensteins beskrivelser av estetisk språkbruk fant jeg i stor grad igjen i casene. I denne avhandlingen synes hypotesen om Wittgensteins filosofi som gyldige skildringer

av estetiske praksiser å bli bekreftet. Videre forskning kan styrke eller svekke denne hypotesen i andre sjangrer og i andre kunstfag. Den metodiske tilnærmingen kan også anvendes i andre sjangrer og i andre kunstfag. Undersøkelsen kan også gjentas i samme type caser, kanskje andre folkesangere underviser svært forskjellig fra Opheim, og kanskje ikke?

Avhandlingen kan skape økt bevissthet om musikkpedagogiske virksomheter gjennom at den dialogiske turtakingen blir synliggjort i de grafiske fremstillingene.

Samlet sett fremsto den musikkpedagogiske virksomheten i alle tre casene både musikkfaglig og også didaktisk og pedagogisk som fremragende, casene viste seg å være i samsvar med utvalgskriteriene. Dette kan inspirere, men det underkommuniserer pedagogiske utfordringer som musikkundervisning vanligvis har som ikke var tilstede i disse casene. Vi så litt av det i starten av SO i Bergen, da orkesteret måtte oppdras. Musikk er lyd, vi kan ikke akustisk arbeide individuelt med musikk i samme rom slik som i skolefag som ikke har lyd som artikulasjonsmodus, dette fenomenet innbyr til regler og samarbeid, det er et logisk-grammatisk trekk ved musikkfaget.

Avhandlingen er tverrfaglig ved å dra veksler på filosofi, estetikk, musikkvitenskap, utøvende musikk og musikkpedagogikk. En mulighet er at det som nødvendigvis går på bekostning av fordyping i de ulike feltene i noen grad kan bli oppveid av den samme tverrfagligheten.

Arbeidet har vært inspirerende og ytterst lærerikt, det har vært et privilegium å få jobbe med de aktuelle casene.

Referanser

- 1B1. (u.å.). Jan Bjøranger – artistic director and founder. Hentet 13.2.2020 fra <http://www.1b1.no/about%20us/musicians.php>
- 1B1, Bjøranger, J., Hadland, C. I., & Skomsvoll, E. (2014). *Holberg Variations*. Oslo: Grappa. CD.
- Aesthetics. (2019a). *Wikipedia*. Hentet 2.12.2019 fra <https://en.wikipedia.org/wiki/Aesthetics>
- Aesthetics. (2019b). *Encyclopædia Britannica*. Hentet fra <https://www.britannica.com/topic/aesthetics>
- Affordance. (2019). *Merriam-Webster*. Hentet fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/affordance>
- Ahvenniemi, R. S. (2010). *Sannhet som kunst*. Mastergradsoppgave i filosofi, Universitetet i Bergen. Hentet fra http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/4126/70211319.pdf;jsessionid=3647CDE9BD6D0CCF70ABDD1967AE217D.bora-uib_worker?sequence=1
- Alperson, P. (1991). What Should One Expect from a Philosophy of Music Education? *Journal of Aesthetic Education*, 25(3), 215–242. doi: 10.2307/3333004
- Amazon.com. (2000–2004). *Benny Goodman: Mozart at Tanglewood*. Customer Reviews. Hentet 14.2.2013 fra https://www.amazon.ca/product-reviews/B000003G9Q/ref=dp_top_cm_cr_acr_txt?ie=UTF8&showViewpoints=1
- Andersen, A. (1994). *Arv*. Oslo: Kirkelig kulturverksted. CD.
- Andersen, R. J. (2019). Edward Elgar. *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/Edward_Elgar
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: Forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*. Ph.d., Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Angelo, E., & Kalsens, S. (red.). (2014). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Angelo, E., & Varkøy, Ø. (2011). Væren og makt: Om opplevelser og forståelser av instrumentalpedagogiske praksiser. I *Nordic research in music education: Yearbook 13* (s. 93–114). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Arban, J. B. (1982). *Complete conservatory method for trumpet (cornet)*. New York: Carl Fischer.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human Memory: A Proposed System and its Control Processes. I K. W. Spence & J. T. Spence (red.), *Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 2, s. 89–195). Cambridge, Mass.: Academic Press. Hentet fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0079742108604223>
- Baker, G. P., & Hacker, P. M. S. (1980–1996). *An analytical commentary on Wittgenstein's Philosophical Investigations: 1–4*. Oxford: Blackwell.
- Bakka, E. (2018). Folkedans. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/folkedans>
- Bal, M. (2002). *Travelling concepts in the humanities: A rough guide*. Toronto: University of Toronto Press.
- Balsnes, A. H. (2009). *Å lære i kor: Belcanto som praksisfellesskap*. Ph.d., Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Barry, K., & Allan, F. M. (2001). Blues progression. *Grove Music Online*.
- Baumgarten, A. G. (2008 [1750]). Fra Aesthetica. I K. Bale & A. Bø-Rygg (red.), *Estetisk teori: En antologi* (s. 11–16). Oslo: Universitetsforlaget.

- Bell, E. A. (2019). Singing and vocal practices. I J. Sturman (red.), *The SAGE international encyclopedia of music and culture* (s. 1961–1967). Thousand Oaks, Ca.: SAGE.
- Belwin Jazz. (2000). *Sittin' in with the big band volume 2: Drums edition*. New York: Alfred. Notebok og CD.
- Bennet, T., & Gaga, L. (2014). *Cheek to cheek*. New York: Colombia Records. CD.
- Berg, K. B. (2007). *Stev for dagen*. Oslo: Grappa. CD.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1971 [1966]). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Harmondsworth: Penguin.
- Bergo, J. (1982). Spelemenner og felemakarar: Halvor Sørsdal. Hentet 29.11.2019 fra <https://historier.no/historier/spelemenner-og-felemakarar-halvor-sorsdal/>
- Bertinotti, A. (2007). A transcendental argument against musical formalism. I J. Erzen (red.), *Aesthetics bridging cultures: Proceedings of the 17th international congress of aesthetics. 9–13 July 2007* (s. 1–15). Ankara: Middle East Technical University.
- Biletzki, A., & Matar, A. (2018). Ludwig Wittgenstein. I E. N. Zalta (red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Hentet fra <https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/wittgenstein/>.
- Bitustøyl, K. (2013). Agnes Buen Garnås. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra [https://snl.no/Agnes Buen Garnås](https://snl.no/Agnes_Buen_Garnås)
- Bjørkvold, J. R. (1989). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Bjørnsrud, H., & Gjems, L. (2019). *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blom, J.-P. (1993). Hva er folkemusikk? I *Fanitullen: Innføring i norsk og samisk folkemusikk* (s. 7–15). Oslo: Universitetsforlaget.
- Blood, B. (2017). Music theory online: Tempo. Hentet 27.11.2017 fra <http://www.dolmetsch.com/musictheory5.htm>
- Bose, S. (2009). Vibrato wars. *American Scholars*, 78(2), 114–117.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1995 [1979]). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P. (1996). *The rules of art: Genesis and structure of the literary field*. Cambridge: Polity Press.
- Brand, P. (1998). Langer, Susanne Katherina Knauth (1895–1985). *The Routledge Encyclopedia of Philosophy*. doi:10.4324/9780415249126-M044-1
- Brodahl, F., & Gjerde, E. (u.å.). *Basie Medley* [Notetrykk]. Upublisert arbeidsutgave.
- Brown, C. (2004). *Classical and Romantic Performing Practice 1750–1900*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, S., & Jordania, J. (2011). Universals in the world's musics. *Psychology of Music*, 41(2), 229–248. doi: 10.1177/0305735611425896
- Brox, T. (2017). *Arbeidslivskompetanse hos norske klassiske musikere i møte med et komplekst arbeidsmarked*. Masteroppgave i musikkpedagogikk, Norges musikkhøgskole, Oslo. Hentet fra <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2468635>
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge Ma.: Harvard University Press.

- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Brønnøysundregistrene. (2014). Nøkkelopplysninger fra enhetsregisteret. Hentet 26.11.2019 fra <https://w2.brreg.no/enhet/sok/detalj.jsp?orgnr=913140125>
- Buffon, G. L. L. (1753). Discours sur le style. Hentet 26.11.2019 fra <https://epub.ub.uni-muenchen.de/41202/1/8P.gall.2269.pdf>
- Bø-Rygg, A., & Bale, K. (red.). (2008). *Estetisk teori: En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Calclar [pseudonym]. (2011). *Mozart: Clarinet Concerto / Sinfonia Concertante. Customer Reviews*. Hentet 26.11.2019 fra https://www.amazon.com/Mozart-Clarinet-Concerto-Sinfonia-Concertante/dp/B00000DRZ4/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1479575823&sr=8-1&keywords=robert+marcellus
- Character. (2019). *Merriam-Webster*. Hentet fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/character>
- Charm. (2017). *Dictionary.com*. Hentet fra <http://www.dictionary.com/browse/charm>
- Christophersen, C. (2009). *Rytmsk musikkundervisning som estetisk praksis*. Ph.d., Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Clang. (2019). *Merriam-Webster*. Hentet fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/clang>
- Clausen, C. (1973). Arne Bjørndal. I C. Clausen, G. Stubseid, O. Dale & J. Hellene (red.), *Slåttar og songar av Arne Bjørndal* (s. 3–16). Voss: Landslaget for spelemenn.
- Cook, J. W. (2004). *The undiscovered Wittgenstein: The twentieth century's most misunderstood philosopher*. New York: Prometheus Books.
- Cooke, P. (2001). Heterophony. *Grove Music Online*.
- Correct. (2019). *Merriam-Webster*. Hentet fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/correct>
- Count Basie. (1958). *The atomic Mr. Basie*. New York: Parlophone Records. LP.
- Crary, A., & Read, R. (red.). (2000). *The New Wittgenstein*. London: Routledge.
- Dale, E. L. (1990). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet: Om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Oslo: Gyldendal.
- Danbolt, G., Nordenstam, T., & Johannessen, K. S. (1979). *Den estetiske praksis*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Darwin, C. (2005 [1859]). *Om artenes opprinnelse gjennom det naturlige utvalg, eller De begunstigede rasenes bevarelse i kampen for tilværelsen*. Oslo: Bokklubben.
- Deklamere. (2019). *Nynorskordboka*. Hentet fra <https://ordbok.uib.no/deklamere>
- Demonstrere. (2019). *Bokmålsordboka*. Hentet fra <https://ordbok.uib.no/demonstrere>
- Dewey, J. (1934). «Å gjøre en er faring» fra *Art as Experience*. I K. Bale & A. Bø-Rygg (red.), *Estetisk teori: En antologi* (s. 196–213). Oslo: Universitetsforlaget.
- Diamond, C. (1991). *The realistic spirit: Wittgenstein, philosophy, and the mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Diku. (u.å.). Program for kunstnerisk utviklingsarbeid. Hentet 22.12.2019 fra <https://diku.no/programmer/program-for-kunstnerisk-utviklingsarbeid#content-section-7>
- Dilthey, W. (1990 [1894]). Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. I *Die geistige Welt* (Vol. 5, s. 139–240). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Hentet fra <https://doi.org/10.13109/9783666303067.139>
- Douglas, M. (1966). *Purity and danger: An analysis of concepts of pollution and taboo*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Dreyfus, S. E. (2004). The five-stage model of adult skill acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 177–181. doi: 10.1177/0270467604264992
- Dyndahl, P. (2004). Musikkteknologi og fagdidaktisk identitet. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (red.), *Musikkpedagogiske utfordringer* (s. 73–91). Oslo: Cappelen Akademisk
- Eagleton, T. (1993). *Wittgenstein: The Terry Eagleton script, the Derek Jarman film*. British Film Institute, London.
- Edi Pramono, R. B. (2013). Self-reliance: The essence of making difference in Robert Frost's *The Road Not Taken*. *International Journal of English and Literature*, 4(2), 19–27.
- Egeland, R. (2016). «I steva ligg hjarta til setesdølen.» *Masteroppgåve om dagens nystevtradisjon i Hylestad*. Høgskulen i Sørøst-Noreg. Hentet fra https://openarchive.usn.no/usn-xmloi/bitstream/handle/11250/2439105/Master_Rebecca_Egeland.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Eia, H., & Ihle, O.-M. (2010). *Hjernevask*. Oslo: NRK1.
- Eken, S. (1998). *Den menneskelige stemme: Psyke, soma, funktion, formidling*. København: Hans Reitzel.
- Ekgren, J. P. (1981). The Norwegian 'nystev' and the 'thump-theory': Three methods of 'nystev' melodic classification. *Studia Musicologica Norvegica*, 7, 9–28.
- Elgar conducts Elgar. (2013 [1933]). *Serenade for strings, op. 20*. Hentet 14.6.2020 fra <https://www.youtube.com/watch?v=wH5xmqO-P1w>
- Elgar, E. (1892). *Serenade für Streichorchester, op. 20* [Musikktrykk]. Michigan: Luck's Music Library
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Ensemble Vibration. (2011). *Elgar & Roussel: Serenade & sinfonietta*. Cordes et Âmes. CD.
- Erbacher, C. (2015). Editorial approaches to Wittgenstein's Nachlass: Towards a historical appreciation. *Philosophical Investigations*, 38(3), 165–198.
- Eriksen, J. L. (1998). Folkemusikk og opphavsrett. *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/kultur/folkemusikk-og-opphavsrett/65488511>
- Eriksen, T. B. (1986). *Den usynlige død og andre essays*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (2018). Hvem kan vi stole på? [Essay]. *Morgenbladet*. Hentet fra <https://morgenbladet.no/ideer/2018/06/hvem-kan-vi-stole-pa>
- Espeland, M. (2021). Music education as craft: Reframing a rational. I K. Holdhus, R. Murphy & M. I. Espeland (red.), *Music education as craft* (s. 219–239). Cham: Springer.
- Estetikk. (2019). *Bokmålsordboka*. Hentet fra <https://ordbok.uib.no/estetikk>
- Fabrizi, F. (2004). A theory of musical genres: Two applications. *Musical Analysis*, 41, 7–35.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fechner, G. T. (2014 [1876]). *Vorschule der Ästhetik*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Feld, S., & Keil, C. (2005). *Music Grooves: Essays and dialogues* (2. utg.). Tucson, Ariz.: Fenestra.
- Feyerabend, P. (1955). Wittgenstein's Philosophical investigations. *The Philosophical Review*, 64(3), 449–483.
- Fiske, H. E. (1997). Review: Music matters: A new philosophy of music education by David J. Elliott. *Notes*, 53(3), 770–773. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/899720>
- Fjellheim, F. (2013). *Biejjen vuelie – Solkvad*. Trondheim: Vuelie. CD.
- Fluent. (2019). *Merriam-Webster*. Hentet fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/fluent>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245.
- Fogelin, R. J. (1987). *Wittgenstein*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Fogelin, R. J. (1994). *Pyrrhonian reflections on knowledge and justification*. Oxford: Oxford University Press.
- Frank Brodahl. (2019). *Wikipedia*. Hentet 2.12.2019 fra https://no.wikipedia.org/wiki/Frank_Brodahl
- Fredrikstad kirkelige fellesråd. (2017). – Utrolig nydelig å få synge Bach. Hentet 28.3.2018 fra <https://kirken.no/nb-NO/fellesrad/fredrikstad/forsideoppslag2/--utrolig-nydelig-a-fa-synge-bach/>
- Free jazz. (2017). *Encyclopædia Britannica* Hentet fra <http://academic.eb.com/levels/collegiate/article/free-jazz/35285>
- Frege, G. (1892). Über Sinn und Bedeutung. *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik* 100(1), 25–50.
- Friberg, A., & Sundström, A. (2002). Swing ratios and ensemble timing in jazz performance: Evidence for a common rhythmic pattern. *Music perception*, 19(3), 333–349. doi: <https://doi.org/10.1525/mp.2002.19.3.333>
- Førdefestivalen. (2017). Eit unikt møte mellom tre av Nordens førstedamer innan vokalmusikk. Hentet 14.7.2017 fra <http://www.fordefestival.no/artistar-2017/2017songmeisterte-willemark-opheim-pirttjirvi>
- Garbarek, J., & Garnås, A. B. (1989). *Rosensfole*. Oslo: Kirkelig kulturverksted. CD.
- Genre. (2019). *Merriam-Webster*. Hentet fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/genre>
- Georgii-Hemming, E., Burnard, P., & Holgersen, S.-E. (red.). (2013). *Professional knowledge in music teacher education*. Farnham: Ashgate Publishing.
- Georgii-Hemming, E., & Lilliedahl, J. (2014). Why «what» matters: On the content dimension of music didactics. *Philosophy of music education review*, 22(2), 132–155.
- Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.
- Giddens, A. (1982). *Profiles and critiques i social theory*. Berkeley: University of California Press.
- Gjerde, E. (u.å.). *Splanky* [Musikktrykk]. Upublisert arbeidsutgave.
- Goehr, L. (1992). *The imaginary museum of musical works: An essay in the philosophy of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

- Goffmann, E. (1989 [1974]). On fieldwork. *Journal of contemporary ethnography*, 18(2), 123–132.
- Goldfarb, W. (2011). Das Überwinden: Anti-metaphysical readings of the *Tractatus*. I R. Read & M. A. Lavery (red.), *Beyond the Tractatus wars: The new Wittgenstein debate* (s. 6–21). New York: Routledge.
- Goodman, B. (1997 [1956]). *Mozart at Tanglewood*. New York: RCA. CD.
- Graff, O. (2016). *Joikeforbudet i Kautokeino*. Karasjok: Davvi Girji.
- Grammar. (2021). *Merriam-Webster*. Hentet fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/grammar>
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. London: Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. London: Ashgate.
- Gridley, M. C. (2003). *Jazz styles: History and analysis* (7. utg.). New York: Prentice Hall.
- Gridley, M. C. (2008). *Jazz styles: History and analysis* (10. utg.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Grue, J. (2019). Diskursanalyse. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/diskursanalyse>
- Gustems, J. (2008). *Guía práctica para la dirección de grupos vocales e instrumentales*. Barcelona: Editorial Graó.
- Guter, E. (2004). *Wittgenstein on Musical Experience and Knowledge*. Paper presentert på 27th international Wittgenstein symposium 8–14 august: Erfahrung und Analyse / Experience and analysis, Kirchberg, Østerrike.
- Guter, E. (2005). Critical study: An inadvertent nemesis—Wittgenstein and contemporary aesthetics. *British Journal of Aesthetics*, 45(3), 296–306.
- Guter, E. (2019a). Musical profundity: Wittgenstein's paradigm shift. *Ápeiron. Estudios de filosofía, monográfico «Wittgenstein. Música y arquitectura»*, 10, 41–58.
- Guter, E. (2019b). "A small, shabby crystal, yet a crystal": A life of music in Wittgenstein's Denkbewegungen. I B. Sieradzka-Baziur, I. Somavilla & C. Hamphries (red.), *Wittgenstein's Denkbewegungen. Diaries 1930–1932/1936–1937: Interdisciplinary perspectives*. (s. 83–112). Innsbruck: StudienVerlag.
- Habbestad, I. (2007). Kvinnelege spelemenn. *Ballade*. Hentet 16.12.2019 fra <http://www.ballade.no/sak/kvinnelege-spelemenn/>
- Hacker, P. M. (2000). Was he trying to whistle it? I A. Crary & R. J. Read (red.), *The New Wittgenstein* (s. 353–388). London: Routledge.
- Hagberg, G. (2007). Wittgenstein's Aesthetics. I E. N. Zalta (red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (26.1.2007. utg.) Hentet 16.12.2019 fra <http://plato.stanford.edu/archives/spr2007/entries/wittgenstein-aesthetics/>
- Hagberg, G. (2014). Wittgenstein's Aesthetics. I E. N. Zalta (red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (30.7.2014. utg.) Hentet 16.12.2019 fra <https://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/wittgenstein-aesthetics/>
- Handel, S. (1989). *Listening: An introduction to the perception of auditory events*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Hanken, I. M. (2004). Musikkundervisningens etikk. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (red.), *Musikkpedagogiske utfordringer* (s. 122–134). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm.

- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Hanslick, E. (1854). *Vom Musikalisch Schönen*. Hentet 30.12.2019 fra <http://www.koelnklavier.de/quellen/hanslick/index.html>
- Harbo, T. (1966). *Innføring i didaktikk*. Oslo: Fabritius & Sønners forlag.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, D. J. (1992). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haskell, H. (2001). Early music. *Grove Music Online*.
- Hauge, O. H. (1966). Det er den draumen. I *Dropear i austavind* (s. 80). Oslo: Noregs Boklag.
- Hauge, O. H., Indrehus, P., Opheim Versto, B., Opheim, K., Hustoft, L. K., Dale, O., . . . Arnesen, D. (2008). *Song, trø lett på hjarta mitt*. Voss: Crystal Air Music. CD.
- Haynes, B. (2002). *A history of performing pitch: The story of "A"*. Lanham: Scarecrow Press.
- Haynes, B. (2007). *The end of early music: A period performer's history of music for the twenty-first century*. Oxford: Oxford University Press.
- Heath, C., Knoblauch, H., & Luff, P. (2000). Technology and social interaction: The emergence of 'workplace studies'. *British Journal of Sociology*, 51(2), 299–320.
- Hefti, N. (1958a). *Splanky* [Musikktrykk, piano]. USA: Encino Music.
- Hefti, N. (1958b). *Splanky* [Musikktrykk, storband]. Encino, Ca.: Neil Hefti Music.
- Heidegger, M. (1968). *What is called thinking?* London: Harper & Row.
- Heidegger, M. (2000 [1960]). *Kunstverkets opprinnelse*. Oslo: Pax.
- Herder, J. G. v. (1911 [1778–1779]). *Volkslieder: Stimmen der Völker in Liedern*. München: G. Müller.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1993). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hilmy, S. (1987). *The later Wittgenstein: The emergence of a new philosophical method*. Oxford: Blackwell.
- Hintikka, M. B., & Hintikka, J. (1986). *Investigating Wittgenstein*. Oxford: Blackwell.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2003). Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. I *Inside Interviewing: New lenses, new concerns* (s. 415–428). Thousand Oaks, Ca.: SAGE.
- Holt, F. (2007). *Genre in popular music*. Chicago: University of Chicago Press.
- Honing, H., & De Haas, W. B. (2008). Swing once more: Relating timing and tempo in expert jazz drumming. *Music Perception*, 25(5), 471–476. doi: 10.1525/mp.2008.25.5.471
- Hougen, J., & Kalmoe, A. H. (2003). Stemmer fra arkivet: På besøk hos Knut Hamsun på Nørholm. Dikteren selv ved mikrofonen. . Hentet 16.12.2019 fra https://www.nrk.no/programmer/stemmer_fra_arkivet/stemmer_fra_litteraturen/2435313.html
- Hovden, J. F., & Prytz, Ø. (red.). (2018). *Kvalitetsforhandlinger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hume, D. (1965 [1757]). Of the standard of taste. I A. MacIntyre (red.), *Hume's ethical writings* (s. 275–296). London: Collier MacMillan.
- Høyem, S. (2006). *Exiles*. Oslo: Hektor Grammofon. CD.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingarden, R. (1973 [1926/1931]). *The literary work of art*. Evanston, Il.: Northwestern University Press.
- InteLex Past Masters Full Text Humanities. (1989–2019). Wittgensteins Nachlass. The Bergen electronic edition. Hentet 16.12.2019 fra <http://www.nlx.com/collections/124>
- Izmirli, I. M. (2014). Wittgenstein's language games and forms of life from a social constructivist point of view. *American Journal of Educational Research*, 2(5), 291–298.
- Jack, A. (2005). Serenade for strings in E minor, op. 20 (1892). *Elgar on Radio 3*. Hentet 20.11.2016 fra http://www.bbc.co.uk/radio3/classical/elgar/notes/note_serenade.shtml
- Jambe. (2018). *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/jambe>
- Janik, A., & Toulmin, S. (1973). *Wittgenstein's Vienna*. New York: Simon and Schuster.
- Jastrow, J. (1900). *Fact and fable in psychology*. New York: D. Appleton & Company.
- Johannessen, K. S. (1966). *Kunst og kunstforståelse: En analyse av sentrale begreper i estetisk historie*. Magisteravhandling i filosofi, Universitetet i Bergen.
- Johannessen, K. S. (1978). *Kunst og kunstforståelse: En analyse av sentrale begreper i estetisk teori*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Johannessen, K. S. (1979). Kunst, språk og handling. I G. Danbolt, T. Nordenstam & K. S. Johannessen (red.), *Den estetiske praksis* (s. 12–45). Bergen: Universitetsforlaget.
- Johannessen, K. S. (1984). *Kunst, språk og estetisk praksis*. Bergen: Skriftserie fra Filosofisk institutt, Universitetet i Bergen,.
- Johannessen, K. S. (1989). Intransitiv forståelse – en fellesnevner for filosofisyn, språksyn og kunstsyn hos Wittgenstein? I K. S. Johannessen & B. Rolf (red.), *Om tyst kunnskap: Två artiklar* (s. 35–90). Uppsala: Centrum för didaktik, Uppsala universitet.
- Johannessen, K. S. (1990). Wittgenstein og estetikken. I S. Brock & H.-J. Schanz (red.), *Imod forstandens forhekselse – en bog om Wittgenstein* (s. 75–106). Århus: Modtryk.
- Johannessen, K. S. (1994). *Wittgensteins senfilosofi: En skisse av noen hovedtrekk*. Bergen: Skriftserie fra Filosofisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Johannessen, K. S. (1999). *Praxis och tyst kunnande*. Stockholm: Dialoger.
- Johannessen, K. S. (2000a). Kunnskapenes ulike artikulasjonsmodi: En skisse av visse grunntrekk ved vårt tause grep på virkeligheten. *UNIPED*, 22(3), 23–37.
- Johannessen, K. S. (2000b). Wittgenstein og det estetiske feltet. *Nordic Journal of Aesthetics*, 12(20–21), 117–145.
- Johannessen, K. S. (2003). Wittgenstein og tradisjonell kunstfilosofi. *Slagmark – Tidsskrift for idéhistorie*, 38, 67–88. doi: 10.7146/sl.v2003i38.344
- Johannessen, K. S. (2004). Wittgenstein and the aesthetic domain. I P. B. Lewis (red.), *Wittgenstein, aesthetics and philosophy* (s. 11–36). Aldershot: Ashgate.
- Johansen, G. (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan: En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*. Ph.d., Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Johansen, G. (2006). Fagdidaktikk som basis- og undervisningsfag: Bidrag til et teoretisk grunnlag for studier av utdanningskvalitet. Hentet fra <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/172253>

- Johansen, G. G. (2010). Jazz i musikkstunden. I J. H. Sætre & G. Salvesen (red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 107–125). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Johansen, G. G. (2017). Genres, values, and music pedagogy students identity formation as music teachers *in spe*. I S. G. Nielsen & Ø. Varkøy (red.), *Utdanningsforskning i musikk: Didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (s. 127–139). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Johansson, M. (2009). *Rhythm into style: Studying asymmetrical grooves in Norwegian folk music*. Ph.d., Institutt for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo.
- Johansson, M., & Berge, O. (2018). Kvalitetsregimer i endring? Historiske og analytiske perspektiver på folkemusikken i samtiden. I J. F. Hovden & Ø. Prytz (red.), *Kvalitetsforhandlinger* (s. 211–233). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johnsen, K. (1986). *Noter og unoter i instrumentallundervisningen*. Bergen: Bergen musikkonservatorium.
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists: A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts*. Ph.d., Norges musikkhøgskole.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kant, I. (1995 [1790]). *Kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Kant, I. (2009 [1789]). *Kritikk av den rene fornuft*. Oslo: Pax.
- Karakter. (2018). *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/karakter>
- Karakter. (2019). *Bokmålsordboka*. Hentet fra <https://ordbok.uib.no/karakter>
- Karlsen, S. (2004). Musikk, indentitet, modernitet: Musikkfestivalen som arena for iscenesettelse av det senmoderne selvet. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (red.), *Musikkpedagogiske utfordringer* (s. 57–72).
- Kirkebøen, G. (2012). *Hva er intuisjon?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (1965). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
- Klafki, W. (2018 [1996]). *Dannelsesteori og didaktikk: Nye studier* (3. utg.). Aarhus: Forlaget Klim.
- Knausgård, K. O. (2009–2011). *Min kamp*. Oslo: Forlaget Oktober.
- Knoblauch, H. (2008). Videografi: Å tolke samhandling i kontekst. *Sosiologi i dag*, 38(2), 7–24.
- Knoblauch, H., Schnettler, B., Raab, J., & Soeffner, H.-G. (2006). *Video analysis: Methodology and methods: Qualitative audiovisual data analysis in sociology*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kremerata Baltica. (2018). Kremerata Baltica – Bio 2018 short. Hentet 22.6.2021 fra <http://www.kremeratabaltica.com/wp-content/uploads/2018/11/Kremerata-Baltica-Bio-2018-short.pdf>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold Hodder.
- Kritikk. (2017). *Bokmålsordboka*. Hentet fra <http://ordbok.uib.no/kritikk>
- Krüger, T. (1998). *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge: Two case studies of teachers at work*. Doctor of philosophy, University of Wisconsin-Madison, Madison.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

- Kuiper, K. (2020). Modernism. *Encyclopædia Britannica*. (24.3.2020. utg.) Hentet 22.6.2021 fra <https://www.britannica.com/art/Modernism-art>
- Kungliga Musikhögskolan. (u. å.). Hentet 23.6.2021 fra <https://www.kmh.se/>
- Kvede. (2019). *Bokmålsordboka*. Hentet fra <https://ordbok.uib.no/kvede>
- Kvifte, T. (1999). *Slåttespill for blåsere*. Oslo: Norsk Musikkforlag.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langer, S. (1954 [1942]). *Philosophy in a new key: A study in the symbolism of reason, rite, and art*. New York: The New American Library.
- Larsen, C. A. (1973). *Dannelsesteorier og kriterier for valg av undervisningsindhold*. København: Danmarks Lærerhøjskole, duplikat.
- Larsen, H. (2019). *Den nye kultursosiologien* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen Nygård, T. (2018). *Talenær song? Om samanlikning av song med tale i forskning på vokal folkemusikk i Skandinavia*. Master i tradisjonskunst, Universitetet i Sørøst-Norge. Hentet fra <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2506351>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Law, J. (2004). *After method: Mess in social science research*. London: Routledge.
- Ledang, O. K., & Holen, A. (2019). Folkemusikk. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/folkemusikk>
- Lévi-Strauss, C. (1986 [1964]). *Introduction to a science of mythology 1: The raw and the cooked*. Harmondsworth: Penguin.
- Levy, D. (1996). *Freud among the philosophers: The Psychoanalytic unconscious and its philosophical critics*. New Haven: Yale University Press.
- Lewis, J. (2016). *Reification and the aesthetics of music*. London: Routledge.
- Lewis, P. B. (1998). Wittgenstein's aesthetic misunderstandings. I K. S. Johannessen (red.), *Wittgenstein and aesthetics: Proceedings from the Skjolden symposium* (s. 18–38). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Lewis, P. B. (red.). (2004). *Wittgenstein, aesthetics and philosophy*. Aldershot: Ashgate.
- Lillebuen, M. J. (1975). Kulokk. I Familien Buen (red.), *Det spelar og syng*. Oslo: Philips. LP, spor 12.
- Lindholm, M. (2011). For mye lærerfrihet. *Aftenposten* (5.7.2011. utg.) Hentet 19.12.2019 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/For-mye-larerfrihet-576555b.html>
- Lundeng, S. (2015). *111 Nordlandsslåtter*. Oslo: Havella. CD 1–4.
- Lyotard, J. F. (1979). *La condition postmoderne: Rapport sur le savoir*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Løvlid, U. (2019). *Folkesongforum 2019, 11.–13. oktober*. Oslo: Norges musikkhøgskole. Debattinnlegg.
- Malafrente, J. (2015). Vibrato wars. *Early Music america*, 21(2), 30–34.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370–396. doi: 10.1037/h0054346
- McGinn, M. (2011). Grammar in the Philosophical investigations. I O. Kuusela & M. McGinn (red.), *The Oxford Handbook of Wittgenstein* (s. 1–23): Oxford University Press.

- McGuinness, B. F., Nyberg, T., & von Wright, G. H. (red.). (1971). *Proto tractatus: An early version of Tractatus logico-philosophicus*. Ithaca: Cornell University Press.
- McGurk, H., & Macdonald, J. (1976). Hearing lips and seeing voices. *Nature*, 264, 746–748. doi: 10.1038/264746a0
- Mellor, A. (2014). Welcome to your new orchestra, Norway – 1B1. Hentet 14.2.2020 fra http://www.1b1.no/about%20us/1b1_biography.php
- Middleton, R., & Manuel, P. (2001). Popular music. *Grove Music Online*.
- Miller, G. (1996). *Glenn Miller greatest hits*. New York: BMG Music. CD.
- Moi, T. (2017a). *Revolution of the ordinary: Literary studies after Wittgenstein, Austin, and Cavell*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moi, T. (2017b). Å lese med innlevelse [Essay]. *Morgenbladet*. Hentet fra <https://morgenbladet.no/ideer/2017/07/lese-med-innlevelse>
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling* (2. utg.). Göteborg: Daidalos.
- Monk, R. (1999). Wittgenstein's forgotten lesson. *Prospect*. Hentet 22.6.2021 fra <http://www.prospectmagazine.co.uk/regulars/ray-monk-wittgenstein>
- Moore, G. E. (1959). *Philosophical papers: Wittgenstein's Lectures in 1930–33*. London: Allen & Unwin.
- Moyal-Sharrock, D. (2004). *The third Wittgenstein: The post-Investigations works*. Aldershot: Ashgate.
- Myers, C. S. (1905). A study of rhythm in primitive music. *The British Journal of Psychology*, 1(4), 397–406.
- Myers, H. (1992). Ethnomusicology. I H. Myers (red.), *Ethnomusicology: An introduction* (s. 3–18). New York: Norton.
- Mæhlen, L. (2005). Hvordan utnytter den profesjonelle lærer sitt handlingsrom? *Utdanningsnytt.no*. Hentet 21.12.2019 fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2005/september/hvordan-utnytter-den-profesjonelle-larer-sitt-handlingsrom/>
- Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Dr. polit.-avhandling, Universitetet i Oslo.
- Nerland, M. (2004). Kunnskap i musikkpedagogisk praksis. I G. Johansen, S. Kalsnes & Ø. Varkøy (red.), *Musikkpedagogiske utfordringer* (s. 46–56). Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Nielsen, F. V. (1974). Det hvide land. Om grundlaget for en musikkdidaktik. *Uddannelse*, 7(6), 320–334.
- Nielsen, F. V. (1983). *Oplevelse af musikalsk spænding*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, F. V. (1988). Musik som mangespektret meningsunivers: Konsekvenser for pædagogisk og analytisk virksomhet. I F. V. Nielsen & O. Vinther (red.), *Musik: Oplevelse, analyse og formidling* (s. 13–47). Egtved: Edition Egtved.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, S. G., & Varkøy, Ø. (red.). (2017). *Utdanningsforskning i musikk: Didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Noë, A. (2012). *Varieties of presence*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Nordahl, T. (2015). Lærere bør ikke ha full metodefrihet, forstått som frihet til selv å velge det de har tro på. *Utdanningsnytt.no* Hentet 22.6.2021 fra <https://www.utdanningsnytt.no/laereryrket-thomas-nordahl/laerere-bor-ikke-ha-full-metodefrihet-forstatt-som-frihet-til-selv-a-velge-det-de-har-tro-pa/146252>

- Nordvest Big Band. (u.å.). Musikere. Hentet 2.12.2019 fra http://www.nvbb.no/Nordvest_Big_Band/Musikere.html
- Norsk folkemusikk- og danselag. (u.å.). Opphavsrett og folkemusikk. Hentet 13.7.2017 fra <http://www.nfd.custompublish.com/opphavsrett.49241.no.html>
- Norsk jazzforum. (u.å.). Om Norsk jazzforum. Hentet 10.12.2019 fra <https://jazzforum.jazzinorge.no/om-norsk-jazzforum/>
- Norsk kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen: Mangfold og fordypning*. Hentet fra <http://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- NRK. (u.å.). NRK Radio. Hentet 22.12.2019 fra <https://radio.nrk.no/guide>
- Nugent, A. (2018). Why the devil plays the fiddle. *Ozy*. Hentet 21.6.2021 fra <https://www.ozy.com/flashback/why-the-devil-plays-the-fiddle/87458>
- Nyhus, S. (1993). *Griegslåttene*. Oslo: Musikk-Huset.
- Nyhus, S. (1996). *Lyarlåttene i Valdres*. Oslo: Musikk-Huset.
- Ofsdal, S. (2007). Tonaliteten i folkemusikken. I H.-H. Thedens (red.), *Musikk og dans som virkelighet og forestilling* (s. 113–132). Oslo: Norsk folkemusikklag.
- Ole Bull Akademiet. (u.å.-a). Bachelorstudium i folkemusikk. Hentet 22.12.2019 fra <https://olebull.no/bachelorstudium-i-tradisjonsmusikk/>
- Ole Bull Akademiet. (u.å.-b). Ole Bull Akademiet. Hentet 22.12.2019 fra <https://olebull.no/>
- Ole Bull Akademiet. (u.å.-c). Om Ole Bull Akademiet. Hentet 13.7.2017 fra <http://www.olebull.no/om-ole-bull-akademiet> [inaktiv 22.6.2021]
- Omholt, P. O. (2015). Mælefjølvisa – toner i bevegelse: Om intonasjon i vokal folkemusikk. *Musikk og tradisjon*, 29, 29–57.
- Opheim, B. (1996). *Eitt steg*. Oslo: NorCD. CD.
- Opheim, B. (2008). *Song, trø lett på hjarta mitt*. Voss: Crystal Air Records. CD.
- Opheim, B., & Brunborg, T. (2019). *Hildo*. Oslo: Musikkoperatørene. CD.
- Ormston, R., Spencer, L., Barnard, M., & Snape, D. (2013). The foundations of qualitative research. I J. Ritchie, J. Lewis, C. McNaughton Nicholls & R. Ormston (red.), *The foundations of qualitative research* (s. 1–23). London: SAGE.
- Osa, S. B. (1952). *Hardingfela*. Oslo: Musikk-Huset.
- Osa, S. B. (1979). *Spelemannsliv*. Oslo: Ansgar.
- Osa, T. E. (2000a). *Kunnskap i musikkutøving – lyssett av kjelder som problematiserer artikulering av kunnskap*. Hovedfagsoppgave, Høgskolen i Bergen.
- Osa, T. E. (2000b). Om kunnskap i kunst som å sjå noko som noko. *Arabesk* (1), 36–39.
- Osa, T. E. (2005). *Kunnskap i musikkutøving – lyssett av kjelder som problematiserer artikulering av kunnskap*. Bergen: Skriftserie fra Griegakademiet – Institutt for musikk, Universitetet i Bergen.
- Osa, T. E. (2007). Knowledge in musical performance: Seeing something as something. *Tijdschrift voor Muziektheorie*, 12(1), 51–57.
- Osa, T. E. (2011). Genre knowledge in musical performance as intransitive understanding and the practising of rules. I C. Jäger & W. Löffler (red.), *34th International Wittgenstein Symposium 7–13 August. Erkenntnistheorie: Kontexte, Werte, Dissens – Epistemology: Contexts, values, disagreement* (Vol. XIX, s. 224–226). Kirchberg, Østerrike: Austrian Ludwig Wittgenstein society.
- Packer, M. J. (2011). *The science of qualitative research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, C., & van de Sande, C. (1993). Units of knowledge in music performance. *Journal of experimental psychology. Learning, memory, and cognition*, 19(2), 457–470.

- Parodi. (2020). *Nynorskordboka*. Hentet fra <https://ordbok.uib.no/parodi>
- Paus, T. Å. (2007). 28/04. I K. B. Berg (red.), *Stev for dagen*. Oslo: Heilo. CD, spor 31.
- Pedersen, F. H. (2019). Litteratur. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/litteratur>
- Pegg, C. (2001). Folk music. *Grove Music Online*.
- Peregrin, J. (2001). No change. *The Philosophers' Magazine*, (13), 59. Hentet fra doi:tpm20011332
- Peters, M., & Marshall, J. (1999). *Wittgenstein: Philosophy, postmodernism, pedagogy*. London: Bergin & Garvey.
- Peters, M. A. (2017). Wittgenstein's Trials, Teaching and Cavell's Romantic "Figure of the Child". I M. A. Peters & J. Stickney (red.), *A companion to Wittgenstein on education: Pedagogical investigations* (s. 211–230). Singapore: Springer.
- Peters, M. A., & Stickney, J. (red.). (2017). *A companion to Wittgenstein on education: Pedagogical investigations*. Singapore: Springer.
- Phillips-Silver, J., Toiviainen, P., Gosselin, N., Piché, O., Nozaradan, S., Palmer, C., & Peretz, I. (2011). Born to dance but beat deaf: A new form of congenital amusia. *Neuropsychologia*, 49(5), 961–969. doi: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2011.02.002>
- Piaget, J. (1952 [1936]). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Pichler, A. (2000). *Wittgensteins Philosophische Untersuchungen: Vom Buch zum Album*. Dr. art.-avhandling, Universitetet i Bergen.
- Plosiv. (2018). *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/plosiv> - språkvitenskap
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Polanyi, M. (1964 [1946]). *Science, faith and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Polanyi, M. (2000 [1967]). *Den tause dimensjonen*. Oslo: Spartacus.
- Polanyi, M., & Grene, M. (1969). *Knowing and being: Essays*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M., & Prosch, H. (1975). *Meaning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Politzer-Ahles, S., & Pan, L. (2019). Skilled musicians are indeed subject to the McGurk effect. *Royal Society Open Science*, 6. doi: 10.1098/rsos.181868
- Potter, J., & Hepburn, A. (2005). Qualitative interviews in psychology: Problems and possibilities. *Qualitative research in Psychology*, 2(4), 281–307.
- Proverbio, A. M., Massetti, G., Rizzi, E., & Zani, A. (2016). Skilled musicians are not subject to the McGurk effect. *Scientific Reports*, 6, 30423. doi: 10.1038/srep30423
- Radocy, R. E. (1976). Effects of authority figure biases on changing judgments of musical events. *Journal of Research in Music Education*, 24(3), 119–128.
- Read, R., & Lavery, M. A. (2011). *Beyond the Tractatus Wars: The New Wittgenstein debate*. New York: Routledge.
- The Real Book*. (2005). Milwaukee: Hal Leonard.
- Regel. (2020). *Bokmålsordboka*. Hentet fra <https://ordbok.uib.no/regel>
- Regjeringen.no. (2019). *Rammeplaner for høyere utdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/rammeplaner/id435163/>
- Rhythm. (2019). *Merriam-Webster*. Hentet fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/rhythm>

- Richards, I. A. (1926). *Principles of literary criticism* (2. utg.). London: Kegan Paul.
- Rise, O. S. (2010). Odd Fossum tildelt storbandpris. *Sunnmørsposten* 24.10.2010. Hentet fra <https://www.smp.no/kultur/article276511.ece>
- Robert, W. B. (2012). The devil, the violin, and Paganini: The myth of the violin as Satan's Instrument. *Religion and the Arts*, 16(4), 305–327. doi: <https://doi.org/10.1163/156852912X651045>
- Robinson, J. (2001). Riff. *Grove Music Online*: Oxford University Press.
- Rogalyd.no. (2017). Frank Brodahl. Hentet 2.12.2019 fra <http://rogalyd.no/artist/frank-brodahl>
- Roholt, T. C. (2012). Philosophy of music. *Grove Music Online*.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton: Princeton Publisher Press.
- Rorty, R. (2007). Wittgenstein and the linguistic turn. I R. Rorty (red.), *Philosophy as Cultural Politics: Philosophical Papers* (Vol. 4, s. 160–175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (red.). (1967). *The linguistic turn*. Chicago: University of Chicago.
- Rossvær, V. (1974). *Kant og Wittgenstein: Metoden hos Kant og den senere Wittgenstein i lys av forholdet mellom transcendental logikk og (logisk) grammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rule. (2020). *Merriam-Webster*. Hentet fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/rule>
- Ruud, E. (1981). *Rock og pop i klasserommet*. Oslo: Norsk Musikkforlag.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (2017). Handlemuligheter og musikalsk aktørskap: Om å avgrense musikkterapi fra musikkpedagogikk. I *Festskrift til Geir Johansen* (s. 203–212). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson.
- Rysstad, K. A. (2007). Kjærleiksstev. *Tak hardt uti hand*. Kongsberg: Etnisk musikkklubb. CD, spor 14.
- Rønningen, A., Jeppsson, C., Tilborg, A. D. L., Johnsen, H. B., & Holst, F. (red.). (2019). *Kulturskolerelatert forskning i Norden: En oversikt*. Trondheim: Norsk kulturskoleråd.
- Sandmo, E. (2010). Originale kopier. *Morgenbladet*. Hentet fra https://morgenbladet.no/kultur/2010/originale_kopier
- Sandvik, S. (1983). *Vi bygger hardingfele: Ei bok om felebygging med malar i naturleg storleik*. Oslo: Tiden.
- Sats. (2019). *Bokmålsordboka*. Hentet fra <https://ordbok.uib.no/sats>
- Schatzki, T. (2014). Art bundles. I T. Zembylas (red.), *Artistic practices: Social interactions and cultural dynamics* (s. 17–31). London & New York: Routledge.
- Schei, T. B. (2007). *Vokal identitet: En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*. Dr. art.-avhandling, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Schnupp, J., Nelken, E., & King, A. (2019). Missing fundamentals: Periodicity and pitch. *Auditory Neuroscience*. Hentet fra <https://auditoryneuroscience.com/pitch/missing-fundamentals>
- Schopenhauer, A. (1966). *The world as will and representation*. New York: Dover Publications.
- Setesdal spelemannslag. (2017). Setesdalsgangar (dans og spel), stev og stevjing. *Immateriell kulturarv*. Hentet fra

- <https://www.immateriellekulturarv.no/bidrag/setesdalsganger-dans-og-spel-stev-og-stevjing/>
- Sextus Empiricus. (2019). *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/Sextus_Empiricus.
- Shahin, A. J. (2019). Neural evidence accounting for interindividual variability of the McGurk illusion. *Neuroscience Letters*, 707, 134322. doi: <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2019.134322>
- Sharp, C. J. (1907). *English folk-song: Some conclusions*. Hentet fra <https://archive.org/details/englishfolksongs00shar/page/n5>
- Silverman, D. (1985). *Qualitative methodology and sociology: Describing the social world*. Aldershot: Gower.
- Sjanger. (2019). *Bokmålsordboka*. Hentet fra <https://ordbok.uib.no/sjanger>
- Skilleås, O. M. (2006). Wittgenstein, aesthetics and philosophy. *Philosophical investigations*, 29(2), 208–212.
- Skirbekk, G. (1994). Wittgensteinian influence in Norwegian philosophy. I K. S. Johannessen, R. Larsen & K. O. Åmås (red.), *Wittgenstein and Norway* (s. 181–195). Oslo: Solum.
- Skjelfoss, I. (u.å.). Østfold-sangstil. Hentet 20.11.2019 fra <http://folkemusikkioستfold.no/ostfold-sangstil/>
- Sløy. (2019). *Det Norske Akademis ordbok*. Hentet fra https://naob.no/ordbok/sløy_2
- Slåttebrekk, S. (2008). Chasing the butterfly. Hentet 2.5.2021 fra <http://www.chasingthebutterfly.no/?p=25>
- Slåttebrekk, S., & Harrison, T. (2010). *Chasing the butterfly*. Hentet 19.11.2016 fra <http://www.chasingthebutterfly.no/?p=25>
- Smak. (2019). *Bokmålsordboka*. Hentet fra <https://ordbok.uib.no/smak>
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Hanover, N.H.: University Press of New England.
- Small, C. (1999). Musicking: The meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research*, 1(1), 9–22. doi: 10.1080/1461380990010102
- Sokal, A. D. (1996). Transgressing the boundaries: Toward a transformative hermeneutics of quantum gravity. *Social Text*(46–47), 217–252. doi: 10.2307/466856
- Sound. (2019). *Merriam-Webster*. Hentet fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/sound>
- Spengler, O. (2006 [1918, 1922, 1923]). *The decline of the West*. New York: Vintage.
- Spitzer, J., & Zaslav, N. (2004). *The birth of the orchestra: History of an institution, 1650–1815*. Oxford: Oxford University Press.
- Splanky. (2011). *Urban dictionary*. Hentet 23.12.2019 fra <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=splanky>
- Splanky. (u.å.). Definithing. Hentet 23.12.2019 fra <https://definithing.com/?s=splanky>
- Spring, H. (2014). Swing. *Grove Music Online*.
- Stanienda, J., & Wratistavia Chamber Orchestra. (2013). *Serenades*. Warszawa: Dux. CD.
- Steinsholt, K. (2006). *Oppdragelse som dressur? Innføring i Wittgensteins pedagogikk*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Stern, D. G. (1995). *Wittgenstein on mind and language*. New York: Oxford University Press.
- Stern, D. G. (2006). How many Wittgensteins? I A. Pichler & S. Säätelä (red.), *Wittgenstein: The philosopher and his works* (s. 205–229). Frankfurt a.M.: Ontos Verlag.

- Stigen, A. (1992). *Tenkningens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Stil. (2019). *Bokmålsordboka*. Hentet fra <https://ordbok.uib.no/stil>
- Stoltzfus, P. (2000). Wittgenstein on Music as Performance. I *Theology as performance: The theological use of musical aesthetics in Friedrich Schleiermacher, Karl Barth, and Ludwig Wittgenstein* (s. 220–320). Thesis Doctor of Theology. Cambridge, Ma.: Harvard University.
- Storhaug, L. (2016). *Trollstilt gudstjeneste: En studie av hvordan folkemusikken kunne gå fra å være en fordømt sjanger, til å bli integrert i Den norske kirkes gudstjeneste, med eksempelmateriale fra Ål i Hallingdal*. Masteroppgave i religionshistorie, Institutt for kulturstudier og orientalske språk, Universitetet i Oslo.
- Stork, D., & Rocca, C. (1989). Software for creating auto-random-dot stereograms. *Behavior Research methods, Instruments and Computers*, 21(5), 525–534.
- Storyville Jazz Club. (u.å.). Om Storyville. Hentet 10.12.2019 fra <https://www.storyville.no/nb-no/storyville/om-storyville>
- Stoveland, M. O. (1998). *Kvede forutan bok: Læremesterens muntlige viderefremidling av vår folkesangtradisjon*. Hovedfagsoppgave i musikkpedagogikk, Høgskolen i Bergen.
- Straum, O. K. (2018a). Klafki-tolkninger i nyere norsk forskning. I K. Fuglseth (red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 53–68). Oslo: Universitetsforlaget.
- Straum, O. K. (2018b). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I K. Fuglseth (red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30–52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stubseid, G. (1993). Vokalmusikken. I B. Aksdal & S. Nyhus (red.), *Fanitullen: Innføring i norsk og samisk folkemusikk* (s. 200–233). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stubseid, G. (2003). *Sigbjørn Bernhoft Osa: Spelemannen, slåttane, sogene, samtida*. Bergen: Eide forlag.
- Style. (2019). *Merriam-Webster*. Hentet fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/style>
- Stølen, T. (2015). Wilhelm Dilthey. *Store norske leksikon*. Hentet fra [https://snl.no/Wilhelm Dilthey](https://snl.no/Wilhelm_Dilthey)
- Subtil. (2019). *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/subtil>
- Subtle. (2020). *Merriam-Webster*. Hentet fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/subtle>
- Sundberg, J. (2013). Perception of singing. I D. Deutsch (red.), *The psychology of music* (3. utg., s. 59–98). Cambridge Ma.: Academic Press.
- Svanes, I. K. (2016). *Individuell veiledning på barnetrinner: Hva gjør læreren når elevene arbeider individuelt i norsktimene?* Ph.d., Universitetet i Oslo.
- Svendsen, L. F. H. (2018). Immanuel Kant. *Store norske leksikon*. Hentet fra [https://snl.no/Immanuel Kant](https://snl.no/Immanuel_Kant)
- Svendsen, T. O. (2019). Symfoniorkester. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/symfoniorkester>
- Svennevig, J. (2018). Samtaleanalyse. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/samtaleanalyse>
- Swanwick, K. (1988). *Music, mind and education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge: Intuition, analysis, and music education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. London: Routledge.

- Swing: Jazz performance style. (2019). *Wikipedia*. Hentet 11.1.2020 fra [https://en.wikipedia.org/wiki/Swing_\(jazz_performance_style\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Swing_(jazz_performance_style))
- Sæta, O. (2004). Vokal folkemusikk. Hentet 15.11.2019 fra <https://www.uio.no/studier/emner/hf/imv/MUS1301/v11/undervisningsmateriale/Vokal.pdf>
- Sætre, J. H., Neby, T. B., & Ophus, T. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta Didactica Norden*, 10(3), 1–18.
- Sætre, J. H., & Salvesen, G. (red.). (2010). *Allmenn musikkundervisning: Perspektiver på praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Säätelä, S. (2002). "Perhaps the most important thing in connection with aesthetics" Wittgenstein on "aesthetic reactions". *Revue internationale de philosophie*, 219(1), 49–72.
- Tagg, P. (1982). Analysing popular music: Theory, method and practice. *Popular Music*, 2, 37–67.
- Taruskin, R. (1982). On letting the music speak for itself: Some reflections on musicology and performance. *The Journal of Musicology*, 1(3), 338–349.
- Taruskin, R. (1995). *Text and act: Essays on music and performance*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, C. (1971). Interpretation and the sciences of man. *The review of metaphysics*, 25(1), 3–51.
- Teigen, K. H., & Svartdal, F. (2019). Hukommelse. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/hukommelse>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Theorell, T. (2009). *Noter om musikk og helse*. Stockholm: Karolinska Institutet University Press.
- Thiemel, M. (2001). Agogic. *Grove Music Online*.
- Thoresen, L., Bit 20, & Opheim, B. (2005). *Løp, lokk og linjar*. Oslo: Aurora. CD.
- Tivenius, O. (2008). *Musiklærartyper: En typologisk studie av musikkundervisning ved kommunal musikkole*. Ph.d., Ørebro universitet.
- Tone. (2019). *Merriam-Webster*. Hentet fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/tone>
- Tranøy, K. E. (2017). Roman Ingarden. *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/Roman_Ingarden
- Trenet, C., & Lasry, A. (1945). *Beyond the sea*. Paris: Editions Raoul Breton.
- Tuckman, B. W., & Humphreys, L. H. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384–399. doi: 10.1037/h0022100
- Uffelmann, S. A. (2016). *Vom System zum Gebrauch: Eine genetisch-philosophische Untersuchung des Grammatikbegriffs bei Wittgenstein*. Ph.d., Universitetet i Bergen.
- Universitetet i Bergen. (u.å.). Griegakademiet – Institutt for musikk. Hentet 22.12.2019 fra <https://kmd.uib.no/no/studier/musikk#anchor-1>
- Universitets- og høyskolerådet. (2018). *Fellestekst for alle typer lærerutdanning*. Hentet fra <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i musikk: Hovedområder*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Hovedomraader>

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Kjerneelementer – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Dybdeløring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdeløring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Fagfornyelsen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Musikk | Musikk samisk – oppsummering av høringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/oppsummeringer-av-7000-horingssvar-om-nye-lareplaner/musikk--musikk-samisk--oppsummering-av-horingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i musikk MUS01-02*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/MUS01-02.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. 2.2 Kompetanse i fagene*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Nordås: Caspar forlag.
- Vandreslått. (2013). *Wikipedia*. Hentet 29.9.2019 fra <https://nn.wikipedia.org/wiki/Vandresl%C3%A5tt>
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk?* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Varkøy, Ø. (2017). La oss snakke om kvalitet. I *Utdanningsforskning i musikk: Didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (s. 49–58). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Vegheim, T. (2009). To og en iPod. Kari Slaatsveen møter sangeren Berit Opheim Versto. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/to-og-en-ipod/ocmf12000109/06-04-2009>
- Versto, B. O. (2008). *Slåttar på tunga*. Oslo: 2L. CD.
- Versto, B. O., & Seglem, K. (2009). *Draumkvedet*. Oslo: NorCD. CD.
- Vienna Symphonic Library. (2019). *Violin: Notation*. Hentet 16.11.2019 fra <https://www.vsl.co.at/en/Violin/Notation>
- Vinge, J., & Sætre, J. H. (2017). Ulike musikkfag? Et kritisk blikk på en god, gammel musikkdidaktisk øvelse. I S. G. Nielsen & Ø. Varkøy (red.), *Utdanningsforskning i musikk: Didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (s. 153–161). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Vist, T. (2009). *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap*. Ph.d., Norges musikkhøgskole, Oslo.
- von Savigny, E. (1988–1996). *Wittgensteins "Philosophische Untersuchungen": Ein Kommentar für Leser: 1, 2*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Vuust, P., Pallesen, K. J., Bailey, C., van Zuijen, T. L., Gjedde, A., Roepstorff, A., & Øtergaard, L. (2005). To musicians, the message is in the meter: Pre-attentive neuronal responses to incongruent rhythm are left-lateralized in musicians. *NeuroImage*, 24(2), 560–564. doi: <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2004.08.039>
- Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Wald, E. (2012). Blues. *Grove Music Online*.
- Weitz, M. (1956). The role of theory in aesthetics. *Journal of aesthetics and art criticism*, 15, 27–35.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wheeler, M. (2018). Martin Heidegger. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Hentet fra <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/heidegger/>
- Whittall, G. (2015). Groove. *Grove Music Online*.
- Wikshåland, S. (1998). Fakta og fiksjon i barokk oppførelsespraksis: En historiografisk studie i fortolkningskunst. *Svensk tidskrift för musikforskning*, 1998, 85–114.
- Williams, M. (2010). *Blind obedience: Paradox and learning in the later Wittgenstein*. London: Routledge.
- Williams, R. (2001). *Swing when you're winning*. London: Chrysalis. CD.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Witmer, R. (2001). Fill [fill-in]. *Grove Music Online*.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophische Untersuchungen / Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1958). *Preliminary studies for the "Philosophical investigations", generally known as the Blue and Brown books*. Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1966 [1938]). *Lectures & conversations on aesthetics, psychology and religious belief*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1974). *Philosophical grammar*. Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1976). *Wittgenstein's Lectures on the foundations of mathematics, Cambridge, 1939: From the notes of R.G. Bosanquet, Norman Malcolm, Rush Rhees and Yorick Smythies*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Wittgenstein, L. (1980). *Culture and value / Vermischte Bemerkungen* (2. rev. utg.). Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1981 [1921]). *Tractatus logico-philosophicus*. London: Routledge.
- Wittgenstein, L. (1995). *Filosofi og kultur: Spredte bemerkninger*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Wittgenstein, L. (1997 [1953]). *Filosofiske undersøkelser*. Oslo: Pax.
- Wittgenstein, L. (1999 [1921/1922]). *Tractatus logico-philosophicus*. Oslo: Gyldendal.
- Wittgenstein, L. (2009 [1953]). *Philosophical Investigations* (revidert 4. utg.). Malden, Mass.: Wiley-Blackwell.
- Wittgenstein, L., Ambrose, A., & Macdonald, M. (1982). *Wittgenstein's lectures: Cambridge, 1932–1935*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wittgenstein, L., Anscombe, G. E. M., & Wright, G. H. v. (1981 [1967]). *Zettel*. Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L., Bosanquet, R. G., Diamond, C., Malcolm, N., Rhees, R., & Smythies, Y. (1976). *Wittgenstein's Lectures on the foundations of mathematics, Cambridge, 1939: From the notes of R.G. Bosanquet, Norman Malcolm, Rush Rhees and Yorick Smythies*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Wittgenstein, L., Luckhardt, C. G., & Aue, M. E. (2012). *Big typescript: TS 213*. New York: Wiley.
- Wittgenstein, L., Wright, G. H. v., & Anscombe, G. E. M. (1961). *Notebooks 1914–1916*. Oxford: Blackwell.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.

-
- Yin, R. K. (1989). *Case study research: Designs and methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Yolev, Y., & Renaissance Chamber Orchestra. (1998). *Midnight Dreams Vol. 1*. Yo Music. CD.
- Zimmerman, B. (2019). Song of the Day: Count Basie Orchestra: "Splanky". Hentet 23.12.2019 fra <https://www.jazziz.com/song-of-the-day-count-basie-orchestra-splanky/>
- Zon, B. (2017). *Evolution and victorian musical culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aalen, K. (2013). Bedreviternes musikkfortolkning. *Stavanger Aftenblad* 27.5.2013. Hentet fra <http://www.aftenbladet.no/kultur/Bedreviternes-musikkfortolkning-475057b.html>

Appendiks: Om transkripsjon som representasjon

I Case VF ble det ikke brukt noter. For å kunne representere repertoaret det ble arbeidet med i VF i avhandlingen valgte jeg å transkribere repertoar jeg analyserer til tradisjonell noteskrift, som vist i Kapittel 5. Dette tillegget er en lengre refleksjon knyttet til utfordringer som oppsto i transkripsjonsarbeidet. Refleksjonen kan forstås som å ha relevans til metodekapitlet, og vitenskapelig ved å identifisere paralleller mellom tidlig og sen Wittgenstein og musikkpedagogiske posisjoner, men er plassert som et appendiks da fordypningen i dette kan anses som å være ved siden av avhandlingens problemstillinger.

Utfordringer i notasjon av Liksom fuglen

Når jeg skal beskrive og rapportere om ønskede og uønskede syngemåter i VF har jeg for å bedre kunne formidle i et avhandlingsformat hva som foregår valgt å bruke noter, og transkribert repertoaret som inngår i analysene til konvensjonell noteskrift. I VF er faginnholdet i undervisningen sangene slik Opheim synger dem; å transkribere repertoaret slik hun synger det til noter forteller noe om hvilke syngemåter som blir brukt, det er en måte å svare på problemstillingen på, notene representer hvordan det synges. Diskusjonen om notasjon blir en diskusjon om vitenskapelig reliabilitet og validitet i representasjon.

Noteskriften slik den vanligvis blir forstått i dag tempererer i utgangspunktet tonehøydene til en likesvevende stemming der oktaven blir delt inn i tolv like store halvtonetrinn. På samme måte låser noteskriften i utgangspunktet tonelengder i en matematisk relasjon til en oppgitt pulsrytme som i første omgang vanligvis deles i to eller tre mindre enheter. Når musikk blir fremført etter noter vil person, instrument/stemme og historiske og kulturelle sjanger- og stilsesifikke konvensjoner om spille- og syngemåter i tillegg påvirke hvordan de klingende musikalske resultatene fremstår. Det potensielt absolutte ved notesystemet kan gjøre det normativt, at det foreskriver

korrekte tonehøyder og tonelengder. Metronomer, stemmegafler og stemmeapparater, nå tilgjengelig elektronisk som apper, er hjelpemidler som bidrar til økende grad av disiplinering og økende grad av tonal renhet og jevn pulsrytme.

Notesystemet kan fungere som paradigme (sammenligningsobjekt, standard) når utøvingen skal inneholde spille- og syngemåter som avviker fra det noterte. Det naturvitenskapelig målbare rytmisk regelmessige og tonalt tempererte kan bli normen som estetiske valg blir artikulert som avvik fra, i utsagn som: «Gå litt mer på her!» i betydningen spill med en økende pulsrytme, «litt mer på» sammenlignet med paradigmet en jevn pulsrytme; eller «Legg den durtersen litt lavere!», litt lavere sammenlignet med en temperert tonehøyde. Presisjon og intonasjon er i økende grad blitt normen som musikkutøving skal tilpasses i det som Bruce Haynes kaller «modern style»: «Modern style can be said to give priority to ensemble and intonation; the obsession with precision is probably due to recording» (Haynes, 2007, s. 57). SO kan forstås som en representant for «modern style», VF ikke. «Modern style» kan oppfattes som en av modernitetens store fortellinger, VF som en av postmodernitetens mange små (A. Hargreaves, 1996; Lyotard, 1984; M. Peters & Marshall, 1999).

Mine transkripsjoner er bundne av notesystemets logikk, og inneholder rytmiske og tonale avvik som i opprinnelige musikkpraksiser kanskje ikke ble oppfattet som avvik, men deler av meningsfulle helheter, i kulturer der likesvevende stemming og matematisk puls ikke eller i mindre grad var etablert som dominerende paradigmer. Mine transkripsjoner er den klingende sangen sammenlignet med notesystemets logikk, og gjør meg bevisst på hvor avgjørende fremstillingsform er for det fremstilte. Avvikene kommer ikke fra empirien, de kommer fra fremstillingsformens logikk.

Det som ikke står på notene kan sies å være det denne avhandlingen er opptatt av, noe avgjørende mer og annet som ikke kan noteres presist, men som kan antydes og pekes mot ved hjelp av estetiske begreper, konkrete sammenligninger, eksempler, analogier, etc. (Johannessen, 1994, s. 80). I pilotstudien P presentert i Kapittel 3.2 der felespilleren lærer oss en vestlandsspringar uten noter, sier hun flere steder at hun vil ha vekk en *punktering* i det hun oppfatter noen av oss spiller, etterfulgt av «det her er egentleg

grunnen til at me ikkje har notar, fordi at ... om det er på notar må du anten ha ei punktering eller ikkje ei punktering, og dette ligg i mellom» (PT, s. 3).²⁹⁷ Etter et innspill fra en student med klassisk utdanning som ved hjelp av begrepet *mellomrom* spør om hvordan den aktuelle frasen skal utføres, blir den ønskede rytmiske spillemåten av en annen folkemusikkstudent karakterisert ved hjelp av et estetisk begrep: «Det er snerten!» (PT, s. 3). Om begrepet *snert* her gir mening avhenger om man har fortrolighetskunnskap i hva det vil si å i en vestlandsspringar spille med snert i en slik frase. Lignende begreper for synge- og spillemåter er *swing* i storbandjazz, (ev. *Wiener-schwung* i valser, og «*notes inégales*» (oppføringspraksis i blant annet Frankrike på 16- og 1700-tallet), begreper om små nyanser som i gjentakende regelmessighet er konstituerende i utøvende musikkpraksisers helhetlige karakter.

Utdraget fra piloten P er et konkret eksempel på utfordringer ved normert skriftkultur, i dette tilfellet i noteskrift. Ved å bli representert som noter kan det representerte både bli forenklet og forandret, representasjonen er begrenset av hva de tilgjengelige representasjonskategoriene kan representere og hva representasjonen kan tilby ulike personer, til hvilke muligheter eller «affordances»²⁹⁸ representasjonen har. I realisering fra notemateriale vil opprinnelig klingende musikk kunne være sterkt forandret, uten

²⁹⁷ Studenten har sin utøvende musikkutdanning i folkemusikktradisjonen, og behersker også noter. Hun vurderte å skrive slåten ned på noter til oss, det oppstod en diskusjon om fordeler og ulemper med dette. PT er transkripsjon av verbale innslag i pilotstudien P.

²⁹⁸ En utdyping av begrepet «affordance»: «The quality or property of an object that defines its possible uses or makes clear how it can or should be used» («Affordance», 2019, med ref. til Gibson). Begrepet ble introdusert og videreutviklet av den amerikanske psykologen James J. Gibson (1966, 1979). Gibsons begrep om «affordance», på norsk mulighetsstruktur, ser jeg i sammenheng med Wittgenstein og aspektpersepsjon. Hvordan du du persiperer/oppfatter noe gir og avgrenser muligheter til hvordan du kan bruke det, hvilken mulighetsstruktur det får for deg. Som Wittgenstein var Gibson opptatt av at mening ligger i bruk. Gibson skriver med referanse til Wittgenstein at å oppfatte bruksmåter eller mulighetsstrukturer ikke er å klassifisere et objekt: «The fact that a stone is a missile does not imply that it cannot be other things as well. It can be a paperweight, a bookend, a hammer, or a pendulum bob. It can be piled on another rock to make a cairn or a stone wall. These affordances are all consistent with one another. The differences between them are not clear-cut, and the arbitrary names by which they are called do not count for perception. If you know what can be done with a graspable detached object, what it can be used for, you can call it whatever you please. The theory of affordances rescues us from the philosophical muddle of assuming fixed classes of objects, each defined by its common features and then given a name. As Ludwig Wittgenstein knew, you cannot specify the necessary and sufficient features of the class of things to which a name is given. They have only a 'family resemblance'. But this does not mean you cannot learn how to use things and perceive their uses. You do not have to classify and label things in order to perceive what they afford» (Gibson, 1979, s. 134).

at det var hensikten. I ett tilfelle vil utøveren kunne fremføre det noterte forholdsvis likt det klingende utgangspunktet, mens notematerialet i et annet tilfelle vil kunne bli fremført med spille- eller syngemåter som vanligvis forbindes med andre stiler og sjangrer enn de det noterte har sitt opphav i (andre grammatikker). I det første tilfellet blir det praktisert fortrolighetskunnskap knyttet til stil og sjanger, som til dømes å fremføre notemateriale av en vestlandsspringar *som* en vestlandsspringar, med korrekt grammatikk. Dette i motsetning til det andre tilfellet med praktisering av personlig fortrolighetskunnskap fra en annen sjangers grammatikk, som å oppfatte og fremføre den noterte vestlandsspringaren som en wienervals, noe som kan fremstå som en «matter out of place»-fremføring (Douglas, 1966), på feil sted og eller i feil tid (anakronisme).

Når det i Opheims undervisning i vokal folkemusikk ikke brukes noter blir uttrykket «det som ikke står i notene» mindre aktuelt, fordi det i denne tradisjonen slik hun ønsker å formidle den ikke brukes noter, og dette er hun tro mot, i samsvar med Ole Bull Akademiets ønske om å bygge på prinsippet om fra øre til øre og fra strupe til strupe. Musikkpraksisen i VF handler ikke om å lære seg repertoar utenat i betydningen å kunne gjengi det som står i noter uten noter, men har som modell læring i musikkulturer uten noteskrift, noe som det kan være uvant for personer opplært i en notetradisjon å gå inn i. Jevn puls og likesvevende stemming som paradigmer kan forsvinne, tonene er ikke litt for høye eller litt for lave, tonelengdene er ikke litt for lange eller korte, de er meningsfylte som de er, slik de inngår i musikalske helheter for de som er på innsiden av de musikalske praksisene. For personer med notebasert opplæring kan det være en tendens til å prøve å forstå oppfattede avvik relatert til etablerte kategorier i notesystemet.

Den muntlige traderingen var et grunnleggende premiss i folkemusikken som konstituerte musikalsk innhold, læringstradisjon og utbredelse. I dag er tilgangen til musikk radikalt utvidet sammenlignet med tidligere tider, gjennom utvikling av noteskrift, distribusjon av trykte noter, og senere med grammofon, radio og digital strømming.

Å transkribere repertoaret til Opheim i VF var når det gjaldt noe repertoar uproblematisk, mønstre i både tonehøyder og rytmer kunne jeg tilfredsstillende gjengi ved bruk av vanlig noteskrift. Slik var det ikke med nystevet *Liksom fuglen*. De ulike gangene denne stevtonen blir fremført i VF er det variasjon, særlig på det rytmiske området og knyttet til ornamentikk. I transkripsjonsarbeidet ble forestillingen om «det som ikke står i notene» aktuell relatert til hva som er mulig og hva som er hensiktsmessig å skrive inn i notene, hvordan representasjonen skal utformes. Det idiomatiske og konstituerende ved elementer i noe norsk folkemusikk gjorde seg gjeldende i dette stevet. Ved å skrive det ned på noter vil noe av det jeg er på jakt etter forsvinne, samtidig kan noe dokumenteres, bli tydeligere og distribueres bedre.

Jeg har transkribert *Liksom fuglen* til noter i flere versjoner. Noen av dem er basert på slik Opheim sang den for studentene første gang, motivert av mitt ønske om å avbilde denne fremføringen nøyaktig. Å gjennomføre en slik transkripsjon er på flere måter et mønstereksempel på utfordringer i håndtering av empirisk materiale. Hva skal få oppmerksomhet? Hvilke kategorier skal man operere med? Hvilke noteverdier skal man bruke? Hvor skal man sette grenser? Hvor starter en tone? Hvordan skal ornamentikken noteres? Skal jeg bruke forslagsnoter (*acciaccatura*) eller korte noteverdier? Ustemte konsonanter er en del av fremføringen, de tar tid, men er uten tonehøyde, skal dette adresseres eller utelates? Hvor stor grad av forenkling er hensiktsmessig? På hvilken måte skal forenklingen foregå slik at den blir håndterbar? Hva skal minste noteverdi være? Hvordan blir transkripsjonen påvirket av mine forutsetninger? Hvordan representere Opheims sang på en musikkfaglig og dermed etisk forsvarlig måte? I alle tre casene blir verbale ytringer representert i alfabetisk skrift og musikalske ytringer i noteskrift. Strykeorkesteret spilte med noter som de så memorerte, storbandet spilte med noter. I SO og SB har jeg benyttet utdrag fra eksisterende notemateriale i fremstillinger. I VF ble det sunget uten noter, og jeg fikk utfordringen med å transkribere det sungne til noteskrift for å kunne representere musikalske ytringer i VF.

Transkripsjoner av Liksom fuglen

I transkripsjonen av *Liksom fuglen* prøvde jeg ut ulike arbeidsmåter og kom opp med ulike utgaver. Fem noteutgaver av *Liksom fuglen* har fått betegnelsene TA1, TA2, TB, C og D (T for transkripsjon). TA1 og TA2 er basert på slik Opheim første gang presenterte stevet, TB er en måte å notere stevet på som er en slags gjennomsnitt av slik det etter hvert fremsto da studentene arbeidet med å lære det, denne versjonen er brukt i Kapittel 5.2. Versjon D er inspirert av andre utgaver av denne stevtonen og opptak av andre stev der vi hører tramping. Utgave C nedenfor er ikke en transkripsjon, men en videreføring av utviklingen mellom de to første, der driften mot firtakt jeg syntes å observere i studentenes arbeid med å lære stevet er fullført. Denne er en rent hypotetisk utgave fra min side. Videre kunne man i «modernisering» av stevet også tenke seg at tonaliteten ble endret, kanskje til melodisk eller harmonisk moll, og arrangert som et lyrisk pianostykke, tilsvarende Griegs bearbeiding av folkemusikk, eller som en vise med besifring. I rytmisk normalisert utgave noterte jeg stevet slik, stevet er blitt til en sang:

Lik-som fu - glen du-u song og kvi - tra o-og lik-som tjøn - ni ditt au - ga
gli-tra Då du smil-te så-å blid til meg de-et var som so - li au fylg-de deg

Figur 63: *Liksom fuglen, versjon C*

I motsetning til C-versjonen over er TA1 et forsøk på en nøyaktig fremstilling av den første utgaven Opheim sang. For at mine forutsetninger ikke skulle spille inn i for stor grad²⁹⁹ og fordi maskiner på områder som måling av tid og tonehøyder kan være mer presise enn det menneskelige sanseapparatet prøvde jeg ut musikktranskripsjons-

²⁹⁹ Som studentene la jeg også i starten opp til pulsrytme, ved å notere stevet i takter med tre og fire firedele i de første transkripsjonsforsøkene.

programmet AnthemScore, versjon 4.4.0. Programmets egen transkripsjon til noter var i ulike utgaver verdiløs i den forstand at slik de fremsto som noteskrift og når de ble avspilt hadde rudimentær likhet med Opheims versjon. I enda større grad enn studentene var programmet slik jeg brukte det fanget av sine egne forutsetninger og gjorde input om til notert musikk basert på pulsrytme, tempererte tonehøyder og *standard* noteverdier. Det jeg nyttet i programmet var dets grafiske fremstilling av Opheims sang. Jeg endte i TA1 opp med at starten på tredje verselinje «*då du smilte*» dannet mal for den rytmiske notasjonen av stevtonen. Disse fire stavelsene ble i AnthemScore grafisk fremstilt slik at «*då*» og «*du*» hadde noenlunde halvparten så lang varighet som stavelsene i «*smil-te*».³⁰⁰

³⁰⁰ Det grafiske bildet ble justert til et slikt format at de aktuelle tonene omtrent ble henholdsvis 20 og 40 mm. Disse ga jeg tonelengdene firedelsnoter og halvnoter i pulsrytme tilsvarende halvnote er lik 60, deretter ble resten av tonene i stevmelodien relatert til dette. En halvnote blir da 4 cm i det grafiske bildet (tilsv. ett sekund), firedelsnote 2 cm (halvt sekund), en åttedel 1 cm (0,5 sekund) og en sekstendel 5 mm (0,25 sekund). Noteskriveprogrammet jeg brukte, Sibelius 8.5.1, var heller ikke med på notene, da det ikke har noen funksjon for ingen puls. For at noteutgaven av *Liksom fuglen* skulle bli leselig valgte jeg sekstendel som minste enhet, det vil si at alle notelengder i mm i grafikken ble omgjort slik at de gikk opp i 5. Feilmarginen blir 2 mm i hver retning, litt mindre enn en trettitodel. Den minste selvstendige noteverdien jeg opererer med er åttedel, som kan være fra 8–12 mm, sekstendeler er bare brukt sammen med andre noteverdier. Systemet medfører at forskjeller på to toner med lengden 12 og 13 mm, som i utgangspunktet er ubetydelig, i noteutgaven kan bli til åttedel (10 mm) og punktert åttedel (15 mm), forskjellen blir da blåst opp fra 1 mm til 5 mm, og to toner som har omtrent lik varighet i utgangspunktet blir notert slik at den ene er 50% lengre enn den andre. Feilmarginen blir størst på de korte noteverdiene. Ornamentikk er skrevet som korte forslagsnoter og tidsmessig regnet inn i den stavelsen de er en del av; med et unntak kommer ornamentikken som forslag i starten av tonen. Pauser er gitt korrekt tid mellom verselinjene. Forsøket på den første transkripsjonen med utgangspunkt i grafisk fremstilling fra AnthemScore ble slik:

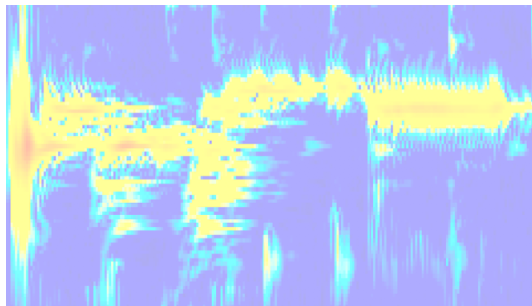
Lik - som fu - glen du song og kvit - tra

og lik som tjønn - i ditt aug - a gli - tra.

Då du smil - te så blidt til meg

det var som sol - li au fylgde deg.

Liksom fuglen, TA1 (VF1.1, 2.34–3:05)



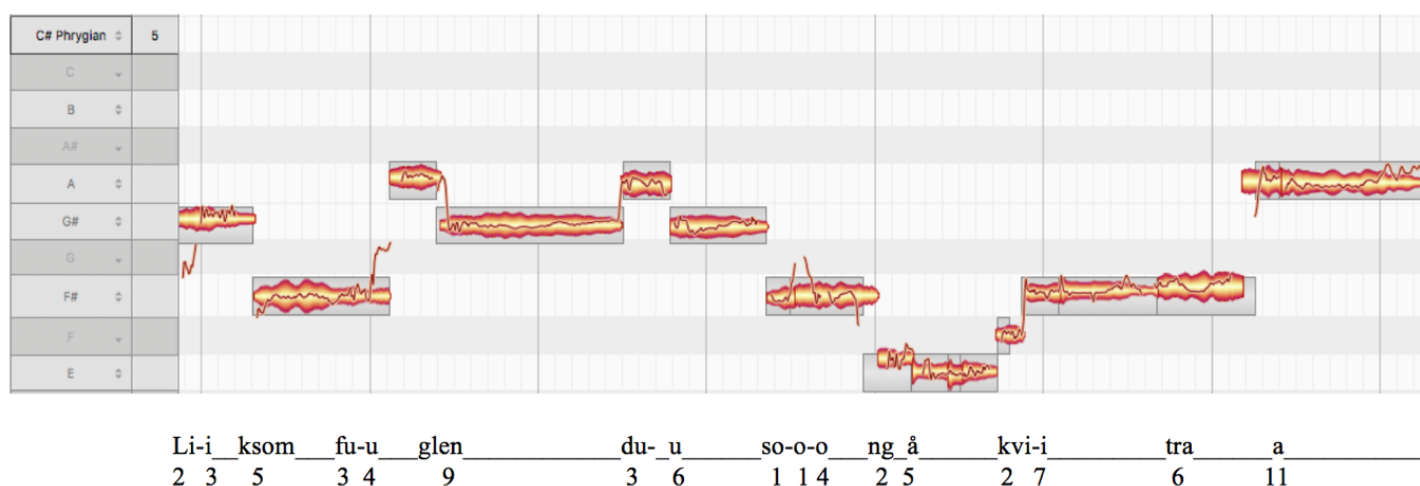
Figur 64: «Då du smil-te», AnthemScore

Denne første detaljerte transkripsjonen TA1 fant jeg ved sammenligning med lytting til Opheims sang ikke tilfredsstillende, selv om den var basert på en form for objektive kriterier. Operasjonaliseringen fra grafisk fremstilling til noter var gjort slik at avstanden mellom tonene ble målt fra tonestart og til neste tone. En slik måte å gjøre det på ser bort fra at sang, også Opheims tydelige, ikke er lydblokker med entydige avgrensninger i tonehøyde og varighet. I en grafisk fremstilling av tidsforløpet gjør teksten seg gjeldende. Den tiden det tar å uttale ustemte konsonanter blir ikke registrert som tonehøyde, men er en del av det totale tidsforløpet, så hvordan skal dette noteres? I det første ordet i stevet «*Liksom*» tar de ustemte konsonantene *ks* tid, hvem skal få den tiden, første eller andre tone i stevet, eller likt delt på begge? Skal jeg skrive et eget symbol for å markere at det er lyder og ikke tonehøyder? Bokstaven *l* i ordet «*likksom*» er stemt og skaper sammen med *i* en glissando inn i første lengre stabile tonehøyde. Hvordan skal dette noteres, som tonen under eller med et glissandosymbol? Skal dette få egen noteverdi eller noteres som et forslag? Det er mange muligheter og mange skjønnsmessige valg som må foretas, valg som forenkler og forandrer.

Drevet av misnøye med transkripsjonen prøvde jeg igjen, med mål om at når jeg hørte Opheims versjon og så min egen transkripsjon ville jeg oppleve det som noenlunde sammenfallende.³⁰¹ I tillegg til AnthemScore brukte jeg nå musikkredigerings-

³⁰¹ Noe som ikke er en påstand om at det er en endelig eller sann notasjon, men i det minste er det en notasjon som på et gitt tidspunkt er tilfredsstillende for meg og mine forutsetninger. Jo mer jeg jobbet med transkripsjonen jo flere detaljer la jeg merke til og jo mer kritisk ble jeg til muligheten for en fyllestgjørende transkripsjon. Det ble en uavsluttet hermeneutisk

programmet Melodyne, versjon essential 4.1.1.011, som også gir en grafisk fremstilling av innlastede lydfiler, toner fremstilles som det som programmet kaller en klatt («blob») plassert vertikalt etter tonehøyde og horisontalt etter tonelengde. Melodyne har regelmessig pulsrytme og likestemming som analysekategorier i grunninnstilling, og visualiserer avvik relatert til dette. Min nytte av programmet er at den grafiske fremstillingen kommuniserer tonehøyder og tonelengder på innlastede lydfiler.



Figur 65: Liksom fuglen, TA2, første linje, Melodyne

Bildet over er grafisk fremstilling av første linje i *Liksom Fuglen* i Melodyne. Til venstre ser vi identifiserte tonehøyder i form av notenavn. Melodyne har jeg stilt inn på ciss frygisk, tonene som inngår i skalaen ligger i de hvite horisontale stripene, mellomliggende skalafremmede tonehøyder er grå. De loddrette strekene markerer sekunder, en liten rute er 0,1 sekund. Kammertonen a^1 er av Melodyne identifisert til 430,2 Hz, tilsvarende 40 cent eller nesten en kvart tone (50 cent) under $a^1 = 440$ Hz. De grå boksene er Melodynes forslag til notelengder og tonehøyder. Den ujevne streken som beveger seg gjennom toneklattene er tonehøydekurven som Melodyne har konstruert basert på lydopptaket av Opheim. Programmets forslag til tempo endrer seg konstant ved avspilling, og om jeg velger et fast tempo blir fremstillingen justert

kategorial dannelsesprosess der min oppfatning og persepsjon av stevet var i endring: Jeg åpnet meg for stevet og stevet åpnet seg for meg.

tempomessig. Siden jeg ikke ønsker å endre stevet mot en jevn pulsrytme når det transkriberes til noter har jeg på figuren over valgt en innstilling der tidsaspektet blir vist i sekunder. Jeg valgte å ha sekstendel som minste enhet, så alle tonelengdene er justert slik at de går opp i 0,1 sekund. 10 sekstendeler på et sekund tilsvarer metronombetegnelsen halvnote = 75 bpm og firedel = 150 bpm. I illustrasjonen over har jeg skrevet teksten under grafikken og gjort hver stavelse om til varighet i 0,1 sekund, som forberedelse til transkripsjon til noter. Men stevet skal ikke fremføres med jevn puls, denne måten å transkribere er gjort for å prøve å fremstille Opheims første versjon av stevet noenlunde nøyaktig med vanlig rytmisk notasjon. Om halvnotetempoet = 75 blir satt høyere eller lavere kan man få et uendelig antall måter å transkribere stevet på som er mer eller mindre presise enn denne fremstillingen, mer presise om man lar en sekstendel t.d. være 0,05 sekund, mindre om man lot en sekstendel være t.d. 0,15 sekund. Med sekstendel lik 0,1 sekund kan første linje i stevet fremstilles slik:

Fritt og lyrisk ♩ = ca. 75



Figur 66: Liksom fuglen, TA2, første linje

Jeg merker meg at i denne versjonen varer de to stavelsene i ordet «*Liksom*» like lenge (fem sekstendeler, 0,5 sekund). Dette samsvarer med slik jeg vanligvis ville sagt ordet liksom, to trykklette stavelser som er like lange. Noen stavelser har varighet som er talenære, mens andre blir holdt lengre, særlig mot slutten av linjene, noe som kan knyttes til at stevet av Opheim indirekte blir omtalt som lyrisk. Når det gjelder forslag, det å begynne under eller over hovedtonen, kan dette skrives på flere måter i noteskrift. Jeg har i TA2 valgt å skrive forslagene som vanlige noter og ikke som forslagsnoter, da blir forslagenes varighet kommunisert. Det kan diskuteres om flere toner på samme stavelse i denne versjonen av *Liksom fuglen* skal kalles forslag eller *melismer* (flere toner sunget på en stavelse), men ut i fra den musikalske konteksten velger jeg å omtale dem som forslag. Flere av Opheims forslagstoner er lange og tydelige, i tillegg til andre

som er raske og er som en kort glissando opp eller ned på tonen. Slike raske forslag er i stor grad utelatt i denne transkripsjonen, de kan sees når tonehøydelinjen blir bratt i den grafiske fremstillingen fra Melodyne over i Figur 65. Av forslag som er tatt med i TA2 ser vi at det er mange av dem: nedenfra i stavelsen «*li-ik(som)*», i «*fu-u(glen)*», på begge stavelser i ordet «*kvi-i-tra-a*», og ovenfra i stavelsen «*du-u*». Ordet «*song*» synges på flere måter som Opheim har knyttet til vokal folkemusikk og som inngår i grammatikk identifisert i VF i Kapittel 5.3. For det første at det krulles i starten (mordent), så ved at de stemte konsonantene *ng* i slutten av ordet blir sunget på, og for det tredje ved at tonehøyden på *ng* er mellom f^1 og e^1 , en mulig halvhøy ters. Jeg har skrevet tonen som en e^1 med et kryss som hever tonen en kvart trinn (50 cent). Slik Melodyne har registrert tonehøydekurven er det også små bevegelser opp og ned på slutten av «*-ng*» og i starten på å-lyden i det påfølgende ordet «*og*», bevegelser på omtrent 40 cent. Dette kunne vært notert som ornamentikk, men jeg har utelatt det, både for å ikke gjøre notasjonen for detaljert, men også fordi endringer mindre enn en kvart tone kan oppfattes og forstås som samme tone. Jeg hører dem selv ikke som tydelige forslag.

Flere trekk ved måten Opheim synger *Liksom fuglen* versjon A som helhet representerer syngemåter som er med på å konstituere dette som et nystev innen vokal folkemusikk: Stemmeklangene, nystevformen, teksten som er på dialekt, det deklamatoriske (mangelen på jevn pulsrytme), den frygiske tonaliteten, sang på stemte konsonanter, rik bruk av ornamentikk og noe avvik fra temperering. Avvikene er hovedsakelig i ornamentikken, der utslagene kan være mindre enn en halv tone. Forslaget på stavelsen «*kvi-*» i «*kvitra*» har Melodyne tydelig registrert som en stor ters, altså en tonalitetsfremmed tone i ciss frygisk. Jeg har i TA2 notert den som en $eiss^1$, men jeg hører den ikke som en kromatisk gjennomgangstone når Opheim synger, og det høres for meg feil ut når det blir spilt slik på et piano. Da jeg først transkriberte uten å bruke digitale verktøy noterte jeg tonen som et heltoneforslag, altså som en e^1 . Ved å avspille opptaket av Opheims sang i sakte tempo mens jeg ser på den grafiske fremstillingen til Melodyne registrerer jeg at det kan høres ut som om hun oppholder seg et øyeblikk på tonen $eiss^1$.

Grunnen til at en teknologisk fremkommet korrekt notasjon høres feil ut kan være flere, forutsatt at notasjonen er riktig. Dels kan det være at jeg ikke forventer den tonehøyden og derfor persiperer den som en annen tonehøyde, og dels kan det være at måten Opheim behandler denne tonen på fraseringsmessig får den til å ikke fremstå som den tonen Melodyne registrerer. Gestaltpsykologiske og psykoakustiske forhold gjør seg gjeldende i oppfatning av lyder og musikk, akustiske paradokser kan få oss til å høre ting som rent naturvitenskapelig eller akustisk sett ikke kan registreres. Et eksempel er å oppfatte manglende grunntone basert på den manglende grunntonens overtoner (Schnupp, Nelken, & King, 2019). Det vi (opplever at vi) hører er en blanding av sanseintrykk og våre etablerte forståelseskategorier, oppfatningen er basert på erfaring kategorisert av forforståelse. I multimodal persepsjon kan t.d. samspillet mellom sanseerfaringene syn og hørsel påvirke hva vi oppfatter (McGurk & Macdonald, 1976; Omholt, 2015, s. 38).³⁰²

Dette genererer mange spørsmål om skriftlighet både for tale og musikk, som hva er forskjellen på å spille med og uten noter, og hva er forskjellen på å lære musikk med og uten noter. Hva gjør notebildet vi ser med det vi hører? Innen skriveopplæring har jeg ikke møtt argumenter om at barn ikke skal lære å lese og skrive, diskusjon om når og hvordan ja, men ikke at de ikke skal lære det. Dette i motsetning til musikkfaget i grunnskolen og musikkpedagogikk som fagområde i Norge og internasjonalt som har hatt et uavklart og til dels kritisk syn på for mye og for tidlig skriftlighet i musikkopplæring. Et argument er at tidkrevende noteopplæring vil gå på bekostning av utvikling av gehørspill, improvisasjon og musikkglede; et annet er at musisering uten detaljerte noter er utbredt i sjangrer mange barn og ungdommer identifiserer seg med.³⁰³ Om musikk blir et notelesingsfag kan det bli ekskluderende og oppleves som perifert relatert til menneskers grunnleggende musikalske praksiser.

³⁰² Det er funnet individuell variasjon i hvor stor grad det som omtales som McGurk-effekten gjør seg gjeldende (Shahin, 2019), og en ny studie (Politzer-Ahles & Pan, 2019) konkluderer i motsetning til en tidligere studie (Proverbio, Massetti, Rizzi, & Zani, 2016) med at musikere i minst like stor grad som ikke-musikere er underlagt McGurk-effekten.

³⁰³ Stemmer på norsk har vært Jon Roar Bjørkvold (1989) og Even Ruud (1981, 1997), på engelsk Lucy Green (2002, 2008). Hanken og Johansen (2013, s. 117) skriver at gehørbaserte metoder har lengre tradisjon i grunnskolen i Norge enn i Greens

I norsk vokal folkemusikk og i VF er det grunnleggende å hovedsakelig ikke forholde seg til noter, med de fordeler og ulemper det medfører. Jeg har som nevnt valgt å transkribere til noter noe av det Opheim sang, slik at det jeg skriver om blir representert i tradisjonell noteskrift og av en notekyndig leser kan gjengis som en klingende bevegelig form, delvis i samsvar med kilden. Hele stevet transkribert for det meste basert på Melodyne med noen tilpasninger ble slik:

Liksom fuglen (A) – nystev frå Setesdal

etter Berit Opheim

Deklamatorisk og lyrisk, uten pulsrytme ($\text{♩} = 75$)

Li-ik som fu-u - glen du-u so-o-o - ng og kvi-i - tra - a

o - og lik-som tjø-ønn - i - i ditt au - u - ga - a gli - i - i - i - tra

Då - å du smi - il - te så - å bli - i - i - idt til meg

de - e - et va(r) som so - o - li - i - i au fy - ylg - de - e - e deg

Figur 67: Liksom fuglen, TA2

Notebildet er forholdsvis komplisert, og det er noe bruk av kvarttoner. Ornamentikk er notert med vanlige noteverdier. Utfordringen om stevet skal realiseres fra denne notasjonen er å få det til å bli en meningsfull helhet, slik det kan fremstå om vi hører på det uten å se på notene. Transkripsjonen er en måte å svare på spørsmålet: Hvordan sang Opheim nystevet *Liksom fuglen*? Syngemåtene som kommer til uttrykk i notebildet er en måte å svare på hovedproblemstillingens spørsmål om hvilke syngemåter som

Storbritannia. På lignende vis opplevde jeg den amerikanske «musicing»/«music»-debatten. I norsk skole har man alltid sunget, og etter hvert også spilt, med og uten noter, noe man vel også har gjort i Nord-Amerika og England. Nielsen (1998, s. 302–304) skriver i en diskusjon av musikalsk notasjon at én grunn til at innføring av tradisjonell noteskrift er et «stående spørsmål» (s. 303) i grunnskolen er at det vil ta mye tid om elevene skal kunne beherske det og ikke bare kjenne til det.

konstituerer folkesang. Svaret er: *Slik* sang Berit Opheim, der slik viser til notebildet, komplettert med verbale utsagn som retter oppmerksomheten mot folkemusikalske trekk i notebildet, som gjort over.

Musikk og representasjon

Opheims skifting mellom ulike grunntoner i arbeidet med *Liksom fuglen* er et uttrykk for det fenomen at en melodi, en sang eller en symfoni for den saks skyld, kan *transponeres*. Melodier er ikke nødvendig knyttet til faste tonehøyder, til en bestemt klangfarge eller til et bestemt instrument. Melodier er lydstrukturer som kan flyttes opp og ned og spilles av ulikt klingende instrumenter uten at melodien som melodi endres. Noen tonearter klinger bedre enn andre for noen instrumenter eller stemmer, men i prinsippet blir en melodi forstått som den samme uavhengig av toneart og om den blir spilt på tussefløyte eller tuba, og som Opheims undervisning og historiske perspektiver på kammertone viser, uavhengig om kammertonene er 442 Hz, 430 Hz eller noe annet. En sang kan også fremføres i ulike tempo og fortsatt fremstå som den samme; en melodi, som tonen på *Liksom fuglen* er en lydstruktur som kan flyttes opp og ned i tonehøyde, og strekkes eller klemmes sammen i tid, så lenge vi kan oppfatte lydmønsteret er det tilstrekkelig til at den kan omtales som en melodi og som samme melodi.³⁰⁴

Jeg anvendte tre måter å representere det Opheim sang på: grafisk fra Melodyne og AnthemScore, med vanlig noteskrift, og med notenavn i løpende tekst. Representasjonen i Melodyne er mest detaljert og byr som program i bruk på en datamaskin på ulike muligheter, programmet kan spille av det originale opptaket mens grafikken vises, og lyden kan manipuleres på mange måter, også klanglig. Noteskriften, om den er på papir, har noen begrensninger, men også unike muligheter. Om noteskriften er

³⁰⁴ Normalt kan den ikke klemmes sammen eller strekkes vertikalt, noe som er logisk og fysisk mulig, at alle intervaller til dømes blir forstørret eller forminsket med en viss prosent, eller t.d. et visst intervall (vertikalt som metafor for tonehøyde). Man vil da se bort fra overtonerekkens konstituering i tonal musikk.

digital som i programmet Sibelius blir noen av mulighetene større, som lydavspilling i ulike tempo og transponeringer, mens andre begrenses, som høve til notasjonsformer som ikke programmet åpner for. Fremstillingen av toneganger med kun bokstaver som *a^l-giss^l-eiss^l-fiss^l-ciss^l-d^l* er språkbasert og symbolsk, representasjonen har ingen bildebaserte eller ikoniske³⁰⁵ innslag, likevel kan representasjonen for den musikalsk skolerte realiseres som en bestemt klingende tonerekke eller som auditiv forestilling. Ulike representasjonsformer er mer og mindre nyttige avhengig av hva de skal brukes til og hvem brukeren er. Felles for alle tre representasjonsformer er at de er artefakter som endrer menneskelige handlingsrom, redskaper som gjennom ulike representasjoner kommuniserer noe om lydmonsteret, i dette tilfellet til nystevet *Liksom fuglen*.

I *TLP* anvender Wittgenstein, i det som blir omtalt som billedteorien i ungfilosofien, representasjon av musikk i analogi med forbindelsen mellom språk og virkelighet. Det partituret og musikken har til felles, skriver han, er at de deler samme logiske struktur. Samme forbindelse er det mellom språk og virkelighet, skriver han, språket avbilder virkeligheten:

The gramophone record, the musical thought, the score [«die Notenschrift»], the waves of sound, all stand to one another in that pictorial internal relation, which holds between language and the world. To all of them the logical structure is common. (*TLP*, 4.014)

In the fact that there is a general rule by which the musician is able to read the symphony out of the score [«Partitur»], and that there is a rule by which one could reconstruct the symphony from the line on a gramophone record and from this again—by means of the first rule—construct the score, herein lies the internal similarity between these things which at first sight seem to be entirely different. And the rule is the law of projection which projects the symphony into the language of the musical score [«in die Notensprache projiziert»]. It is the

³⁰⁵ Fysiske representasjoner (bilder, bøker) kan sees i sammenheng med Bruners teori om ikoniske og symbolske kognitive representasjonsformer (Bruner, 1966).

rule of translation of this language [«der Notensprache»] into the language of the gramophone record. (*TLP*, 4.0141)³⁰⁶

PI blir av noen sett på som en kritikk av billedteorien i *TLP*. Språksynet er endret, fra et språk som avbilder virkeligheten til et språk som undersøkes som en del av våre livsformer, der ordene får sin mening ved å inngå i regelkonstituerte språkspill i praksiser. Wittgenstein avsluttet *TLP* med å si at det man ikke kan si noe klart og tydelig om, om det må man tie. Ved å klargjøre hva som kan sies mente han at det også ble klargjort hva som ikke kan sies, noe Wittgenstein skrev i brev gjengitt på s. 16 i *ProtoTractatus* (McGuinness, Nyberg, & von Wright, 1971), en tidlig versjon av *TLP*: «My work consists of two parts, the one presented here plus all that I have *not* written. And it is precisely this second part that is the important point» (sitert i Biletzki & Matar, 2018, 2.4).

I klassiske musikkretser sirkulerer utsagnet om at man skal la musikken tale for seg selv. Hva som menes med dette kan være knyttet til at den som uttaler det mener at utøveren ikke skal bidra med for mye i fremføringen. Det som skal tale kan bli oppfattet som komponisten gjennom partituret eller partituret i seg selv, «Werktreue»³⁰⁷ og autensitet er idealer. Musikkviteren m.m. Richard Taruskin (1945–) diskuterer utsagnet og skriver:

Most of the time the idea of letting the music speak for itself implies hostility, contempt, or at least mistrust of performers. It is what Brahms had in mind, for example, when he declined an invitation to the opera saying that if he sat home with the score he'd hear a better performance. (Taruskin, 1982, s. 339)

³⁰⁶ Tysk originalutgave i parentes. Wittgensteins originale begreper «Notenschrift» og «Notensprache» blir på norsk oversatt til noteskrift og notespråk. I den utbredte engelsk utgaven fra 1922 blir «Notenschrift» til «musical score» (*TLP*, 4.011, 4.014) og «Notensprache» til «the language of the musical score» (*TLP*, 4.0141). Tyske «Partitur» blir også oversatt til «score». Det kan gi nyanseforskjeller, men for meg blir Wittgensteins poeng det samme ved å se språkutgavene sammen.

³⁰⁷ «The ideal of *Werktreue* emerged to capture the new relation between work and performance [som oppstod rundt år 1800] as well as that between performer and composer. Performances and their performers were respectively subservient to works and their composers' (p.231). Instrumental music became 'emancipated from the extra-musical' (p.155)» (Roholt, 2012). Roholt siterer Goehr (1992).

Utsagnet kan hvile på en forestilling om at musikken skal fremstå som ren og sann, ubesudlet av musikere. Og sannheten er manifestert i partituret.

I utsagnet om å la musikken tale for seg selv kan også ligge kritikk av for stor vekt på akademisk tilnærming til musikkutøvingen, musikere vil spille slik de opplever er riktig for dem, og kan stille seg avvisende til verbale analytiske tilnærminger til spille- og syngemåter. Om vi holder oss til det første synet, at musikken skal tale for seg selv gjennom partituret, som uttrykk for komponist, metafysikk eller som noe verkimmanent, blir det musikernes oppgave å gjengi partituret korrekt. Musikkens mening vil fremstå gjennom en korrekt gjengivelse av partituret, musikken taler for seg, noe mer er det ikke å si. Vi får et musikkensyn i slektskap med Wittgensteins språksyn i ungfilosofien. Det som kan sies kan sies presist, og om det som man ikke kan si noe presist, som etikk, estetikk og religion, skal man tie. Tilsvarende sier partituret presist det som kan sies. Og musikken realiseres som det som ikke kan sies gjennom det som sies (spilles, synges), som det presise notespråkets «mørke materie». Lignende fenomener er å snakke om undertekst, å lese mellom linjene, å se det store bildet og transcendens. Fra et psykologisk perspektiv handler det om persepsjon og gestaltpsykologi, at vi som mennesker finner helhetlig mening i rekker av lyder slik at de fremstår for oss som et stev, som en serenade for strykere eller som en storbandlåt.

Når jeg har transkribert nystevet *Liksom Fuglen* så presist og nøyaktig som jeg evner, har jeg da gjennom notene sagt det som kan sies, og kan la stevet tale for seg selv? Vil en «Werktreue» fremføring av notene kunne transcendere mening som ligger i stevtonen, kunne gi kunnskap eller erkjennelse? Kan til dømes den frygiske tonaliteten i stevet knyttes til dyden *måtehold* – sofrosyne – som det ble tatt til orde for i antikkens Hellas? Stevtonen kan oppfattes som mollpreget og behersket, og teksten er mer passivt observerende enn aktivt handlende, måtehold er for meg umiddelbart ikke et malplassert begrep å knytte til stevet, både til tekst og tone.

Musikk som handling og tekst

Ved å transkribere *Liksom fuglen* til tradisjonell noteskrift har stevet endret karakter fra å inngå i en musikalsk praksis til å bli en note eller «sheet music». Ordet *note* inngår i ulike språkspill i ulike betydninger på norsk, både om notarkene og notesymbolene. «Sheet music» som brukes på engelsk sier presist hva man snakker om, det er musikk på papir.³⁰⁸ Gjennom transkripsjon er *Liksom fuglen* blitt gjort til en note, til en lydløs ting som i motsetningen til musikalsk praksis har stabilitet i tid og rom. Musikken har gått fra praksis til tekst, musisering blir gjort til ting. Jeg er blitt til en innsamler av folkemusikk og endt opp med et digitalt notebilde. Noe er vunnet (som stabilitet og distribusjon) og noe er tapt (som kulturell kontekst og det lydlige, blant annet klangkvalitet som går tapt grunnet notesystemets begrensninger). I kapitlet «Text and Act» i boken med samme navn skildres fire stadier i musikkhistorien knyttet til noteskrift:³⁰⁹

In the beginning, music was something you did (or that others did while you did something else), not something you gazed at or bought and sold. A lot of music (we call it “folk”) is still like that. But some music has been objectified as “art”. It happened in four stages. (Taruskin, 1995, s. 353)

Første stadium i objektiveringen av musikk som kunstverk i Vesten knytter Taruskin til musikalsk «literacy», til å kunne lese og skrive musikk ved å benytte noteskrift, noe som i Vesten går vel 1000 år tilbake i tid.³¹⁰ Musikk kunne da bli løsrevet fra menneskers fremføring og hukommelse, og lagres i et eksternt medium – i noteskrift, og dermed som noter kunne overleve utøverne. Noen kunne nå skrive musikk som andre fremførte, skillet mellom komponister og utøvere kunne oppstå. Andre stadium

³⁰⁸ Eller som digitalt bilde. Papir erstattes nå med digitale verktøy, det gjelder både kommersiell distribusjon og når musikere erstatter papirnotene med digitale noter på nettbrett. Musikere omtaler i engelskspråklig praksis notark bare som «music» og ikke «sheet music», hva «music» betyr i ulike sammenhenger fremgår av det aktuelle språkspillet ordet inngår i.

³⁰⁹ Taruskins motivasjon for fremstillingen er å antyde forklaringer på utfordringer musikere som oppfører eldre musikk møter om de er drevet av ønsket om autentisk fremføring (1995, s. 353).

³¹⁰ Sentral i utviklingen av dagens notesystem var Guido fra Arezzo (ca. 995–1050) som ville innføre en metode som gjorde at korgutter raskere kunne lære seg repertoar til gudstjenesten. Han kalte systemet sitt «En metode til å finne en ukjent sang» (Johnsen, 1986, s. 7).

er boktrykkerkunsten som gjorde det mulig å masseprodusere notehefter: «The durable music-thing could begin to seem more important than ephemeral music-makers» (s. 353). Taruskins tredje stadium omtales som en bevissthetsendring («a change of mind»): «With Romanticism came the idea of transcendent and autonomous art – art that was primarily for gazing, not for doing» (s. 354). Komponister og andre kunstnere blir geniforklart og udødeliggjort ved at verkene deres lever videre. Det siste stadiet av tinggjøringen av musikk er hos Taruskin plateinnspillinger. Disse objektiverer musikk på en ny måte i form av platen som fysisk (og oftere i dag digital) artefakt. Musikken kan nå gjenskapes som lyd, og utøvere og eventuelt noter er ikke lenger nødvendig for å oppleve musikk. Romantikkens kunstmytologi kan forsterkes i forestillinger om innspillinger som i størst mulig grad realiserer komponistens intensjoner, den definitive eller ultimate innspilling av en klassisk komposisjon (s. 354).

Mine transkripsjoner av *Liksom fuglen* er reifiseringer av Opheims og studentenes arbeid med stevet. Jeg ble opptatt av å transkribere – avbilde – førsteutgaven hun sang så objektivt og sant som mulig ved hjelp av tradisjonell notasjon. Innholdet i Opheims undervisning i vokal folkemusikk fremstår mer som «act» og ikke «text»³¹¹, den er basert på synging og ikke på tolkning av et verk eller notebilde. Musikk som autonomt kunstverk er ikke fremtredende, derimot blir det motsatte artikulert av Opheim: «Folkemusikk er bruksmusikk i utgangspunktet, så det finst alltid ei forklaring, stort sett» (VF1.1, 16:22–27). Folkemusikk har ofte sosial og rural funksjon, det er bånduller for å få barn til å sove, det er musikk til dans, til bryllup og gravferder, det er historiefortelling i balladene, det er lokking på dyr. Mening og motivasjon i folkemusikk er opprinnelig kulturell praksis/«act» og ikke musikkverk/«text», mening forstås ikke isolert som klingende bevegelige former, som avbildninger av følelsenes formspråk eller som Nielsens mangespektrede meningsunivers. Folkemusikk var bruksmusikk, mening lå ikke først og fremst i forestillinger om musikk som estetisk objekt, men i

³¹¹ Ordene «text» og «act» kan meningsfylt oversettes direkte til norsk som tekst og akt, men jeg har valgt å ikke gjøre det fordi særlig ordet akt ikke er utbredt å bruke om handling generelt, men om handlinger i særskilte kontekster. (Som mange andre ord er en fordykning i ordet akt som å åpne en Sareptas krukke.)

bruken i den kulturelle konteksten den inngår i. Ved å parafasere Wittgenstein om ord, mening og bruk, og erstatte ord og språk med musikk får vi et musikk-syn som ligner på de vi finner hos musikkpedagogene Small (1998), Elliott (1995, Elliott & Silverman, 2015) og Alperson (1991):

Wittgenstein:

(If I had to say what is the main mistake made by philosophers of the present generation, including Moore, I would say that it is that when language is looked at, what is looked at is a form of words and not the use made of the form of words.) (*LC*, I.5, original parentes).

Omskrevet til musikk:

Om jeg skulle si hva den største feilen dagens musikkforskere gjør, inkludert Langer, vil jeg si at det er at når man ser på musikk, ser man på musikkens former og ikke på hvordan musikkens former blir brukt.

Wittgenstein:

I en *stor* klasse av tilfeller – men ikke i *alle* tilfeller – kan man forklare anvendelsen av ordet «betydning» slik: Et ords betydning er dets anvendelse i språket. (*PI*, § 43, original kursiv og anførselstegn).

Omskrevet til musikk:

I en *stor* klasse av tilfeller – men ikke i *alle* tilfeller – kan man forklare «musikk» slik: Musikkens betydning er dens anvendelse i kulturen (og dette gjelder musikk som klingende fenomen og ikke ordet musikk).

Da får vi retningslinjer for utøvingen, det blir meningsfylt å synge en båsull *som* en båsull, det vil si tilpasset konteksten (barn som skal sove). Da synger vi ikke sterkt og triumferende, vi skal få barnet til å sove. Barn vugges ofte i søvn, da kan sangen synges slik at det passer med vuggingen. Å synge vuggesanger mens vi holder barnet er en nær menneskelig relasjon, preget av menneskelige følelser, lukter og kroppslig nærhet og varme, vi kan være utslitte og trøtte selv, men den uendelige kjærligheten til barnet vi holder i armene mens vi synger og håper det snart skal sovne, nå midt på natten, gjør oss sterke og får oss til å fortsette å synge, kanskje lenge. Og forestillingen om dette

kan vi ta med oss som føringer for syngemåte når vi synger båsullen uten barn. På samme måte kan dans være premissleverandør for slåttetralling og dyr og natur og *ute* for lokking. Du kan tralle slåtten *som* en gangar, *som* en springar; du kan syngre den religiøse folketonen *som* religiøs praksis, som bønn til Gud.

Vedrørende kritikk om forestillinger om musikk som verk hos blant annet Elliott og Small gir Taruskins historiefortelling om musikalsk notasjon og reifisering av musikk bakgrunn. Taruskin skriver som sitert at i begynnelsen var all musikk noe man gjorde, eller noe andre gjorde mens du gjorde noe annet (1995, s. 353); for slåttemusikkens vedkommende er det jo nærliggende å tenke på dans, musikk er noe andre gjør mens vi danser. Taruskin skriver videre at mye musikk fortsatt er slik og at vi kaller det folkemusikk. Tradisjonell folkemusikk har til felles med rytmiske sjangrer at musikalsk skriftlighet har en mindre og annen funksjon enn i klassisk musikk der man i dag vanligvis er detaljstyrt av et notebilde. Elliotts og Smalls kritikk mot musikk primært forstått som verk omfatter også kritikk av forestillinger om de som har skapt verkene, komponistene. Her skiller den verkbaserte klassiske musikken seg fra folkemusikken som tradisjonelt ikke opererer med opphavspersoner, man oppgir hvem man har lært stevet eller slåtten av. En slått og et stev endrer seg gjennom gehørbasert tradering, gjennom forflytninger i tid og rom. Inspirert av Wittgenstein i *PI* kan vi omtale variantene som nære og fjerne slektninger, med ulike former for familielikheter, og det er ikke entydig om det er snakk om varianter av samme slått eller to slåtter som ligner på hverandre.

Når Ruud (1981), Bjørkvold (1989) og Green (2002, 2008) skriver om gehørbasert musikkundervisning med populærmusikk som innhold er det et fellestrekk med folkemusikk at noter har ingen eller liten plass. I motsetning til folkemusikk har populærmusikk krediterte komponister og tekstforfattere. Verket eller låten som skal imiteres eller *plankes* foreligger som artefakt med opphavsrettigheter. Populærmusikkens fremvekst er knyttet til massemedia, gjennom musikkindustri blir musikk vare, til tider mer et kommersielt enn et estetisk objekt, Taruskins fjerde fase i tinggjøringen av musikk. I *planking* av låter er musikk noe man gjør, det som det plankes fra er musikk som objekt, og som innspilling er det mer absolutt og mer frosset i tid enn notemateriale og

muntlig overlevering. Etter at vi fikk lydopptak og oppbygging av folkemusikkarkiver blir folkemusikkrepertoar også lagret og distribuert som uforanderlige musikalske objekter fra tidligere tider, folkemusikken er ikke lenger folkets musikk, men kanskje mer en «klassisk» sjanger (jf. Ledang & Holen, 2019).

Innslag av romantisk kunstmytologi med verdsetting av særskilt repertoar og visse musikere er felles for klassisk musikk og andre sjangrer, tydelig i jazzhistorien, som har sin kongerekke dominert av menn, til liks med Vesten kunstmusikkhistorie og norsk folkemusikktradisjon. Identitet og selvframstilling som utenommusikalsk mening kan være særskilt fremtredende i pop og rock, men store artister og kunstnere har vært dyrket og beundret i alle sjangrer; person og artistisk virke smelter sammen i kunstnerliv, i norsk folkemusikk finner vi namngjetne spelemenn³¹². Om musikk hovedsakelig blir forstått som verk eller praksis har ulike tyngdepunkt innen ulike sjangrer, men det er ikke entydig. Klassisk musikk kan brukes på mange måter som ikke forstår den som estetisk objekt, og folkemusikk har lenge og i stor grad blitt appropriert og reifisert i kunstmusikken. Til dømes er lokken etter Marit Jensen Lillebuen som Opheim sang for studentene tatt inn i samtidskomponisten Lasse Thoresens verk *Løp, lokk og linjar* (2005), med Opheim som sanger. Lokken høres i satsen «Fuglar, fe og folk» fra 13:57–18:02.

Opheims profesjonelle virke som sanger og kunstner flytter tradisjonelt materiale der musikken var stedlig og hadde bruksfunksjoner over i andre kontekster når hun som andre folkemusikere i dag synger på konserter og spiller inn plater. Vi går på konserter og hører på innspillinger med vokal folkemusikk for musikkens egen del, musikkens opprinnelige funksjoner i dagliglivet er tatt bort. På Ole Bull Akademiet får Opheims undervisning preg av konsert når Opheim synger for studentene; i tillegg til å være historiske eksempler på vokal folkemusikk, verdsetter vi hennes sang i seg selv, noe vi

³¹² Begrepet spelemann har som mange andre som slutter på -mann en kjønnsdimensjon. I dag har vi mange dyktige kvinner som spiller folkemusikk på fele, og det var det før også, blant annet på Nordvestlandet, noe Sigrid Moldestad har dokumentert i forestillingen *Taus* (Habbestad, 2007).

ikke er alene om, i og med at hun har en lang karriere som sanger og blir omtalt som en av våre fremste i sitt felt. Folkemusikken kunne også integrert i lokal kultur bli verdsatt i seg selv; i økten om lokk forteller Opheim om budeien som var så god til å lokke at folk gikk ut for å høre på henne. I den norske slåttemusikken finner vi også *lyarslåtter*, instrumentalmusikk som ikke ble brukt til dans, som ordet sier, de var tiltenkt lytting. Lyarlåtten³¹³ «skal gi lytteren følelse av andakt, av skjønnhet og ro» (Nyhus, 1996, s. 12). Det større bildet er at norsk folkemusikk i økende grad har blitt scenekunst og blitt profesjonalisert, blitt reifisert som verk og kunst (Johansson & Berge, 2018).

Fra bilde til bruk – fra verk til musisering

Transkripsjonsarbeidet konkretiserte problemstillinger vedrørende representasjon og musikksyn. Forestillingen jeg hadde om hvordan jeg ville transkribere Opheims første versjon av *Liksom fuglen* ble jeg opphengt i, og selv om jeg nedla mye arbeid oppnådde jeg ikke målet om at jeg skulle oppleve tilfredsstillende samsvar mellom det jeg hørte og slik notene så ut. Jeg ville avbilde stevet slik det var, men fikk det ikke til, selv om jeg prøvde igjen og igjen. I uttrykket «slik det var» ligger det en forestilling om eksistensen av «slik det var», noe absolutt. Wittgenstein siterer seg selv fra *TLP* når han skriver i *PI*:

113. “But *this* is how it is – – –”, I say to myself over and over again. I feel as though, if only I could fix my gaze *absolutely sharply* on this fact and get it into focus, I could not but grasp the essence of the matter.

114. *Tractatus Logico-Philosophicus* (4.5): ‘The general form of the proposition is: This is how things are.’—That is the kind of propositions one repeats to oneself countless times. One thinks that one is tracing nature over and over again, and one is merely tracing round the frame through which we look at it.

³¹³ Nyhus (1996) bruker språkvarianten *lått* i betydningen slått.

115. A picture held us captive. And we couldn't get outside it, for it lay in our language, and language seemed only to repeat it to us inexorably.³¹⁴

En meningsfull setning i språket er: Det er *slik* det er. En logisk følge av dette er at «slik» får en eksistens. *Slik* sang Opheim *Liksom fuglen*. Og om jeg virkelig anstrengte meg, innstilte ørene så godt jeg kunne og brukte digitale hjelpemidler, kunne jeg notere stevet korrekt, og dermed «grasp the essence of the matter», eller «fatte sakens vesen»³¹⁵. «Man tror igjen og igjen man er på sporet av naturen, og så følger man bare den formen som vi betrakter den gjennom».³¹⁶ Når jeg prøver å transkribere *Liksom fuglen* til tradisjonell noteskrift ligger begrensningene i noteskriftens muligheter, noteskriften er formen jeg betrakter stevet gjennom. Melodyne og AnthemScore ga meg andre former å betrakte stevet gjennom, jeg brukte dem slik at sluttresultatet i tradisjonell noteskrift like fullt var begrenset av den tradisjonelle noteskriften. Et resultat av øvelsene med transkripsjon gjorde det klart at tradisjonell noteskrift har begrensninger i hva den kan representere. Her gikk veien fra musikk til noter. Om man tenker seg det andre veien, at man er komponist som komponerer med tradisjonell noteskrift som verktøy eller som musiker er en «Werktreue» noteleser, så kan noteskriften eller notespråket bli grensene for hva som kan skrives og spilles. Både i fastsetting av kammertone, temperering, og musikalsk kolonisering gjennom utbredelse av både populærmusikk og kunstmusikk, og redigeringsprogram som Melodyne, blir musikalske ytringer normert og redusert. Folkemusikk som muntlig tradisjon kan fremstå som en motvekt til dette, med rom for andre intervaller, klanger og rytmer, om den motstår driften mot det dominerende paradigmet. Wittgenstein diskuterer primært verbalspråk og ikke noteskrift eller notespråk, men han brukte det avbildende ved noteskriften som sammenligning med billedteorien i språket i *TLP*. I *PI* er han eksplisitt

³¹⁴ Fra fjerde reviderte utgave fra 2009. Originale anførselstegn og kursiv.

³¹⁵ Fra norsk oversettelse av *PI* fra 1997.

³¹⁶ Fra norsk oversettelse av *PI* fra 1997.

kritisk til seg selv i *TLP*, og skriver i § 116 at vi skal bringe ordene tilbake fra det metafysiske til deres hverdagslige bruk:

116. When philosophers use a word – ‘knowledge’, ‘being’, ‘object’, ‘I’, ‘proposition/sentence’^[317], ‘name’ – and try to grasp the essence of the thing, one must always ask oneself: is the word ever actually used this way in the language which it is at home? –

What we do is to bring words back from their metaphysical to their everyday use.³¹⁸

Jeg har muligens blitt forledet av både notespråket og verbalspråket i min egen tenkning til å ville gripe nystevets natur eller essens ved forestillinger om å transkribere det så presis som mulig.³¹⁹ Å erfare utfordringer i transkripsjon er forløsende, å reflektere over at språket medvirker i å forme grensene for min tenkning og skriving er tankevekkende. Gjengivelser av språkspill fra casene antyder hvordan språket er hjemme når mennesker bidrar i å skape verden ved å lage musikk sammen, det inngår blant annet i multimodale forenklede demonstrasjoner når musikalsk mening skal kommuniseres.

Idèkomplekser som i noen henseender ligner på hverandre ser jeg med musikk som «text» hos Taruskin, musikk som verk og objekt hos Hanslick, Langer og Nielsen, og språksynet i *Tractatus* med billedteorien på en side; og på en annen musikk som «act» hos Taruskin, «musicing»/«musicking»/«praxial music education» hos Elliott/Small/Alperson, vekt på elevaktivitet og gehørspill hos Ruud/Bjørkvold/Green, og språksynet med mening som bruk i *PI*. Det anti-essensialistiske og ikkenormative, filosofi som terapi for språklige villfarelser i senfilosofien, skiller Wittgenstein fra de seks musikkpedagogene i den siste grupperingen, som kan forstås som å på ulike måter ville erstatte noen filosofier, teorier og praksiser med andre. Et fristende utsagn er å kategorisere språksynet i *TLP* som bilde og «text», og språksynet i *PI* som bruk og «act», og basert

³¹⁷ Originalt «satz», i norsk oversettelse «setning», som jeg basert på tyske «satz» forstår som «setning som uttrykker en allmenn sannhet eller påstand» («Sats», 2019).

³¹⁸ Fra fjerde reviderte utgave av *PI* fra 2009.

³¹⁹ Litt tidligere i *PI*, i slutten av § 109, finner vi Wittgenstein-sitatet om at filosofi er en kamp mot språkets forhekselse av forstanden.

på dette skille mellom verk-orientert og praksis-orientert musikkpedagogikk, slik Elliott gjør. Det blir viktigst med spilling og synging – musisering. Karakteristisk ved «Wittgenstein's aesthetics are ... the primacy of playing, of *musizieren*» (Guter, 2019b, s. 5, original kursiv)³²⁰.

³²⁰ Sidetall fra online publisert kommende utgave av artikkelen. Boken er etter forfatterens ønske oppgitt som referanse.

Vedlegg 1: Meldeplikt NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Tom Osa
Griegakademiet - Institutt for musikk
Universitetet i Bergen
Postboks 7800
5020 BERGEN

Vår dato: 14.08.2012

Vår ref:28534 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.10.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28534
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig

Sjangerkunnskap i musikkutøving
Universitetet i Bergen, ved institusjonens overste leder
Tom Osa

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillers kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeplikt, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marie Strand Schildmann

Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TRONDHEIM: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@ecuit.no

Vedlegg 2: Mal samtykkeskjema

AVTALE OM DELTAKING I FORSKINGSPROSJEKT

Ph.d.-prosjekt, Universitetet i Bergen: *Sjangerkunnskap i musikkutøving*

Prosjektleder: Tom Eide Osa, Griegakademiet – Institutt for musikk

tom.osa@grieg.uib.no

Hovudrettleiar: Frode Thorsen, Griegakademiet - Institutt for musikk

Finansiering: UIB: Humanistisk fakultet og Griegakademiet – Institutt for musikk

Prosjektperiode: 1.1.2010 - 31.12.2015, 50% stilling

Forskningsprosjektet undersøker spelemåtar i ulike utøvande sjangrar; folkemusikk, klassisk og jazz. Interesse er retta mot sjølve musikkutøvinga og korleis spelemåtar gjev opphav til musikalsk uttrykk.

Det teoretiske perspektivet er idear frå den austerriske filosofen Ludwig Wittgenstein sin filosofi om kunst og kunnskap, og slik dette er ført vidare i den norske filosofen Kjell S. Johannessen sine arbeid om estetisk praksis

Reint praktisk vil det gå føre seg slik at prosjektleder observerer, noterer og filmar. Videokameraet vil stå på stativ og vil vera retta mot kursleiar.

Det innsamla materialet vil berre verta brukt til forskingsføremål. Om prosjektleder ynskjer at noko av videomaterialet skal inngå i avhandlinga som film eller brukast på konferansar og liknande, vil det verta henta inn særskilt løyve i kvart enkelt tilfelle.

Eg tillet observasjon og videoopptak av mi kursverksemd i veke 10 2014 på Ole Bull Akademiet.

Stad og dato:

Namn:

