

Morten Schrøder

UTØVER OG VITENSKAP

Vitenskapelig refleksjon over egen praksis

Masteroppgave i musikkvitenskap

Trondheim, våren 2011

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord _____ s. 5

Del 1: Innledning. **UTØVER OG VITENSKAP. AVHANDLING – OG FORVANDLING**

Utøverforskning	s. 7
Utøverforskning - et humanistisk ståsted	s. 10
Forskningens "natur"	s. 14
Aksjonsforskning og objektivitet	s. 15
Erfaring og erindring	s. 18
Erfaring og fagperson	s. 20
Avhandling - og forvandling	s. 22
<i>Rhizom</i>	s. 23

Del 2: Relatert teori. **UTØVER OG VITENSKAP. VEIER INN I UTØVERFORSKNINGEN**

Innledning	s. 25
Refleksjon og den reflekterende praktiker	s. 27
Refleksiv internalisert og refleksiv eksternalisert dialog	s. 30
Tolkningsrom	s. 33
Språklige og tekstlige aspekter	s. 35
Utøver og teori	s. 38
Utøver og <i>metodos</i>	s. 41
Selvrefleksjon og selvetnografi	s. 44
Organologiske aspekter	s. 47
Performative aspekter	s. 49
Improvisatoriske aspekter	s. 52
Psykologisk-pedagogiske aspekter	s. 57
Mesterlære	s. 62

Del 3: Belysning og drøfting. **UTØVER OG VITENSKAP. PRAKSIS OG REFLEKSJON**

Pronominalt grep	s. 67
Performativitet og individualitet	s. 68
<i>Performativ selvrealisering</i>	s. 69
<i>Performativ selvrealisering og det dialogiske</i>	s. 73
<i>Performativitetetsperspektiv og forskningens refleksive "natur"</i>	s. 74
Beskrivelsesproblematikk og trompetpedagogikk	s. 76
<i>Personlig teori, konseptualisering og subjektiv intensjonell gnosis</i>	s. 80
<i>Kulturen rundt kulturen. Et eksempel</i>	s. 82
<i>Eget refleksjonsfag for utøvere in spe?</i>	s. 87
Fysiske versus mentale tilnærminger	s. 90
<i>"Schrøberg", det dialogiske og performativt selvbedrag</i>	s. 92
<i>Visuell låsning og den virtuelle flukt</i>	s. 94
<i>Tre momenter</i>	s. 96
<i>Momentene sammenholdt: Realisme eller fantasi?</i>	s. 101
<i>Paralysis by analysis?</i>	s. 104

Del 4: Oppsummering. **UTØVER OG VITENSKAP. VEIER UT AV UTØVERFORSKNINGEN**

Sentrale punkt	s. 105
<i>Del 1</i>	s. 105
<i>Del 2</i>	s. 106
<i>Del 3</i>	s. 107
Utøverforskning som fagåpner og konsekvenser for egen praksis	s. 109
Gyldighetsområder	s. 110
Bredde og begrensning	s. 110
Dannelsen av egne begreper og forskningsveier videre	s. 111
Avslutningsvise refleksjoner om struktur	s. 111
Litteratur	s. 113

Forord

“SØKER MENNESKET SANNHETEN?”

Det er åpenbart at en rekke mennesker holder sannhet om seg selv og andre for en høy verdi som de mener seg å strebe etter. Like opplagt er det at hver og en av oss ikke var i stand til å utføre selv de mest trivielle handlinger hvis vi hadde alt for forskrudde tanker om oss selv og omgivelsene. Et minimum av realitetssans er nødvendig for å forutsi og mestre hverdagen, og i denne forstand er vi alle dømt til å søke ”sannheten” i noen grad for å kunne overleve. Og forsåvidt større grad av kunnskap gjør oss bedre i stand til å forutsi og mestre verden, har vi alle en utvidet ”sannhetsinteresse”.

Stein E. Johansen (”Sannhet og sosial virkelighet”, 1987:3)

Denne avhandlingen handler om å få åpnet opp teorifeltet rundt en utøverpraksis. Tittelen UTØVER OG VITENSKAP. *Vitenskapelig refleksjon over egen praksis* er ment å skulle navngi en prosess utløst av mange problemstillinger og uløste spørsmål med forankring i egen praksiserfaring som trompetist. Derfor har det føltet både riktig og viktig å gå grundig inn på de mange vitenskapelige aspekter som jeg anser er vesentlige for økt viten om både egen praksis og praksisfeltet generelt. Selv om dette kanskje kan høres noe ”teoritungt” ut, har denne prosessen både et praktisk utgangspunkt og et praktisk formål, der egen praksiserfaring utgjør utgangspunktet og den praktiske anvendelse av det som etter hvert vel kan karakteriseres som *funn*, er formålet. På mange måter kan man da si at denne avhandlingen blir en slags utvidet og samtidig nedskrevet form for refleksjonssyklus eller -gang, der nye tanker avføder nye osv. Dette er altså gjort i forsøk på å forstå og lodde dybden i egen praksis og utvide faglige horisonter med vitenskapen som motdebattant og samarbeidspartner i ett. Antropologen Stein E. Johansen skriver i begynnelsen her om ”sannheten” og en utvidet ”sannhetsinteresse”, og berører selvfølgelig med det noe viktig, men anførselstegnene blir nesten viktigere: de gjør at det etter min oppfatning også går mer i retning av *forståelse* og *forståelsesinteresse*. Denne avhandlingen er altså ikke *sannhetssøkende*, den er *forståelsessøkende*.

Idet øyeblikket masterstudiet ble *fait accompli*, var utgangspunktet at saken skulle angripes direkte og forskningsrettet. Hele studiet og den fortsatte hverdag som musiker og praktiker skulle inngå som en integrert del i en lengre forskningsprosess, og på det grunnlaget er det følgelig gjort jevnlig notater. Dette arbeidet har for øvrig gjort at det er blitt en nødvendighet i mitt virke, og har gitt det resultat at hverdagen som musiker er blitt vevd sammen med en forsker i en og samme person: man blir utøverforsker - og med det også aksjonsforsker. Denne forskningen har også et flerfaglig utgangspunkt - for meg er musikk nemlig "alle fag": musikk og musikkvitenskap, sosialantropologi, sosiologi, psykologi, fysiologi, organologi, performativitet, pedagogikk, språk, litteratur, filosofi - med andre ord et tverrfaglig *full course meal*, for å låne et uttrykk fra musikologen David J. Elliott.

Jeg står i evig takknemlighetsgjeld til en del personer som både på direkte og indirekte vis har bidratt til å få denne avhandlingen realisert: Kona mi, *Marte Schrøder*, for et tekstlig kritisk blikk. Mine barn, *Maja og Markus*, for sin tålmodighet ovenfor sin distré far. Venn, kollega og drøftingspartner *Are Hofstad*, for konstruktiv kritikk og faglig påfyll. Barndomsvenn, forfatter og journalist *Jakob Arvola*, for språklige innspill. Alt personell på *Institutt for musikk, Dragvoll* - ingen nevnt, ingen glemt. *Clifford Brown*, som gjorde meg nysgjerrig på praksisforskning i utgangspunktet - RIP.

Den siste og helt spesielle takken går imidlertid til venn og veileder, professor *Kjell Oversand*. Med din kunnskapsrikdom har du veiledet meg og bidratt til min faglige og personlige vekst. Det har i sannhet vært en glede å ha vært vitne til din klokskap og faglige virtuositet. Du har min dypeste respekt.

Trondheim, mai 2011

Morten Schrøder

Del 1:

Innledning

UTØVER OG VITENSKAP

AVHANDLING – OG FORVANDLING

Utøverforskning

Clifford Brown. Han skulle jeg skrive om da jeg meldte meg opp på hovedfag i musikkvitenskap en gang på 1990-tallet. Som trompetist selv hørte jeg naturlig nok på en hel del trompetere fra alle genrer, men det var Clifford Brown jeg ville skrive om. Materiale ble samlet inn og analyser ble gjort. Lysten var stor til å dukke ned i vitenskapen i godt selskap med en av jazzhistoriens store musikere. Ikke bare fordi beundringen for Brown var stor, men også fordi nysgjerrigheten var stor i utforskning av selve *utøveren*. Noen helt klare tanker om hvordan det skulle gjøres eksisterte den gang egentlig ikke, men den intuitive dragningen mot denne type forskningsprosess – den var der. Tenkemåter i handling både på musikalsk og rent teknisk plan, arbeidsmetoder over tid og under hvilke forhold alt dette har oppstått, var noen punkter som var essensielle å få utforsket. Det vi nå kjenner som tradisjoner er alltid sprunget ut ifra *noe*, og dette *noe* er essensielt ikke bare forskning av praksis, men også forskning generelt. Som følge av det ble også sosialantropologiske og sosiologiske aspekter sentrale. *Kulturen rundt kulturen* var med andre ord viktig i denne prosessen. Det er det for øvrig fremdeles. Antropologen og psykologen Jan Brøgger uttrykker noe av dette metaforisk i forordet til sin bok *Kulturforståelse* (1993): "Det er blitt sagt at de som glemmer sin historie, er dømt til å gjenoppleve den. I historiens perspektiv har det støv som dagliglivets dynamikk hvirvler opp, fått tid til å sette seg, slik at det sosiale landskap blir lettere synlig i en klarere luft" (Brøgger 12:1993).

Etter en tid med hovedfagsarbeidet vokste det imidlertid fram andre fokus, fokus som stakk dypere enn analyser av Clifford Brown og andre utøvers arbeid. Det som skulle jobbes med og skrives om skulle være mer direkte relevant for min framtidige

arbeidshverdag. Det skortet imidlertid på et viktig aspekt i denne prosessen, og det var erfaringsaspektet: min egen praksis trengte selv en historie, i hvert fall en lengre en. Og den historien skulle ikke glemmes, tvert om skulle den på et senere tidspunkt bli gjenstand for gransking og akademisk utprøving. På hvilke måter denne granskingen og utprøvingen skulle gjøres var på dette tidspunkt helt åpne, men – for å låne litt av Brøggers bilde – etter hvert som det oppvirvlede støv la seg kom det til syne en del felt og metoder som kunne belyse så vel som berike egen praksis. Disse feltene og metodene var samtidig av tverrfaglig art, og noe av problemstillingen som framsto med klarhet var hvorvidt all denne tverrfaglige kunnskapen kunne forenes og videreforedles i min egen praksis. På bakgrunn av dette ble det et mål å finne en egen form for musikalsk og vitenskapelig ”praksislogikk” som også flere enn meg selv eventuelt kunne dra nytte av. Med andre ord få behandlet og få testet ut empirien fra egen praksis i forhold til kunnskapen andre forskere og tenkere har gitt verden.

Alt dette arbeidet har samtidig foregått i *feltarbeids* form, et feltarbeid som altså kan sies å ha vevd praksisens loggføringer, nedskrevne refleksjoner og notemateriell sammen med disse tverrfaglige vitenskapelige aspektene. Kjell Oversand uttaler i ”Innspill til forelesninger” (2009) blant annet om feltarbeid: ”Mange etnomusikologiske, musikkososiologiske og folkloristiske fortellinger om feltarbeid fremstiller dette som et forskningsarbeid preget av improvisasjon, prøving og feiling eller deltakende observasjon” (Oversand 2009:1). Oversand viser videre til at klassiske, antropologiske feltarbeidsmodeller har ”brutt sammen eller mistet noe av sin normative status i vår ”globale tid”” (Oversand 2009:2), og at dette blant annet får som konsekvens at alt av musikalsk aktivitet kan være potensielle, musikkvitenskapelige ”felt”, deriblant en utøvers musikalske praksis. Det vises blant annet til Cato Wadel når det skrives at vi kan gjøre ”feltarbeid i egne musikalske erfaringer” (ibid.). Vi kan vel på relativt trygg grunn hevde at vi i denne sammenheng oppholder oss i den ekstremt deltakende observasjons arena, der praksiserfaringen på sett og vis blir ”gått på klingen” av vitenskapen.

Det kan da være nyttig med et tilbakeblikk til en refleksjon som ble gjort i forhold til egen praksis i 2009, og som samtidig dannet innledningen til en semesteroppgave i teori og metode fra våren samme år, der målet var at man skulle synliggjøre metodevalgene i egen forskningsprosess:

”Jeg har i mange år virket som profesjonell utøver og lærer på mitt instrument. Mange innfallsvinkler og metoder er opp gjennom årene prøvd ut, med både heldige og uheldige resultater både for meg selv og andre. Denne praksisen i kombinasjon med generell akademisk nysgjerrighet, er kommet til et punkt der erfaringsmaterialet fra virksomheten bør kunne tåle nærmere ettersyn. Vi snakker her om refleksjoner over egen praksis og forskning på denne. Hovedfokuset rettes videre inn mot den utøvende delen av praksisen. Dette fordi funksjonen som lærer hele tiden har vært knyttet opp mot det som er gjort som utøver - det som er gjort på eget øvingsrom er tatt med videre til elever og studenter” (Schrøder 2009:2).

Refleksjonen sammenfatter på flere måter innholdet i det som etter hvert ble våget definert som eget forskningsfelt, gitt navnet *utøverforskning*. Dette navnet kan da sies å ha sprunget ut i møtet mellom egen praksis og den tverrfaglige vitenskapelige refleksjonsgang, og der igjennom finne feltets vitenskapelige identitet og med det også nye kilder til kunnskap. Men for å få fram ny kunnskap er det også nødvendig å se på hvilke kunnskapssyn og metoder som er benyttet som igjen har dannet basis for vitenskapelige tilnærminger. Man må altså se på hva som er gjort tidligere og hente ut det som både kan være og kan bli redskaper i egen forskning. Om disse redskapene ikke er aktuelle på ett tidspunkt, kan de bli det senere, men da må man altså være klar over at de finnes.

Men la oss fremdeles dvele litt ved ovenstående refleksjon. Den er egentlig interessant på flere plan, da den meisler ut en del tema som også i det kommende skal være gjenstand for behandling: innfallsvinkler og metoder, konsekvenser av en praksis, akademisk nysgjerrighet, erfaringsmateriale, refleksjon og drøfting. Men dette berører bare noe av kompleksiteten rundt forskning på en praksis. Det å behandle Clifford Browns praksis vitenskapelig, satte fyr på en del tanker og ideer som var knyttet nettopp til denne kompleksiteten. I denne betydningen ligger det også implisitt at man er forpliktet til en systematisk gjennomgang av et vitenskapelig materiale. I praksisforskning opererer dette materialet i både sanntid og fortid, noe som blant annet setter kravet til objektive framstillinger sterkt på prøve. Disse settes så primært i relasjon til fortrinnsvis humanistiske perspektiv og de tilnærmingene man der har til disposisjon og finner hensiktsmessige å gjøre bruk av. Men vi skal innføre en liten moderasjon i forhold til disse utsagnene, for som vi senere skal se vil det bli hentet ut redskaper også fra naturvitenskapelig arbeidsmetode.

Igjen blir dette et spørsmål om hensiktsmessighet. Videre har alle former for forskning sine spesielle og mer eller mindre utprøvde metoder, men i bunn ligger det uansett, at "vitenskapelig virksomhet innebærer metodisk innsamling, ordning og etterprøving av kunnskap etter allment godkjente regler og krav. [...]. Vitenskapelige framgangsmåter utmerker seg først og fremst ved at man klargjør sine egne resonnement og forutsetninger, at man bruker forståelig argumentasjon og framstillingsformer som er tilstrekkelig oversiktlig og konsekvent slik at leserne/tilhørerne har mulighet til å ta stilling til de framlagte resultatene" (Stene 1998:25), skriver Morten Stene i *Kandidatoppgaven* (1998). Stene viser her blant annet til *forutsetninger*. Forutsetningene ligger på mange plan, men det er her igjen viktig å se dette i humanvitenskapens kontekst og mennesket som en del i vitenskapen.

Utøverforskning - et humanistisk ståsted

Tore Nordenstam trekker fram i sin bok *Fra kunst til vitenskap* (1992) seks punkter som humaniora kan finne sin form for vitenskapelig identitet via, som i aller høyeste grad også gjelder utøverforskningen. Disse punktene er *definisjon*: sammenfattende karakteristikk av det vesentlige på området, *eksempler*: til sammen danner de et mer detaljert bilde av området, *vitenskapsteoretisk klargjøring*: utkrystallisering av metoder, teoridannelser, begrepsstyper og perspektiv, *samfunnsmessige oppgaver*: klargjøring av disse, *historie*: trekke linjer helt fra de gamle grekere og fram til i dag, og til slutt *innøving*: gjennom eget arbeid på det humanistiske området. Men for å få et svar på hva humaniora er, skriver Nordenstam, må alle seks punkter gjennomgås. Først da kan man etter hvert få et bilde av humanioraområdet (Nordenstam 1992:11-12). Nordenstam går generelt til verks hva humaniora angår og prøver gjennom det å finne noen holdepunkter som til sammen kan gi et helhetsperspektiv på det humanistiske feltet. Samtidig skriver han at spørsmålet om hva humaniora er for noe, hverken kan eller bør besvares en gang for alle.

Den vitenskapsteoretiske klargjøringen fører med seg spørsmålet om hvilket vitenskapsideal en forfatter – eller forsker - har. "Forfatterens vitenskapsideal har å gjøre med hva man anser som formålet med vitenskapen" (Jørgensen 1982:19), skriver musikkforskeren og pedagogen Harald Jørgensen i sin bok *Fire musikalitetsteorier* (1982). Han tar i forhold til dette fram Jürgen Habermas' distinksjon mellom tre vitenskapsidealer:

- *Det naturvitenskapelige eller naturalistiske ideal* setter naturvitenskapene, spesielt fysikk, som ideal for all vitenskapelig virksomhet. Her studeres de objektive prosesser eller ting, og "det som er formålet er å systematisere en beskrivelse av det man studerer, forsøke å forklare fenomenet og forutsi noe om lignende om fenomener. Spesielt er ønsket om å kunne forutsi menneskenes atferd viktig" (Jørgensen 1982:19).
- *Det hermeneutiske ideal* har som formål å forstå og fortolke det som studeres. Her er også beskrivelsen viktig, men "hensikten er ikke først og fremst å forutsi, men forstå og ofte også øke personens selvinnsikt via denne forståelsen" (ibid.). Hermeneutikk betyr jo nettopp *fortolkningsteknikk*, skriver Jørgensen (ibid).
- *Det kritiske ideal* går ut på at vitenskapen må beskrive og samtidig kritisere det som studeres, slik at "man kan frigjøre seg fra falske forestillinger og kunnskaper. Spesielt må man være kritisk ovenfor forutsetningene man arbeider med" (ibid.)

Idealene som beskrevet her er som også Jørgensen skriver, kun antydninger om hovedtanker i dem. Nyansene kan selvfølgelig da ikke komme frem, men "det er viktig å merke seg at det er ulike syn på muligheten av å kombinere de tre idealene. Det hermeneutiske og det kritiske ideal vil ofte opptre sammen, fordi det er en stadig vekselvirkning mellom øket selvforståelse og frigjøring fra falske forestillinger" (ibid.). Jørgensen legger også til at også enkelte sider ved det naturvitenskapelige ideal kan brukes sammen med de to øvrige, "slik at de tre forskningsidealene kan ses på som tre supplerende idealer. Men visse sider ved det naturvitenskapelige ideal lar seg ikke kombinere med de to øvrige, blant annet menneskesynet" (ibid.), og "både vitenskapsidealet og kunnskapsteorien er nøye sammenvevd med menneskesyn [...]", skriver Jørgensen videre. Han legger til at i tillegg til menneskesyn, er forfatterens samfunnssyn også viktig "både for den utformingen teorien får, og for de konsekvensene man kan dra av den" (Jørgensen 1982:22). "Enkelte forskere har et vitenskapssyn som innebærer at de ser forskningen og teoriene som uavhengige av samfunnet, mens andre bygger sine teorier helt bevisst på ett bestemt samfunnssyn" (ibid.). På grunnlag av dette systematiserer Jørgensen ulike menneske- og samfunnssyn ved hjelp av en tredeling:

- Mennesket som *biologisk organisme*, gjerne koblet sammen med det syn at mennesket har en grunnleggende biologisk natur som blir uforandret til tross for forandringer i sosialt og naturgitt miljø. Den prinsipielle likhet mellom mennesker og dyr er viktig.
- Mennesket som person, individ, med vilje og intensjoner, gjerne koblet med antagelser om at mennesket også "skaper seg selv" ved de forandringer det produserer i miljøet.
- Mennesket som samfunnsvesen. Her tar man utgangspunkt i teorier om forhold og samvær mennesker imellom eller i teorier om økonomiske forhold i samfunnet" (ibid.).

Jørgensen peker på at de ulike menneske- og samfunnssyn legger forskjellig vekt på arv- og miljøaspektet, og med det også betydningen for hvordan man ser menneskets utviklingsmuligheter. For pedagogikkens del vil vekt på de arvede egenskaper resultere i pedagogisk pessimisme, mens vekt på miljøets betydning vil resultere i pedagogisk optimisme.

Ved å stille Habermas' og Jørgensens modell opp mot hverandre, vil vi med praksis- og utøverforskerens analysebrille se noen sammenfall som kan bidra til å klargjøre eget vitenskapelige ståsted. Det er tidligere vist til at navnet *utøverforskning* er sprunget ut i møtet mellom egen praksis og den tverrfaglige vitenskapelige refleksjonsgang, og at man der igjennom kunne finne feltets vitenskapelige identitet og nye kilder til kunnskap. Det individuelle og handlende menneske er med andre ord utgangspunktet, så vi skal her naturlig nok ikke vie de naturvitenskapelige og biologiske punktene stor oppmerksomhet. Hvis vi da ser bort ifra punktene om naturvitenskap og biologi, står vi hovedsakelig igjen med det *intensjonelle*. Det hermeneutiske og kritiske ideal tar jo nettopp utgangspunkt i det man kan kalle *de intensjonelle individuelle prosessers ansvar* i vitenskapen, og det intensjonelle vil da ligge i det å skape prosesser som skal sikre forskningen og vitenskapen *sannsynliggjort kunnskap*. I humanistisk sammenheng vil man kunne finne dette først og fremst gjennom *fortrolighetskunnskap*: "den fortrolighet som humanistiske forskere, lærere og studenter etter hvert erverver (a) med det empiriske område studiet gjelder [...], (b) med den vitenskapelige tradisjon som vedkommende sogner til (Nordenstam 1992:33), og *ferdighetskunnskap*: "de ferdighetene som forskeren – læreren – studenten erverver" (ibid.),

det vil si "[...] ferdigheter som hører hjemme i studieområdet så vel som de spesielle vitenskapelige ferdigheter som kreves i angjeldende vitenskapelige praksis" (ibid.). I tillegg har vi også *påstandskunnskap*: "den artikulerte kunnskap som opptrer i påstands form" (ibid.). Disse formene for kunnskap er igjen styrt av de ulike forskningstradisjonene – *paradigmene* - "som i stor utstrekning eksisterer som tause forutsetninger for virksomheten på vedkommende område, det vil si i form av fortrolighetskunnskap og ferdighetskunnskap hos utøverne på området" (ibid.), skriver Nordenstam. Her ser vi altså igjen viktigheten av de intensjonelle individuelle prosessers ansvar også i denne vitenskapelige sammenheng. Følgelig vokser fagfeltet da proporsjonalt med aktørenes økte kompetanse innen et felt, og begrepet *kompetanse* omfatter igjen, skriver Nordenstam, "både påstandskunnskap, fortrolighetskunnskap, og ferdighetskunnskap av forskjellig slag" (ibid.). På bakgrunn av dette kan man noe oppsummerende si at *utøverforskningen kan finne sin vitenskapelige identitet i lys av det intensjonelle, reflekterende, kompetente og sosiale individ, med det hermeneutiske og kritiske som navigerende ideal*.

Samfunnsforskeren Charles Townley gjør sine refleksjoner i sin artikkel "Sociology and the Social Sciences" (1993), om sitt eget fag og vitenskapsgrener generelt: "[...] though each of the social sciences is concerned with people in society, each discipline goes beyond commonsense understandings. Each discipline focuses on a particular aspect of life, each uses particular methods of study and each employs its own set of concepts. It is this set of concepts, the most basic ideas in a subject, which constitute the 'logic basis of the subject', which enables the social scientist to go beyond everyday commonsense and understandings and which distinguishes one discipline from another" (Townley 1993:17-18). Nordenstam peker også på at "alle menneskeverk må forstås på egne premisser. Det samme gjelder for personer, institusjoner, samfunn, stater, tidsaldre etc." (Nordenstam 1992:82). Det utledes av dette at kunnskap fortolkes: "Menneskelige handlinger er betydningsbærende til forskjell fra hendelsene i naturen, og krever derfor hermeneutiske (tolkende) innslag" (Nordenstam 1992:79). Nettopp det å finne "particular methods of study", "own set of concepts" og ut av det få konstituert en "logic basis of the subject" i fortolkningens og kritikkens lys, griper helt inn i kjernen av hva denne avhandlingen dreier seg om: vitenskapelig refleksjon over egen praksis.

Forskningens "natur"

Som vi husker pekte Nordenstam under fortrolighetskunnskap på blant annet aspektet med den vitenskapelige tradisjon en forsker sokner til. Townleys utsagn om "particular methods of study", "own set of concepts" og "logic basis of the subject", samt Nordenstams utsagn "alle menneskeverk må forstås på egne premisser", bretter ut ei vifte av faktorer som krever klargjøring i så måte. Det første som dukker opp er som vi har sett, en klargjøring av hvilken grad den *menneskelige* faktoren spiller inn. Et hovedspørsmål blir da hvordan man kan og vil gjøre kvalitativt gode vurderinger når en *selv* er involvert i prosessen? Og hvordan kan man da oppnå og ivareta det som kjennetegner og skal sikre kvaliteten på enhver forskningsprosess, fortrinnsvis objektivitet? Philip Auslander sammenfatter kort Foucaults begrep "human sciences" slik: "[...] "human sciences," that academic field in which humanistic and social science discourses construct knowledge and subjectivity" (Auslander 2008:98), der kunnskapen på en måte er avgrenset til hver enkelt spesifikk diskurs. Utgangspunktet kan med andre ord og på flere måter sies å være en form for subjektcentrert kunnskap, men i motsetning til opphøyelse og forfektelse av den personlige oppfatning, tilfører vi her også ingrediensen *objektivitet*. Det ble innledningsvis nevnt at det vitenskapelige materialet i praksisforskning eksisterer både i sanntid og fortid, og at kravet til objektive framstillinger da sterkt blir satt på prøve. Kunnskapen oppstår, eller som Foucault påpeker: blir konstruert, i sfæren av egen og andres praksis, men vi søker altså her å moderere den subjektive prosess med *objektive mottrekk* som skal sikre kvaliteten på det som er intensjonen: bringe inn og skape ny kunnskap både faglig og prosessuelt. Noen av disse mottrekkene er nettopp ment å finnes gjennom det vi hittil har fått meislet ut: søken etter vitenskapelige identitet i lys av det intensjonelle, reflekterende, kompetente og sosiale individ, med det hermeneutiske og kritiske som navigerende ideal. Denne søken utgjør også på mange måter også problemstillingen: hva er viktig? Hvordan finne relaterte og plausible fagfelt og skape adekvate begrepsapparat som verktøy til å få dypere kunnskap om sin egen praksis, og i forlengelsen av det også se svakhetene og styrkene ved egen praksis? I praksisforskning møter vi i spenningsfeltet subjektivitet og objektivitet en utrolig spennende kilde til ny kunnskap. Erfaringsmaterieell skal settes under belysning, men samtidig er dette materialet noe som også endrer seg kontinuerlig i takt med videre forskning. Man møter sin egen fagperson i døra - og attpåtil begynner han å diskutere!

"I have learnt my job on the job" (McNiff 2002:2), skriver samfunns- og aksjonsforskeren Jean McNiff i sin bok *Action Research* (2002) og om sin forskning. Videre skriver hun: "[...] I have let go of the need for certainty. I am therefore stuck with a philosophical paradox: I have become certain of the need for uncertainty. [...] my certainty and uncertainty are complementary, not contradictory" (McNiff 2002:5). Sammen med samfunnsforskeren Jack Whitehead kaller hun dette *living contradiction* (McNiff og Whitehead 2002), en slags tilstand man er i når man kjenner at ens egne verdier og faglige kompetanse utfordres. Praksisen er med andre ord utgangspunktet og aksepteringen av det stadig foranderlige vokser også etter hvert fram som et nødvendig premiss i forskningen. Dette setter ekstra krav til metodene som skal benyttes, med spesielt henblikk på kravet til objektivitet og akademisk distanse. Det selv å være en del av forskningsprosessen er både en styrke og en svakhet, men samtidig står disse i et dialektisk forhold til hverandre; de blir tilnærmet meningsløse i hverandres fravær.

Aksjonsforskning og objektivitet

Vi var inne på at det å drive utøverforskning setter spesielle krav til metodene som skal benyttes og samtidig sett denne forskningens nære slektskap med samfunnsvitenskapene og aksjonsforskningen. Vi skal nå stoppe opp og se nettopp litt spesielt på aksjonsforskningen og dens forhold til objektivitetsspørsmålet. Grunnen til at det er viktig, er at objektive framstillinger nettopp danner basisen for å godkjenne at noe kan sies å være kunnskap. Mange forskere og vitenskapsteoretikere har sagt mye forstandig omkring objektivitet, og emnet har vært gjenstand for grundige, vitenskapelige diskusjoner opp gjennom vitenskapshistorien. Det som imidlertid er viktig i denne sammenheng er å synliggjøre gjennom hvilken prosess aksjonsforskningen, og med det også utøverforskningen, kan oppnå objektive framstillinger. Det er da fristende først å vise til religionssosiologen Pål Repstad, som i sin bok *Mellom nærhet og distanse* (2007) gir enkle og lett forståelige "down on the farm" (Minasian 2010) formuleringer om vitenskapelige aspekter generelt. La oss kort se litt på objektivitetsbegrepet med aksjons- og utøverforskningens briller.

Ifølge Repstad eksisterer det ingen absolutt objektivitet, bare mer eller mindre troverdige fortolkninger av virkeligheten (Repstad 2007:121). Nå er ikke utøverforskningens

mål å oppnå såkalte objektive sannheter, men mer i retning av å kunne *maksimere* objektive størrelser. Habermas' objektivitet består som kjent i begrunnelsen for de valg som er gjort (Oversand, forelesning Dragvoll, 5. mars 2009), og at sannheten oppnås ved hjelp av den argumenterende diskurs. Garantien for objektivitet skal da ligge i at de beste argumentene vil seire til slutt. Repstad gjør oss også oppmerksom på at det i forskning generelt har blitt brukt begrepene reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet) som uttrykk for hvor god kvaliteten er på forskningen, men at en del forskere mener at disse ikke er spesielt egnet for kvalitativ forskning. Begrunnelsen ligger i at disse er utviklet innenfor kvantitative studier som mer går på tallmateriale og bredde, i stedet for innhold og dybde som kvalitativ forskning gjør. Det utøverforskningen og forskning på egen praksis da kan håpe på og oppnå i en slik sammenheng, er ikke objektivitet i en tradisjonell allmenngyldig forstand, men det Ole Riis markerer som *intersubjektivitet*: et minstemål av enighet mennesker imellom eller som noe flere mennesker kan kjenne seg igjen i og relatere seg til (Repstad 2007). Men er det så enkelt? "Antropologien lærer oss at så godt som alle folkeslag har mer eller mindre velutviklede religiøse trossystemer eller kosmologier som søker å forklare de store og nagende mysterier omkring livets og kulturens "opprinnelse", "tilværelsen" etter døden, "skjebnen" og "meningen" med vår gjøren og laden" (Johansen 1987:7), skriver Johansen, og påpeker på en måte at det også finnes både historiske og sosiologiske dimensjoner ved slike forhold. Vi må kanskje gå inn i menneskets *læringsprosesser* for å se nærmere på dette: "Objektivisert kunnskap produseres gjennom forskning, mens vi som individer skaffer oss kunnskap gjennom læring" (Stene 1998:14), skriver Stene. Fra et aksjons- og utøverperspektiv kan vi snu litt på denne og si "gjennom individers lærings- og forskningsprosesser kan objektivisert kunnskap produseres". Og mye av sakens kjerne ligger kanskje nettopp her. McNiff støtter videre oppunder dette når hun skriver "[...] research is as much about the process of answering questions as it is about the answers themselves" (McNiff 2002:3). Læringsprosessen blir med dette et forskningsobjekt i seg selv, og med det tar man skrittet fullt ut videre inn i aksjonsforskningen og dens måte å behandle objektivitet på. La oss nå se litt videre på hvor aksjonsforskning i kombinasjon med læringsprosesser kan føre oss i denne sammenheng.

"Action research is a name given to a particular way of researching your own learning" (McNiff 2002:15), skriver McNiff. Utfordringen her blir måten disse erfaringen blir

behandlet på, både av en selv og andre, og dermed kan stemple erfaringene "objektivitet". Whitehead fortsetter: "[...] people organize their thinking in different ways (use different kinds of logic) as they make sense of their experience" (Whitehead og McNiff 2006:29). Igjen er vi tilbake til hvordan disse erfaringene blir behandlet. Repstad presiserer noe mer: "Enhver samfunnsborger – også forskere – vil dessuten fortolke det som skjer, ut fra umiddelbare sympatier og antipatier – moralske, estetiske og andre" (Repstad 2007:117), og er med det også helt på linje med Johansens antropologiske betraktninger. Repstad skriver videre: "Det er en fordel at denne filtreringsprosessen er mest mulig bevisst" (ibid.). Hvis vi sammenstiller Repstads to siste utsagn er det ikke vanskelig å se viktigheten av hva en systematisk refleksjonsgang betyr i aksjonsforskning og utøverforskning. Vi får i tillegg innført en parameter med navn "personlige verdier", der vurderingene og bedømmelsene skjer ut ifra disse. Uansett ligger det personlige vurderinger til grunn, her understreket i boka *Music Matters* (1995) av musikologen David J. Elliott: "[...] no philosophy can be completely objective because a philosophy of something (no less than a scientific theory of something) can never be without personal and professional interest" (Elliott 1995:19). Mer presist kan man si at verdiene en har ontologisk, epistemologisk, metodologisk og sosialt er med på å prege aksjonsforskningen man gjør (Whitehead og McNiff 2006). Vi står altså igjen med spørsmålet hvordan en utøver – her også i forskerens rolle – forstår sitt eget materiale. I jakten på objektivitet krever denne forståelsen også samarbeid med andres evaluering, eller som sosiologen Anthony Giddens skriver: "Objectivity depends not only on the attitudes of the researcher, but on the public evaluation of research and theory [...]" (Giddens 1993:24).

Jakten på objektivitet opererer med andre ord i et landskap av sannsynliggjøring, der de intellektuelle våpnene søker sin treffsikkerhet gjennom relevant teori og systematisk refleksjon. Vi kan også slutte av dette at denne type forskning kan knytte objektivitet til erfaringsbegrepet. Det har også vært nevnt at måten disse erfaringene blir behandlet på, eventuelt kan føre til at man kan få stemplet disse erfaringene som "objektivitet". Dette aspektet gjør det nødvendig å se også litt spesielt på selve *erfaringen* som kunnskapsbase i aksjons- og utøverforskning. Spørsmål vi da skal stille er om man kan "tas" på egne erfaringer? Kan man for eksempel avvise kritikk nettopp på grunn av dette?

Erfaring og erindring

Vitenskapsfilosofen Ingemund Gullvåg skriver i sin bok *Rasjonalitet, forståelse og forklaring* (1990) at "vitenskap" i vid forstand omfatter all teoretisk og forskningsbasert kunnskap, samme om den angår natur, samfunn eller kultur. I ideen om at noe er kunnskap ligger det en begrensning fra vill gjetning og ugrunnet tro, og tro som bare er begrunnet ved midler som vi ikke godtar som pålitelige kunnskapskilder. For at noe skal anses som kunnskap, må det være overbevisninger som er sanne, og er begrunnet ved metoder som vi allment godtar som pålitelige midler til å få kunnskap" (Gullvåg 1990:354). Han legger videre til at visse metoder er grunnleggende og allmennmenneskelige i den forstand at de gjør seg gjeldende i dagliglivet, men at disse også utgjør et allment grunnlag - "sunn fornuft" - for vurdering av begrunnelser i mer spesielle, vitenskapelige sammenhenger. I forlengelsen av dette drøftes bl.a. kildekritikk og erfaring. Appell til erfaring, umiddelbar sanseerfaring eller erindringer om tidligere erfaringer trekkes fram som en av disse metodene. "Appell til relevant, direkte erfaring, noe en umiddelbart oppfatter, er en temmelig sikker måte å rettferdiggjøre en overbevisning på, men den har ganske begrenset rekkevidde" (Gullvåg 1990:356), skriver Gullvåg. Med dette blir effekten av erfaringer som argument på et vis omvendt proporsjonale i forhold til det reelle anvendelsesområdet av dem.

Erfaringsbasert kunnskap inneholder i tillegg fortolkninger og kan med det bli potensielle feilkilder. Enda flere feilkilder, skriver Gullvåg, kommer inn i forbindelse med erindringer om tidligere observasjoner og gjengivelse av dem. "Derfor bør også appell til erfaring, både aktuell og tidligere, være kritisk og udogmatisk ved å ta i betraktning muligheter for mistak (ikke minst feilerindringer, erindringsforskyvninger og feilgjengivelser), og en bør ta forholdsregler for å sikre at de framgangsmåter en bruker ved viktige observasjoner, og bevaring og gjengivelse av observasjonsdata, er generelt pålitelige" (ibid.). Det er også sagt at den kvalitative forskningen ofte kan gå for langt i romantiseringen av den subjektive opplevelsen, og at systematisk og allsidig innsamling av data blir hindret av den grunn (Repstad 2007). Musikkviteren Hroar Klempe trekker også fram begrunnelsesaspektet og dettes forbindelse med den musikalske erfaring: "Det er først når denne forbindelsen lar seg forsvare på en eller annen måte at begrunnelsen for en erfaring kan bli betraktet som vitenskapelig forsvarlig" (Klempe 1991:19), skriver Klempe. Det interessante her blir hvordan

dette forsvaret fører sin sak. Med andre ord en direkte oppfølging av spørsmålet om hvordan en utøver skal forstå - og i tillegg følge opp - sitt eget materiale. Som vi tidligere har vist til, griper man i aksjonsforskningen begjærlig tak i nettopp det usikre som nye kilder til ny kunnskap. Man stiller seg åpen og prøver i denne prosessen mest mulig konkret å beskrive hva som skjer. I dette åpne forskningsperspektivet blir da den subjektive erfaringen *interessant i seg selv*, både i nåtid så vel som fortid. Det at observasjonene og dermed forskningen pågår i disse to tidsdimensjoner simultant, er særdeles viktige faktorer å ta med i etterlysningen av en vitenskapelig forsvarlig begrunnelse.

Gullvågs forbehold om den direkte erfaringens begrensede rekkevidde kan imidlertid utvides ved konstruktiv bruk av *kritikk*. Kritikk er i denne sammenheng å oppfatte som noe entydig positivt. En vurderende granskning vil være til stede ved alle faktorer og i alle ledd i prosessen. Stor grad av konstruktiv selvkritikk og ikke minst kritikk fra andre, vil være med på å skape en kvalitetsstyring av arbeidsprosessen. Kritikken fra andre har vi derimot ikke kontroll på – den kan være både negativ og positiv – men det viktige blir å behandle all kritikk, uansett form, som noe positivt. Giddens peker jo nettopp på at objektivitet kan oppnås blant annet med "mutual criticism" fra kolleger og andre fagpersoner innenfor et fagfelt (Giddens 1993:21). Man skal prøve å være "open-minded" (ibid.) i en forskningsprosess og være åpen for kritikk fra andre, og sammen med selvrefleksjon danner dette en prosess som både får induktive og deduktive elementer i seg, og der erfaringen danner mye av kunnskapsbasen. Filosofen Bengt Molander viser i sin bok *Kunnskap i handling* (1996) til Bo Göranson, professor i yrkeskunnskap og teknologi, som understreker "att man inte lär sig behärska ett yrke eller ett kunskapsområde genom att lära sig ren teknikk, utan "man lär sig riktiga omdömen genom att göra egna erfarenheter"" (Molander 1996:226).

Erfaring og fagperson

Vi skal forfølge Giddens' utsagn om fagpersoners involvering noe nærmere og samtidig smalne dette noe inn. Med erfaring som kunnskapsbase blir fagpersonen i en praksisutforskning av den aller viktigste betydning og fagpersonen blir som vi har sett, selve utgangspunktet i prosessen og blir på den måten også sin egen førstehåndskilde. Denne kilden vil samtidig ha normative (vurderende) og kognitive (beskrivende) siktemål (Repstad 2007). Fagpersonen trer med andre ord inn og vurderer hva man skal gjøre med funnene, i sin tur også i samråd med andre.

Fagpersonen, som i utøveren eller praksisforskeren, vil ikke bare søke legitimitet som autoritet på sitt område, men samtidig være en del av sin egen kildekritikk. Gullvåg skriver: "Når en person ansees som kvalifisert til å informere om et visst emne, kalles han autoritet på det emnet" (Gullvåg 1990:355). Man skal altså inneha akseptert og spesiell kompetanse, og spesiell kompetanse er, skriver Gullvåg, "spesielle forutsetninger for å kjenne til visse ting på grunn av sine tidligere erfaringer, studier, forskning osv." (ibid.). Han skiller mellom det kritisk og dogmatiske der det kritiske består i "gransking i lys av holdepunkter for kvalifikasjoner og saklighet, og det dogmatiske består i "uten videre å ha absolutt siste ord om et tema" (ibid.). Det kritiske framheves som å være forsvarlig, og det dogmatiske krav på det ufeilbarlige er uakseptabelt. Som i andre forskningsfelt er det heller ikke i utøverforskningen plass for solipsisme. Nå har vel ingen i dag argumentert direkte for solipsisme, men mange har likevel ment det nødvendig å finne argumenter for å vise at solipsismen ikke lar seg forsvare. Gullvåg skriver uansett videre: "Nyttige holdepunkter for kvalifikasjoner er om personen anerkjennes av andre autoriteter, om der er samsvar mellom hans og andre autoriteters uavhengige vitnesbyrd, og om han har spesiell kompetanse – spesielle forutsetninger for å kjenne til visse ting på grunn av sine tidligere erfaringer, studier, forskning m.m. [...] Men et enda viktigere holdepunkt er om en person før har vist seg å gi pålitelige informasjon om det temaet det er tale om [...]" (ibid.). I den forbindelse må vi også være oppmerksom på det filosofen Donald A. Schön skriver i sin bok *Educating the Reflective Practitioner* (1987): "[...] human beings, in their interactions with another, design their behavior and hold their theories for doing so" (Schön 1987:255). Dette er "theories of action" (ibid.), som har verdier, strategier og underliggende antakelser taust

(tacit) iboende. Ut av dette har Schön og hans kollega Argyris blant annet identifisert to generelle modeller: Modell 1 og Modell 2, som styrer handlingsmønstre. Modell 1 er lukket og forsvarende, mens Modell 2 er åpen og diskursiv. Man kan si at med Modell 2 blir man også klar over Modell 1, mens Modell 1 nekter å ta innover seg Modell 2. Den åpne og diskursive metoden åpner dermed opp for å ta inn over seg små elementer som i utgangspunktet kan synes uviktige, men som senere kan bli viktige. Men da må de altså ha vært registrert under prosessen.

I følge Jean McNiff er historie nettopp en akkumulering av flere små historier (McNiff 2002). Dette synet opptrer stort sett i makroperspektiv hos McNiff, men det å trekke dette synet ned til mikroperspektiv synes plausibelt. Alle utprøvinger i praksisen blir da å betrakte som små historier som i sum blir refleksjoner som til syvende og sist kan opptre i spørsmålsform: Hva har jeg lært? Hvordan har jeg lært det? Hvordan kan denne refleksjonen over egen lærdom forbedre min egen praksis som utøver? I søken etter å finne svar på disse spørsmålene ser vi altså klart utfordringen med forskningen i jeg-form. Som vi har sett er det essensielt å være oppmerksom på funksjoner, for eksempel med Schön og Argyris' modeller, som kan inntre når man benytter erfaring som kunnskapsbase. På spørsmålet om kan "tas" på egne erfaringer, finnes det også her et "ja" og et "nei". *Ja* - erfaringen skal tåle solid og bredt anlagt ettersyn både fra seg selv og andre, *nei* - i den forstand at erfaringen er ens egen, man har tross alt erfart det man har erfart. Med åpne tilnærminger, med blant annet det som i kapittel to vil bli identifisert som *refleksiv internalisert* og *refleksiv eksternalisert dialog*, søker man nettopp å fange inn og gjøre bruk av kritikk i alle fasonger – den tas inn som en del i selve forskningsprosessen.

Avhandling - og forvandling

Utøverforskning er altså å anse som et relativt magert akademisk område. Det er med andre ord ikke mange bøker og artikler som er skrevet innen feltet, men relatert forskning og litteratur fins det. Hovedmålet for denne avhandlingen blir da først og fremst å gi utøverforskningen innhold gjennom belysning av det som er å anse som vitenskapelige essensielle aspekter og fagfelt. Dette skjer altså med utgangspunkt i egen praksis og det Brøgger tidligere benevnte som "dagliglivets dynamikk". Disse aspektene og fagfeltene er samtidig integrert i den daglige prosessen som utøver, det vil si at *prosessen i seg selv er en del av beskrivelsene av feltet*. Og i denne sfæren oppholder man seg samtidig i spenningsfeltet mellom teori og praksis, to "bobler" som man med utøverforskningen søker å forene. På bakgrunn av dette har det i løpet av de siste tre års vitenskapelig arbeid oppstått behov for en noe alternativ avhandlingsstruktur, satt av *utøverforskningens refleksive natur*. En utøvers praksis med refleksjon som vitenskapelig brekkstang, krever en noe annen form - vi må på en måte *forvandle* avhandlingens tradisjonelle hierarkiske form noe. Det bildet Brøgger ga oss om historiens støv som legger seg og gjør landskapet lettere synlig i en klarere luft, er trukket fram ikke bare fordi det er et godt bilde på hva som faktisk har skjedd i egen virksomhet, det billedliggjør også en mer egal og ikke-hierarkisk struktur og arbeidsform. Formen får med andre ord to parallelle betydninger: det strukturelle og det innholdsmessige. Som vi skal se vil den formmessige parallelliteten bestå i å veve disse to sammen og med det skape en forståelse av og for vitenskapelig refleksiv utforskning av en utøvers praksis. Gjennom dette klarleggingsarbeidet vil man så kunne stake ut videre kurs for framtidig forskning.

Denne avhandlingen består også av de tradisjonelle fire deler, men nettopp på bakgrunn av behovet for alternativ form, vil den altså være noe "forskjøvet" og "utglattet" i forhold til den mer tradisjonelle hierarkiske oppbygning:

- Avhandlingens *første del* har som vi har sett bestått av en redegjørelse av bakgrunnen for selve avhandlingsprosjektet, belysning av mer generelle teoretiske aspekter rundt praksisforskning, og en klargjøring av avhandlingens alternative form.
- Avhandlingens *andre del* går mer i spesifikk retning, og er viet en gjennomgang av relaterte og relevante teorier og fagfelt, som hovedsaklig er ment å skulle belyse

utøverforskningens vitenskapsteoretiske grunnlag for videre tenkning. I tråd med det som ble sagt i forordet, må det i den forbindelse også presiseres at denne delen får sin *egenverdi* i det å få løftet fram praksisens iboende vitenskapelige sider. På bakgrunn av dette er også refleksjon, selvrefleksjon og det metodiske tatt inn i denne delen. Dette fordi disse aspektene er vesentlige og grunnleggende komponenter i en utøvers virke, og dermed utgjør de en sentral del av grunnlagsmaterialet til det som nå søkes meislet ut som eget forskningsfelt. Helt uten drøftingselementer er det dog ikke, da et av praksisforskningens redskaper ligger nettopp i å ringe inn kunnskapen refleksivt, og med det også diskursivt.

- Avhandlingens *tredje del* står, som også tradisjonen tilsier, under drøftingens fane. Der vil det bli hentet ut en del konkret erfaringsmateriale fra egen praksis, som vil bli knyttet opp til vitenskapelige aspekter som er belyst i løpet av både del en og del to. Med andre ord vil disse aspektene bli behandlet opp imot empiri fra egen praksis - og der igjennom også andres praksis - der refleksjon og kritikk har sin naturlige og svært sentrale plass. Som vi skal se blir det i denne delen også gjort et pronominalt grep.
- Avhandlingens *fjerde del* er også her en oppsummeringsdel, i den forstand at tråder samles og tanker videre utfoldes.

Rhizom

"På mange måter kan man da si at denne avhandlingen blir en slags utvidet og samtidig nedskrevet form for refleksjonssyklus eller -gang, der nye tanker avføder nye osv.", ble det skrevet i forordet. Dette er *sirkulært* og *nettverkspreget refleksjon*, og kan med det også sies å være en struktur organisert etter en nettverksmodell i tradisjon med filosofen Gilles Deleuze og psykiateren Félix Guattaris *rhizom*-oppbygning i boka *Tusind plateauer. Kapitalisme og skizofreni* (2005). *Rhizom* "består ikke av enheder, men af dimensioner eller snarere af bevægelige retninger" (Deleuze og Guattari 2005:29), skriver Deleuze og Guattari. "Rhizomet opererer ved hjelp av variation, utvidelse, erobring, opfangelse [...]", og har "en mangfoldighet af indgange, udgange og flugtlinjer" (ibid.). Med andre ord er det her snakk om "en række tilstande som cirkulerer" (ibid.) - selve innholdet i avhandlingen har også endret seg underveis, noe som bare understreker dette aspektet ytterligere. I dette *rhizom*

stopper man også opp og det dannes tematiske *platåer*. Platåbegrepet står for øvrig samfunnsforskeren og systemteoretikeren Gregory Bateson ansvarlig for å ha innført. Deleuze og Guattari skriver om dette: "Et rhizom består af plateauer. Gregory Bateson bruker ordet "plateau" til at betegne noget helt specielt: et sammenhengende, selv-vibrerende intensitetsområde som utvikler sig uden overhodet at orientere seg mod et kulminationspunkt eller ytre endemål. [...] Vi bruger ordet 'plateau' om enhver mangfoldighed der kan forbindes med andre mangfoldigheder via overfladiske, underjordiske stængler sådan at de danner og udbreder et rhizom" (Deleuze og Guattari 2005:30). De skriver videre: "Vi skriver denne bog som et rhizom. Vi har sammensat den af plateauer" (ibid.). I denne sammenheng må det altså stå: "Avhandlingen er skrevet som et rhizom. Den er sammensatt av platåer".

Det er med stor ydmykhet denne formen for kunnskapsbehandling er valgt, da forfatteren er smertelig klar over nettopp de store krav det stilles til en sådan presentasjon. Stadige tilbakevendende kontrollspørsmål under hele prosessen har derfor vært, og man kan kanskje si at det hermeneutiske og kritiske som navigerende ideal er satt i funksjon med spørsmål som dette: *Hva er grunnlaget for at dette hevdes? Er den rene syensing eller doxa unngått?* Disse, og andre spørsmål, leder oss til det Gullvåg uttaler om vitenskap generelt:

"Vitenskap i vid forstand omfatter all teoretisk forskning og forskningsbasert kunnskap, samme om den angår natur, samfunn eller kultur. I idéen om at noe er kunnskap ligger [...] en avgrensing fra vill gjetning og ugrunnet tro, og fra tro som bare er begrunnet ved midler vi ikke godtar som pålitelige kunnskapskilder. For at noe skal anses som kunnskap, må det være overbevisninger som er sanne, og er begrunnet ved metoder som vi allment godtar som pålitelige midler til å få kunnskap" (Gullvåg, 1990:354).

Gullvåg setter fingeren på viktige aspekter ved kunnskapsproduksjon, og vi skal i det følgende derfor prøve å legge ytterligere press på denne fingeren.

Del 2:

Relatert teori

UTØVER OG VITENSKAP

VEIER INN I UTØVERFORSKNINGEN

Innledning

”Kunskapens ort utgörs (konstitueras) av mänskliga aktiviteter [...]” Människors frågor och undran *öppnar* verkligheten. Den öppnas genom frågor och svar, genom de begrepp som (i bästa fall) gör den till något begripligt. Detta är en aktiv skapelseprocess. Frågor, undran, problem och vilja att göra någonting för att besvara frågorna eller lösa problemen ger uppmärksamheten riktning och liv. Vi kan lära oss se bättre och handla kunnigare – och tänka bättre. Samtidigt måste vi – med hela kroppen – öppna oss för verkligheten”

Bengt Molander (*Kunskap i handling* 1996:62)

Utøverforskning. Som det ble skrevet i første del kan ordet sies å ha sprunget ut av møtet mellom egen praksis og vitenskapelig tilnærming til og refleksjon over denne. Overskriften *Veier inn i utøverforskningen* er nettopp ment å skulle vise til denne prosessen. Molander setter i sitatet også fingeren på noe som i den sammenheng føles som ganske riktig, nemlig den aktive skapelsesprosess i det å erverve kunnskap. Dette synet kan samtidig sies å være en postmodernistisk form for vitenskap, der ”det er det uforutsigbare, det overraskende, det nye, det forskjellige, det paradoksale som er den nye vitenskapens kjennemerke” (Schaanning 1993:34), som idéhistorikeren Espen Schaanning skriver i sin bok *Modernitetens oppløsning* (1993). Veien mot å finne utøverforskningens natur blir sett i lys av dette også en egen skapelsesprosess som skjer i form av vitenskapelig refleksjon basert på en praksis, og da stiller man samtidig spørsmålet om hvilken *kunnskap* man er ute etter å belyse

(Oversand, forelesning Dragvoll, 5. mars 2009). Belysningen skal jo i denne sammenheng tjene til å få økt viten om egen praksis og praksisfeltet generelt.

Men som tidligere nevnt er utøverforskning et relativt magert akademisk område. Det som fins er stort sett biografisk materiale som mer går på historiske hendelser enn tankegods om hvordan de jobber og gjør som de gjør. Hvilken innsikt ville vi ikke hatt i dag om utøvere, store som små, hadde ført logger på sine øvingsprosesser? Alle utøvere fører jo på sett og vis logger, men primært bare på mentalt plan. Det å sette delmål og mestringsmål (Wormnes og Manger 2005) som en del av en arbeidsprosess er noe de fleste utøvere gjør, men når man skal ta disse arbeidsprosessene inn i en forskningssammenheng, må det settes høyere krav til kvaliteten på selve gjennomføringen av disse prosessene.

Teori er viktig, men som vi har sett og som filosofen Steen Wackerhausen i sin artikkel "Det skolastiske paradigmet og mesterlære" i boka *Mesterlære* (1999) her påpeker: "boklig lærdom er ikke lærdom nok" (Wackerhausen, i *Mesterlære* 1999:193). Med det korte utsagnet synliggjør han nettopp den personlige erfaringens plass i denne type forskning. Vi har allerede til en viss grad tatt tak i problemstillingen rundt det som har med erfaring å gjøre, men i dette kapitlet skal det imidlertid rettes oppmerksomhet mot forskning og litteratur som ytterligere kan belyse utøverforskningen og dens røtter. Noe av dette forskningsarbeidet oppholder seg i musikkens verden, noe av det ikke. Noe kan man strides om det i det hele tatt er forskning engang, men mye forskning inneholder store tanker gjort av kapasiteter på sitt fagområde – selv om de kanskje ikke kan kategoriseres som forskere i vitenskapelig forstand. Det som imidlertid er felles, er at alle disse forskningsområdene i seg selv er store og fortjener følgelig mange avhandlinger i sitt eget kjølvann.

Det Molander beskriver i sitatet ovenfor er også noe av essensen i den tidligere nevnte filosofen Donald A. Schöns arbeid omkring kunnskapsformer. Schöns forskning går inn i et bredt spekter av praksissituasjoner, og har med det utviklet en teori for praktisk kunnskap. Praktikeren og den spesielle situasjonen han står i var av spesiell interesse. Situasjonen mente han var unik og opplevelsen av den var i høyeste grad individuell. Hans teori var samtidig en kritikk mot at en ikke bare kan følge boken, men at alle må lære av egne prosesser (Nautvik 2006).

Refleksjon og den reflekterende praktiker

Refleksjon er et begrep som mange forskere har gått nøye inn på og som samtidig har inngått, og fremdeles inngår, naturlig i enhver forskningsprosess. Med det som utgangspunkt oppstår det også kontekstuelle betydninger av refleksjonsbegrepet - hver forsker får sin egen vinkling på begrepet. Refleksjon i utøverforskning er i utgangspunktet, og i et forsøk i å si det enkelt, selvrefleksjon i betydningen observasjon av egne intellektuelle prosesser der vurderingene av disse er både umiddelbare og retrospektive. Dette er den primære prosessen. Den sekundære tar denne totale kunnskapen videre og tar den med videre inn i det større sosiale rom der denne kunnskapen kommuniseres ut til andre. Vi lar Schön selv utdype dette videre.

Schön har med sine to bøker *The Reflective Practitioner* (1991) og *Educating the Reflective Practitioner* (1987) lagt fram en kunnskapsteori om kunnskap i praksis. Det er først og fremst profesjonell kunnskap han beskjeftiger seg med, men hans kunnskapsteori strekker seg også utover dette til å gjelde praksiskunnskap generelt. Hans forskning baserer seg hovedsakelig på case-studier, der han går inn og ser på og analyserer hvordan kompetente utøvere av et fag behandler situasjoner som oppstår i hverdagen. Sentrale begreper som vi skal nevne her, er *kunnskap-i-handling* (knowing-in-action) og *refleksjon-i-handling* (reflection-in-action). I begrepet kunnskap-i-handling legger han blant annet:

- “There are actions, recognitions, and judgments which we know how to carry out spontaneously; we do not have to think about them prior to or during their performance.
- We are often unaware of having learned to do these things; we simply find ourselves doing them
- In some cases, we were once aware of the understandings which were subsequently internalized in our feeling for the stuff in action. In other cases, we may never have been aware of them. In both cases, however, we are usually unable to describe the knowing which our situation reveals.

It is in this sense that I speak of knowing-*in*-action, the characteristic mode of ordinary practical knowledge” (Schön 1991:54).

Dette er en kontekstuell og dessuten taus – *tacit* - kunnskapsform. *Tacit knowing* stammer som kjent fra kjemikeren, samfunnsviteren og filosofen Michael Polanyi, og er kort sagt en "betegnelse for sanseintrykk, oppfatninger, sosiale regler og vurderinger som er uttalt, men som ligger som forutsetninger for det menneskelige handlingslivet" (*Store norske leksikon*, snl.no, Redaksjonen for politiske og historiske fag, 2011-05-02, http://www.snl.no/taus_kunnskap). "[...] the knowing is *in* the action" (Schön 1987:25), som Schön selv skriver. I begrepet refleksjon-i-handling gjør Schön oss oppmerksom også på tidsfaktoren: "We may reflect *on* action, thinking back on what we have done in order to discover how our knowing-in-action may have contributed to an unexpected outcome. We may do so after the fact, in tranquility, or we may pause in the midst of action to make what Hannah Arendt (1971) calls a "stop-and-think". In either case, our reflection has no direct connection to present action" (Schön 1987:27). Denne prosessen er med andre ord av retrospektiv karakter. Schön fortsetter forklarende videre: "Alternatively, we may reflect in the midst of an action without interrupting it. In an *action-present* – a period of time, variable with the context, during which we can still make a difference to the situation at hand – our thinking serves to reshape what we are doing while we are doing it. I shall say, in cases like this, that we reflect-in-action" (ibid.). Schön trekker fram jazzmusikeren i improvisasjonsøyeblikket som et godt eksempel på denne prosessen. Distinksjonen mellom refleksjon- og kunnskap-i-handling kan være subtil, skriver han, men "a skilled performer adjusts his responses to variations in phenomena. In his moment-by-moment appreciations of a process, he deploys a wide-ranging repertoire of images of contexts and actions" (Schön 1987:29). Med andre ord refererer refleksjon til overveielse og betraktning der det ligger et sentralt element av gjenkjennelsesberedskap, som igjen åpner for videre handling (Nautvik 2006:4). "En handling er uløselig forbundet med en refleksjonsprosess som agerer hvordan vi skal handle og vet hva vi gjør" (ibid.), sammenfatter Nautvik. Schön vektlegger overraskelsens element, "the element of surprise", og hva praktikeren gjør ut av og i slike situasjoner. Den reflekterende praktiker vil med det være en "researcher-in-practice", hvor "the practice itself is a source of renewal" (Schön 1991:229). Praktikeren vil med dette bygge opp en erfaringsbase der man er forberedt på det uforberedte: man blir en kompetent praktiker, eller "kunnig praktiker" (Molander 1996).

Her er det imidlertid grunn til å stoppe litt opp og også gjøre oppmerksom på det Wackerhausen har karakterisert som "det lokale maksimum". "Med det menes at det oppnådde ferdighetsnivået bare er det maksimale nivået innenfor rammene av individets lokale sett av etablerte handlingsmuligheter, men ikke i relasjon til individets potensielle sett av handlingsmuligheter" (Wackerhausen, i *Mesterlære* 1999:192), skriver Wackerhausen. Han illustrerer dette med syklisten som med bare en hånd og bare en fot klarer å oppnå et "lokalt" ferdighetsnivå, "det vil si et ferdighetsnivå som riktignok kanskje er det høyest mulig innenfor dette handlerommet, men som ikke desto mindre ligger på et begrenset nivå, på et lokalt maksimum, sett i forhold til et universelt maksimum" (ibid.). Det universelle maksimum blir i dette tilfellet sykling med to hender og to ben. Som forsker har Wackerhausen fordypet seg spesielt i den menneskelige kroppslighets betydning for erkjennelse, forståelse, læring og kompetansetilegnelse (Nielsen og Kvale 1999), og berører en del sentrale prosesser som vi skal ta med oss videre også i drøftingsdelen i avhandlingen. Det som er viktig i denne sammenheng, er den bevisste utvidelsen av det lokale maksimum. Da er det nødvendig med "bevisst refleksjon over muligheter og begrensninger, der man "stiger ut av" sin egen praksis og gjør den til gjenstand for "ekstern" rasjonell analyse og teoretisk refleksjon" (Wackerhausen, i *Mesterlære* 1999:192). Her er vi altså igjen tilbake til systematisk refleksjon som et ledd i blant annet å maksimere objektivitet. Og han konkluderer nettopp i den retningen: [...] hvis fastlåsing i et lokalt maksimum skal unngås [...], så krever det ferdighet i å "tre ut av" sin praksis, ikke være ett med den. Altså en ferdighet i å gjøre praksis til gjenstand for objektiv refleksjon" (ibid.).

Utøverforskningens nytte av Schön og andres forskning på praktiske kunnskapsformer, er åpenbar. Utøveren, i denne avhandlingen eksemplifisert med musikeren og trompetisten, er praktiker per definisjon. Det som i denne sammenheng blir utfordringen, er å forfølge det kontekstuelle ved utøverens situasjon. Da kan man se på hvilke spesifikke prosesser som kan identifiseres og som etter hvert kan defineres som en utøvers personlige teorier omkring praksis. Det er åpenbart at disse personlige teoriene også får konsekvenser for andre. Det kontekstuelle aspektet bringer også fram den sosiale konteksten som disse personlige teoriene har sitt grunnlag i. Elliott gjør oss også oppmerksom på dette når han skriver: "developing musicianship is essentially a matter of induction; students must enter and become part of the musical practices (or music cultures)

they intend to learn. This is so because musicianship is context-dependent. The musicianship underlying any practice of music making and listening has roots in specific communities of practitioners who share and advance a specific tradition of musical thinking. Musical practices swirl around the efforts of practitioners who originate, maintain and refine established ways and means of musicing, as well as cherished musical histories, legends, and lore” (Elliott 1995:67). Med andre ord er en (musikalsk) praksis samtidig en sosial konstruksjon (Elliott 1995:133), skriver Elliott. Men det må påpekes at dette kan leses på minst to måter. For det første kan det leses som en praksispedagogikk der man simpelthen er nødt til å bli en del av den tradisjonen en ønsker å lære - noe som nettopp er en viktig del av Elliotts grunnleggende musikkfilosofiske prosjekt. Det andre er å lese det som en kritikk til kanoniseringen av metoder og forskjellige praksiser. Uansett skjer dette gjennom ”active music making” der den kontekstuelle lærdommen til slutt konverteres til kunnskap-i-handling. Schön og Elliott kan imidlertid enes om dette, her med et sitat av Elliott: “[...] all music students (including general music students) ought to be viewed and taught in the same basic way: as reflective musical practitioners engaged in the kind of cognitive apprenticeship we call music education” (Elliot 1995:74).

Det er nå på tide å gå litt nøyere inn på hvordan refleksjonsstrategier faktisk kan gjennomføres. Vi snakker om dialog.

Refleksiv internalisert og refleksiv eksternalisert dialog

Dialog er som vi skal se sentralt i utøverforskningen. Molander skriver: ”Dialogen är en konstform. Tankar och repliker gestaltas. Rörelsen, dynamiken är därvidlag viktigare än de enskilda orden eller de enskilda replikerna. Dialogerna, de tryckta, visar genom exempel snarare än genom beskrivning vad dialog är. Detta ger läsaren en frihet i tolkningen av vad som er det specifikt ”dialogiska”. Den dialogiska *formen* innebär också en öppenhet, en inbjudan till läsaren att bli deltagare och fortsätta dialogen med texten även där den tryckte texten slutar. Dialog är primärt en aktivitet” (Molander 1996:85). For utøverforskningens del ligger denne dialogen hovedsakelig på to nivå: *refleksiv internalisert dialog* og *refleksiv eksternalisert dialog*. Disse to navnene er gitt for å illustrere forskjellen og samtidig samhandlingen mellom disse. Dette er betegnelser på prosesser i en utøvers daglige virke og

som for øvrig også blir redskaper i Whitehead og McNiffs tidligere nevnte *living contradiction*. Vi kan på flere måter få belyst refleksiv internalisert dialog med det disse forskerne har gjort innen praksisteori og aksjonsforskning.

”Living” er essensiell i Whiteheads og McNiffs forskning. De skriver i sin bok *Action Research: Living Theory* (2006) at de har som mål å sikre kvaliteten i forskningen slik at man kan oppnå eller lage teorier som lar seg måle opp mot andre typer forskningsstandarder, og at praktikere trenger å definere sine egne kriterier og standarder for måling eller bedømmelse av kvalitet i sitt arbeid. Disse målingene må skje på feltets egne premisser og ikke være underlagt metoden til tradisjonelle samfunnsvitenskapelige studier. Der får de for øvrig solid støtte også fra Schön og Townley. Videre angriper de i denne boken hegemoniet disse tradisjonene har hatt og prøver å utfordre dette med å skape mer ”levende” teori - *living theory* - der vitenskap ikke er en fiks ferdig base med kunnskap, men er resultatet av en kreativ prosess av undersøkelser. Man skal forstå gjennom å gjøre, dvs. forske, og kontinuerlige reflektere over og dekonstruere disse aktivitetene. Det kontradiktoriske - *living contradiction* - i mennesket trekkes fram som kilder til kunnskap; for eksempel kan en verdi holdes høyt samtidig som man ser klare negative sider ved den. Hva som er kunnskap vurderes med andre ord i forhold til verdiperspektiver og refleksjoner omkring disse. Her kan vi trekke fram begrepet ”skjønn”, som hos Schön kan forklares som innslag av dømmekraft tuftet på det individuelle og spesielle (Nautvik 2006). I stedet for å si, for eksempel i forsøk på å forfekte objektivitet, at vi *vet det* (know that) og *vet hvordan* (know how), sier *living theory* mer *vet dette* (know this) og bare *vet* (know). Forskingen blir på denne måten generativ og transformerbar der et av målene blir å hjelpe praktikere til å se et vidt spekter av potensialer i sitt virke. Den refleksive internaliserte dialogen har altså som uttalt mål å få fram både praktisk og teoretisk kunnskap med den hensikt å forbedre praksis. Vi befinner oss nå på primært og individuelt plan – vi er i en indre dialog med oss selv.

Den refleksive eksternaliserte dialog begynner idet man begynner å tenke på at den refleksive internaliserte dialogen og kunnskapen skal kommuniseres ut til andre. Altså er vi på det sekundære plan. Det kan også ses i sammenheng med det som tidligere ble betegnet som personlige teorier som fikk konsekvenser for andre. Den refleksive eksternaliserte dialogen har mange likhetstrekk med det enkelte sosiologer, for eksempel Anthony Giddens, konkluderer med hva sosiologisk objektivitet består i, og han refererer samtidig til

Habermas' forståelse av samme begrep: "Objectivity in sociology is thus achieved substantially through *the effects of mutual criticism* by members of the sociological community. Many of the subjects studied in sociology are controversial, because they directly concern disputes and struggles in society itself. But through public debate, the examination of evidence and the logical structure of argument, such issues can fruitfully and effectively analysed" (Giddens 1993:21). Likhetsstrekkene ligger i at kunnskapen hentet ut fra den refleksive internaliserte dialog skal tåle å bli kritisert og stilt spørsmålstegn ved, og at dette skal skje i en sfære av åpenhet. Denne agendaen defineres og settes av forskeren og praktiseren selv, men der kritikk og innspill fra andre er viktige elementer i beslutningsgrunnlaget. Den eksternaliserte dialog kan også eksemplifiseres med mesterlærers og mesterens veiledende samtale med novisen. Dialogen kan i denne sammenheng da brukes som kvalitativt redskap til å få "åpnet opp" faget (Schön 1991). På den måten får man fanget opp studentens fasetterte forståelse av faget, samtidig som mesteren lærer å se faget litt på nytt. Schön viser til John Dewey som sa at "good teaching required "not a method, but an art"" (Schön 1991:65). Hver lærer må, skriver Dewey via Schön, "by regarding every imperfection in the pupil's comprehension, not as a defect of the pupil, but as a defect of his own instruction, endeavor to develop in himself the ability of discovering new methods" (Schön 1991:66). Vi ser nå tydelig at vi ikke lenger er bare på individuelt plan, men også på et plan der de individuelle og personlige teorier skal kommuniseres ut til andrepart - vi får i tillegg tilført ytre dialog. Kvaliteten på samhandlingsmønsteret mellom refleksiv internalisert og refleksiv eksternalisert dialog beror på hvilke forskjeller man gjør i forhold til de forskjellige refleksjonene man gjør, med andre ord hvilke konsekvenser innspill fra andre får for vår indre debatt. Molanders utsagn "*dialogen är alltid oavslutad*" (Molander 1996:95), kan tjene til å illustrere hvordan dialog fungerer både på indre og ytre plan. Men samtidig er det også en ringvirkningsprosess kun en selv er i stand til å bryte, i den forstand at nye hermeneutiske sirkler oppstår som resultat av egne refleksjoner.

Det er før vi går videre nødvendig å gripe tak i utsagnet "studentenes fasetterte forståelse av faget". Vi innfører med dette utsagnet en form for *tolkningsrom* som blir av aller største viktighet. Det er tidligere vektlagt betydningen av at kunnskap og forskningskonsepter alltid vil stå i fortolkningens lys, og denne innsikten synes å være et

vektig innlegg i en debatt, både internalisert og eksternalisert, om en utøverforsknings metoder. Vi skal igjen minne oss på følgende, nå eksemplifisert med et utsagn av Tore Nordenstam: "Menneskelige handlinger er betydningsbærende til forskjell fra hendelsene i naturen, og krever derfor nødvendigvis hermeneutiske (tolkende) innslag" (Nordenstam 1992:79). La oss prøve å gi tolkningsrommet innhold.

Tolkningsrom

Det synes først formålstjenelig å se på noen av de innledende tankene om hvordan denne type utforskning skulle angripes. Den første hypotesen som var retningsgivende var at enhver (trompet)metode i utgangspunktet var laget ut i fra individuelle og personlige behov, og at all kunnskapstilegning og tolkning av denne dermed skjedde i denne individuelle konteksten. Men *bak* den hypotesen lå, som vi også var inne på tidligere, samtidig det individuelle som en del av en større sosial sammenheng. En slags Gadamerisk (Hans-Georg Gadamer) tenkemåte der forståelse av tekst, tale eller handlinger aldri kommer fra et nullpunkt. I denne hermeneutiske filosofien har vi "alle vår individuelle, nasjonale og kulturelle arv og bakgrunn som bestemmer den "horisont" hermenutikerne taler om: vår intellektuelle synsvidde og synsrand. Men både "horisonten" og situasjonen vil stadig endres fordi de hele tiden vil stadig endres fordi de hele tiden står i interaksjon og samspill med hverandre gjennom *vår* interaksjon med hverandre i situasjoner som selv er resultat av forutgående interaksjoner" (*Store norske leksikon*, snl.no, Redaksjonen for humanistiske fag, 2011-05-02, http://www.snl.no/Hans-Georg_Gadamer). Det kan samtidig være på sin plass å bemerke at Gadamer ifølge Klempe, ikke ville "kunne akseptere aksjonsforskning", det at man ikke bare forstår samfunnet, men i tillegg går aktivt inn og forandrer det, som en del av en tilforlatelig forskningspraksis" (Klempe 1991:126). Vi lar spørsmålet foreløpig henge i luften, men her bare bemerke at det har skjedd en god del interessant forskning og utvikling av det som kan kategoriseres som aksjonsforskning, blant annet med Whitehead og McNiffs arbeid med *living theory*.

Videre var arbeidstittelen for den tiltenkte avhandlingen "Læring og tilnærmingsmåter i trompetspill - refleksjoner over egen praksis". Denne tittelen skulle gjenspeile den praktisk-pedagogiske delen av virket som musiker og lærer. I tillegg til

refleksjoner skulle trompetøvelser og mental innstilling under utførelsen av disse skulle stå sentralt. Alle øvelser som var tuftet på andres personlige behov skulle tas tak i. Måten dette skulle gjøres på var å vise hvordan refleksjonssykluser i egen praksis skulle føre til omarbeidelser av disse øvelsene. På den måten kunne man få tak på det øvelsene faktisk var ment å skulle kommunisere. Det siste punktet ble ansett som særdeles viktig nettopp fordi at avstanden mellom læreverk og mottaker var for stor til at noenlunde presise utførelser av øvelsen var mulig. "Det finns ett *mellanrum* mellan text och läsare" (Molander 1996:95), skriver Molander. Dette mellomrommet er et rom skapt av og gjennom mening og forståelse (ibid.), skriver han, og "nya mellanrum skapas hela tiden" (ibid.), skriver han videre. Man kan lese dette som at mellomrommet fylles med erfaring i bred skala og at bedømmelsen og avgjørelsen for handling til syvende og sist ligger på en selv. Men igjen, og som vi også husker fra del en i forhold til erfaringsaspektet, skal vi være oppmerksomme på Schöns utsagn: "[...] human beings, in their interactions with another, design their behavior and hold theories for doing so. These theories of action, as we have called them, include the values, strategies, and underlying assumptions that inform individuals' patterns of interpersonal behavior" (Schön 1987:255).

Etter hvert som prosessen utviklet seg og det opprinnelige tankegods fikk utfordret seg i den teoretiske sfære, oppsto et grunnleggende behov for å skille mellom rene påstander eller "syensing" og hva som strengt talt kan kalles seriøs forskning. La oss igjen påminnes Gullvågs utsagn fra tidligere: "for at noe skal anses som kunnskap, må det være overbevisninger som er sanne, og er begrunnet ved metoder som vi allment godtar som pålitelige midler til å få kunnskap". Han skriver *overbevisninger*, noe som kan tolkes vidt. "Å hevde eller påstå noe er å si (eller skrive) det med et underforstått krav på at noe er sant" (Gullvåg 1990:83), er også noe Gullvåg skriver som kan legges inn i dette. Vi skal ikke ta sannhetsdiskursen inn i denne avhandlingen, men det er i denne sammenheng viktig å uttale at sannheter er relative begrep - som vi var inne på i forordet dreier dette seg mer om en "forståelsesdiskurs". Det vi søker etter her er mekanismer i en subjektiv utøvers praksis som kan hjelpe til å maksimere den objektive størrelsen i en praksis. "Vitenskapelig virksomhet er den systematiske, metodiske virksomhet som tar sikte på å komme fram til, og systematisere, teste, forbedre og formidle kunnskap" (Stene 1998:22), skriver Stene. I dette utsagnet er det ingen konkret henvisning til sannhetsbegrepet, men kun et veiskilt i retning

kunnskap generelt. Han skriver videre at "[...] skal vi utvide forståelsen [...], må arbeidet forankres i, eller knyttes til, en eller annen form for teori. På denne måten plasserer man sine spørsmål i forhold til fag, og begrunner derved også relevansen" (Stene1998:69), fortsetter han. Stene berører med sitt utsagn også avhandlingens programmatisk formål.

Språklige og tekstlige aspekter

"We do things with language, produce effects with language, and we do things to language, but language is also the thing that we do. Language is a name for our doing: both "what" we do (the name for the action that we characteristically perform) and that which we effect, the act and its consequences".

Judit Butler (*Excitable Speech*, 1977:8)

Det er nå nødvendig å se på hva Molanders tekst og leser mer konkret blir i utøverforskningen. Som musikere og praktikere forholder vi oss primært til det auditive, men også i stor grad til det skrevne. Metoder og tekster av mer eller mindre anerkjente kunstnere og pedagoger leses med en form for *retning*. I denne retningen ligger det at man i det lesende øyeblikk gjør seg tanker om hvordan man kan få utført og løst det som leses i praksis: vi tolker. I dette rommet oppstår det et hovedspørsmål som er viktig å stille: Er teksten av den kvalitet at den gir adekvate retningslinjer for ønsket utførelse? Med andre ord, har vi oppfattet teksten "riktig"? Er det skrevet og kommunisert godt nok til at forfatteren og pedagogen – i en og samme person – får fram sitt budskap? Er for eksempel metaforene som blir brukt for å illustrere adekvate? Harald Jørgensen stiller i *Hovedoppgaven* (1993) en hovedbetingelse for bruk av blant annet metaforer: "Leseren må forstå metaforen, og få de assosiasjonene forfatteren er ute etter" (Jørgensen 1993:80). Og ved eventuell presisering av metaforene kan det i tillegg skje, som filosofen Arne Næss i sin bok *En del elementære logiske emner* (1975) påpeker, at "presiseringer også blir billedrike, men oftest går bildene tapt" (Næss 1975:46). Det hviler med andre ord et stort ansvar når man har påtatt seg den oppgaven å kommunisere noe, og følgelig er disse og mange andre spørsmål sentrale i utøverforskningen. Man kan på grunnlag av dette, og som vi også skal

vise til senere, hevde at idet man har påtatt seg den oppgaven å skrive en praksismetode, har man samtidig påtatt seg den oppgaven i å få kommunisert hva denne konkret går ut på. Med andre ord skal det være mulig å få utledet av tekst og notebilder hva metoden står for. Notebilder kan da bli å betrakte som et skall som forfatteren er forpliktet til å gi mening gjennom det skrevne. Judith Butler, amerikansk filosof og litteraturteoretiker, skriver i sin bok *Excitable Speech* (1977) at "[...] speech is always in some ways out of our control" (Butler 1977:15). Idet noe blir sagt, og skrevet, har man til dels mistet kontrollen på som er sagt. Talen og teksten transformeres og fortsetter å leve alternative liv. Molander viser til sosiologen og sosialpsykologen Johan Asplund: "I genuin kommunikation råder alltid en genuin osäkerhet. Jag vet inte vad jag har sagt innan du har svarat och du vet inte vad du har sagt innan jag har svarat. Du visar mig vad jag har sagt och jag visar dig vad du har sagt" (Molander 1996:95). Disse utsagnene poengterer det usikre i relasjonen mellom forfatter og leser, og utgjør også med det en sentral faktor i utøverforskningen. Grunnlaget for å hevde "idet man har påtatt seg den oppgaven å skrive en praksismetode, har man samtidig påtatt seg den oppgaven i å få kommunisert hva denne konkret går ut på", er nettopp vokst fram med den økende nysgjerrigheten for dette vitenskapelige landskapet. I utøverforskningen er ikke denne interessen bare på teoretisk nivå, men også hvordan denne teorien lar seg omsette til praksis – prosjektet skal "landes". Til tross for denne avhandlingens teoretiske innfallsvinkel, er den nettopp det: praktisk rettet.

Det å få praksis over til tekst og tekst over til praksis, er en sentral problemstilling for utøvere som ønsker å kommunisere ut til andre det som man anser for gunstig for andre å få lært. Musikkviteren Kjell Oversand gjør oss i sin artikkel "Improvisasjon og tilstedeværelsens estetikk" (1987) oppmerksomme på nettopp språkets utilstrekkelighet, men at språket samtidig er eneste tilgang til fenomenene. I tillegg må "språkets formale utilstrekkelighet [...] suppleres med kroppsbevegelser" (Oversand, i *Musikkvidenskapelig* 1987:76), skriver Oversand. Kroppsbevegelser må i det tekstlige ivaretas i kraft av beskrivelser og metaforer. Det vi da må huske på er at det som er kommunisert til oss også lever et liv videre etter at det er mottatt, og med det er vi igjen inne på konsekvensen for andre. Det å reflektere over hvilke virkemidler man kan bruke og som på en klar måte kommuniserer dette ut til et publikum, her i form av leseren, kan knapt overvurderes. En ting er et praktisk seminar, der man har mulighet til å demonstrere konkret og få korrigert eventuelle misforståelser, og der

man i tillegg nettopp har kroppsbevegelser som viktig supplement. En annen ting er det å skrive ned en praksis, for eksempel i form av en metode. Mange kommer til å møte et tilnærmet "kultursjokk" (Berger 1991) idet man er nødt til å forklare sin praksis til noen.

Ordene og beskrivelsens verden krever før eller siden oppmerksomhet i løpet av en musikers karriere. Det ligger i en kunstner og praktikers utdannelse og natur at det er en solid dreining nettopp mot det praktiske og utførbare, man skal først og fremst spille, ikke tenke – det er blitt sagt mange ganger i mange sammenhenger. Dette kan samtidig sies å stå i en form for antiintellektuell tradisjon, der romantiserte og kanoniserte versjoner av kunnskap blir framtrepende; med andre ord en oppfølging av den alternative lesningen av Elliotts utsagn under *Refleksjon og den reflekterende praktiker*. Men som tidligere påpekt og som også tidligere forskning av praksiser viser, er det viktig å sette ord på handling. Schön uttrykker det slik at "a reflective practitioner must be attentive to patterns of phenomena, skilled at describing what he observes [...]" (Schön 1987:322). Molander påpeker også at det er avgjørende "både att *se* och *beskriva i ord*" (Molander 1996:120). Det som ofte setter grenser for beskrivelser er at faget selv påberoper seg en form for esoterisk "broderskap" der kunnskapen blir mystifisert. Schön kritiserer dette sterkt og tar til orde for en demystifisering av profesjonell kunnskap, og fyrer i den forbindelse av følgende salve: "Those who would demystify professional knowledge, in the sense showing it up, would explode the professional's claim to extraordinary knowledge, including its basis in scientific research, and would deny his claims to mandate for social control, autonomy in practice, and license to keep the gates of the professions" (Schön 1991:290). Han taler da om profesjonell kunnskap generelt. Det synes da å være en emosjonell bunn i mystifiseringen av faget, og det er følgelig ikke unaturlig at motstand oppstår. Stein E. Johansen understreker noe av dette når han skriver at vi vegrer "oss også mot å korrigere våre oppfatninger om omverdenen i tilfeller hvor vi har foretatt betydelige emosjonelle investeringer i disse [...]" (Johansen 1987:3).

Å se på problemstillinger rundt disse temaene blir en viktig oppgave i forskning rundt utøvere generelt, og det som kan oppfattes som ubehagelige spørsmål må da nødvendigvis stilles. Men viktigheten av beskrivelser understrekes også i andre faggrener. Victoria Akre og Sten R. Ludvigsen utforsker i sin artikkel "Hvordan læres medisinsk praksis?", og de konkluderer: "At praktisk kunnskap ikke kan formidles verbalt, synes å være en sannhet med

modifikasjoner når man ser hvordan legene i dette materialet snakker om sin læring. I sin diskusjon av begrepet "praktisk kunnskap" hevder Rolf (1993) at hva som kan eller ikke kan formidles språklig, avhenger av forkunnskapene hos dem som kommuniserer. Læring av praktiske ferdigheter er derfor uløselig knyttet til læring av nytt språk. Når språket beherskes, kan man også kommunisere verbalt om praksis [...]" (Akre og Ludvigsen, i *Mesterlære* 1999:109). Dette utsagnet skulle gi ytterligere innhold til det som ble sagt tidligere om at ord og beskrivelser før eller siden krever oppmerksomhet i løpet av en utøvers karriere.

Musikologen Charles Keil gjorde i sin bok *Urban Blues* (1966/1991) noen refleksjoner omkring det å i det hele tatt skrive om musikk: "Among these who write professionally about music – any music – there is often a feeling of ambivalence or inferiority, a not unfounded notion that only those who can't play music write about it" (Keil 1991:39). Men han fortsetter: "It's the next best thing to playing the music itself" (ibid.). Keil skrev dette for første gang i 1966 med førsteutgaven av boka, men heldigvis har humanvitenskapelige aspekter og med det også musikkvitenskapelige aspekter og arbeidsmetoder, fått stadig høyere anseelse. Det som imidlertid er viktig å trekke ut av Keils utsagn i denne sammenheng er ambivalensen. Man er som musiker først og fremst praktiker, men problemet oppstår som vi har sett, i det øyeblikk man skal kommunisere *ut* denne praksisen. Argumenter for en innføring av en teoretisk tilnærming i form av en systematisk refleksjonsstudie i utøverens praksis, der mest mulig konkrete beskrivelser er siktemålet, kan få hentet noe av sin styrke akkurat her. Men ambivalensen, her utledet fra Keils utsagn, ligger i spørsmålet stilt fra flere musikere og kolleger: "er det nødvendig å gjøre ting så komplisert?".

Utøver og teori

Det er hittil pledert for å bruke vitenskapelig og refleksiv arbeidsmetode som brekkstang til både å forstå og utvikle prosesser i en praksis. Det refleksive, og med det også det diskursive, er ment å danne filter som kan bidra til å oppnå det nærmeste man kan komme objektiv kunnskap i en utøvers praksis. Metoden selv blir altså objektivitetens "garantist" i denne sammenhengen. Schön viser til psykoterapeuten Erik Erikson når han sier at objektiv

kunnskap er "disiplinert subjektivitet" (Schön 1991:116). Molander på sin side peker på vitenskapens dualisme med at den har "funnet sin identitet i en *objektivering* av det som skal studeras. Och denna dualism dominerar än idag, trots försök att komma förbi den" (Molander 1996:67). Altså ser vi igjen at begrepet objektivitet blir en relativ størrelse. Så på spørsmålet "er det nødvendig å gjøre ting så komplisert", finnes det også her et "ja" og et "nei". For å gi en enkel illustrasjon på det, kan den viden kjente og respekterte trompetpedagogen William A. (Bill) Adam siteres: "If this exercise work, then fine. If it doesn't, do something else" (<http://emedia.leeward.hawaii.edu/minasian/>). Dette siteres via Adams' elev, Mark Minasian. Men utsagnet legger altså igjen et uløst spørsmål som kompliserer saken: hva gjør man når noe faktisk ikke virker? Minasian skriver videre: "as with all exercises, use common sense while practicing". Så igjen havner vi da tilbake til spørsmålet om hva som skjer i mellomrommet mellom tekst og leser. Gullvåg peker på at "sunn fornuft" er grunnleggende og allmenmenneskelig, og utgjør samtidig "et allment grunnlag for vurderinger av begrunnelser i mer, spesielle, vitenskapelige sammenhenger" (Gullvåg 1990:354). Spørsmålet blir hva den "sunne" fornuften påberoper seg å være: ubegrunnet "synsing" eller en meningsytring basert på refleksjon og kunnskap over tid. I den forbindelse kan det igjen være på sin plass å legge seg på minne det Schön skriver: "[...] human beings, in their interactions with another, design their behavior and hold their theories for doing so". For det gjør vi, men er vi klar over det?

Det å trenge inn i en utøvers metoder, prosesser og "mellomrom" byr på mange utfordringer, og spørsmålet om hvilket grunnlag man fatter avgjørelser på blir av meget stor interesse. Det å skille mellom ren synsing og et gjennomtenkt grunnlag for handling kan bety en massiv forskjell idet utsagnene kommuniseres ut til andre. Schön gjør oss oppmerksom på dette i utsagnet "awareness of one's thinking usually grows out of practice in articulating it to others [...]" (Schön 1991:243). I dette ligger også noe av svaret på spørsmålet stilt av kollegene. Et av de første hinder man da møter, er mystifisering av kunnskap og/eller romantisering av en utøvers artisteri. "According to conventional wisdom, thinking interferes with doing in two ways. First, artistry being indescribable, reflection *on* action is doomed to failure; and second, reflection-*in*-action paralyzes action. Both arguments are largely, though not entirely, mistaken. They owe their plausibility to the persistence of misleading views about the relation of thought to action" (Schön 1991:277), skriver Schön.

En utøvers evne til å få uttrykt sin metodiske kunnskap *mest mulig konkret* blir på denne bakgrunn av aller største viktighet. Dessverre vegrer mange utøvere seg for å gå inn i denne prosessen, men vinningen kan imidlertid bli stor. Man kan for eksempel tenke seg en situasjon som dette: En høyst anerkjent musiker blir etter mange års solid praksis bedt om å skrive en trompetmetode. Så langt, så bra; en dyktig musiker som alle vet kan sitt fag, blir spurt om å dele sin kunnskap. Så kommer utfordringen: hvordan? Man kan da ta fram alt man har av ostensive redskaper: bokform med tekst og noter, bok med vedlagt cd der notemateriellet er spilt inn, rene demonstrasjons-dvd-er, nettskole – hva som helst. Men hovedspørsmålet blir uansett på hvilken måte metoden og kunnskapen konkret blir kommunisert. Hvis presisjonsnivået på dette er for lavt, kan det i tolkningens sfære oppstå til dels store misforståelser. I møte med andre kan uklarheter bli omtolket til å bety noe helt annet enn det som kanskje opprinnelig var tenkt. Så da kan musikeren/mesteren stå fare for å forvalte et metodisk kunnskapsprodukt som i stor grad er overlatt til tilfeldighetene. Spørsmålet om å skrive bøker om metoder kommer jo som kjent relativt sent i en utøvers karriere, og det er først og fremst de praktiske resultatene som er bakgrunn for forespørselen. Nå kommer den praktisk-pedagogiske gjerningen selvfølgelig i tillegg, men det skjer til dels over lang tid, sammen med bestemte personer. I den situasjonen får man i forhold til enkeltpersoner tid til å ta tak i eventuelle misforståelser og bruke god tid på å demonstrere et fag. Men vi ser at det i denne situasjonen ville vært mange fordeler å hente ved det å ha reflektert over konkretisering av egen kunnskap. Det blir da ikke vanskelig å se at dette lille eksemplet løfter fram det at bevisstheten om egne prosesser og metoder trenger en stødig makker i adekvate kommunikasjonsformer. Judith Butlers utsagn “speech is always in some ways out of our control” - at idet noe er sagt, har vi samtidig mistet kontrollen på det - er med på å understreke det. Man er selvfølgelig ikke herre over alle kontekster og er følgelig ikke i stand til å forutse alle konsekvenser, men det underbygges altså i denne avhandlingen – blant annet med solid støtte fra Schön - for en mye større bevissthet i det å få artikulert mer presist omkring prosess og metode.

Vi skal straks gå inn på nettopp metodeaspektet, men før det må det tidligere spørsmålet fra kollegene plukkes opp - det ble nemlig skrevet at svaret på hvorfor det er nødvendig å gjøre ting så komplisert” både var et ”ja” og et ”nei”. Svaret blir da en Whitehead og McNiffsk *living contradiction* i den forstand at svarene står i dialektisk forhold

til hverandre: det er nemlig noen ganger nødvendig å gjøre "ting" komplisert nettopp fordi jobben senere skal bli enklere.

Utøver og metodos

Som det ble skrevet under *Avhandling - og forvandling* er aspekter rundt det metodiske vesentlige og grunnleggende komponenter i en utøvers virke. Utøverforskningens "natur" ligger jo på mange vis nettopp i arbeidsmetodene, og blir da også et viktig vitenskapelig aspekt i seg selv. Etymologisk sett er *metode* "veien mot et mål" – *metodos* - altså framgangsmåten og de verktøy man ser som hensiktsmessig å benytte seg av. Videre er systematikk, objektivitet og det regelbundne og gjentakbare sentrale elementer. I tillegg opptrer disse kvalitetene innenfor historiske, kunstneriske og samfunnsvitenskapelige tilnærminger. Musikkhistorikeren Roman Hankeln sammenfatter dette på en god måte og virker samtidig oppsummerende om hvor vi er nå: "Musikkvitenskap er utforskningen av musikk som fenomen og/eller prosess. Denne utforskningen skjer under perspektiver som har sine grunnlag i rollen av musikkvitenskap som vitenskapsdisiplin i kontekst av andre disipliner i humaniora, samfunnsvitenskap og naturvitenskap" (Hankeln, forelesning Dragvoll, 15. januar 2009). Definisjonen kan også sies å være en forlengelse av Johansen uttalelse: "Snarere enn å betrakte vitenskapene ut fra et ideelt vitenskapsbegrep, bør man se på gjennom hvilke mekanismer forskersamfunnene faktisk produserer det de anser for vitenskap" (Johansen 1987:13). I Hankelns uttalelse er ordene *prosess og i kontekst av andre disipliner*, som vi også tidligere har understreket viktigheten av, også i denne sammenheng verd å vie oppmerksomhet. Det ligger nemlig en viktig regenerativ faktor i utsagnet i den forstand at alle disipliner og fag endres i takt med ervervelse av ny kunnskap. Dette gjelder i høyeste grad også det metodiske aspektet. Dette er med andre ord *levende og sirkulær praksis*. Samtidig meisler Hankeln ganske godt ut hvor ikke bare musikkvitenskap, men også utøverforskningen kan hente sine redskaper og kunnskap fra. De nevnte prosesser og kontekster gjør at vi kan få dannet et solid grunnlag for en slutningsprosess som kan stake ut en eller flere retninger en utøverforskning kan gå i - det prosessuelle blir her praksisen som utøver. Denne praksis settes så inn i de fagfelt som man finner hensiktsmessige å bruke, med det formål å øke kunnskapen om praksis og en dypere forståelse av den. Som vi allerede har

sett, danner det samfunnsvitenskapelige og praksisfilosofiske feltet mye av utgangspunktet i akkurat denne prosessen. Prosessen blir formidlet gjennom en akademisk tradisjon og forhåpentligvis blir denne tradisjonen på veien også beriket med ny kunnskap.

Som vi også har vært inne på før, kan denne veien ut ifra et utøversynspunkt synes altfor teoritung å gå, og dermed uegnet til å formidle en praksis. Det er kanskje teoretisk mulig å prøve å legge til side en tradisjon, og der igjennom prøve å starte med en tilnærmet *tabula rasa* i et forsøk på å tenke helt nytt. Men å angripe utøverforskningen fra en slik synsvinkel virker ikke umiddelbart fruktbar, da det er stor risiko for å gå opp historiens veier på nytt igjen, og dermed genereres det ingen ny kunnskap - noe som jo er hovedpoenget med forskning. Det er i denne avhandlingen nettopp søkt støtte for det motsatte: for å få fram ny kunnskap er det nødvendig å se på hvilke kunnskapssyn og metoder som er benyttet som igjen har dannet basis for vitenskapelige tilnærminger, vi må se på hva som er gjort tidligere og hente ut det som kan være redskaper i egen forskning, og om disse redskapene ikke er aktuelle på et tidspunkt, kan de bli det senere, men da må man altså være klar over at de finnes. Innsikt i og kunnskap om tradisjoner er hjørnesteiner i et hvert samfunn – det er en grunn til at noe blir tradisjoner – og det er på dette tidspunkt uansett mer interessant å kunne operere *innenfra* og ikke utenfor disse. Dypere sett er vi med det igjen inne på aksjonsforskningens enemerker.

Det er tidligere skrevet at man med å være utøverforsker blir aksjonsforsker. Aksjonsbasert forskning er ifølge sosiologen Willy Martinussen, "handlingsrettet forskning" som skal være til hjelp for noen (Martinussen 1993:372), altså en mer resultatorientert forskning. Aksjonsforskning er forskning *med*, ikke *på*, påpeker McNiff og Whitehead (McNiff 2002:87). McNiff og Whiteheads felt er læringsteori med praksis som utgangspunkt, og er også resultatorientert i den forstand at kunnskap skal kommuniseres ovenfor andre, men samtidig stopper de opp og ser mer inngående på forskerens og praktikerens rolle i selve prosessen. Denne type forskning inngår i såkalt kvalitativ forskning, i motsetning til såkalt kvantitativ forskning. Kvalitativ viser jo til ordet kvalitet som vil si egenskapene eller karaktertrekkene ved fenomener (Repstad 2007), mens kvantitativ viser til antall eller mengde. Sosiologen Patrick McNeill skriver i sin artikkel "Social Research" i boka *Fundamentals of Sociology* (1993) at kvalitativ metode er interpreterende. I stedet for å spørre "*how many?*", som man gjør i kvantitative studier, spør man i kvalitative studier heller

"*what kind?*". Altså ikke "what is the cause of this?", men heller "what is going on here?" (McNeill, i *Fundamentals of Sociology* 1993:70). "Rather than starting with a theory or hypothesis and collecting data to test them, interpretive methods allow hypothesis and theories to develop from the data" (ibid.). Sosiologen Willy Martinussen bruker betegnelsene *innlevende* og *uthentende* for å karakterisere disse forskjellene (Martinussen 1993). Han skriver om innlevende metode: "Karakteristisk for kvalitative metoder er at forskningen kommer i nærkontakt med de utforskete, og at forskningsopplegget og registreringene justeres underveis i den gjensidige påvirkningsprosessen" (Martinussen 1993:392). Om uthentende metode skriver han, litt fortsettende i forhold til McNeill: "[...] forskningsopplegget er klart på forhånd, og den eventuelle kontakt med personene som deltar i undersøkelsen, er kortvarig og mest mulig nøytral" (ibid.). Han gjør oss også oppmerksom på at en modell er "idealisererte og forenklete bilder av et utsnitt av hvordan man forestiller seg virkeligheten" (Martinussen 1993:17). Men alt kommer an på problemstillingen, skriver han, og "de fleste vil se det som ønskelig å kunne kombinere flere typer metoder for å belyse et problem så fylldig som mulig" (Martinussen 1993:392). Aksjonsforskning tar da enda et skritt videre på den kvalitative stien og lar forskeren selv få en aktiv rolle i forskningsprosessen, den blir altså som Martinussen sa tidligere, til hjelp for noen, og "noen" blir her forskeren selv. Forskeren blir med andre ord sin egen kilde.

Det åpnes med denne forståelsen av kvalitativ metode og aksjonsforskning, opp for mer *selvetnografiske* tilnærminger der både metoden, læringen og erfaringen blir forskningsmaterialet. Da blir de essensielle spørsmålene "hva har vi lært?" og "hvordan har vi lært det?". McNiff skriver med hensyn til aksjonsforskning og læring kort og godt: "The learning is what action research is all about" (McNiff 2002:72). I utøverforskningen er vi nødt til å gå *enda* et skritt lenger i denne retningen og se *enda* mer inngående på disse spørsmålene – vi jobber med andre ord med og i *living theory*. For som vi husker fra tidligere, ser denne teorien vitenskap som ikke en fiks ferdig base med kunnskap, men et resultat av en kreativ prosess av undersøkelser der man forstår gjennom forske og gjøre, og samtidig kontinuerlig reflektere og dekonstruere disse aktivitetene. McNiff og Whiteheads *living theory* blir med dette et meget viktig innspill og samtidig meget viktig kunnskap på hvordan det går an å forske på kreative prosesser og få disse kommunisert. Samtidig krever dette en omforming til musikkvitenskapelig språk og bruk, for, som nevnt litt tidligere, må vi

huske at denne teorien ikke bare er skapt ut fra læringsteoretiske aspekter, men også innenfor den samfunnsvitenskapelige konteksten. Men redskapene som skapes ut av dette er som vi har sett, meget hensiktsmessige å gjøre bruk av.

Vi har vært inne på refleksjon og den reflekterende praktiseren, men da med henvisninger til Schön og Elliott. Vi skal nå gå litt videre på dette, da det nettopp er i dette landskapet man i utøverforskningen kan utvikle de tidligere etterlyste presisjonsnivåene, det være seg internalisert eller eksternalisert, og finne kilder til kunnskap og redskaper til å utvikle og forbedre en praksis.

Selvrefleksjon og selvetnografi

Mange har skrevet om forskerrollen og "den slitsomme selvrefleksjonen". For eksempel står denne refleksjonen hos religionssosiologen Pål Repstad i forhold til involverte aktører (Repstad 2007), men hos McNiff og Whitehead består kritisk refleksjon (McNiff 2002:51) og da i særdeleshet selvrefleksjon, blant annet i å lage refleksjonssykluser; en kritisk refleksjon åpner opp for en ny osv. – alt for å kvalitetssikre forskningsprosessen og de funnene som blir gjort. Refleksjonene blir da et eget kontrollsystem som søker å fange opp svakheter i prosessen. Vi har allerede vært inne på blant annet Schön, McNiff og Whitehead som i denne sammenheng kan sies å stå for en mer generell form for praksis- og prosessforskning, der man altså ikke bare er opptatt av kunnskapen som produkt, men også prosessen bak kunnskapen (Nautvik 2006). Denne prosessen med sin struktur er som tidligere påpekt, dialogisk. Hos Schön dreier dette seg om en sirkel- eller spiralstruktur, eller som Molander skriver: en "hermeneutisk sirkelstruktur" (Molander 1996:146). McNiff på sin side går litt videre på denne modellen og tegner opp en modell hun kaller for en "iterativ spiral av spiraler" (McNiff 2002:56, min oversettelse), som er eksponentiell videreutviklende (ibid.). Hun forklarer videre: "[...] the spirals unfold from themselves and fold back again into themselves. They attempt to communicate the idea of a reality which enfolds all its previous manifestations yet which is constantly unfolding into new versions of itself, constantly in a state of balance within disequilibrium" (ibid.). Og hun konkluderer rett etterpå med noe av det samme som hun gjorde tidligere: "I am certain of uncertainty; I am balanced within my own disequilibrium. In action research terms it is possible to address multiple issues while

still maintaining focus on one, a realization of Plato's idea of holding together the one and the many" (ibid.). Så skal man samtidig være klar over det forenklede med denne type modeller og påpeke med Pierre Bourdieu, at det eksisterer en "slippage between the diagram and reality" (McNiff 2002:51), og at det med det blir en *synoptisk illusjon*: "[...] "the model of reality does not necessarily communicate people's experience of reality" (ibid.). Men uansett kan det tjene som en relativt god billedliggjøring av en selvrefleksjonssyklus; og det, sammen med kritisk refleksjon fra andre, er med på å sikre at også forskning på egen praksis kan få ivaretatt kravet til, og samtidig få bakket funnene inn i, begrepet objektivitet.

Men dette arbeidet krever etterrettelig dokumentasjon og loggføring, blant annet for å unngå ettertidens omskrivninger. Innsikt i og arbeid med dette kan virke enerverende og på noen direkte avskrekkende, men like fullt en særdeles viktig faktor, i hvert fall hvis man påberoper seg forskerstatus. Sosiologen Peter L. Berger gjør oss da i sin bok *Invitasjon til sosiologi* (1991) oppmerksomme på det som i psykologien kalles selektiv persepsjon: "Når vi husker fortida, rekonstruerer vi den i samsvar med våre nåværende idéer om hva som er viktig og hva som ikke er så viktig" (Berger 1991:64), eller som psykologen Karl Halvor Teigen i sin artikkel "Historisk og metodisk bakgrunn" (1985) mer presist uttrykker det: "Når man ikke kan oppfatte alt på én gang, må det foregå et utvalg. Hva som velges ut, er for en stor del avhengig av stimuli, av hva som med den sterkeste rett fanger vår oppmerksomhet" (Teigen, i *Psykologi – en grunnbok* 1985:83). Med andre ord er det de øyeblikkelige formål som er framtrædende, resten overser vi. Men så kommer det som er viktig i denne sammenheng: "Men i nåtida kan de ting vi har oversett bli tvunget på vår bevissthet ved at en eller annen påpeker dem for oss" (Berger 1991:65). Det som blir særegent i selvrefleksjonens verden, er at man på en best mulig måte skal søke etter å fange opp mye av dette selv, ivaretatt av den vitenskapelige innstilling, her påpekt av Stene: ærlighet, objektivitet, kritikk, åpenhet og dessuten være udogmatisk (Stene 1998). Det ble også i innledningsdelen vist til Stene når det gjaldt etterrettelighet innen vitenskap generelt, og han har også skrevet noe som er verd å ta med her: "Vitenskapelig virksomhet er den systematiske, metodiske virksomhet som tar sikte på å komme fram til, og systematisk, teste, forbedre og formidle vitenskapelig kunnskap" (Stene 1998:24). Etterretteligheten ligger altså uansett i bunn, hovedspørsmålet blir igjen hva som i denne sammenheng kan påstås å være vitenskapelig kunnskap og hvordan den skal kommuniseres videre.

Det er nevnt at det med utforskning av egen læring og erfaring åpnes opp for det man kan kalle for selvetnografiske tilnærminger. Joseph G. Schloss' feltarbeid blant afrikansk-amerikanske hip-hop-produsenter, nedfelt i Ph.D.-avhandlingen *Making Beats* (2004), resulterte i noen erfaringer som mer definerer selvetnografi som en *prosess*. Han skriver at "[...] reflexivity is not enough: one must generalize from one's own experience, a pursuit which requires researchers not only to examine their relationships to the phenomena being studied, but also to speculate on the larger social forces to which they themselves are subject, a process that I would term "self-ethnography" " (Schloss 2004:15). Her settes refleksjon og selvetnografi som prosess inn i en større sammenheng, noe som også er uhyre relevant for utøverforskningen og dens praktikere. Vi kan samtidig minne om det Elliott påpekte tidligere, at musikalsk praksis også er en sosial konstruksjon. Schloss er også veldig bevisst på plassen selve *teksten* har i forskningsprosessen: "The use of participant observation and ethnography also means that the text one produces is itself part of the social world one is studying" (Schloss 2004:9), en uttalelse vi også må ta inn i bruken av språk og tekst. Schloss' innsikt og erfaringer føyer seg også godt inn i McNiffs iterative spiral av spiraler, og der hovedfokuset likevel beholdes. Et annet aspekt Schloss gjør oss oppmerksom på, er "blind spots". Han stiller i sin forskning spørsmålet om han rett og slett er riktig person til å gjøre slik forskning, da han med sin jødiske opprinnelse kanskje fordreier en del vurderinger av forskningsdata. Kanskje den burde blitt gjort av en med afrikansk-amerikansk bakgrunn, spør han. Men den forskeren ville på sin side også hatt sine *bias* – sine "blind spots". Schloss har med denne forståelsen satt fingeren på viktige elementer som dukker opp i en refleksjonssyklus. Rase og tekst er her bare to eksempler, poenget i denne sammenheng er selvrefleksjonen og bevisstheten rundt denne. Eller som han selv noe lakonisk skriver: "From a purely logical standpoint, I cannot assess my own blind spots – if I could, they wouldn't be blind spots" (Schloss 2004:11). Det som uansett er viktig er det han faktisk *synliggjør*, eller som Wackerhausen her presiserer: "Innsikten ligger i det som blir *synliggjort*, ikke i de "blinde flekkene"" (Wackerhausen, i *Mesterlære* 1999:193, min uthevelse).

Refleksjonen trer med andre ord inn som kvalitetssikring i form av og i dialogen mellom mennesker slik at det kan gå an å oppfatte også det som *ikke* blir sagt. Schloss har selvfølgelig dialog med dem han forsker på, eller som vi nå har lært: *med*, samtidig som at

denne dialogen befinner seg på et selvrefleksjons- og selvetnografisk nivå. Det er som Molander skriver: "Dialogen kommer på två sätt naturlig in i olika typer av kunskapsbildning. De två går in i varandra. Det gäller för det första en *reflektion över kunskapens och kunskapsbildningens förutsättningar*. Dialogen är en reflektionsgång vars form utmärks även växling mellan perspektiv och en växling mellan del och helhet" (Molander 1996:99). Med Schloss' forskjellige utsagn ser vi dermed også den direkte linjen fra det Martinussen kalte kvalitativ og innlevende metode, der forskningsfunnene blir bearbeidet gjennom gjensidige påvirkningsprosesser, men her altså med forskeren selv i aktiv rolle.

Selvetnografi og selvrefleksjon er med andre ord fasetterte oppgaver å gi seg i kast med, og det blir da som tidligere nevnt, spesielt viktig å få meislet ut kunnskapen man ønsker å få belyst. Så må vi samtidig legge oss på minne at denne kunnskapen er "meningsfullt att tala om först i ett längre perspektiv över tiden, [...], bland annat därför att handling måste förstås i ett större meningsperspektiv" (Molander 1996:128). Nettopp derfor bør dokumentasjon og loggføring ha en sentral plass i en utøvers virksomhet hvis forskningsstatus er ønsket.

Organologiske aspekter

Musikkviteren Ola Kai Ledang skriver om organologi i sin artikkel "Organology in European Musicology": "Organology (*G.* Instrumentkunde, *Fr.* organologie), within the context of musicology, refers to the systematic study of musical instruments. [...] Organology is characterized by its thematic focus on the musical instrument as man-made physical object" (Ledang, i *Musikklidenskapelig årbok* 2000:39). Organologi er med andre ord "den gren av musikkvitenskapen som behandler musikkinstrumenter" (Silén, *Cappelens musikkleksikon* bind 5, 1980:260), der instrumentsystematikk utgjør en vesentlig del av forskningsfeltet. Når man blir opp på ordet i *Cappelens musikkleksikon* blir man nettopp henvist til "musikkinstrumentssystematikk", som defineres som "inndeling av musikkinstrumentene i de ulike grupper og materiale, konstruksjon og bruksmåte" (Durrant, *Cappelens musikkleksikon* bind 5, 1980:40). Det finnes ulike klassifiseringssystemer alt etter om man ser på materiale instrumentet består av, eller teknikken som ligger til grunn for lydproduksjonen. Trompeten er i organologien da klassifisert som messinginstrument og under gruppen aerofoner.

Selv om klassifisering og system er framtreddende i organologien, er også andre tilnærminger utover det rent fysiske også mulig. Ledang skriver: "Organology is demonstrably an interdisciplinary field. As a physical object designed for sound making, the musical instrument is most adequately approached and understood by means of methods from the natural sciences; but, as a man-made product of culture, it must be addressed and interpreted through methods from the humanities and social sciences. An infinite number of combined strategies for study of musical instruments are possible" (Ledang, i *Musikklidenskapelig årbok* 2000:62). Med støtte i det siste utsagnet, er det fra et utøverforskningssynspunkt viktig å gå inn i de enkelte instrumentene for å identifisere faktorer som blir spesifikt retningsgivende for traktering av instrumentet. Som Ledang skriver innledningsvis er instrumenter menneskeskapt fysiske objekter, og han tillegger "from the physical side, the musical instrument is viewed through primarily as a sound-producing mechanism, designed and functioning according to laws of nature" (ibid.).

Messinginstrumenter "[...] has partial laws which need to be obeyed" (Jacobs, Stewart 1987:131), sier den meget kjente og høyt respekterte amerikanske tubaisten og messingpedagogen Arnold Jacobs. Arnold Jacobs ble viden kjent ikke bare for sine pedagogiske evner, der først og fremst den mentale innstilling sto sentralt, men også for den forskningen han gjorde med hensyn til de fysiske aspektene ved det å utøve. Han gjorde laboratorieforsøk der han bl.a. fikk målt luftmengden når man spiller i forskjellige registre. For eksempel sier han om trompeten: "The trumpet is a low flow rate instrument requiring less air but under higher pressure compared to the trombone and tuba. [...] In an extreme pianissimo on a low C on a trumpet, [...], you have a flow rate as low as four liters per minute. In loud playing, the flow rate might go up to maybe fifteen liters per minute. At the maximum fortissimo, the trumpet player's flow rate is forty-eight liters per minute" (Jacobs, Fredriksen 2002:168). Her er det egentlig tre kvantitative - konkrete og fysisk målbare - størrelser som får innvirkning på utøveren. En størrelse er i forhold til instrumentets egenart, der man kan slå fast at trompeten er et lavhastighetsinstrument. Det andre er en størrelse i forhold til hvilken luftmengde som kreves av en person når man skal presse luft gjennom dette instrumentet. Den tredje størrelsen er egentlig av indirekte art, og har med bevisstheten utøveren får omkring egen lungekapasitet. Den naturvitenskapelige tilnærmingen med de fysiske målbare størrelsene blir dermed viktige momenter for en

utøver å ha med seg i sin utøvelse av et instrument. I boka *Also Sprach Arnold Jacobs - A Developmental Guide for Brass Wind Musicians* (2006) av trombonisten Bruce Nelson, en bok som etter Nelsons utsagn er et forsøk på å samle Arnold Jacobs sentrale ideer - "the common ideas and variations of those ideas from which so many musicians have benefited" (Jacobs, Nelson 2006:8) - påpekes nettopp det naturvitenskapelige aspektet: "Nature has equipped us for survival on this planet. Our bodies were not made to play brass instruments. We must adapt our bodies according to the laws of nature. [...] We can't violate natural functions, but we can adapt them" (Jacobs, Nelson 2006:14).

Ledang la også til et meget viktig ord: "the *musical instrument*" (min uthevelse). "Because a musical instrument is an inanimate object and requires a human to feed it musical information, Jacobs calls it, "A hunk of brass" (Jacobs, Fredriksen 2002:162). Denne uttalelsen kan sies å være i overensstemmelse med det greske *organon*, som betyr både instrument og verktøy (Silén, *Cappelens musikkleksikon* bind 5, 1980:260), og må kunne sies å henseile på nettopp dette aspektet: det fysiske objektet, instrumentet, som et verktøy til nettopp å lage musikk: "I know we play these instruments. We choose these particular instruments as a medium in which to express ourselves (Jacobs, Fredriksen 2002:92).

Performative aspekter

Den amerikanske performativitetsforskeren Philip Auslander stiller et ganske enkelt spørsmål i introduksjonen til boka *Theory for Performance Studies* (2008): "Theory for performance studies – who needs it?" (Auslander 2008:1). Og svaret han gir er: "Any answer to the basic question constitutes a de facto theory of performance, that is, an idea of performance that is used to make sense of various practices and forms of expression. Every theory frames and focuses our attention on some things while leaving other things outside the frame or out of focus. Thus, performance studies is always in reach of new theories that might open up new ways of seeing and interpreting performance. Performance studies *is* theory: it is the myriad conceptual tools used to "see" performance" (ibid.). Han skriver videre at feltet er interdisiplinært og at det dermed er åpent for alle former for intellektuell påvirkning.

Auslander gir oss her en veldig generell pekepinn om hva feltet handler om; det handler i bunn og grunn om å forstå uttrykksformer og hvordan de får sin presentasjon. Med det blir det performative aspektet også sentralt i utøverforskning, som i alle andre fag og felt som krever at noe blir kommunisert til noen. Hvert felt får med det også sin egen variant av det performative, så også med den musikalske utøverfunksjonen. Musikologen Jason Toynbee skriver i sin artikkel "Making Up and Showing Off – What musicians do" at "music is not only being made, but being made to be heard, and sometimes to be seen too" (Toynbee 2006:75). Utsagnet synliggjør aspektet med presentasjon, ikke bare utad, men også *innad*. Det performative stikker med andre ord dypere enn den ytre presentasjon - det griper inn i det personlige, som igjen setter spørsmålsteget ved den kulturen vår tenkning er oppstått ifra. "We cannot think outside our culture" (Auslander 2008:73), skriver Auslander når han også viser til Judith Butlers arbeid og forskning innen det performative. Vi har også tidligere vist til Butler, da i forbindelse med språk og tekst, og det ble også i den sammenheng gjort oppmerksom på det performative aspektet ved kommunikasjon. Vi kan blant annet eksemplifisere Butlers performativitetsforståelse gjennom hennes forskning på kjønnsproblematikk – *gender trouble* – der hun mener å kunne hevde at vi ikke handler på bestemte måter fordi vi føler oss som kvinner eller menn, men at vi tvert imot føler oss som kvinner eller menn fordi vi handler på bestemte måter. Med andre ord er seksuell identitet performativ og et resultat av kulturelle ideer (Butler 1977, Auslander 2006). Dette kan igjen sees i sammenheng med Bergers bilde av "samfunnet som en scene befolket med levende skuespillere" (Berger 1991:144), der menneskets frihet på scenen begrenses både av utvendig kontroll og kontrollen som er innebygd i selve rollen. "Den sosiale virkelighet synes [...] å balansere nokså usikkert på et samarbeid mellom mange individuelle skuespillere [...]" (Berger 1991:145), skriver Berger. I dette scenarioet later vi som om de "usikre konvensjonene er evige sannheter" (ibid.). I antropologien har man beskjeftiget seg med disse spørsmålene i årtier, og spesielt kan vi her ta fram Jan Brøgger som med sin psykologiske bakgrunn blant annet så spesielt på atferdsanalyse. I sin bok *Roller og rollespill - Innføring i atferdsanalyse* (1990) konkluderer han også i tråd med Berger: "det vi kan kalle *den sosiale virkelighet* er kulturelt bestemt" (Brøgger 1990:55).

Denne enkle framstilling synliggjør imidlertid bare noe av det som ligger i begrepet performativitet. Den musikalske utøver har jo også sin plass i "sosiale drama" (Berger 1991),

og det som i denne sammenheng blir av interesse, er å se på hvilken betydning Butlers kulturelle ideer og Bergers konvensjoner har for utøveren, og hvilke konsekvenser det får for praksisen videre. Vi har altså hittil bare plassert utøveren i en generell kulturell kontekst hva performativitet angår. Vi skal nå la performativitet søke sitt innhold også i andre kontekster som har betydning for utøveren og utøverforskningen. Vi skal inn på forskningen til den engelske musikkviteren Nicholas Cook, som med sin forskning tar inn utøveren og den musikalske framføring som en del av den musikalske forståelse.

Det synes hensiktsmessig å gå via Cooks egne refleksjoner omkring utviklingen i hans forskningskarriere. Boka *Music, Performance, Meaning* (2007) er en samling essays fra perioden 1987-2004, og gjennom dette utvalget viser han utviklingen fra å være en relativt standhaftig empiriker med analyser i fokus, til å vende blikket mer mot de kreative prosessene i og rundt framføringen av musikk. Men selv om de kreative prosessene kommer mer i fokus nekter han å gi slipp på analyseredskaper som inngangsbillett til å komme dypere inn i musikken. Vi kan ta fram to utsagn som kan illustrere dette. Cook skriver i "Introduction" om sin utvikling fra 1980-tallet som doktorgradsstudent og fram til 1990-tallet som etablert forsker: "[...] my interest had shifted to what I saw as the need to rethink analytical methods if musicology was ever to overcome its obsession with scores, with music as a form of writing, and start treating music as the performance art we all know it is" (Cook 2007:xiii). Og : "I have retained my interest in the potential of empirical approaches to the study of music, but as applied to musical performance [...]" (Cook 2007:x). Hos Cook ligger med andre ord performativitet i den musikalske framføring der utøveren selv med sine tolkninger og versjoner, blir en sentral del av selve verkets identitet - *work identity*, eller som han skriver: "The real distinction, in short, is between music as text and music as performance" (Cook 2007:326). For eksempel skriver han om musikers forskjellige tolkning av ornamentikken i et verk og hvordan dette påvirker selve verket – alt gjennom den praktiske framføring: "The idea is to treat these multiple ornamented versions as the tangible traces of performances, whether real or imagined, and to account for the fact that we call all of them versions of Op. 5 (Corelli, min bemerkning) even when they are so obviously different" (Cook 2007:xiii). Han gjorde grundige analyser forskjellige versjoner og ville med det prøve å utvikle "a working model of the identity of musical works in performance" (Cook 2007:xii). Som følge av dette lanserer han en mer fleksibel modell:

multitext, som søker å få fram, men ikke framheve, det spesielle ved forskjellige versjoner av komposisjoner. Og han konkluderer videre: "[...] my conclusion is that if there is going to be such thing as a musicology of performance, then something along these lines will have to be one of its basic principles" (Cook 2007:xiii). Hos Cook får da tolkningsaspektet stor betydning. Ikke bare med hensyn til utøveres versjoner, men også *grunnlaget* de baserer sine versjoner på; fra komponistens originale idé og tolkningskjedene videre: notasjonen i seg selv, tolkning av notasjonen osv.

Med tolkningsaspektet kommer vi også nærmere inn på det som er interessant i denne sammenheng: utøveren. Cooks forskning beskjeftiger seg i hovedsak med arbeid omkring verk og komposisjoner, og utøverforskningen plukker på en måte opp tråden der Cook slipper den. Man er i utøverforskningen mer interessert i utøveren spesielt og prosessen bak selve framføringen. Elliott er inne på dette når han skriver "musical works result from human actions informed by histories and standards of musical practice; they are enmeshed in and derive their nature and significance from their contexts of production and use. Even the structural properties of musical works owe their characteristic features to the reflections of practitioners and theorists who work at particular times in the history of their music cultures. [...] musical works are thoroughly artistic-cultural constructions" (Elliott 1995:296). Man kan si at tråden blir plukket opp i sfæren av individualitet: "[...] performers have to make interpretational decisions for themselves. They must, in this sense, be guided by the spirit of improvisation. And in all these respects – the need to base performance on understanding of compositional structure, the need for performers to make their own choices, and the need for them to do so with every appearance of spontaneity [...]" (Cook 2007:201).

Improvisatoriske aspekter

Tråden som plukkes opp fra Cook er som vi ser av improvisatorisk art. Bjørn Alterhaug skriver i sin artikkel "Mellom panikk og kjedsomhet" (2006) om improvisasjon: "Det fine med fenomenet improvisasjon er at i alle musikkulturer vi kjenner til, så er improvisasjon et element som i mer eller mindre grad er tilstede i alle musikkformer. Dette gjør at alle former for musikk i det minste har et felles element, improvisasjon, uansett hvor forskjellig det

måtte være” (Alterhaug, i *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* 2006:65). Det ligger i dette at improvisasjonsbegrepet, som så mange andre begrep, er mulig å tilnærme seg fra flere hold. Men det som blir viktig her er først og fremst musikk og improvisasjon som handlinger: ”Fundamentally, music is something that people do” (Elliott 1995:39), skriver Elliott. Og improvisasjon er handling, uansett musikkform. Tråden vi plukker opp fra Cook, plukker han til en viss grad også opp selv: “[...] all performance is irreducibly improvisatory, and indeed that it is impossible to make a categorical distinction between performance and improvisation” (Cook 2007:xiii), skriver Cook. Improvisasjonsmusikeren Tone Åse gjør også i sin hovedoppgave *Improvisasjon i undervisningen – forskning på egen praksis* (2007), sine refleksjoner om improvisasjon som handling: “[...] praksisen min har et enkelt hovedprinsipp: å sette musikere (eller andre) i gang med å improvisere. Dette er mulig fordi kompetansen allerede ligger der, klar til å utvikles videre innenfor dertil egnede rammer. Det som skjer i selve handlingen er imidlertid så komplekst at det er vanskelig å gripe uten å nærme seg fra mange kanter [...]. Jeg vil til slutt understreke nok en gang at det fins mange rammer å utvikle den musikalske improvisasjonskompetansen innenfor – min praksis er en av disse [...]” (Åse 2007:126). Hun griper på flere vis tak i det som her er sakens kjerne: handling og kontekst. Elliott påpeker også viktigheten av det kontekstuelle: “[...] knowledge cannot be separated from the context in which it is learned and used” (Elliott 1995:72). “Knowledge” blir her, i forhold til Åses utsagn, den musikalske improvisasjonskompetansen. Hos Elliott er denne prosessen en del av det han kaller *curriculum-as-practicum*, som viser nettopp til det aktive aspektet: “*what music is, at root, is a human activity*” (Elliott 1995:39), og kan samtidig oppfattes som en del av lærings situasjonen en lærer skaper. I utøverforskningen er det imidlertid situasjonen *en selv* har skapt og tilrettelagt som først og fremst er av interesse, og med det også en av de rammene som Åse påpeker at improvisasjonskompetansen kan utvikles innenfor, vel vitende om at man også er et sosialt vesen også i den situasjonen. Improvisasjon er jo et begrep man først og fremst kanskje forbinder med det sosiale og kollektive der det gjelder “å benytte seg av de komplementære ferdigheter og egenskaper til hver musiker” (Alterhaug 2006:76), og “hvis en i gruppen blir for dominant, vil hele det kollektive samspill lide under dette” (ibid.). Men man gjør sine egne valg også i et kollektiv, og det er det som blir interessant i denne sammenheng. Med andre ord befinner vi oss på sett og vis på øvingsrommet og de prosessene som foregår der.

Prosessene på et øvingsrom kan være av mange slag, men det er hovedsakelig en prosess fokuset rettes mot: å bli bedre til å utøve. Et viktig ledd i denne prosessen blir blant annet å identifisere problemer og løsningen av disse. Elliott skriver: "Moving from beginning to advanced levels of musicianship depends on learning to target and solve significant problems in the music one is making and the ways one is making music through performing, improvising, composing, arranging, or conducting" (Elliott 1995:73). Han skiller videre mellom *problemavdekking* (problem finding), *problemreduksjon* (problem reduction) og *problemløsning* (problem solving). Han skriver, med henvisning til Schön, om problemavdekking at "problem solving in ordinary talk assumes that there is already a well-defined problem that learners can identify and go about solving. But this is not always the case in music making and music listening. An important part of what music students need to learn is how to locate what counts and what needs to be done musically in relation to a given musical challenge" (ibid.). Dette er også kontekststøttet med hensyn til hvilke referensielle rammer man tar utgangspunkt i: historie, tradisjoner, stil etc. Vi ser av Elliotts utsagn at ansvaret til syvende og sist veltes over på utøveren selv. Dette er også et av grunnlagene hans for nettopp å uttrykke viktigheten av at "[...] all music students (including general music students) ought to be viewed and taught in the same basic way: as reflective musical practitioners engaged in the kind of cognitive apprenticeship we call music education" (Elliot 1995:74), utsagnet som også ble vist til under avsnittet *Refleksjon og den reflekterende praktiker*. I denne prosessen er det improvisatoriske element sterkt til stede i den forstand at nye problemer krever nye løsninger. Det latinske *improvisus* viser jo nettopp til "ikke før sett" eller "uforutsett" (Alterhaug 2006:64). Det utgår av dette at begrepet ikke "eies" av spesielle tradisjoner, men er en form for universell prosess. I denne prosessen er som vi ser løsningsorienteringen sentral, og i dette landskapet finner vi også noe av det Elliott legger i forskjellen mellom problemreduksjon og problemløsning, der nettopp det løsningsorienterte finner noe av sin identitet. "There is an important distinction between problem reduction and problem solving", skriver Elliott (Elliott 1995:73), og eksemplifiserer dette med en sangers eget valg i det å ramme inn hva som er viktig - *locate what counts* - og hva som ikke er det. Sangeren jobber med et stykke som krever mye av henne pustemessig, og Elliott skriver da at istedenfor å jobbe videre med *pusteproblemet*, og med det jobbe kun *problemreducerende*, kan man i stedet fokusere på det musikalske, for eksempel med fraseringen, og dermed jobbe med det han mener er *problemløsende*. Han skriver videre

også om det verbale aspektet i denne prosessen: "Verbal explanations may alleviate or reveal students' misunderstandings and lead to improvements in their musical thinking-in-action. In addition, verbal explanations can help contextualize the teaching and learning of musicianship. What I am urging, however, is that a musical performance ought to be valued for what it is: an embodiment of a student's musical understanding of a given work and its related practice" (Elliott 1995:76). Det verbale er med andre ord viktig, men den praktiske utøvelse står uansett solid plassert i sentrum. Elliott viser til studenter og elever når han skriver om dette, men det er da å bemerke at dette i høy grad også gjelder profesjonelle utøvere. Vi er alle studenter på øvingsrommet, i hvert fall *bør* vi være det...

Vi skal nå samle noen tråder før vi går videre: Det ble skrevet at det i utøverforskningen først og fremst var situasjonen en selv har skapt og lagt til rette for som var av interesse. Vi har også sett på en utøvers/sangers handlingsalternativer angående problemløsning, og vi har pekt på refleksjon og det improvisatoriske element i denne prosessen. Vi skal i det følgende ta opp det siste, men før det gjøres, er det viktig å gjøre en distinksjon mellom "det improvisatoriske" og "improvisasjon". I denne sammenheng er dette å betrakte som en modell, eller skala, som går fra det som kan benevnes *improvisatorisk tilnærming* og til det som kan benevnes *improvisasjonskunst*. Denne skalaen er ikke ulik det improvisasjonsmusikeren Lisa Dillan karakteriserer som "grader av improvisasjon" (Dillan 2008). Hun peker på i sin artikkel "Kunsten å øve på noe som ikke eksisterer" (Dillan, *Musikk-Kultur* 11/2008), at graden av improvisasjon i en utførelse ofte krever litt ulike strategier i øveprosessen. Hun deler videre improvisasjon inn i fire grader. *Første grad* går på interpretasjon og er egentlig mer snakk om et definisjonsspørsmål, men "om man velger å definere improvisasjon som å fornye eller videreutvikle et materiale i nåtid, kan man likevel si at interpretasjon er en form for improvisasjon av første grad (Dillan, *Musikk-Kultur* 11/2008:38). *Andre grad* er referensiell i betydningen tradisjon, og dette "innebærer blant annet periodetrening, tematikk rundt fraser og formforståelse i en videre kontekst, kodeforsikring/stilpreferanser, og innøving av ulike teknikk som kreves for å mestre arbeidet (ibid.). *Tredje grad* er "friere improvisasjon" der "graden av improvisasjon er stor" (ibid.), for eksempel over en klangkvalitet, et enkelt tema eller en formstruktur; her må man i stor grad skape strukturer selv. *Fjerde grad* er såkalt friimprovisasjon, der det ikke er fastlagt premisser på forhånd, verken mentalt eller verbalt. I tillegg deler hun inn ulike

komponenter og prosesser som virker inn på det improviserte i to kategorier:

metakompetanse og *fagspesifikk kompetanse*, som begge innvirker på hverandre.

Metakompetansen ”innebærer prosesser som innvirker i arbeidet med blant annet personlig uttrykk, kommunikasjon, sansing, kreativitet, spontanitet og originalitet” (Dillan, *Musikk-Kultur* 11/2008:36), og den fagspesifikke kompetanse ”handler om å tilegne seg ulike erfaringer med innholdet i det man improviserer over” (ibid.), skriver hun. Når det gjelder improvisatorisk tilnærming ligner det veldig mye på første grad i Dillans modell, men med den forskjell at hos Dillan er interpretasjonen knyttet til ”et notert verk” (Dillan, *Musikk-Kultur* 11/2008:38), mens det i alternativ modell også innebærer en instrumentell, improvisatorisk bearbeidelse og tilpasning av stoff generelt. I dette legges det improvisatoriske element som verktøy til å omarbeide og utvikle utfordringer (øvelser, verk etc.) på en utøvers egne premisser. Det kan minne om en form for ”Cagesk” (John Cage) metode, der musikken etter hvert går over til å bli en form for prosess og ikke objekt, der det utøverstyrte blant annet går på at man selv kan bestemme tempo, lengde på noter og dessuten noe større friheter med hensyn til dynamikk (Wolff 1978, Lewis 1995, Schrøder 2008), men der man i tillegg tilfører noe improvisatorisk, men altså ikke improvisasjon i tradisjonell forstand. Det handler med andre ord om å hente fram den underliggende improvisatoriske og tause kunnskapen som akkomodable redskaper. *Improvisasjonskunst* i alternativ modell kan i forhold til Dillans plasseres fra andre grad og oppover. Når ordet kunst er brukt sikter det først og fremst til den vide betydning av ordet, altså som ”kulturytring hvor utførelsen gjerne krever spesiell kunnskap og ønske om å bruke denne og individuelt tilpasse den til en situasjon og hensikt” (*Store Norske Leksikon*, snl.no, Arnt Fredheim, 2011-05-02, <http://www.snl.no/kunst>). Det ligger også i dette at ”kunst i vid betydning står for spesiell ferdighet og dyktighet på vidt forskjellige felter” (ibid.). Man har altså med improvisasjonskunst gjort et bevisst valg i det å jobbe med improvisasjon og de premisene det innebærer, mens man i en improvisatorisk tilnærming jobber instrumentelt med hvilket som helst stoff, uavhengig hvilken tradisjon man tilhører, og i tilpasningens øyemed.

Det å gjøre oppmerksom på Dillans grader av improvisasjon og den improvisatoriske tilnærming, tjener også andre hensikter utover den personlige, instrumentelle nytten. Det tjener blant annet til en gryende avmystifisering av profesjonell kunnskap, som vi husker etterlysning av fra Schöns side, noe som kan være et positivt bidrag for mange utøvere.

"Improvisasjon" er et begrep som har et slags "mytisk slør" (Alterhaug, i *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* 2006:64) over seg, og det blant annet å få innplassert sin utøvervirksomhet for eksempel i forhold til Dillans modell, vil være en nyttig inngangsport for videre interesse for improvisasjonskunst. Det vil samtidig være en synliggjøring det av den latente improvisasjonskompetansen som Åse tidligere gjorde oss oppmerksomme på, og som var "klar til å utvikles videre innenfor dertil egnede rammer". Da kan man samtidig få gjort oppmerksom på at alle kan få sin egen form av det Åse kaller *skapende gehør*, der man "tar inn det som skjer musikalsk og søker sin egen musikalske impuls i det som skjer" (Åse 2007:83). Nå viser jo Åse først og fremst til improvisasjonsprosesser, men dette er samtidig en prosess som ikke bare foregår blant utøvere som har valgt improvisasjon som faglig spissing. Denne prosessen inngår i utviklingen av det å bli en refleksiv og kompetent praktiker gjennom daglig erfaring i behandling av ulike situasjoner. Det blir heller ikke lenger bare en prosess, men en *fornyelsesprosess*, der utøveren selv lar egen læring være arena for ny kunnskapstilegning. Schön skriver: "When a practitioner becomes a researcher into his own practice, he engages in a continuing process of self-education" (Schön 1991:299), og "[...] when he functions as a researcher-in-practice, the practice itself is a source of renewal" (ibid.).

Psykologisk-pedagogiske aspekter

Under *Tolkningsrom* ble det pekt på at den opprinnelige arbeidstittelen for avhandlingen var "Læring og tilnæringsmåter i trompetspill. Refleksjon over egen praksis", og at dette skulle gjenspeile den praktisk-pedagogiske delen av virket som musiker. Videre var den mentale innstilling og refleksjonssykluser blant annet fremhevet som essensiell i dette arbeidet. På flere måter kan de aller fleste felt og tema som hittil er berørt knyttes til personlige mentale prosesser som i sin tur får konsekvenser for andre. Psykologene Wormnes og Manger skriver om "tankens makt" i sin bok *Motivasjon og mestring* (2005): "Mange er ikke oppmerksomme på særegenheter ved sin måte å tenke på. Dermed blir de uoppmerksomme på hvordan deres egen systematiske tenkningsstil påvirker opplevelsen av verden rundt. [...] Tenkningen bestemmer fremtidens persepsjon og opplevelser" (Wormnes og Manger 2005:206-207). De pedagogiske implikasjonene av bakenforliggende psykologiske prosesser synes her å fremstå

ganske klart. Men i forhold til Wormnes og Mangers utsagn om uoppmerksomhet og personlig systematisk tenkningsstil, har vi sett at den på en måte kan "korrigeres" nettopp gjennom bevisst og systematisk bruk av refleksjon og selvrefleksjon. Når vi så setter dette sammen med spørsmålet om hvilken kunnskap vi er etter å belyse, ser vi her at det også er i "uoppmerksomhetens land" vi kan finne mange og rike kilder til kunnskap og forståelse. I dette landskapet peker også Wormnes og Manger på dialogen som vesentlig element, men i tillegg peker de på *mental styrke*. Mental styrke defineres blant annet av selvbilde, konsentrasjonsevne, følelsesmessig stabilitet og holdninger til og tenkning om tilværelsen. "Vår mentale styrke utvikles i vår omgang med andre mennesker" (Wormnes og Manger 2005:207), skriver de, og peker nettopp på dialogen som sentral i denne prosessen: "Dialogen med andre hjelper oss til å opprettholde og endre vår indre dialog" (ibid.). Under *Refleksiv internalisert og refleksiv eksternalisert dialog* ble det som vi husker pekt på betydningen av det dialogiske i utøverforskningen. Det dreide seg da mer om dialog som "fagåpner" i Schönsk betydning. Det vi i tillegg ser nå, er også betydningen av de bakenforliggende personlige psykologiske prosesser. Som Wormnes og Manger også peker på skjer denne prosessen i lys av kontekstuell fortolkning: "Hvordan vi fortolker det som skjer med oss, avhenger [...] av de omgivelsene vi er en del av" (Wormnes og Manger 2005:85). Av dette ser vi nå at psykologisk forståelse av en utøvers prosesser også må være med i forskningsarbeidet.

Tankene påvirker med andre ord hvordan vi persiperer hverdagen vår og gir oss dermed muligheten til å forstå (Wormnes og Manger 2005). Tankenes betydning vil med det få direkte betydning i en utøvers arbeid, og kunnskap om hvordan slike prosesser arter seg vil være særdeles nyttig for en utøver å få innblikk i. Hvis man som utøver for eksempel sliter med negative tanker, blir det viktig å kunne endre dette. Wormnes og Manger skriver i den forbindelse: "Dersom målsetningen er å skape forandring hos en person, har det vist seg lettere og mer effektivt å endre et individs tenkning enn direkte å prøve å endre følelsene eller atferden (Ellis, 1962; Ellis, 1971; Beck; 1976). Dette bygger på at den enkelte i utgangspunktet tross alt har best kontroll og styring på sin egen tenkning. Hvordan vi tenker påvirker resten av personligheten. Endrer vi tenkningen, endrer vi atferd og følelser" (Wormnes og Manger 2005:101), skriver psykologene. Det pekes på *logisk tanketrening* som redskap i dette, der "tenkningen må trenes opp til å bli mer vitenskapelig, bygge på logiske

analyser og være empirisk grunnlagt, heller enn å bygge på magi, mystisisme, sirkulær tenkning og med tilfeldige definisjoner (Ellis, 1971)” (Wormnes og Manger 2005:102). De peker ikke bare på endring av tenkningen, men også på endring av språkbruk, noe som ikke er vanskelig å se vil få direkte konsekvens i pedagogisk arbeid. Vi husker også i den forbindelse fra *Utøver og teori*, der det ble påpekt at bevisstheten om egne prosesser nettopp trengte en stødig makker i adekvate kommunikasjonsformer. Med andre ord har vi ansvar for egen tenkning, og den pedagogiske konsekvensen av denne prosessen er noe man må være bevisst i forhold til. Det individuelle psykologiske aspektet blir derfor et meget interessant tema i utøverforskningen. Følgelig blir det helt bevisst at man her snakker om *psykologisk-pedagogisk* vinkling, der forståelsen av begrepet ligger i at det individuelt psykologiske aspektet får pedagogiske implikasjoner. Med det peker også pila i retning av problemstillinger rundt teori, og teori av mer personlig art, og praksis.

Øivind Varkøy stiller i den forbindelse i sin bok *Hvorfor musikk? – en musikkpedagogisk idéhistorie* (1993) musikkforskeren Jon-Roar Bjørkvold og fagpedagogen Erling Lars Dale opp mot hverandre:

”Bjørkvold konsentrerer sin tenkning om det generelt lekende, syngende, økologiske hele mennesket – med en viss front mot den dannelsen, kultiveringen og formingen som ligger i det greske begrepet ”det musiske”” (Varkøy 1993:116), skriver Varkøy. I gresk mytologi er det som kjent ”Apollon (ordenens, systematikkens etc. gud) som er musenes fører” (ibid.), mens ”Bjørkvold plasserer det musiske mennesket i selskap med Dionysos (spontanitetens, festens og rusens gud)” (ibid.). *Det musiske imperativ* (Bjørkvold 1992) blir da ”styrende for uttrykksbehovet i all lekende og lærende barnekultur” (Bjørkvold 1992:54). ”Bjørkvold blir med *Det musiske menneske* stående som en forkjemper for det spontane, lekende og kreative mennesket – i kontrast til vår tids spaltede, konforme og ensidig logisk-rasjonelle menneske” (Varkøy 1993:116), fortsetter han. Dette er ”autentiske (ekte) og opprinnelige uttrykk som ennå ikke er ødelagt av kulturens trykk” (ibid.). Med det ”blir det kunstneriske eller musiske *uttrykket* en *realisering* av en indre kjerne av menneskelighet, altså en *selvrealisering*” (Varkøy 1993:117). Bjørkvold står da nær det Varkøy kaller en naturalistisk ekspressiv tradisjon. Så ”hvordan får kunnskap liv? Svaret er enkelt nok, i all sin kompleksitet: gjennom levende mennesker” (Bjørkvold 1992:180), skriver Bjørkvold.

Dale opptrer hos Varkøy i forlengelsen av det han kaller en nyhumanistisk dannelsesstradisjon, der ”grunnbegrepet *estetisk praksis* innebærer [...] en opphevelse av skillet mellom teori og praksis hva kunstfagene angår” (Varkøy 1993:119). Tradisjonelt kobles kunnskapsbegrepet ensidig til teori, definisjoner og ordforklaringer, mens ”man overser at også *ferdighetene* har et forståelsesaspekt, det som levendegjør kunnskapen. I den naturalistiske ekspressive motreaksjonen i kunstpedagogikken mangler man den andre siden forståelse for øvingens og treningens betydning for å skape *forståelse*” (ibid.). Ut av dette vokser det da en *dialektisk* undervisningsform der dialektikken ligger ”i sammenkoblingen av det metodiske og kontinuerlige arbeidet i kunstfagene og det diskontinuerlige møtet med kunstverket” (ibid.). Nødvendigheten av estetisk teori og refleksjon blir da sentrale elementer. For høyere utdannings del tar han til orde for kulturanalyse med vekt på kultur- og kunsthistorie og filosofisk estetikk (Varkøy 1993).

Varkøy stiller i denne sammenheng deretter et viktig spørsmål, et spørsmål han selv velger å la henge i lufta: ”Det kan umiddelbart virke som om det eksisterer en uoverstigelig motsetning mellom Bjørkvolds vekt på *selvuttrykk* og Dales betoning av *dannelse*. Men må det nødvendigvis være slik? Er det mulig å se teori/refleksjon og praksis som to sider av samme sak, uløselig knyttet sammen som en enhet?” (Varkøy 1993:121), spør han. En av utøverforskningens oppgaver er nettopp å dukke ned i denne materien. Man vil selvfølgelig ikke finne ”Svaret”, men i det minste vil man finne ”delsvar” som vil finne sin relevans i en del praksiser - min egen praksis er et godt eksempel på det.

Dales syn, som skissert her, kan også sies å være en del av utdannelsesfilosofien MEAE: Music Education as Aesthetic Education. Dette synet forfekter et ”multikunst”-syn (Elliott 1995) der musikk blir likestilt på linje med andre kunstformer. MEAE blir med det et kreativitetsfag der man søker å sikte inn mot en form for generell *estetisk sensitivitet* (Elliott 1995), der man nødvendigvis ikke kan gå dypt ned i de enkelte kunstformers kreative premisser. Dette synet går Elliott sterkt imot: ”Indeed, it is highly doubtful that there is any such general capacity as aesthetic sensitivity. Multiple intelligence theories and contemporary studies of creativity argue against the possibility” (Elliott 1995:249). Han argumenterer tvert om for det motsatte: “[...] musicianship (and the knowledge involved in every other kind of artistic pursuit) is domain-specific” (Elliott 1995:250), og fortsetter: “[...] multi-arts approaches are philosophically, artistically developmentally, an practically

unsound" (ibid.). Her er han på linje med Bjørkvold, som skriver at man må "systematisk trenes og utvikles som musiske mennesker" (Varkøy 1993:118). Men selv om Elliott kategorisk tilbakeviser MAEA blant annet med henvisning til kreativitetsforskning, er det samtidig viktig å ha med at det også eksisterer noen generelle faktorer.

Musikkpedagogen Even Ruud viser peker i sin bok *Musikkpedagogisk teori* (1979) på, med henvisning til Hallman, at man i kreativitetsforskning prøver å belyse både hva som hemmer og hva som fremmer kreativitet og kreativ utvikling. På den negative siden har vi blant annet konformitetstrykk, autoritære holdninger fra omgivelsene, betoning av "sikker kunnskap" og fiendskap mot personer som er annerledes. Disse holdningene bærer i seg kimen av intoleranse mot lekelysten og fører til utrygghet. Alt dette virker hemmende på den generelle kreativiteten. På den positive siden har vi derimot fokus på det selvinitierte, ikke-autoritære og frihet til spontane uttrykk. Dette vil spore til kreative tankeprosesser der man oppmuntres "til å gjøre nye sammenkoplinger mellom fakta, til å assosiere, fantasere, tenke ut nye løsninger på aktuelle problem, ytre gale ideer, bruke gamle ideer i nye sammenhenger" (Ruud 1979:59). Disse prosessene har preg av intellektuell sjanse der man prøver å "[...]stimulere den intellektuelle fleksibiliteten [...]" (ibid.). I denne sfæren opptrer den kreative lærer som stiller åpne spørsmål og man gis "*muligheter til å omgi seg med materiale, ideer, begrep, verktøy og strukturer*" (ibid.). Viktig er også fokus på å se på problemer helhetlig - det "å betone hele strukturer framfor isolerte elementer" (ibid.). Lærerrollen og den individuelle forvaltning av denne vil i lys av denne kunnskapen få avgjørende betydning i en musikalsk undervisningssituasjon. Denne lærerrollen skal hos Elliott fylles av den reflekterende praktiker. Som følge av sin praksisfilosofi med den reflekterende praktiker i sentrum, setter Elliott da opp et utdanningsprogram han kaller *praxial music curriculum*, som kan oppfattes å være både en forlengelse og presisering av hans tidligere nevnte *curriculum-as-practicum*. Samtidig er begge disse *reflective musical practicum* - en tilnærming til musikalsk kunnskap som er refleksiv, åpen og konstruktivt kritisk. "This praxial philosophy of music education holds that all music education programs ought to be conceived, organized, and carried out as reflective musical programs" (Elliott 1995:267), skriver Elliott. Et *praxial musical practicum* forslår han skal bestå av en tilnærming i syv punkt - *seven-point approach* - der trinnene til sammen blir "an interactive set of practical concerns" (Elliott 1995:272). Det interaktive tar utgangspunkt i det refleksive:

”music educators should feel free to reflect back and forth among these decision points” (ibid.). Vi skal ikke gå detaljert til verks hva disse punktene angår, men ta fram det som er å oppfatte som essensielt: kartlegging av hva man ønsker å jobbe med, hvilken måte skal det gjøres på, konkrete målsetninger, kontekstuelle læringsstrategier og til sluttevaluering. Men, som Elliott skriver, er syvpunktstilnærmingen kun et forslag: ”it is just one way to prepare and plan a music curriculum-as-practicum, and therefore, just one way to put this book’s praxial philosophy into action” (Elliott 1995:272-273). Men uansett hvilke tilnærminger og forslag man måtte komme opp med, må musikk først og fremst *gjøres*, skriver Elliott.

Mesterlære

Elliott har i sin praksisfilosofi mange varianter i forbindelse med ordet *praktikum*. Ordet *praktikum* har opprinnelig klerikal tilknytning, men det har vist seg hensiktsmessig å gjøre bruk av det også i andre sammenhenger, som brukt nettopp hos Elliott. Ordet viser nettopp til den praktiske utøvelsen av et fag, og man blir med det også en *praktikus* – en praktiserende fagmann. Elliott skriver om sitt bruk av ordet, og viser samtidig til Collins, Brown og Newman: ”The practicum concept of curriculum has its root in that ancient model of education called the “apprenticeship”. The reflective practicum builds upon and refines several characteristics of the mentor-apprentice relationship that grounded teaching and learning in earlier times. [...] In apprenticeship learning,...target skills are not only continually in use by skilled practitioners, but are instrumental to the accomplishment of meaningful tasks. Said differently, apprenticeship embeds the learning of skills and knowledge in their social and functional context....Apprenticeship is the way we learn most naturally” (Elliott 1995:269). Vi befinner oss med dette i en av de mest tradisjonsrike læringsformene, nemlig den såkalte *mesterlære*. Det er for øvrig en nyanseforskjell mellom ”apprenticeship”, som kan oversettes best med ”lærlingutdanning”, og mesterlære. Nielsen og Kvale skriver i sin artikkel ”Mesterlære som aktuell læringsform” (1999): ”I ordet ”mesterlære” fremheves betydningen av lærermesterens rolle i læringen, mens ordet ”lærlingutdanning” understrekes lærlingens læring i tråd med det engelske ”apprenticeship” (Nielsen og Kvale, i *Mesterlære* 1999:19). Uansett dreier seg det om en måte å organisere læring på som blant annet innebærer *praksisfelleskap, tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og*

evaluering gjennom praksis (Nielsen og Kvale 1999). Gjennom *praksisfellesskap* "tilegner lærlingen seg gradvis håndverkets vesentlige ferdigheter, kunnskaper og verdier ved å gå fra perifer deltakelse til å bli fullverdig medlem av faget" (Nielsen og Kvale, i *Mesterlære* 1999:19), skriver de. Den *faglige identitet* ligger i at "innlæringen av et fags mange ferdigheter er trinn på veien mot å beherske faget" (ibid.), og blir med det avgjørende for at man skal oppnå fagidentitet. Det å *lære gjennom handling* er å observere og imitere arbeidet til mesteren, fagarbeideren og de andre lærlingene. *Evalueringen* skjer i selve arbeidssituasjonen der man får kontinuerlige tilbakemeldinger på sitt arbeid. I enden av denne prosessen avsluttes en tradisjonell mesterlære med en formell prøve for å bli en sertifisert fagarbeider.

Mesterlæren eksisterer i flere former og på mange områder. Man kan for eksempel ha en skriftlig kontrakt mellom mester og lærling, der forpliktelsene fra begge sider er nedfelt, eller man kan ha en mer uformell type der man "vokser opp" opp med faget og "følger sin fars fotspor", for eksempel i en familiebedrift. Man finner mesterlæremodellen i mange forskjellige fagområder. Den forbindes først og fremst med håndverksfag, men vi ser at også i kunstens og musikkens verden har mesterlære en viktig og tradisjonsrik funksjon: man studerer en mester og imiterer både mesteren selv og den tradisjon vedkommende er en del av. Graden av imitasjon kan i tillegg bli høy, man vet jo for eksempel fra malekunstens verden at det noen ganger kunne være vanskelig å skille novisens arbeid fra mesterens nettopp på grunn av en høy perfektjoneringsfaktor i imitasjonsarbeidet. Man ser også av dette at den kulturelle og sosiale dimensjonen blir sporende for hva som allerede er tradisjoner, og det som kan bli tradisjoner. Som vi husker pekte Elliott under *Refleksjon og den reflekterende praktiker* på at en musikalsk praksis også er en sosial konstruksjon, der disse "swirl around the efforts of practitioners who originate, maintain and refine established ways and means of musicing, as well as cherished musical histories, legends and lore". Dette synet kan sies å være en *personsentrert* (Nielsen og Kvale 1999) form for mesterlære, der det primært fokuseres på forholdet mellom mester og lærling, og der "det er mesteren som i praksis reflekterer og gjør faget tenkning synlig for lærlingen" (Nielsen og Kvale, i *Mesterlære* 1999:21). En mer moderat form for denne er beskrevet som "stillasbygging" der mesteren griper selektivt inn "og gir den lærende et hjelperedskap som utvider dennes evner til å håndtere de forskjellige oppgavene, og gir den lærende mulighet til å løse oppgaver som han

eller hun ikke kunne ha løst alene" (ibid.). Med dette blir det mulig å sakte, men sikkert å lukke gapet mellom de krav som blir stilt og de evnene og kunnskapsnivået novisen faktisk har. Den *desenterte* formen for mesterlære fokuserer imidlertid mer på praksisfellesskapet og dets organisering, og blir med det en lære som ser mesterne i den sosiale konteksten de også er en del av. "Dette gjør at oppmerksomheten blir rettet mot hvordan lærerressursene som ligger i fellesskapet, best kan struktureres" (Nielsen og Kvale, i *Mesterlære* 1999:22), skriver Nielsen og Kvale.

Med desentert modell kan kanskje også graden av *transferens* minskes. Transferens, eller overføring, er jo først og fremst et begrep som brukes innen psykologien, der en pasient vil vise sine indre konflikter i forholdet til behandleren. Schön skriver med henvisning til psykoterapeuten Erik Erikson: "The patient has "an interest in repeating the past in the present" which leads him to transfer "messages from other life situations" to the therapeutic one. [...] What is most important about the transference is that through it, the patient brings into therapy meanings, unconscious motivations, and strategies of behavior which can be surfaced and examined [...]" (Schön 1991:118). Nå skal vi i denne sammenheng vokte oss vel for å sette mesteren i samme bås som psykoterapeutisk trengende, men det er et poeng i å være observant i forhold til fenomenet. Som mennesker bærer vi alle *scilicet* med oss en personlig historie som også blir en del av vår tolkende refleksjon-i-handling: "Each self interprets information individually, thereby investing it with personal values and meanings" (Elliott 1995:114), skriver Elliott. "When practitioners reflect-in-action, they describe their own intuitive understandings" (Schön 1991:276), skriver Schön på sin side. Som vi husker fra *Psykologisk-pedagogiske aspekter* ble det var det individuelle psykologiske aspektet et meget interessant tema for utøverforskningen. Disse utsagnene samlet kan i denne sammenheng leses som å sette et lite *notabene* ved nettopp denne problematikken. Mesterlæren har jo nettopp vært kritisert for "å fremme en mekanisk reproduktiv læring uten selvstendig kritisk refleksjon" (Nielsen og Kvale, i *Mesterlære* 1999:25), og transferensmomentet vil da også være naturlig å ta inn i diskusjonen. Men som vi har vist til tidligere skal den reflekterende og kompetente praktiker nettopp fange opp hindringer som dukker opp, og som både har og kan få betydning i en praksis.

Som påpekt av både Elliott med sitt praktikum, og Schön med sin refleksjon-i-handling med påfølgende artisteri, blir mesterlæren samtidig "virtuelle verdener" (Elliott

1995, Schön 1991): “Virtual worlds are contexts for experiment within which practitioners can suspend or control some of the everyday impediments to rigorous reflection-in-action. They are representative worlds of practice in the double sense of “practice”. And practice in the construction, maintenance, and use of virtual worlds develops the capacity for reflection-in-action which we call artistry” (Schön 1991:162), skriver Schön. Vi ser av dette at den tidligere nevnte personlige systematiske tenkningsstil (Wormnes og Manger 2005) vil spille en stor rolle i forhold til refleksjonsprosessene som vil foregå. Disse prosessene er allerede en del av en fra før etablert sosial praksis, samtidig som det produseres en “ny” variant av denne. Pedagogen og forskeren Jean Lave skriver i den forbindelse i sin artikkel “Læring, mesterlære, sosial praksis” (1999): “Når deltakerbaner materialiseres, skjer det som ledd i igangværende praksis, ikke noe som er atskilt fra det. Produksjonen av praksis er alltid en del av praksis; lærlingens telos i praksis produseres i og en del av praksis” (Lave, i *Mesterlære* 1999:51). I begrepet *deltakerbaner* ligger det at mesterlære er å oppfatte mer som en *prosess*, der lærlingen lærer av alle i praksisfellesskapet, altså en desentrert modell, skriver Klaus Nielsen i sin artikkel “Musikalsk mesterlære. Deltakerbaner på musikkonservatoriet” (1999). I dette ligger “en forståelse av individet i bevegelse i og mellom sammenhengende og usammenhengende kontekster, hvor muligheter og adgang konstant blir forhandlet mellom deltakerne” (Nielsen, i *Mesterlære* 1999:113), forklarer Klaus Nielsen. Ut fra dette transformative aspektet vil læreprosessene strekke seg over både fortidige, nåtidige og fremtidige kontekster. Mesteren vil da selv også forstå sin egen kunnskap gjennom andre. Vi ser av dette at læring er komplekse fenomener der forskningen, og med det også utøverforskningen, hverken bør eller kan begrense sitt arbeid i én enkelt kontekst. Med det blir også “mesterlære” en “flertydig betegnelse som ofte blir brukt om mange forskjellige konkrete former for læring, og utgjør i den forstand ikke én spesifikk læremetode” (Wackerhausen, i *Mesterlære* 1999:191).

“Å gjøre kroppen til læringssubjekt har historisk sett vært en vesentlig del av mesterlæren [...]” (Wackerhausen, i *Mesterlære* 1999:187), skriver Wackerhausen. Videre skriver han at de fleste av dagens pedagogiske teoretikere og forskere benekter at menneskets sjel eksisterer som en uavhengig “substans”, og at den dualistiske oppfatningen om at læring, tenkning og erkjennelse er “sjelens virksomhet”, ikke er dekkende – “at personlig kunnskap ikke utelukkende er intellektets kunnskap eller mental kunnskap, men

kan også være kroppens kunnskap eller "kroppskunnskap". Kroppens kunnskap er ikke (mental) kunnskap om kroppen (dét er mental kunnskap), men kunnskap i den forstand at kroppen har kunnskap om noe annet enn seg selv (f.eks. om en beste venns telefonnummer)" (ibid.). Dette er representasjonell kunnskap i form av kroppens rutiner, vaner og automatiserte prosedyrer, påpeker han. Det er innlysende at man i mange fag ikke bare har mental kunnskap, men også kroppskunnskap, "og siden kroppskunnskap i hvert fall er delvis tilegnet kunnskap, får kroppen en sentral, avgjørende rolle i læreprosessen – ikke bare som middel til læring, men som læringens subjekt" (ibid.), skriver han videre.

Wackerhausens representasjonelle kunnskap er med dette i samme terreng som det sosiologen og antropologen Pierre Bourdieu i sin tid introduserte som *habitus*. Nielsen og Kvale opplyser om *habitus*: "*Habitus* vil si at det enkelte menneske har et system av vaner, som består av kontinuerlige disposisjoner – kroppslige innarbeidete strukturer, som opererer predisponert og strukturerer de omgivelsene som vedkommende er en del av" (Nielsen og Kvale, i *Mesterlære* 1999:240). Judith Butler forklarer det på sin side slik: "The *habitus* refers to those embodied rituals of everydayness by which a given culture produces and sustains belief in its own "obviousness"" (Butler 1977:152). Kroppsliggjøring av kunnskap er noe musikere hele tiden jobber med og som anses som essensielt i det å i få lært noe, ikke bare fordi det å utøve har en konkret fysisk side, men også fordi de personlige teorier man måtte ha også må konkret settes ut i live: musikk må *gjøres*, som det ble påpekt med Elliott tidligere. For eksempel trekker Tone Åse (2007) i forbindelse med improvisasjon og kroppslig kunnskap, fram pianisten David Sudnows arbeid gjennom boka *Ways of the Hand* (1993), "hvor han observerer hvordan kroppslig-musikalske ferdigheter automatiseres, og fingrene til slutt "spiller av seg selv"" (Åse 2007:74). Gjennom kroppsliggjøringen av de musikalske ferdighetene kan man også oppnå en form for "Bjørkvoldsk" selvrealisering, men her altså selvrealisering gjennom et instrument. Vi husker også Varkøys påpeking av at ferdighetene også har et forståelsesaspekt gjennom at det er nettopp *de* som levendegjør kunnskapen.

Del 3:

Belysning og drøfting

UTØVER OG VITENSKAP

PRAKSIS OG REFLEKSJON

Pronominalt grep

Vi er nå altså kommet til det punkt der ”man møter sin egen fagperson i døra – og attpåtil begynner han å diskutere”, som det ble skrevet i avhandlingens første del. Alle vitenskapelige aspekter som er belyst i løpet av de to første delene er som vi har sett fagområder som griper inn i hverandre, og for nettopp å skape en intellektuell fleksibilitet og samtidig få ivaretatt refleksjonens assosiative vesen, alt som en del av drøftingens mange potensialer, vil jeg forsøke å samle og sy sammen noen av aspektene under bare noen få hovedoverskrifter: *Performativitet og individualitet*, *Beskrivelsesproblematikk og trompetpedagogikk* og *Fysiske versus mentale tilnærminger* - alle med respektive undertitler.

Men det skal fra nå av tas et pronominalt grep: vi skal foreta et skifte fra de ubestemte pronomener – man, en, vi - til det personlige pronomen - *jeg*. Dette er tross alt *min* forskning på *min* praksis, med de grep *jeg* har ønsket å ta.

Performativitet og individualitet

- "Hei. E det du som er hainn der trompetlærer'n?"
- "Ja, det er det".
- "Du, ka e egentlig vitsen me å lær sæ et instrument?"

Jenta som stilte meg det spørsmålet satt i en sofa rett siden av musikkrommet og ventet på at skolen skulle begynne. Spørsmålet er nesten genialt i alle sin enkelhet. Et direkte spørsmål om selve poenget med å spille et instrument. Jeg husker jeg tenkte "hva i alle dager svarer jeg på sånt?", men tenkte samtidig at jenta, som vel var rundt åtte år, fortjente et svar hun kunne forstå. Så jeg gjorde et forsøk: "Har du noen ganger kjent at du har noen melodier inni deg, melodier du liksom ikke vet hvor kommer ifra?" Hun tenkte seg litt om – jo da, hun nikket samtykkende, det hadde hun. "Ved å lære seg å spille et instrument kan du *få ut* disse melodiene, slik at du også kan spille dem også for andre. Og da kan du spille dem for mamma og pappa, venninner og sånt, og vise dem hva som bor av musikk inni deg", fortsatte jeg. Jenta så tenkende på meg, deretter oppe i taket, deretter tilbake på meg. Hun smilte og nikket. "Ha en fin dag da", sa hun og reiste seg og gikk. Det hadde ringt inn. "Ha en fin dag du også da", svarte jeg, "og husk å lære deg et instrument for å få ut melodiene din da!", ropte jeg, for nå var hun litt lengre bort. Hun snudde seg og smilte en gang til - med det skøyeraktige blikket bare unger kan ha.

Jeg tror faktisk hun godtok svaret.

Performativ selvrealisering

Da jeg kom inne i klasserommet der jeg skulle ha mine egne elever, satte jeg meg ned litt og tenkte før elevene skulle komme. Kanskje er det dette faktisk alt dreier seg om: poenget. Hva er selve *poenget* med å spille? Er det på en måte en form for *selvrealisering* det dreier seg om? At man har et *iboende* individuelt uttrykksbehov som krever massivt sterk oppmerksomhet, det jeg nå kjenner som et musisk imperativ, som er ”skapende nødvendig både for følelse og fornuft” (Bjørkvold 1992:55)? Jo da, jeg kjente at jeg var enig langt på vei. Det tenkte jeg den dagen.

Men det er også noe mer. Idet et barn, eller en voksen for den saks skyld, går inn på prosessen med å lære seg et instrument, går man også inn i det *performative*. For når ser man, eller kjenner, egentlig ”poenget”? Det skjer ikke bare i individuell omgang av eget selvuttrykk, men også med bekreftelsen og anerkjennelsen fra andre. ”Det performative stikker med andre ord dypere enn den ytre presentasjon. Det griper inn i det personlige, som igjen setter spørsmålsteget ved den kulturen vår tenkning er oppstått i fra”, ble det skrevet tidligere under *Performative aspekter*. Et viktig spørsmål må da stilles: er selvrealiseringen da i seg selv performativ? Og oppfølgingsspørsmålet kan da bli: virker det sosiale aspektet så sterkt inn at det berører selve kilden til selvuttrykk og faktisk setter føringer på vår egen selvrealiseringsprosess som utøver? I kjølvannet av disse spørsmålene drister jeg meg nå til å innføre et begrep jeg vil kalle *performativ selvrealisering* - et begrep som er utviklet og videreført fra møtet mellom performative aspekter og alle individuelle erfaringsaspekter som hittil er kommet opp i avhandlingen. Videre er det viktig å presisere at uttrykket *selvrealisering* i denne sammenheng er å betrakte som en kilde til selvuttrykk som søkes uttrykt i en eller annen form, altså mer i retning av det artisten og musikeren Mari Boine beskriver: ”Jeg hadde et *indre trykk* (min utheving) jeg ikke kunne styre, det var noe som bare måtte ut” (Gjerstad, intervju med Mari Boine, *Adresseavisen/Kultur*, 18. mars 2011:7). I dette ligger altså ingen liberalpolitisk dimensjon, kun en søken etter å sette ord på det som kan antas å være en genuint, personlig og ikke minst *handlende* kreativ prosess.

Den lille anekdoten om jenta setter i gang en refleksjonsprosess som er verdt å følge opp. Hva ville nå skjedd hvis jenta begynte hos meg? La oss si at hun hadde det. Ville det da blitt slik at vi hadde fortsatt der vi på en måte slapp? At vi kunne startet læreprosessen med

rett og slett sette oss ned og prate? Ville vi da kunne brukt mange uker, ja – månedsvis, på bare å leke oss og utforske hennes indre musikalske imperativ, uten tanke på instrumenttilknytning av noe slag? ”Hva hører du? Hvordan høres melodiene ut? Hvilken *sound* har de?” Og allerede her er vi ved det performative: med ord som *hva*, *hvordan* og *hvilken* blir man bedt om å sette ord på indre bilder og tanker. Samtidig kjenner jo jenta også til hvordan instrumenter høres ut, så antakelig har hun ideer om det allerede. Melodien ”er” ikke bare lenger, den blir også ”spilt”, og får som sagt med det også den performative dimensjonen tilført. Som utøver får det meg til å stille de samme spørsmålene i forhold til hva *jeg* har lært og hvordan *jeg* har lært det, akkurat de samme spørsmålene som også aksjonsforskeren McNiff stiller i sin forskning: ”I am asking, ’What do I know? How have I come to know it? How do I validate my knowledge? How can I share my knowledge? What will I use my knowledge for?’” (McNiff 2002:1). Hennes slutning i forhold til disse spørsmålene går også i samme retning som min: ”This will inevitably involve testing my own ideas against theories in literature” (ibid.). Det å få åpnet opp perspektiver med teoretiske aspekter av forskjellig art vil da faktisk bli avgjørende for ens egen situasjon som praktiker, både som musiker og lærer.

Jentas melodier, som del av en kilde til selvuttrykk, blir altså ord lokket fram i en sosial kontekst sammen med en person, en spillelærer, som også bruker *sine* midler i denne prosessen. Igjen kan vi stille spørsmålet om det sosiale aspektet har så sterk innvirkning at det berører selve *kilden* til selvuttrykk og faktisk setter føringer på vår egen selvrealiseringsprosess? Det kan da også være interessant å se på beslektede beskrivelser av lærerprosesser med noenlunde samme utgangspunkt.

Jon-Roar Bjørkvold skildrer i boka *Det musiske menneske* (1992) en historie om en gutt, Kjartan, som skal lære å spille trompet. En gutts trompetistiske og musiske utvikling gjennom et drøyt år, fra de første, hese og flerrende brøl av noen toner, til etter hvert å få stadig bedre kontroll, der ”trompettonene ble stadig blankere, leppene stadig sterkere, høyden stadig friere [...]” (Bjørkvold 1992:193). Ingen noter skulle brukes i denne prosessen, ”musikken skulle rett inn i kropp og tanke, uten omveien gjennom skriftkulturens avstandsbelæring” (Bjørkvold 1992:189). Denne prosessen skulle innledningsvis skje i samhandling med faren: ”Nå gav farens pianostøtte fra første øyeblikk trompeten en autentisk ramme av rytme og klanger å fungere i” (Bjørkvold 1992:190). Bjørkvold skriver at

det sosiale aspektet i denne prosessen var viktig, og da var spesielt de "musikk-sosiale" forbildene viktige: "Sosiale forbilder blant andre unger er grunnleggende for innlæringsprosessens dynamikk. Ensomhetsøving kombinert med tosomhetsmøte hos spillelæreren én gang i uka er like barnefremmed som det er vanskelig i ungers musikkopplæring. Slik musikkinnlæring fratår barnet mye av innlæringsprosessens sosiale identifikasjonsdriv, motivasjon og menneskelige meningsfullhet, så avgjørende for at ungene skal kunne mobilisere alle sine krefter for å lære mer" (Bjørkvold 1992:190).

Dette utsagnet setter jeg nå i sammenheng med et hvert menneskes søken etter å finne sitt eget selvuttrykk, og dermed også få initiert sin egen selvrealiseringsprosess. Det berører både det individuelle og det sosiale, begge satt i forbindelse med det som her benevnes "menneskelig meningsfullhet". Derfor er Bjørkvolds tanker og slutninger også viktige i forhold til den historien jeg skildret innledningsvis, og som nettopp fikk meg til å tenke på både mine elevers læringsprosess så vel som min egen. Og målet for disse prosessene? Jo: å finne en egen stemme gjennom en fruktbar selvrealiseringsprosess. Alle mennesker har jo sin egen individuelle læringsprosess, men den er samtidig knyttet nært opp til sosiale kontekster, som jeg også nevnte i forhold til historien om jenta. Altså en slags Meadsk (George Herbert Mead) lære der "selvets fødsel blir oppfattet som det samme som oppdagelsen av samfunnet" (Berger 1991:106), et utsagn som vel kan hevdes å ha en sterk forbindelse med et utsagn om at selvrealisering og behovet for selvuttrykk er performative i seg selv. Hvis man da ser selvrealiseringsprosessen også som et resultat av læringsprosessene også andre personer har vært involvert i – den sosiale kontekst - virker egentlig ikke en konklusjon om at selvrealisering i bunn og grunn er performativ så veldig fjern. Sett i lys av dette kan det også hevdes at selvrealisering i seg selv kan være performativ også som et resultat av kulturelle ideer, akkurat som Judith Butlers teorier omkring seksuell identitet er det. Men den er selvfølgelig fjern hvis man ser på behovet for selvuttrykk og selvrealiseringen som en slags kreativ sareptakrukke; en indre "urkraft", en genuint kreativ kilde som har sitt utspring i genierklærings form. Et slikt syn vil på lang vei kunne avfeie en hver form for diskusjon, i og med at man da kan definere dette som en form for *naturgitte* egenskaper, der "metafysiske idealforestillinger om musikkens virkning" (Sørensen 2004:105) lever i beste velgående. Et nærliggende spørsmål kan da være om dette kan ha direkte sammenheng med det musikalske kanons hang til genidyrkelse? Akkurat den

diskusjonen finnes det dessverre ikke rom for akkurat her, men det som imidlertid kan sies er at jeg i årenes løp har bitt meg merke i hvor lett det går an å trekke ut ord som for eksempel "iboende", "talent" og "naturgitt", ord som kan sies egentlig uten noen slags forventning om protester av noe slag. Jeg har selv valgt å bruke et uttrykk som forskningens og utøverforskningens refleksive "natur", og som historien om jenta avslørte, tenkte jeg den gangen også selv i "iboende" baner - og da kan det tilsynelatende være lett å konkludere med at man møter seg selv i døra. Men jeg har i det foregående altså prøvd å øke innsikten i hva denne "naturen" består i, først ut ifra generelle og samtidig relevante vitenskapelige felt, dernest mer "innenfra" i det å gripe direkte inn i refleksjonssyklusen, med andre ord der vi er nå. Uansett åpner utsagnet "man møter sin egen fagperson i døra – og attpåtil begynner han å diskutere", opp for nettopp slike prosesser – og det er etter mitt syn viktige prosesser."Naturgitte" perspektiver ser i alle fall ut til å måtte justeres noe når jeg nå velger å se på dette med performative briller.

For å fortsette litt på sareptametaforen, vil man med samme briller også kunne etterfylle den naturgitte kilden med elementer av nettopp performativ karakter, og da kanskje spesielt i forhold til noe *fortidig*. Den danske musikkviteren Søren M. Sørensen gjør seg noen betraktninger omkring dette, her med sangens eksempel: "At man ikke bare synger, når man synger, men at man altså synger noget, betyder i det lys, at det å synge – i all dets oplevelse af nærvær og nutidighet – har fortid i sig. Det, man synger, er noget allerede eksisterende, noget fortidigt. [...] Det performative føjes til rækken af kulturelle praksisser, der producerer situationelt betingede billeder af fortidige tilstande" (Sørensen 2004:102). Eller her uttrykt litt annerledes med musikeren Palle Mikkelborg: "[...] du reproducerer en verden, som du er meget tæt på" (Beckman, samtale med Palle Mikkelborg, *Dansk Musik Tidsskrift* 4/1987-88:159-163). Med disse utsagnene i mente kan man faktisk med stor kraft hevde at selvrealiseringen i seg selv er performativ. Men samtidig vil *læringsprosessene* ut ifra dette perspektivet kunne gi oss verdifulle verktøy som vil være med på å hjelpe til å *initiere* så vel som *forme* selvrealiseringsprosesser på handlingsplan, om det siste skulle være ønskelig. Men slutningsrekka er ennå for kort, sannsynliggjøringens sti er ennå ikke ryddet tilstrekkelig. Jeg må gå nærmere inn i refleksjonssyklusen og ta tak i nettopp det som omhandler selvrealiseringsprosesser også som et resultat av

læringsprosesser. Dette vil utforskes og behandles gjennom Bjørkvolds tidligere beskrivelse, men nå i forhold til det dialogiske aspektet.

Performativ selvrealisering og det dialogiske

Det at Bjørkvold avfeier "ensomhetsøving kombinert med tosomhetsmøte" er interessant både fordi det er kategorisk konkludert, og fordi det han kaller "tosomhetsmøte" faktisk kan være en viktig sosial seanse det også - en musikalsk og sosial dialog mellom to personer der man snakker *med* hverandre, ikke *til* hverandre. I "tosomheten" ligger også en antakelse om at en lærer snakker kun *til* sine elever og ikke *med*, noe som er essensielt i dialogen mellom to mennesker. Hvis man bare snakker *til* noen har Bjørkvold antakelig langt på vei rett, men når man snakker *med* noen, åpnes kommunikasjonen opp, og man får med det etablert en åpnere og friere dialog. I mitt virke har jeg nettopp opplevd at elever mange ganger har bedt om *akkurat* det Bjørkvold avfeier: de vil være alene sammen med meg og spille *med* meg, spillelæreren, og det jo er akkurat det samme som Bjørkvold skildrer at faren gjør sammen med gutten: eleven blir gitt en "autentisk ramme". Situasjonen og utgangspunktet er egentlig de samme, men er refortolket gjennom det dialogiske. Psykologene Wormnes og Manger skriver om samtalen og den gode dialogen: "Samtalen er det viktigste middel til kontakt mellom mennesker [...]. I gjensidighet forandrer og skaper vi mening. Den gode samtalen kan åpne porter til andres og eget indre mangfold. Våre fantasier og følelser, våre savn og begjær finner uttrykk i ord. Vi kan skape verdighet og respekt for personen eller bare oppleve fortvilelse, håpløshet eller hjelpeløshet. Ordene, bildene og tankene vi bruker, er ikke uvesentlige for opplevelsen. Tankene kan gjennom prosessen fremstå i ny form. Både den indre og den gjensidige samtalen kan da ha elementer av magi i seg" (Wormnes og Manger 2005:191). Etter min oppfatning blir da både den indre og den gjensidige samtalen med sine ord, bilder og tanker, performative i seg selv gjennom at vi selv "iscenesetter" denne prosessen.

"Med ord som *hva*, *hvordan* og *hvilken* blir man bedt om å sette ord på indre bilder og tanker", skrev jeg tidligere, og pekte samtidig på at vi allerede da rørte ved det performative. Med de ordene assosieres det i utgangspunktet ganske "fritt", det vil si at det også tas med tidligere opplevde hendelser som en del av det å forstå også nye situasjoner. I

utgangspunktet kanskje også en nonverbal tankeprosess, men som med beskrivelsens krav omdannes til en form for dialog. Denne prosessen kan på mange måter også sies å ha assosiasjonpsykologiske elementer i seg, et felt der bevissthetspsykologene stort sett var enige om at "bevisstheten først og fremst består av forestillinger (ideer). [...] Observasjoner av hvordan vi husker og tenker viser [...] at forestillingene har en tendens til å følge hverandre og være knyttet til hverandre på en lovmessig måte. Fra Per går tanken uvilkårlig til Nils, som han har vært observert sammen med (assosiasjon ved samtidighet), eller Pål, som han ligner (assosiasjon ved likhet), og i blant også Espen, som er hans rake motsetning (assosiasjon ved kontrast)" (Teigen, i *Psykologi – en grunnbok* 1985:18). Denne forklaringen viser ganske klart tanken og assosiasjonenes iscenesettende kraft, og illustrer med det nettopp det performative ved slike prosesser.

Performativitetsperspektiv og forskningens refleksive "natur"

Jeg vil nå minne om de innledende tanker og spørsmål:

"Hva er selve *poenget* med å spille? Er det på en måte en form for *selvrealisering* det dreier seg om? At man har et *iboende* individuelt uttrykksbehov som krever massivt sterk oppmerksomhet, det jeg nå kjenner som et *musisk imperativ* [...]. Jo da, jeg kjente at jeg var enig langt på vei. Det tenkte jeg den dagen".

Det er interessant nå å se hvordan vitenskapelige aspekter og bearbeidelse av disse ser ut til å ha "åpnet" opp dette utsagnet noe. Med behandlingen av det egne begrepet *performativ selvrealisering* har jeg samtidig befunnet meg egentlig midt i det å belyse forskningsaspekter omkring refleksjon og den reflekterende praktiker, og i høyere grad nettopp å få belyst hva utøverforskningens "natur" blant annet kan bestå i. Faktisk så har i hele tatt det å *innføre* begrepet *performativ selvrealisering*, og samtidig også få påpekt *det dialogiske* i denne prosessen, kunnet gi innhold til noe av det som blant annet ble beskrevet under *Refleksjon og den reflekterende praktiker* og *Refleksiv internalisert og refleksiv eksternalisert dialog*. I *Refleksjon og den reflekterende praktiker* ble det nemlig pekt på følgende:

"Utøverforskningens nytte av Schön og andres forskning på praktiske kunnskapsformer, er åpenbar. Utøveren, i denne avhandlingen eksemplifisert med musikeren, er praktiker per

definisjon. Det som i denne sammenheng blir utfordringen, er å forfølge det kontekstuelle ved utøverens situasjon. Da kan man se på hvilke spesifikke prosesser som kan identifiseres og som etter hvert kan defineres som en utøvers personlige teorier omkring praksis. Det er åpenbart at disse personlige teoriene også får konsekvenser for andre. Det kontekstuelle aspektet bringer også fram den sosiale konteksten som disse personlige teoriene har sitt grunnlag i".

Kan man så "godkjenne" dette som "kunnskap" ut ifra det i utgangspunktet personsentrerte og individuelle? Det kontekstuelle har i denne belyningsprosessen vært berørt først og fremst gjennom en lærer-elev-situasjon, og der igjennom også fått belyst en spesifikk prosess i form i det å peke på det dialogiske i denne. Grunnen til at jeg i denne prosessen har valgt å gjøre bruk av denne situasjonen, er blant annet fordi at jeg da blir gitt muligheten i å gjøre det Wackerhausen pekte på tidligere, nemlig det å kunne foreta en bevisst utvidelse av det lokale maksimum, der man "stiger ut av" sin egen praksis og gjør den til "ekstern" rasjonell analyse og teoretisk refleksjon". Derfor er performative aspekter særdeles nyttige fordi de deler ut inngangsbilletter til det jeg anser som effektive refleksive og kritiske blikk på egen praksis. En "tenkt" persons perspektiv er på mange måter selvfølgelig ens eget, men med den distansen performativitetstenkning kan bidra med, kan jeg altså få tilført andre perspektiver i forhold til min egen læringsprosess. Om dette er tilstrekkelig distanse til å kunne benevne dette som reell kunnskap i akademisk og objektiv forstand, gjenstår egentlig å se i møtet med andre, slik som tidligere påpekt blant annet med Giddens: "Objectivity depends not only on attitudes by the researcher, but on the public evaluation of research and theory". Men denne prosessen er samtidig prisgitt en utøvers personlige evner og kunnskap til å kunne gjøre slike refleksjoner, man har egentlig i utgangspunktet ikke noe annet valg. Men det å kunne finne redskaper i relevant teori, som nå er forsøkt gjort, vil være ytterst fruktbart å gjøre bruk av i den indre drøftingsprosessen - som en refleksjonsprosess i stor grad også er. "Jakten på objektivitet opererer med andre ord i et landskap av sannsynliggjøring, der de intellektuelle våpnene søker sin treffsikkerhet gjennom relevant teori og systematisk refleksjon", ble det skrevet i den forbindelse. Nærmere tror jeg faktisk ikke vi kommer.

Det er på tampen av dette avsnittet fristende å komme med noen tilleggsbetraktninger som er jeg synes blir interessante. Sett i lys av hva som nå er kommet

opp angående performativ selvrealisering og det dialogiske; hva om jenta *ikke* hadde godtatt svaret hun fikk? Enn om hun hadde vært en usedvanlig smart unge og samtidig hatt en mor som var performativitetsforsker på 25. året, som hadde bedt jenta om å stille spørsmålstegn ved alle svar hun får - de samme spørsmålene som egentlig er berørt før også: "Hva er grunnlaget for at dette hevdes da? Bli ikke mine melodier faktisk et resultat av det *du* lærer meg? Bli ikke da *dine* handlinger samtidig også *mine*? Er ikke du nå, kjære trompetlærer, grunnleggende performativ i forholdet til deg selv og det du lærer bort? Har ikke du nå rasjonalisert deg fram i form av noen hvite kunnskapsløgner, der du bevisst lyver til deg selv og der du selv skaper din egen scene der medskuespillerne er statister som skal støtte opp om dine egne budskap?". Så viser hun samtidig til Schön: "[...] human beings, in their interactions with another, design their behavior and hold their theories doing so"...

Jo, det hadde vært særdeles interessant om jenta *ikke* godtok svaret. Jeg antok at hun godtok det i og med at hun smilte til meg, men enn om hun egentlig bare smilte overbærende til meg? Hvis skoleklokka *ikke* ringte og vi kunne fortsatt samtalen, og at det skøyeraktige blikket egentlig sa: "Jeg vet noe du ikke vet..."

Og det har hun helt sikkert rett i.

Beskrivelsesproblematikk og trompetpedagogikk

"Ordene og beskrivelsens verden krever før eller siden oppmerksomhet i løpet av en musikers karriere", ble det skrevet under *Språklige og tekstlige aspekter*. Videre ble det vist til at "det ligger i en kunstner og praktikers utdanning og natur at det er en solid dreining nettopp mot det praktiske og utførbare, man skal først og fremst spille, ikke tenke [...]", og at "dette kan samtidig sies å stå i en form for antiintellektuell tradisjon [...]". Disse utsagnene kan blant finne sin relevans i betraktningene som den internasjonalt anerkjente amerikanske leadtrompeteren Patrick Hession her gjør i sin metodebok *Hession's Sessions - For The Sake Of Lead Playing* (2004): "The first section of this book is basically a discussion of the mental focus required for these exercises. *However, like most trumpet players and brass players, there is a good chance that you have completely skipped over the first section, and I am lucky that you are taking the time to read even this much [...]*" (Hession 2004:14, min uthevelse).

Jean-Bapiste Arban var også inne på noe lignende allerede i 1894 i forordet i sin etter hvert berømte bok *Complete Conservatory Method For Trumpet (Cornet)* (1894/2005): "My explanations will be found as short and clear as possible, for I wish to instruct and not terrify the student. *Long pages of "text" are not always read [...]*" (Arban 1894/2005:iii, min uthevelse). Hession bruker for sin del over 50 % av boka til å gå tekstlig gjennom hvorfor han gjør som han gjør, hvordan han ønsker at hans øvelser skal utføres og ikke minst *hvorfor* de skal gjøres. Dette skjer også på diskursivt vis, for eksempel ser vi av utsagnet hans at første del av boka prinsipielt er en *diskusjon* omkring mentalt fokus.

Det å verbalisere muntlig og skriftlig rundt personlige syn og praktiseringen av et instrument både hva læreprosessen og selve utøvelsen angår, er etter mitt syn et problem som krever oppmerksomhet. Trompeteren, psykologen og pedagogen Roger Webster er også inne på noe av dette i sin bok *Preparation. Practice. Performance. A Concise Approach Based on the Physiology, Methodology and Psychology of Brass Playing* (2005): "[...] even the most high profile musicians who use [...] individualized techniques are often unable to cogently describe or explain their 'methods' except in some sense of it 'working for 'them'. Clearly, such a logic, however successful for the individual, would present almost insurmountable difficulties in any attempt to translate the techniques into methods that could be taught to other players" (Watson 2005:4). Jan Garbarek sa at "når man har valgt å bli musiker, innebærer det en kamp for å perfektionere et fjernt språk kalt "musikk"" (Stendal, intervju med Jan Garbarek, *Jazznytt* 3/1984:8), og utdyper dette utsagnet videre med å si: at "man må prøve å høre etter hva man har inni seg, og forsøke å perfektionere det" (ibid). Garbarek mener her selvfølgelig ikke "språk" i bokstavlig og lingvistisk forstand, men hvis han hadde vært nødt til å perfektionere den biten også, måtte han ha gjort seg opp en mening om hvordan akkurat det skulle gjøres. Utsagnet understreker derfor noe av vanskelighetene med det faktisk å få uttrykt dette fjerne språket mer konkret. "At best, words can only describe what may going on; they cannot explain what is actually going on in performers while they perform or improvise" (Elliott 1995:58), skriver Elliott i forhold til dette. Elliott påpeker også det nonverbale i prosessen, men som jeg viste til under *Performativ selvrealisering og det dialogiske* omdannes dette til en form for dialog, en dialog formet både av og med beskrivelsens fordringer. Men Elliott tar også opp noe viktig i fortsettelsen av utsagnet: "While it is true, then, that verbal concepts and principles play an

important role in learning to make music [...], the actions of music making can be seen, fundamentally, as the “em-body-ment” of musical thinking, knowing, and understanding” (ibid.). Han prøver videre å påpeke at dette foregår på sett og vis i to adskilte parallelle dimensjoner: “There is an important parallel here. Whereas the development of verbal thinking depends heavily on verbal concepts, practical thinking-in-action depends heavily on nonverbal, practical concepts. Just as verbal concepts emerge, develop, and are utilized in the realm of language, practical concepts emerge, develop, and are utilized in action. This helps explain why models of action are so effective in learning how to do something” (ibid.). Jeg tror imidlertid Elliott overser et meget sentralt element i dette, elementet som etter min mening er sentralt i begge “dimensjoner”, og det er det interaktivt *dialogiske* forholdet disse to imellom. Jeg sier ikke at Elliott tar feil, for jeg ser at han har vesentlige poeng, men konklusjonen oppleves som kategorisk. Det dialogiske er som tidligere påpekt en “fagåpner” både på internt og eksternt nivå, og blir med det en kvalitetssikrer i to prosesser jeg anser står i dialektisk forhold til hverandre; de blir tilnærmet meningsløse i hverandres fravær. Og det dialogiske vil også i denne sammenhengen avsløre kvaliteten på handlingsmodeller - *models of action* – og deres effektivitet i forhold til læringen: “Både den indre og den gjensidige samtalen kan da ha elementer av magi i seg”, som Wormnes og Manger tidligere viste til. Er læringen kvalitetssikret? *Vet* man det? Hvis det “låter bra”, er da målet oppnådd? Og hvem bedømmer det? Det er også lett å sette Elliotts utsagn også kun i den muntlige konteksten, men mye av det samme gjelder også i den skriftlige konteksten, slik jeg oppfatter det. For det er viktig å huske at *det skriftlige også skal tilrettelegge en praktisk aksjons- eller handlingsform*, med andre ord blir en skrevet metode på mange måter også *læreren* eller *veilederen*. Det skriftlige er selvfølgelig ikke interessant for alle musikere, men for de som er nødt til å imøtekomme krav til skriftlighet, kan vi minne om det som ble framhevet tidligere: “idet man har påtatt seg den oppgaven å skrive en praksismetode, har man samtidig påtatt seg den oppgaven i å få kommunisert hva denne konkret går ut på”. Dette vil jo gjelde også for krav til det muntlige. Det vil uansett kreve en konseptualisering av eget erfaringsmaterieell, og der man samtidig må være klar over at “kulturene konseptualiserer forskjelligt, men som vi altså alle *gør* os forestillinger om og giver navne” (Sørensen 2004:101), som Sørensen skriver. Dette dreier seg med andre ord om stor grad av bevisstgjøring og bredt anlagte refleksjonssykluser som til syvende og sist kanskje også skal skrives ned.

Under *Organologiske aspekter* ble det vist til musikeren og pedagogen Arnold Jacobs. I det avsnittet ble det først og fremst vist til de fysiske aspekter, men som det også ble gjort oppmerksom på, var også den mentale innstilling vesentlig hos han. Jacobs ønsket som følge av at messinginstrumenter hadde "partial laws which must be obeyed", at psyken skulle på en måte "beseire" fysiologien man lett kan bli slave av. Jeg skal gå nærmere i dette aspektet under avsnittet *Fysiske versus mentale tilnærminger*, men det som er viktig i denne sammenheng er hans tanker omkring hvilken viktig rolle verbaliseringen spiller:

"I feel strongly that when we teach, we must always remember that we're dealing with a human being. We have a student come into the studio and play for us. A teacher has to become sensitive to what the student is like and what he thinks. We must have a message that we impart to a student, but we must also know that he can receive the message. In other words, we must ask if there is a language difficulty. Does the student think along different lines? He may be very intelligent, more so than the teacher, but he may not comprehend because he is not used to verbalizations. He may not be used to the patterns. There are multiple tools that we use to establish two-way communications with students". (Jacobs, Stewart 1987:130).

Her ser vi at Jacobs er oppmerksom på nettopp det dialogiske, men samtidig ser også at hans uttalelse setter et spørsmålstegn om han snakker *med* eller om han snakker *til*. Som vi husker ble det streket opp en vesensforskjell mellom disse to hva det dialogiske angikk. Samtidig sier han jo også at det er atskillige redskaper man kan gjøre bruk av for å etablere toveiskommunikasjon med andre. Det interessante blir da hva som er *målet* for dialogen, altså om man med toveiskommunikasjonen ønsker at det nettopp er ens egne personlige teorier som man vil sørge for skal bli mottatt, eller om man er åpen for innspill av forskjellig art. Jeg synes det er en meget interessant diskusjon nettopp fordi det setter spørsmål om man er lærer, eller egentlig *bortlærer*, eller om man faktisk fungerer som *veileder*. Spørsmålet kan tilsynelatende synes som en digresjon hva verbalisering angår, men den er vesentlig fordi det nettopp setter krav til refleksjonssyklusen omkring eget fag til også i stor grad gjelde selve dialogen og hva som ønskes ut av den. Det er ikke sikkert det er noen motsetninger her heller, men det kan være nyttig å stille seg selv spørsmålet om man har en form for "skjult agenda", og med det også spørre om hvordan man selv bruker eget språk og egen formuleringsevne i kommunikasjonen med andre – både skriftlig og muntlig.

Personlig teori, konseptualisering og subjektiv intensjonell gnos

Jeg vil først bare kort belyse begrepet *personlige teorier* gjennom McNiff og Whitehads tidligere nevnte *living forms of theory*, ikke bare fordi det er meget relevant praksisforskning på generell basis, men også fordi det til en viss grad også belyser hva jeg i det følgende legger i såkalte personlige teorier. McNiff skiller nemlig mellom de som produserer *abstrakte* teorier om praksis og de som produserer *personlige* teorier om praksis. Hun streker opp dette skillet slik: "Abstract forms of thinking are usually represented linguistically and through inert models. Criteria and outcomes are presented and analysed in conceptual terms. Words and marks on paper count, not actions. On the other hand, personal theories are produced within practice. Criteria and outcomes are presented and analysed in terms of the quality of practice, particularly the relationships among people. The accounts of practice may be presented linguistically, but the words have to show the lived reality of practice and how it is impacting on others. Multimedia forms of presentation using digital technologies are important aids in this process" (McNiff 2002:8). Dette skillet danner etter mitt syn et relativt godt bilde, men en presisering i forhold til mitt eget arbeid må imidlertid til.

I denne avhandlingen som omhandler en bestemt praksis, befinner jeg meg i en slags mellomting mellom disse to. Jeg er i en abstrakt teorifære i utgangspunktet satt av akademiske krav, samtidig som jeg prøver å vise "the lived reality of practice" gjennom å belyse aspekter oppstått ut ifra refleksjoner over egen praksis, altså vitenskapelige teoriaspekter trigget av praksisforskning. At disse aspektene av enkelte kan ses på kun som teoretiske problemstillinger, er egentlig en sak for seg - for meg og *min* praksis har de stor betydning. Det McNiff overser, er blant annet det performative aspektet og det kravet til en skriftlig konseptualisering det personlige teoretiske erfaringsmaterielle faktisk kan kreve. Etter mitt syn gjelder dette enten det snakkes om muntlige eller skriftlige framstillinger. McNiff tar riktignok til en viss grad tak i dette når hun viser til "multimedia forms of presentation", men etter min oppfatning er mange av disse ostensive redskapene i sterk slektskap med synoptiske illusjoner, og dermed heller ikke fyllestgjørende.

Jeg vil i lys av alt ovenstående da beskrive personlige teorier som å være en fagpersons erfaring både teoretisk og praktisk satt i et system, og blir med det utviklet til en form jeg vil kalle *subjektiv intensjonell gnos*. Det å bruke det greske *gnos* virker kanskje

noe pretensiøst, men rent etymologisk betyr det ganske enkelt "kunnskap" eller "erkjennelse". I mer utvidet ramme kan "mystisk visdom" også inngå i forståelsen av ordet, og det er nettopp for å markere den formen for "mystisisme" som personlige teorier har en tendens til å omgi seg med, altså noe av det som ligger til grunn for blant annet Schön satte fingeren på angående romantisering av artisteriet – det man gjør kan ikke beskrives.

Subjektiv intensjonell gnosis kan vi spore blant annet i de avslutningsvise åpne spørsmål og utsagn under *Performativitetsaspekter og forskningens refleksive "natur"*, for eksempel "der du selv skaper din egen scene der medskuespillerne er statister som skal støtte opp dine egne budskap", og innledningsvis under *Beskrivelsesproblematikk og trompetpedagogikk*, der det ble stilt spørsmål om *målet* for dialogen: "om man med toveiskommunikasjonen ønsker at det nettopp er ens egne personlige teorier som man vil sørge for skal bli mottatt, eller er man er åpen for innspill av forskjellig art". Vi husker også både fra *Refleksjon og den reflekterende praktiker* og *Performativitetsperspektiv og forskningens refleksive "natur"*, at det ble pekt på utfordringen i å forfølge det kontekstuelle ved utøverens situasjon: "Da kan man se på hvilke spesifikke prosesser som kan identifiseres og som etter hvert kan defineres som en utøvers personlige teorier omkring praksis. Det er åpenbart at disse personlige teoriene også får konsekvenser for andre", som det sto skrevet. Vi så også noe av dette under *Psykologisk-pedagogiske aspekter*, der det ble påpekt at "det individuelt psykologiske aspektet får pedagogiske implikasjoner". Med andre ord ligger det i *subjektiv intensjonell gnosis* et behov i å påpeke en påberopelse av å ha kunnskap i mer systematisk form, der det intensjonelle er ment å gi innhold til også det *retningssgivende* i denne kunnskapen. Samtidig er det også for å poengtere at ingen kan ha dypere kunnskap om oss selv enn nettopp oss selv. Jeg vil også poengtere at *subjektiv intensjonell gnosis* ikke er ment som et negativt begrep, selv om det her kan virke slik. Det å være bevisst om sin egen *subjektive intensjonelle gnosis* er å anse som noe entydig positivt, og er på mange måter en forlengelse og ikke minst utvidelse av "et minimum av realitetssans", som Stein E. Johansen skrev allerede i begynnelsen i avhandlingens forord. Det man må være klar over er rekkevidde og virkning, og det som tidligere i avhandlingen ble kalt *de intensjonelle individuelle prosessers ansvar* i vitenskapen. Dette peker også tilbake til faremomentene som som kom til syne under *Erfaring og erindring* og *Erfaring og fagperson*: hvordan en utøver skal forstå - og i tillegg følge opp - sine egne erfaringer og sitt eget materiale. "[...] no philosophy can be completely objective because a philosophy of something (no less than a scientific theory of

something) can never be without personal and professional interest”, er et utsagn som tidligere er trukket fram fra Elliotts side. Utsagnet ble da blant annet trukket fram for å belyse objektivitetsspørsmål i aksjonsforskning, og sto da samtidig i tilknytning til spørsmål rundt erfaring. I samme åndedrag ble det også reist spørsmål omkring erfaring som kunnskapsbase, og med det også spørsmålet om man kunne ”tas” på disse erfaringene i og med at erfaringen tross alt er gjort. I følge Gullvåg måtte kunnskap bestå av overbevisninger som er sanne og som samtidig var begrunnet ved metoder man allment godtok som midler til å få kunnskap. Jeg tar dette fram igjen fordi det blant annet synliggjør noe av problematikken som kom fram på slutten av forrige avsnitt. Det som er å hente ut i fortsettelsen av dette, er bevisstgjøringen av en kildekritisk tankegang som får i oppgave blant annet å vurdere påliteligheten av det som blir presentert som kunnskap. ”Historiske opptegnelser, vitenskapelige rapporter, teknisk kyndighet, oppsamlet etisk innsikt, kulturelle tradisjoner osv. må meddeles til nye generasjoner for at samfunn og sivilisasjon skal bestå og kultur og vitenskap føres videre; og vi må i det store og hele kunne stole på meddelelsene” (Gullvåg 1990:354), skriver Gullvåg. I hans ”osv.” ville også *subjektiv intensjonell gnosis* vært, slik jeg oppfatter det. Men, og dette er etter min oppfatning et stort men, ”at vi i stor utstrekning må stole på hverandres vitnesbyrd betyr imidlertid ikke at vi må stole udiskriminerende på alle vitnesbyrd. Det er praktisk viktig å prøve å skille mellom pålitelig og upålitelig informasjon” (Gullvåg 1990:355), fortsetter Gullvåg. I lys av dette skal jeg også med en gang ”arrestere” meg selv og påpeke at disse tankene jo er en del av *min* personlige teori, min *subjektiv intensjonell gnosis*. Det er slik *jeg* oppfatter det ut ifra *mine* erfaringer og *mine* perspektiver, og *min* konseptualisering for å forstå *min* verden. På den måten kan hele denne avhandlingen også ses på som en form for personlig teori.

Kulturen rundt kulturen. Et eksempel

Hvordan skal man så klare å skille upålitelig fra pålitelig informasjon? Et skille jeg vil trekke opp her, er måten informasjonen eller den personlige kunnskapen blir kommunisert på; i boklig form gjelder det måten dette blir konkret *skrevet* på, altså papirformatet av personlig erfaringsbasert kunnskap i form av *subjektiv intensjonell gnosis*. Dette er selvfølgelig ikke problematisk på noe som helst måte, poenget er hva det blir presentert som og hvordan

mottageren behandler og tolker denne informasjonen – og her kommer refleksjonen altså inn. Uten bred refleksiv og kildekritisk omgang med alt som har med personlig teori å gjøre, vil det dialogiske potensial bli betraktelig smalnet inn. Med vidtfavnende refleksjon og bruk av dialogiske redskaper kan man få åpnet opp dette potensialet med blant annet å se *bak* informasjonen, med andre ord også se på *kulturen rundt kulturen*, som det ble vist til allerede i i begynnelsen på avhandlingen.

Hvordan oppfattes så informasjon? Ved ordbruk som for eksempel ”korrekt utførelse” og ”regler” vil det i hos meg skurre en del, mens det hos andre vil slike ord kanskje bli oppfattet som ”klar tale” og dermed mottas med takknemlighet. Hvis man for eksempel ser på metodene til ”gamle” mestere, eksempelvis franskmennene Jean-Baptiste Arban (1825-1889) og Louis Saint-Jacome (1830-1898) ser vi at disse nettopp er skrevet i mer autoritær form. Dette er jo metoder som ble skrevet meget tidlig i moderne trompethistorie, og noe av det kan jo i dag leses med en liten dose humor: ”Do not attempt too much triple tonguing. It is seldom called for except in solos” (Saint Jacome 1915:V) og ”mange blæser tit og med et overdrevent vibrato og tror at dette er kendetegn på et særlig musikalsk spill. Et smukt vibrato frembringes på cornetten gjennom en let bevægelse med højre hånd. Dog må denne effekt ikke misbruges, da vibratoet og især halv vibratoet kan virke tarveligt, når det gøres for stort” (Arban, udatert utgave:8). Men til tross for en relativt streng skriftlig stil, tenkte mesterne først og fremst musikalsk, en vakker tone og sikre ”tungestød, for derved at opnå en sikker teknik og tonedannelse”, skriver Arban og legger det jeg oppfatter som formanende til: ”Man hører straks en blæsers færdighed på hans toneansats” (ibid.). Russiskfødte Max Schlossberg (1875-1936), som virket ca. 50 år senere skriver inn et lite forebehold når han skriver at hans metode ”constitute an outline from which is hoped the basic principle running throughout will be grasped by the student. Judgement must be exercised in the selection of drills” (Schlossberg 1965:III), skriver Schlossberg. Men det vektlegges også her ”correct breathing and correct attack”, påpekt i forordet i boka av Harry Fristedt, en av hans elever. Felles for alle tre er at man blant annet alltid skal ”breathe through the corners of the mouth, never through the mouthpiece” (Saint-Jacome 1915:1), at munnstykket foreslås plassert med 1/3 på overleppa og 2/3 på underleppa, og at mengde luft som tas inn skal tilsvare lengden på frasene – hverken mer eller mindre. Siden disse tre mesterne åpenbart har noe til felles, er det da *personlig* teori, eller kan man da si at det er

”allmenn trompetistisk kunnskap”? Jeg tror mye av svaret ligger i McNiffs utsagn: “[...] people are potential knowers who create their own answers to practice as they investigate it, and so generate their own personal theories of learning, teaching and management from within that practice” (McNiff 2002:31). Man rår med andre ord selv over forvaltningen av egen kunnskap – *subjektiv intensjonell gnosis* - kunnskap som selvfølgelig kan ha en del fellstrekk med andres kunnskap.

Kildekritisk sett må også samtida og nettopp kulturen rundt kulturen tas i betraktning. Musikologen Christopher Small understreker dette i ”Introduksjon” i sin bok”, *Music, Society, Education* (1977): ”Det er ofte blitt sagt, og kan ikke gjentas for ofte, at hvert individ er betinget, dog umulig å måle, av forutsetningene i den kulturen individet lever i. [...] vår kunst de estetiske dimensjoner i vår kultur, reflekterer kulturelt bestemte måter å oppfatte og føle på, og følgelig virker disse tilbake på oss, i virkeligheten kan vår kunst bli sett på fra et synspunkt som metaforer for holdninger og vilkår i vår kultur” (Small 1977:3, i Bjørn Alterhaugs oversettelse). For hvis vi nå ser på franskmennene Arban og Saint-Jacome kommer de fra en nasjon med en sterk selvfølelse, en ”selvfølelse som springer ut av en nær opplevelse av tilhørighet med nasjonen dens strålende historie” (Brøgger 1990:126), som Brøgger skriver. Brøgger viser videre til at ”holdningen er aristokratisk. Det er selvsagt at det franske er det fremste” (ibid.) og at andre nasjoner er ”ønskelige som publikum og etterlignere. Dette har sammenheng med den franske universalisme, som også springer ut av den franske opplysningstid” (ibid.). Utover dette synes jeg at det også er flott at de skriver som de gjør, nettopp fordi det også fanger opp noe av samtiden de levde i, bare man tenker litt lenger og ser utover det som er skrevet. Elliotts utsagn om at musikalsk praksis også er en sosial konstruksjon er med andre ord også verd å legge seg på minne hva beskrivelser angår. Jeg tolker utsagnet her altså til å gjelde også det *skrevne*.

I forhold til Arban og Saint-Jacome skriver amerikaneren Herbert L. Clarke (1867-1945) inn flere forbehold. Han skriver blant annet i innledningen i sin bok *Elementary Studies* (1909/1983): ”Here are a few *hints*, not rules, that years of experience in my professional work has taught me [...]” (Clarke 1909/1983:3), og er med det som vi skal se, også litt mer beskjeden enn det Arban for eksempel er. Clarke påpeker videre at “common sense teaches us more than all else” (Clarke 1909/1983:5), og skriver for eksempel med hensyn til munnstykkeplassering: “There are several positions advocated in cornet methods that

contradict one another, but I always found the easiest and most natural way the best of all” (Clarke 1909/1983:4). Han slutter på bakgrunn av dette at munnstykket må plasseres 50/50 på leppeparet, i motsetning til sin russiske og to franske kolleger. Han bruker også uttrykk som ”proper way” og ”correct cornet playing”, men han skriver mer tilbakeholdent og gir tilleggsforklaringer som etter min oppfatning er gode bilder, som igjen kan spore til økt forståelse. Her et eksempel angående pusting: ”Be careful to breathe regularly, inhale with freedom and exhale or blow carefully, never forcing the tone, but producing it naturally. In time you will realize that developing your chest, equalizing your power and generating it, are important factors and that the lips alone do not play the Cornet but only act as the vocal chords in the throat of a singer, which if strained will ruin the success of any vocalist” (Clarke 1909/1983:5). Fra boka *Technical Studies* (1912/1984) kan vi hente ut utsagn som den etter hvert klassiske ”three drops of medicine which will cure, whereas a spoonful will kill” (Clarke 1912/1984:5), og ”remember that a twenty story building requires a much more firmer foundation than a structure of only two stories” (Clarke 1912/1984:22). Alle disse er etter min oppfatning egentlig gode metaforer for å illustrere poenger omkring øvingsmengde og hvorfor bestemte øvelser må gjøres.

Så kommer noe jeg synes er interessant med hensyn til Clarke, her nedfelt i hans *Characteristic Studies* (1915/1984): ”Cornet players should strive to become creative, and not imitative by persistently copying some great soloist. To the contrary, they should endeavor to produce original ideas which no other player have ever thought of, and try to demonstrate their own musical and artistic individuality” (Clarke 1915/1984:3), skriver Clarke. Sett i lys av imitasjonsprinsippet inkorporert i den tradisjonelle og til dels strenge mesterlære, er dette etter min oppfatning litt oppsiktsvekkende. Dette er samtidig skrevet i jazzens tidlige æra i USA, og som vi vet begynte datidens jazzmusikere allerede fra starten av å turnere ganske mye. Jazzhistorikeren Ted Gioia beskriver dette slik i sin bok *The History of Jazz* (1997): “[..] countless other New Orleans jazz musicians had already journeyed, by train or other means, not only to Chicago, but throughout the United States and, in some instances, overseas. A number of early jazz players have left behind memoirs of these years, and their tales of nomadic adventures almost overshadows stories of the music. *These various sources do, however, agree on this point: almost from the start jazz went on the road*” (Gioia 1997:70, min uthevelse). Det er da ikke utenkelig at Clarke også på sine mange

turneer plukket opp noe av musikken, om ikke annet vil jeg tro at han fikk hørt musikken via plater, hvis industri på den tiden var på massiv fremvekst. Tallenes tale i forhold til dette er klare: "Yet these itinerant jazzmen were not alone in their missionary work for the new music. The phonograph record, even more than musicians themselves, would play a critical role in disseminating the creative fruits of New Orleans to all who cared to listen. As early as 1909, some \$ 12 million in phonograph records (at wholesale prices) were manufactured in the United States; only twelve years later, sales were running at four times this level [...]" (ibid.). Sett i lys av dette er det ikke usannsynlig at Clarke fikk tilført nye tanker med jazzens inntreden.

Clarke oppfordrer uansett til refleksiv omgang med skrevet materiale, her fra hans bok *Setting Up Drills* (1929/1985): "Be sure to read all these comments with care. Try to derive a common sense idea of everything and use your brains in thinking over all suggestions. Try to get away from tradition and superstition, which has ruined so many players. Let each student remember that *theory* is good in its place, but *science* proves results, and that each one should experiment with him or herself, along lines of the above offered suggestions" (Clarke 1929/1985:4). Nå skriver Arban riktignok at hans bok også er "to a certain extent merely the resumé og a long experience which each day has brought nearer to perfection" (Arban 1894/2005:iii). Men han krever uansett større plass enn Clarke som autoritet: "This is the aim which I have incessantly kept in view throughout my long career: and if a numerous series of brilliant successes obtained in the presence of the most competent judges and the most critical audiences, give me the right to believe that I have, at any rate, approached the desired end" (ibid).

Kulturen rundt kulturen er altså etter mitt syn viktig å ha i mente, dette gjelder også det som blir skrevet *nå*. Men først og fremst må teksten *leses*. Trompetisten og pedagogen Claude Gordon skriver i forordet til Arbans bok: "It is not only desirable but necessary for the student when working with a method to study the text thoroughly. Only by understanding the meaning of the author's statements and applying his teachings can a method be successful to the student" (Gordon, Arban 1894/2005:v). Dette utsagnet belyser for meg ikke bare nødvendigheten av å lese informasjonen, men også det ansvaret *forfatteren* har.

Eget refleksjonsfag for utøvere in spe?

Hvilke redskaper har man så i et skriftlig instrumentalt teknisk forfatterskap? Og hvilke redskaper har man i et muntlig instrumentalt teknisk forfatterskap? Hvordan skal man få verbalisert rundt den "urepeterbare erfaring", som jo er "kunstens viktigste redskap"? (Small 1977:2, i Bjørn Alterhaugs oversettelse). Når ordet teknisk brukes her så er det ikke bare med referanse til mekaniserte aspekter ved utøvelsen, men også tenkemåtene som ligger til grunn. Som jeg viste til tidligere, og som jeg samtidig understreket viktigheten av, skal det skriftlige også tilrettelegge en praktisk aksjons- eller handlingsform, og at den skrevne metode med det også blir lærer/veileder, dette gjelder selvfølgelig også det muntlige. Etter min oppfatning er dette også en del av, eller kanskje mer en variant av, Schöns "theories og action", i den forstand at man søker nettopp å *beskrive* "the values, strategies an underlying assumptions". Med andre ord *subjektiv intensjonell gnosis* både muntlig og skriftlig framstilt.

Som jeg tidligere har vært inne på vil utøvere *in spe* før eller siden få spørsmål om hvordan de utøver sitt virke, og det ganske detaljert også - det har jeg i hvert fall selv erfart. Under *Språklige og tekstlige aspekter* ble det pekt på en del aspekter og problemstillinger blant annet i forhold til utsagnet "idet man har påtatt seg den oppgaven å skrive en praksismetode, har man samtidig påtatt seg den oppgaven i å få kommunisert hva denne konkret går ut på". Dette er et tilsynelatende selvinnslysende utsagn, men når man samtidig har Judith Butlers utsagn "speech is always in some ways out of our control", altså at tale og tekst transformeres og fortsetter å leve alternative liv, er ikke utsagnet selvinnslysende likevel, etter min oppfatning. Elliotts utsagn "each self interprets information individually, thereby investing it with personal values end meanings" (Elliott 1995:114), kan også tjene til å understreke dette. Nå det muntlige også skal tas med i forhold til utsagnet fra *Språklige og tekstlige aspekter*, kan dette omfraseres videre til: "idet man har påtatt seg den oppgaven å omtale, *skriftlig og/eller muntlig*, har man samtidig påtatt seg den oppgaven i å få kommunisert hva denne konkret går ut på". Jeg har opp gjennom årene møtt mange musikere som ikke evner å artikulere rundt det de holder på med, nettopp fordi man ikke har ervervet noe nytt språk i forhold til dette. Under *Språklige og tekstlige aspekter* pekte jo Akre og Ludvigsen på at " hva som kan eller ikke kan formidles språklig, avhenger av forkunnskapene hos dem som kommuniserer. Læring av praktiske ferdigheter er derfor uløselig knyttet til læring av nytt språk. Når språket beherskes, kan man også kommunisere

verbalt om praksis". Jeg våger i kjølvannet av dette og det som er vist til tidligere angående det dialogiske mellom teori og praksis, også den påstand at det også kan være lett å *skjule* seg bak at praksis er eneste utvei til å få både lært noe og å få lært bort noe; man skal spille og ikke prate.

Elliott skriver om nødvendigheten av beskrivelser og artikulasjon: "The goal of articulation is musical self-awareness. Articulation helps students supervise (or reflect on) the processes they and their fellow practitioners are using (or not using) to find and solve musical problems" (Elliott 1995:280), og som Akre og Ludvigsen pekte på, kan man nettopp kommunisere verbalt om praksis når man behersker dette nye språket. Jeg opplever i hvert fall selv det jeg har vist til som "vekkere" i forhold til egne måter å omtale for eksempel instrumenttekniske detaljer på. Hvordan kan det jeg sier bli oppfattet? Poenget er egentlig ikke å kritisere, men spore meg selv - og kanskje andre – til å tenke på hvordan personlig teori, eller *subjektiv intensjonell gnosis*, framlegges. Her kommer vitenskapelige og akademiske kunnskapstilnærminger inn, om ikke annet som rådgivende instanser.

Jeg har for eksempel hørt en rekke ganger muntlige utsagn som "du må sette deg selv i stemning, hvis ikke blir ikke spillet ditt troverdig". Dette utsagnet går hjem hos mange, men for meg oppleves det som problematisk. Hvor mange ganger har ikke jeg spilt rolig og sart musikk med en kropp i fullt opprør? Tonene som kommer ut av trompeten er "rolige", men i stemning er jeg definitivt ikke. Det kjennes ut som hjertets slag skal brette ribbena og knærne som om de er gått av ledd. Stemning? Nepp. Selvfølgelig streber man etter å trenge inn i musikken og stemningene, der man søker "stormens øye" (Lundeberg 1998), som legen, musikeren og musikkpedagogen Åke Lundeberg uttrykker det. Men utsagnet oppleves for meg ubetenksomt og unyansert i og med at ord som "troverdighet" også blandes inn. Hvis man skal dømmes etter dette troverdighetsprinsippet, går det veldig mange lite troverdige musikere rundt omkring, amatører og ikke minst profesjonelle.

Av skriftlige utsagn kan det for eksempel trekkes fram utsagn angående innpust, som jeg opplever egentlig *vil* det samme, men som i teksts form kan tolkes vidt forskjellig: "[...] breathe slowly through your nose, just as slowly as you as you possibly can. Notice *your air starts at the bottom* (min uthevelse), then comes higher and higher and higher. Our breath, or air, fills up like a glass of water" (Adams, [88](http://everythingtrumpet.com/Bill-</p></div><div data-bbox=)

Adam/articles/ClinicAddress.html), skriver Bill Adam i sin artikkel "1975 Clinic Address". Arnold Jacobs, her via Bruce Nelsons tidligere nevnte *Also Sprach Arnold Jacobs - A Developmental Guide for Brass Wind Musicians* (2006), gir følgende bilde på samme prosess: "Picture sucking in a bubble of air next to or *above your head* (min uthevelse) like the caption bubbles above comic book characters" (Nelson 2006:47). Etter min oppfatning gir disse to vidt forskjellige bilder på å oppnå full ekspansjon av brystkassa som følge av stor innpust: "[...] make shure that we get enough air in so that our chest is fully expanded" (Adams, <http://everythingtrumpet.com/Bill-Adam/articles/ClinicAddress.html>), skriver Adams; "breathe to expand, don't expand to breathe" (Fredriksen 2002:105), sier Jacobs, og "think of Dolly Parton and allow the upper chest to expand" (ibid.), sier han videre. Vannglass- og tegneserieboblemetaforen kan da spore til to vidt forskjellige utførelser, der vannglassmetaforene sporer mer til den gamle (og mer eller mindre forlatte) "pust-med-magen"-teknikken, der man puster lavere ned i brystet, mens tegneserieboblen på en annen side kan spore til pusting kun høyt oppe i brystet. Man forsøker jo egentlig bare å finne *generative metaforer* (Schön 1991:185) som nettopp er ment å skulle generere "new perceptions, explanations, and inventions" (ibid.). Selvfølgelig formulerer man rundt dette og presiserer osv., men jeg vurderer det likevel slik at man er nødt til å være fintfølende ovenfor hvordan man både skriver og snakker. Schön setter fingeren på dette når han skriver: "A good coach learns to capture the complexity of action in a metaphor [...] that helps to convey the feel for the performance" (Schön 1991:279). For min egen del finner jeg Hessions forklaring av luft som *energi* givende så vel som instruktiv: "Remember, the air inside your body is contained energy [...]" (Hession 2004:69). For meg blir det hensiktsmessig å tenke på å gi spillet mitt *energi* i stedet for å gi det *luft*. Fokuset rettes mer mot det musikalske da, etter min oppfatning. Poenget her er jo det å være klar over språkets utilstrekkelighet og at utsagn kan oppleves vidt forskjellig, det snakkes jo her tross alt om å formulere rundt *moving targets* (Elliott 1995:288), dette gjelder både i det skriftlige og det muntlige.

En summativ refleksjon over det som hittil er pekt på i de to første drøftingsdelene, vil da peke i retning av en utforming av et refleksjonsfag for utøvere *in spe*. Nyttan av et forum basert på det åpne og dialogiske der ingen skal forsvare, men forsøke å forklare, vil etter mitt syn kunne tilføre kommende utøvere viktig kunnskap om det å formulere rundt både musikk og egen praksis som utøver. "[...] awareness of one's intuitive thinking usually

grows out of practice in articulating it to others” (Schön 1991:243), skriver Schön, og påpeker i dette utsagnet nettopp viktigheten av beskrivelsestrening. For dette må øves på, på linje med andre ferdigheter. Som Elliott sier: ”the goal of articulation is musical self-awareness”. I tillegg til å vekke bevisstheten vil man i tillegg også kunne gå inn i en slags Schönsk demystifiseringsprosess av kunnskap, noe som jeg antar vil ha god effekt også på lengre sikt. Utøverne vil kanskje innledningsvis i stor grad yte faget stor motstand, annet er kanskje ikke å vente. Men som påpekt ved flere anledninger vil ordene og beskrivelsens verden før eller siden innhente også deres arbeidshverdag, og da vil dette komme til nytte. For det er viktig å huske at et slikt fag tross alt vil være *praktisk* rettet og er ment å virke *berikende*, og ikke *begrensende* for praksis.

Fysiske versus mentale tilnærminger

”There are multitudes of ways to think about things in order to get the same result”

Patrick E. Hession (2004:4)

Jeg skal i det følgende gå enda litt tettere inn på egen praksis og gå inn på forholdet mellom fysiske og mentale tilnæringsmåter i arbeidsprosessen, og er med det også kommet til kanskje det mest utpregete selvetnografiske punkt i avhandlingen. Med det blir det også synliggjort at det metodiske - *metodos* - er vesentlige komponenter i forskningsfeltets totale bilde, og samtidig et stadig tilbakevendende aspekt i praksisen. Utgangspunktet her er i stor grad materiale i form av nedskrevne refleksjoner og notater samt notemateriell manifestert i forlengelsen av disse. Samtidig er dette også en fortsettelse av beskrivelsesavsnittet i den forstand at jeg også får testet ut egen beskrivelsesevne. I så måte blir det interessant å lese dette senere – jeg er jo også barn av min samtid, jamfør *Kulturen rundt kulturen*. Ved nettopp å poengtere viktigheten av beskrivelser og svakheter ved disse, påpeker jeg selvfølgelig også svakheter hos meg selv. Beskrivelsene vil fortsatt bli framstilt reflektivt i forhold til stoffet, altså på samme maner som tidligere.

De fysiske og mentale perspektivene synes i mine prosesser å stå i et evig drøftingsforhold til hverandre, og med det også et dialogisk forhold. Dette har mye av sin

begrunnelse i at disse oppleves som korrigerende overfor hverandre og virker dermed også gjensidig styrkende. Under avsnittene *Organologiske aspekter* og *Psykologisk-pedagogiske aspekter* ble det vist til henholdsvis fysiske faktorer som spesifikt blir retningsgivende for traktering av instrumentet, og tankens betydning i en utøvers arbeid. I kjølvannet av dette oppstår det da "skoler" og metoder som vokter disse noe forskjellig. Felles for alle disse er at målet til syvende og sist faktisk er utøvelsen av *musikk*, spørsmålet er hvilket fokus som er utgangspunktet.

For eksempel tar Jon O. Pursell i sin artikkel "Pumping Brass: The Application of Athletic Weight Training Principles to Trumpet Embouchure Development" (2000) for seg vekttreningsprinsipper i den hensikt å utvikle en trompetists embouchure. Han ser derfor på betydningen av såkalt *prioritetstrening*, som "består i å utføre alle sett av en øvelse før man går over til en annen øvelse" (Pursell, *Schallstykket* 2/2002:26), og såkalt *sirkeltrening*, der bare ett sett blir utført før man går over til neste øvelse – "etter at alle øvelsene er gjort en gang, vil den som trener repetere hele "sirkelen" et visst antall ganger (ibid.). Utgangspunktet her er med andre ord fysisk og muskelbyggende. En motsats, om man kan kalle det en motsats i og med målet egentlig er det samme i det å lage musikk, er for eksempel Arnold Jacobs og trompeter og pedagog Chase Sanborn, som har som utgangspunkt at ekte kontroll ligger i det mentale bildet *før* lyden produseres, og når dette mentale bildet er korrekt vil kroppen gjøre det som er nødvendig for å få jobben gjort; "There are two horns. The one in your hand and the one in your head. The one in your hand only reflects what the one in your head is doing" (Jacobs, Stewart 1987:44), sier Jacobs. Med andre ord er utgangspunktet basert på en form for elementær psykologi som går ut på at man tenker på hvordan man vil noe skal være. Spissformulert kan man da si at den mentale tilnæringsmåten på en måte setter musikken *først*, mens den fysiske på en måte setter musikken *etter*. Jeg vil presisere at disse ikke er absolutter, men mer tendenser. For som sagt er målet det samme, her sammenfattet og uthevet av Sanborn i sin bok *Brass Tactics* (1997):

"REMEMBER:

Our goal is to make music with minimum interference from the trumpet "

(Sanborn 1997:4).

”Schrøberg”, det dialogiske og performativt selvbedrag

Jeg må si jeg alltid har hatt et fysisk utgangspunkt i mine øvingsprosesser, med unntak av de senere år, vel og merke. Det har på en måte vært logisk - det å fokusere på det åpenbart fysiske ved trompetspill; “[...] the player must have physical endurance, strength and the ability and desire to apply that strength and endurance over a prolonged period of time (Hession 2004:2), som Hession her ganske riktig påpeker. Jeg skal ikke gå detaljert til verks, men bare fastslå at min embouchure alltid har vært noe ”flat”, altså at en del press mot leppene har vært involvert. ”Du spiller langt inn, men det er jo en ekstra sikkerhet”, ble det sagt. ”Det låter bra”, ble det også sagt - så da var jo saken grei. Store intervaller og jeg ble for eksempel uvenner i og med at jeg ble sliten av dem, de virket nedbrytende og ikke oppbyggende på meg, og det gjorde at den type øvelser ble lagt på is i en del år. I ettertid kan man vel si at mitt spill, og at det låt bra, på den tiden egentlig var et resultat av ren viljestyrke. Dette går til et visst punkt, og det punktet var for min del på et prøvespill der leppene sa ifra. De sa ifra i form av at de ble stille. Helt stille.

For å bygge opp muskulaturen igjen, måtte det tenkes nye tanker. Iherdig jobbing med såkalt ”no-pressure”-teknikk var første steg, og det ble med det åpnet opp for ny kunnskap omkring fysiske aspekter. Imidlertid ble gapet mellom det som faktisk kom ut av instrumentet og det jeg *forventet* kom ut av instrumentet, oppfattet som massivt. Løsningen var å ”høre seg vekk” fra den konkrete situasjonen og ”flykte” inn i en annen og mer virtuell situasjon - en tilstand i form av en slags forsvarsmekanisme som trådte inn for å beskytte den personlige integriteten som utøver. For å trene opp muskulatur spilte jeg da skalaøvelser ”ved siden av” instrumentet, det vil si at ventilene ble trykt ned ved siden av instrumentet samtidig som jeg både spilte og ”summet” på det, og ikke minst med det mentale auditive bilde av hva jeg egentlig *ville* ha ut av instrumentet. Poenget med dette var kun å ha fokus på muskelbevegelser og -masse. Øvingsprosessen, som da hadde nedskrevne noter som utgangspunkt, tok da en annen vending i og med at fokuset var rettet mot noe helt annet enn nettopp notebilder. Notebildet ble på en måte ”tilsløret” eller ”tildekket”. Jeg oppdaget da at store intervaller, min gamle uvenn, egentlig lå tett opptil hverandre, altså det motsatte av mitt gamle bilde. Dette førte til at jeg igjen tok fram gamle øvelser i Max Schlossbergs *Daily Drills and Technical Studies for Trumpet* (1965), som nettopp har store intervaller som en slags hjørnestein. På den måten kunne jeg flytte fingrene tilbake til

ventilene og spille det samme, men med den store forskjell at mitt mentale bilde i forhold til å spille trompet, egentlig var totalt forandret – en slags rasjonell basert *dialog* ble med dette opprettet mellom kropp og sinn. I intervalløvelser som C1-G1-C2-E2-C2-G1-C1, ble først rommet mellom C1-G1 fylt ut med skala, deretter kom et åpent intervall mellom G1-C2, deretter skala mellom C2-E2 osv. Annet hvert intervall ble med andre ord fylt ut med skala. Det er nettopp noe av dette som ligger i det som ble beskrevet under *Improvisatoriske aspekter*, der det improvisatoriske blant annet besto i ”en instrumentell, improvisatorisk bearbeidelse av stoff generelt [...]. Det handler med andre ord om å hente fram den iboende improvisatoriske og tause kunnskapen som redskaper i tilpasningens øyemed”. Da jeg gjorde meg notater om dette skrev jeg ”Schrøberg”, med andre ord en blanding av Schrøder og Schlossberg. Dette er ikke genialt eller nytt på noen som helst måte, alle musikere til alle tider har holdt på med liknende improvisatoriske tilnæringsmåter, kanskje kan det også hevdes at dette egentlig er innlysende i form av såkalt ”sunn fornuft”. Men paradoksalt nok krever ”sunn fornuft” mye kunnskap også, etter min erfaring.

Jeg nevnte at en rasjonelt basert dialog ble opprettet mellom kropp og sinn. En annen type dialog er her imidlertid fraværende, og den går helt tilbake til årene før det ble ”stille”, årene der det ”låt bra”. Men som jeg stilte spørsmål om innledningsvis under *Beskrivelsesproblematikk og trompetpedagogikk*: ”hvis det ”låter bra”, er da målet oppnådd?”, og ikke minst: ”er undervisningen kvalitetssikret?”. Den manglende dialogen går på det som ble pekt på i samme avsnitt, om man snakker *med* eller om man snakker *til*, med andre ord litt i tråd med det ”å fremme en mekanisk reprodutiv læring uten selvstendig kritisk refleksjon”, som Nielsen og Kvale fremhevet under avsnittet *Mesterlære* som en av dennes negative trekk. Jeg er av den oppfatning at jeg kun har blitt snakket *til* i årene før embouchurens taushet talte sitt tydelige språk. Det er jo kun i etterpåkløskapen og refleksjonens lys man kan hevde slikt, men kanskje er dette et eksempel på at man nettopp har vært utsatt for *bortlærere*, som primært hegner om sin egen *subjektiv intensjonelle gnosis*? Det svaret vil selvfølgelig aldri se dagens lys, men erfaringer og refleksjoner oppstått *ut ifra* dette perspektivet bør absolutt se lyset. Det er samtidig ingen kritikk, men en observasjon gjennom retrospektiv refleksjon. For jeg har sett det hos meg selv opp gjennom årene også: vi drar elevene dit vi vil.

En annen refleksjon jeg har gjort ligger innefor det performative, nærmere bestemt det jeg nå vil kalle *det performative selvbedrag*. Dette er egentlig rasjonaliseringsprosesser vi som mennesker egentlig har gående hele tiden, med det viktige unntak at man i denne rasjonaliseringsprosessen i bunn og grunn er klar over at man lurer seg selv. Det blir et slags performativt *pia fraus*, et velment internt teater i den gode saks tjeneste, men der man samtidig er smertelig klar over at den gode sak på sikt står for fall. Jeg kunne for eksempel tatt tak i min "flate" embouchure langt før, men valgte likevel å kjøre regi på dialog basert på det velmente selvbedrags premisser. Igjen er vi tilbake til refleksjon som objektive mottrekk i handling både på kort og lang sikt, men samtidig går det klart fram at også refleksjon kan være en utro sengekamerat. Den refleksive internaliserte dialog ringer også med narrens bjelle, så også med den refleksive eksternaliserte dialog. Jeg ser av denne erfaringen at det er særdeles viktig også å innføre en aktsomhetsregel i form av å være klar over det performative selvbedrageriske i egne – og andres – prosesser.

Visuell låsning og den virtuelle flukt

Jeg vil her gripe tak i noe av det som ga innhold til improvisatoriske aspekter under "*Schrøberg*", *det dialogiske og performativt selvbedrag*, nærmere bestemt det "å "høre seg vekk" fra den konkrete situasjonen og flykte inn i en annen og mer virtuell situasjon", som det da ble skrevet.

Først er det å si at jeg, på linje med svært mange andre, er et barn av de gamle notekurs i skolekorpsopplæringen på 1970-tallet. Det vil si at man fra starten av har knyttet instrumentet og læringen av det opp mot visuelle bilder i form av prikker plassert på fem linjer, med andre ord det som Bjørkvold tidligere kalte "skriftkulturens avstandsbelæring". Dette var en måte man fant som naturlig å gjøre den gang, og kan etter min oppfatning på mange måter sies å være en praksis vokst ut av den europeiske musikktradisjon. Christopher Small peker på noe av dette når han skriver: "Det er forståelig at vi i dag oppfatter den europeiske som normgivende for all musikalsk erfaring, på samme måte som vi finner holdningene i vestlig vitenskap som paradigme for tilegnelse av all slags kunnskap [...]" (Small, 1977:1, i Bjørn Alterhaugs oversettelse). Det at ens utøvelse av et instrument er knyttet opp til en referensiell ramme i form av det McNiff nok ville kalt *inert models* - "døde

modeller" – altså det moderne notesystem, vil jeg gi navnet *visuell låsning*. Visuell låsning kan trygt sies å operere innenfor en slags "fem linjers estetikk", for i meget stor grad er det nettopp innen denne form for estetikk jeg og mange andre oppholder oss til daglig. Representerer så dette problemer, eller representerer det faktisk muligheter? Det å peke på at man er "et barn av de gamle notekurs" er faktisk heller ikke i denne sammenheng en kritikk, men kun en observasjon. Det har jo vært rettet massiv kritikk mot den type pedagogisk tilnærming, men for min del skaper ikke dette noe problem så lenge det ikke blir *definert* som et problem. Man er utøver også i lys av sin fortid, med den bagasje man enn måtte ha. Hvis man skulle bruke et ord som *problem*, måtte det i så fall brukes i *problemløsning*, altså med konstruktiv vinkling á la Elliott. Med negative definisjoner ser jeg også faren i å bruke ord som "låsning", som nettopp i *visuell låsning*, som jo kan sies å bli oppfattet negativt. Men det er for å få poengtert den form for avgrensning som ligger i noteverdenens potensielt negativ retningsskapende mal. Det som jeg anser for viktig å rette fokus mot da, er tilnæringsmåter som gjør på sett og vis det motsatte av kroppsliggjøringen av kunnskap, altså ikke *konkretisering* av mer *abstrakt* kunnskap eller erfaring, men en form for *abstrahering* av *konkret* kunnskap eller erfaring, alt i form av den *virtuelle flukt*. I dette ligger det altså ikke en "kroppsliggjøring", men mer en "sinnliggjøring", som da blir en form for frigjøringsprosess i den mentale omarbeidelse av visuelle låsningsbilder og de "fem linjers estetikk". Med andre ord *et bevisst performativt grep* i den forstand at det er en rasjonell og overlagt tilsøringsteknikk – "en slags rasjonelt basert *dialog* ble med dette opprettet mellom kropp og sinn", som jeg skrev tidligere. Samtidig gir denne prosessen også Schöns utsagn angående mesterlærens "virtuelle verden" innhold: "Virtual worlds are contexts for experiment within which practitioners can suspend or control some of the everyday impediments to rigorous reflection-in-action", som det ble opplyst under *Mesterlære*. Den virtuelle flukt kan også sies å være basert på elementær psykologi og pedagogikk, der man *ikke* må si "ikke", av den enkle grunn at det ikke sier noe om hva du *skal* gjøre, bare hva du *ikke* skal gjøre. Hvis man sier "ikke tenk på sex"; ja, da tenker man på sex, så enkelt - og vanskelig - er det. Disse utfordringene har jeg møtt mange ganger i jobbing med gehørsmetodikk, der man på seminarer får høre av elevene at "jeg må plassere melodien på notelinjer". "Ikke gjør det da", får de høre. *Ikke*. Da tenker vedkommende ganske sikkert nettopp på noter. Pedagoger Carolyn Webster-Stratton kaller i sin bok *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn* (2006) slike "ikke-gjør"

beskjeder for *stoppbeskjeder*, som ikke bare sier stopp, men som også har en implisitt kritikk i seg. "Derfor bør du sette alt inn på å gi positive "gjør"-beskjeder som sier noe detaljert om atferden du ønsker [...]" (Webster-Stratton 2006:83), skriver Webster-Stratton. Dette gjelder i like stor grad for oss voksne; vi liker ikke *ikke*. Hession er inne på noe av dette når han beskriver sitt fokus på "gjør"-beskjeden "tenk lufthastighet": "Some people hear me warm up and practice and they don't understand why I do things like go into the octave above double "C" (or c4). This is one of the ways I have found to help me continually develop my air. When I go into the "triples" as I call them, *I am most focused on air movement, and most of the time I don't care what comes out of the horn*" (Hession 2004:9, min uthevelse), skriver Hession. Han har altså skrevet ned øvelser på et noteark - en potensiell visuell låsning - som han følger inn til et visst punkt, men dette forlates etter hvert - abstraheres - og går over til det jeg vil definere som *virtuell flukt*.

I virtuell flukt ligger med andre ord en annen potensiell abstrakt "kraft" eller *elan* trigget av det improvisatoriske, og da kan vi altså bevisst ringe med narrens bjelle og konstruktivt bruke performativ kunnskap til paradoksalt nok å få *åpnet opp* musikken ved konstruktivt å *tilsløre* visuelle låsninger. På denne måten kan man også interessant nok få "åpnet opp" McNiffs "døde modeller" eller Bourdieus *synoptiske illusjoner*.

Tre momenter

"De fysiske og mentale perspektivene synes i mine prosesser å stå i et evig drøftingsforhold til hverandre, og med det også et dialogisk forhold. Dette har mye av sin begrunnelse i at disse oppleves som korrigerende overfor hverandre og virker dermed også gjensidig styrkende", ble det skrevet innledningsvis under hovedavsnittet *Fysiske versus mentale tilnærminger*. Jeg finner det dialektiske forholdet disse imellom svært interessant, og når *det performative selvbedrag* kobles på i tillegg; hvor langt kan man tøyne mentale forestillingsbilder? Kan vi bruke det performative selvbedrag og strekke det så langt at vi mentalt faktisk kan "overstyre" fysiske behov, eller mer riktig: det vi kanskje *tror* er fysiske behov? Dette kan virke som en ekstrem spørsmålsstilling, men jeg skal nå gå inn på tre momenter fra egen praksis som med sine forskjellige perspektiv som gjør at spørsmålsstillingen - i hvert fall for min egen del - blir interessant å gå inn på.

Moment 1: Mentalt fokus, det indre og ytre øre

Som jeg tidligere har vist kan mentale fokus endres i form av virtuell flukt, og jeg har i mine spilleprosesser, både på øvingsrom og konsert, de siste år prøvd å ta forskjellige mentale fokus "helt ut". Da har jeg valgt ut et tema, for eksempel "i dag skal jeg forestille meg sounden som jeg vil ha den før jeg spiller", eller "i dag skal jeg kun lytte etter hvordan jeg låter ut i rommet". Det går med andre ord et skille mellom hva man kan kalle bruk av et *indre øre* (høre før) eller et *ytre øre* (høre etter). "What comes out of the instrument should be a mirror image of the conceptual thought of the brain. It is a conceived sound" (Jacobs, Fredriksen 2002:137), sier Arnold Jacobs, og forklarer med det godt hva som legges i det *indre øre*. Det *ytre øre* blir da å lytte på seg selv, det å være sitt eget publikum. Disse to tankesettene testet jeg ut blant annet med den finske trompeteren Esko Heikkinens øvelser, øvelser i en bok han selv har gitt navnet *Turvut Kuntoon* (2003), som visstnok best kan oversettes med "å fikse kjeften (munnen)". Heikkinens øvelser har jeg hatt en sterk tendens til å få litt stiv embouchure av, så jeg ville se ut om jeg kunne unngå denne stivheten rett og slett med å tenke annerledes. Jeg noterte ned noen refleksjoner i forbindelse med dette:

"Refleksjoner over fysisk (FT)/mental tilnærming. (MT) 20. august 2009:

- Gjør det noe om man spiller/varmer opp statisk hvis det mentale er "fritt", altså at trompeten "flyter" oppå det indre auditive?
- Den fysiske tilnæringsmåten (FT) krever mer teknisk oppmerksomhet for å balansere regnskapet. Bl.a. fordi at når man øver teknikk har man kun overskudd til å høre seg selv – og dermed blir sin egen begrensning
- Personlig pr. 20.8 er jeg kommet til at jeg finner behag i en statisk MT (mental tilnærming, min presisering), mens et mer eller mindre velbegrunnet behov for en teknisk FT likevel er sterkt til stede
- Testen: Heikkinens øvelser med og uten det indre øre.

Resultat: *Stivere og hardere uten det indre øre, mykere med det indre øre".*

Resultatet "stivere og hardere uten det indre øre, mykere med det indre øre" sikter nettopp til embouchuren, og konklusjonen er meget interessant fordi det indre øre og den mentale innstilling her faktisk ser ut til å overstyre det jeg i utgangspunktet har antatt er fysiske behov. Dette er en meget interessant erfaring og åpner opp for mange muligheter, blant

annet fordi det har fått meg til å reflektere over hva som strengt talt er nødvendig å foreta seg på øvingsrommet. For å bli sterkere muskulært, noe som blant annet Hession tidligere påpekte viktigheten av; må man da gå inn i Pursells trimrom og sette opp treningsplaner med sirkel- og prioritetstrening, eller kan egentlig spille hva som helst så lenge det *indre øre* er på trimrommet? ”Embouchure is the result of the musical demands placed upon it. Those musical demands are generated by the brain – the mental tape recorder – and if the mind directs, the body will follow” (Jacobs, Fredriksen 2002:142), sier Jacobs. Man blir sterk av å spille musikk, fortsetter han også senere (Jacobs, Fredriksen 2002).

Moment 2: Mentalt fokus, det indre og ytre øre - og bruk av ørepropper

Det å utforske de to tankesettene under Moment 1 var interessant også fordi jeg i samme periode ville teste ut bruk av hørselsvern. De øreproppene som jeg brukte, og fikk anbefalt, var formstøpte silikonpropper med utskiftbare dempingsfilter på henholdsvis 9, 15 og 25 db. Mine tester konsentrerte seg om 9 og 15 db, da 25 db er mer å anse for ”ekstremstøy”-bruk. Når tettstittende silikonpropper puttes inn ørene får man automatisk et forvrengt bilde av trompetlyden på grunn av det audiografer kaller *okklusjonseffekten*. Det vil si at man også hører resonansen *innover*, med det resultat at egen stemme og ”hoderesonans” blir mer present. Denne hoderesonansen er som sagt med på å forvrengte egen trompetsound og det kan da bli vanskelig å korrigere eller justere denne fordi at man mister effekten av blant annet å ”være sitt eget publikum”. Spørsmålet blir da om det mentale fokus og det indre øre også er styrende også når man oppfatter trompetlyden som forvrengt? Så lenge forstillingsbildet om ”den klare tone” er på plass, vil egen sound da bli upåvirket? Øreproppene ble gradvis tatt i bruk fra 14. august fram til 22. oktober 2009. De ble brukt ca. 90 % av tiden fra ca. 1. september. Jeg tok ut proppene i sin helhet fra 22. oktober og utover.

For å gjøre en relativt lang historie kort, gjengir jeg her refleksjonen og evalueringen av øreproppbruk i denne perioden:

”Refleksjon over øreproppbruk 3. november 2009:

Drøye to måneder ført til at sounden var ødelagt. Ørepropper fører til at en tror at en sound er mørkere og rundere pga. resonansen i hodet. Selv om man tenker ”mentalt riktig”, jf. Jacobs, strekker altså den mentale faktoren her ikke til. Empiri: opptak gjort 22. oktober 2009 m/Eirik (Hegdal, min bemerkning) og senere opptak gjort av meg selv”.

Jeg opplevde altså min egen sound som skarpere og helt uten dybde. Men funnene var ikke helt entydige. I forbindelse med konserter og prøver spurte jeg kolleger, både trompetere og ikke-trompetere om de hørte noe forskjell om jeg spilte med eller uten propper. De sa nei. Jeg ba dem bestemt om ikke å være høflige, så de utsagnene tror jeg bestemt på. Jeg la også merke til at sounden gradvis ble bedre en stund etter jeg tok ut proppene. Jeg spurte i den forbindelse et par audiografer om de hadde noen formening om hørselen på en måte *kalibrerer seg*, i og med at jeg personlig opplevde endring av sound, mens mine kollegers godt trenede hørsel ikke hørte forskjell. Spørsmålsstillingen var ukjent for audiografene, og spørsmålet står ubesvart ennå.

Moment 3: Fysisk realitet og tallenes klare tale

Rundt 40-årsalderen begynte jeg å kjenne på at kroppen ikke fikk tatt inn nok luft. Men det er jo dessverre slik at man ikke savner noe før det er borte – så også med hensyn til dette. Jeg begynte å undersøke, og fant logisk nok ut at det er med lungekapasiteten som med resten av kroppen: den degenererer. ”A person’s pulmonary functions and lung capacity will peak at eighteen to twenty-one years of age. Afterwards there is a downward curve – a loss of lung capacity that continues for the rest of a person’s life. [...]. Lung capacity decreases due to the calcification of the costal cartilages and the loss of elasticity, which becomes noticeable in the forty age bracket” (Jacobs, Fredriksen 2002:131), oppsummerer Jacobs. Dette satte min luftmangel i perspektiv. En normal bygd mannsperson med min høyde skal ved 20 år gjennomsnittlig ha en vitalkapasitet på ca. 4,3 liter, og ved 40 år ca. 3,8 liter, altså ca. 10 % reduksjon. Ved 80 år er kapasiteten redusert med ca. 40 % (Jacobs, Fredriksen 2002:114, tabell ut basert ut ifra *The American Thoracic Society*). Vitalkapasitet er for øvrig,

og for å si det enkelt, all den lufta du kan få inn etter forsert utånding, minus såkalt *residualluft* som uansett ikke kan utåndes (ca. 1 liter), til sammen blir dette *totalkapasitet* (*Store norske leksikon*, snl.no, Per Holck, 2011-03-17, http://www.snl.no/.sml_artikkel/lunger). Men det er vitalkapasiteten som er interessant her, det er den som tross alt skal brukes.

I lys av dette ville jeg derfor måle min egen kapasitet. Mine personlige målinger viste da 5,2 liter ved ca. 40 år, det vil si ca. 37 % over gjennomsnittet. Jeg tok også målinger før det som viste 4,5 liter, men det tar litt tid før man lærer seg å bruke målingsutstyret. Målingen på 5,2 liter vil for eksempel si at ved 20 år hadde jeg antakelig rundt 5,8 liters vitalkapasitet. Uansett har det vært snakk om ca. 10 % reduksjon i denne perioden. Jeg noterte i forbindelse med disse målingene:

"17. august 2009:

Oppdaget at jeg kun har brukt 50-60 % av lungekapasiteten.

Anbefalt av Jacobs 75-80 %"

"Måling av lungekapasitet 25. august 2009:

Dette skjedde etter å ha øvd på pusten og få brukt den øverste kapasiteten av lungene, dvs. utvidelse sidelengs der ribbena gir etter – diafragma er uvesentlig."

Momentene sammenholdt: Realisme eller fantasi?

En kort rekapitulasjon vil grovt sett vise at Moment 1 taler det mentale fokus og det indre øres forsvar langt på vei, Moment 2 innfører sterke moderasjoner i forhold til hvor langt det egentlig går an å tøyne det som kom opp under Moment 1, mens Moment 3 ikke tar stilling til overnevnte i det hele tatt, det er kun en konkret opplysning om en fysiologisk størrelse i form av lungekapasitet.

Det å erfare at en viss type øvelser kan få forskjellig utfall basert på hvordan man rett og slett tenker, for så og få moderert og korrigert denne erfaringen, er meget både nyttig og ikke minst viktig informasjon. Smitteeffekten av denne informasjonen og dermed erfaringen videre, vil da blant annet bli å få innført flere og mer realistiske forestillinger i forhold til forskjellige tilnæringsmåter og hva de faktisk kan bidra med. Det er ikke snakk om en passivt forventende innstilling, men mer et slags mildt forbehold med hensyn til en mer virkelighetsfjern forestilling om hva noe faktisk kan gjøre. Selv om Jacobs, Sanborn og mange andre tar utgangspunkt i den mentale innstilling, har de selvfølgelig også påpekt viktigheten av å gjøre forskjellige øvelser av forskjellig karakter - det går selvfølgelig ikke an å bli en virtuos teknisk sett bare av å tenke på det. Men det mentale forestillingsbildet er uansett med som styrende utgangspunkt. Sanborn gjør for eksempel skalaøvelser "tørt", uten instrument: "Scales are ment to develop your fingers and your brain. Why waste your chops on them [...]?" (Sanborn 1997:60), skriver Sanborn.

Soundmessig ser jeg imidlertid, og som tidligere nevnt, åpenbare problemer. Vi spiller til daglig i støysterke miljøer der vi av helsemessige årsaker rett og slett er nødt til å bruke ørepropper. Jeg sikter ikke da bare til rockekonstellasjoner med tilnærmet døve lydteknikere, men også til et vanlig akustisk messingensemble. I de konstellasjonene jeg spiller mest med ligger db-nivået der jeg står på rundt 100 og litt mer enn det. Nå er vi som står der stort sett klar over hva som kommer til enhver tid, men det anbefales jo uansett å spille med hørselsvern. Som jeg skrev opplevde jeg min egen sound som til dels ødelagt, men satte samtidig spørsmålsteget ved om det virkelig var tilfelle. Ut ifra opptakene som det også ble referert til, vil jeg si at dette er stadfestet. Men: det er fullt mulig at man har dissekert sin egen sound gjennom så mange år, at man blir utrolig følsom ovenfor den minste forandring. Jeg ser det på andre kolleger også, som for eksempel kan si: "I dag låter jeg krise!". Da har

ikke jeg hørt noen forskjell i fra noen dager før der samme person utbryter "nå er jeg i knallform!". Det kan virke som om noe av dette kan finne sitt opphav i *forfengligheten*, altså at man både *forventer* og *vil ha* en bestemt følelse når man spiller. Har man ikke den, låter det "krise". Men likevel vil jeg holde fastholde at så lenge man hører forandring selv, kan man også anta at det over tid også andre til slutt merke det. Det er på samme måte som med det gamle munnhellet om øving: "Hvis du tar en dag av, vet *du* det. To dager, så vet de andre musikerne det. Tre dager, så vet hele verden det" (Sanborn 1997:59, min oversettelse). Arnold Jacobs sa imidlertid noe om den kroppslige forfengligheten på sine relativt gamle dager: "How your body feels when you are playing is not important. I'm getting old and my lip has not felt good in years. I'm on medication for severe lung problems, and the physical comfort I had in playing when I was young is gone. I'm an old cripple, but I still love to play. If you provide your seventh cranial nerve (den nerven som "formidler" beskjeden fra hjernen til leppene, min bemerkning) with an excellent musical message, your body and your instrument will respond" (Jacobs, Fredriksen 2002:131). Så har du også andre som nesten trekker i motsatt retning, for eksempel Hession, som her sier: "Feel what your body needs in order to accomplish this task (en spesiell øvelse, min bemerkning) [...]. As your body memorizes that feeling, it will automatically bring about the desired result" (Hession 2004:54). Han er jo her inn på kroppsliggjøringen av kunnskap, noe Jacobs egentlig ikke snakker om i det hele tatt. Dette synliggjør også godt drøftingsforholdet mellom de mentale og fysiske aspektene ved utøvelse av et instrument. Begge aspekter har selvfølgelig kroppsliggjøring i seg, ingenting er svart-hvitt her. Det ligger selvfølgelig en kroppsliggjøring i det å perfektionere spillet sitt via det mentale også, på samme måte som det åpenbart ligger den rent fysiske tilnæringsmåten; "the actions of music making can be seen, fundamentally, as the "em-body-ment" of musical thinking, knowing, and understanding", som Elliott viste til tidligere. Det som dette dreier seg om etter mitt syn, er hvilket *utgangspunkt* man etter velger å ta, med andre ord det som vi var inne på innledningsvis: felles for alle disse (metodene) er at målet er utøvelsen av musikk, spørsmålet er hvilket fokus som er startstedet.

En ytterligere tilvekst til å få innført flere og mer realistiske forestillinger i forhold til forskjellige tilnæringsmåter og hva de faktisk kan bidra med, er den informasjonen som kom fram under Moment 3, altså den konkrete opplysning om en fysiologisk størrelse kalt

lungekapasitet. "You have to recognize that young people usually have small lung capacities. The lung capacities become fairly sizeable with their growth in height and usually around the ages of eighteen to twenty-one it becomes maximal [...]" (Jacobs, Fredriksen 2002:96), sier Jacobs, og belyser på mange måter mine egne målinger under. Det å få stadfestet at kun 50-60 % av lungekapasiteten opp til da hadde vært brukt, var utrolig interessant og viktig informasjon. Det var samtidig sporende for et mer realistisk syn på hva som faktisk kunne gjøres og utføres, for eksempel lengden på fraser. Selv har jeg tvunget meg gjennom mange og lange fraser jeg egentlig aldri har hatt luft til, med den utgang at både kropp og embouchure er blitt "sultefôret" på luft. Det er en rekke fysiologiske og interessante faktorer involvert i akkurat denne prosessen, men det som er viktig her er den unødvendig spenningskapende prosessen i det å "skvise" lufta ut av kroppen og gjennom instrumentet. Man går da under det jeg vil si er "komfortområde", det vil si all luft under "snakkenivå": "We should play with the upper 2/3 of our air capacity and never enter into the last 1/3: this is used to talk" (Jacobs, Stewart (red.) 1987:80), sier Jacobs. Presses lufta ut utover dette, begynner kroppen å tappes for krefter egentlig på alle nivå. Så det å få tilført en realistisk forståelse av ens egne fysiologiske grenser, er etter mitt syn med på å øke overskuddet også til den musikalske innsats. Her berøres samtidig også noe av problematikken rundt *transferens*, som ble nevnt under *Mesterlære*. Hvis man tvinges til å spille lengre fraser enn det man rent fysiologisk er i stand til å takle, vil det virke ødeleggende. Dette har jeg sett mange ganger, og har sikkert i min tidligere uvitenhet om temaet gjort akkurat det samme ovenfor andre. "There is a danger with a young student playing long phrases. Since they are not yet fully developed physically, they should be allowed to break up these phrases to a point of which they are physically capable" (Jacobs, Fredriksen 2002:96), sier Jacobs. Dette gjelder også for voksne mennesker. Det å spille på det som kan kalles "overskuddsluft" i stedet for det som kan kalles "underskuddsluft", er for meg og min praksis som trompeter et særdeles viktig moment. Med andre ord må regnestykket mellom egne fysiske behov, her illustrert med luft, og musikalske behov, for eksempel i form av lengden på enkelte fraser, være i optimal balanse. Og det kjenner man altså best på selv.

Paralysis by analysis?

Det er sagt at "through analysis comes paralysis", og for mange kan dette kanskje stemme. For min del finner jeg det tvert om interessant og representerer kilder til opplysning og kunnskap. Det å dra forskjellige perspektiver ned på jorda, og gjerne sparke dem litt rundt, pirrer det intellektuelle ved den musikalske praksis. Som vi husker fra *Utøver og teori* er Schön med på å bygge opp under dette med utsagnet: "According to conventional wisdom, thinking interferes with doing in two ways. First, artistry being indescribable, reflection on action is doomed to failure; and second, reflection-in-action paralyzes action. Both arguments are largely, though not entirely, mistaken. They owe their plausibility to the persistence of misleading views about the relation of thought to action" (Schön 1991:277).

Alle tre momenter er tre eksempler på faktorer som er med på styrke de dialektiske forholdene i en konkret praksis. Mine egne drøftingsforhold mellom mentale og fysiske aspekter og tilnæringsmåter lever altså et sterkt liv; noe finner jeg ut av, og noe finner jeg - ennå - ikke ut av, og det tror jeg er et godt tegn. Jeg blir med andre ord som Jean McNiff: sikker på min usikkerhet. "Paralysis by analysis" er selvfølgelig et potensielt problem, men det kan også imøtegås konstruktivt med en form for *positivt performativt selvbedrag*. Vi mennesker er ganske flinke skuespillere, også ovenfor oss selv, så det er etter min oppfatning ingen grunn til at vi heller ikke her ikke kan benytte oss av illusjonens potensial. Men da må det utforskes med full innsats; for hvis man ikke går helt inn i noe, kan svarene lett bli overlatt til antakelsen. Personlig finner jeg det både givende og konstruktivt å veksle mellom det jeg har pekt på som mentale og fysiske tilnæringsmåter. Det varierer den delen av arbeidshverdagen som er å oppfatte som rutinemessig, i tillegg til at begge tilnæringsmåter virker gjensidig korrigerende på hverandre.

Jeg, for min del, tror rett og slett jeg vil si som Ole Brumm: "Ja takk. Begge deler".

Del 4:

Oppsummering

UTØVER OG VITENSKAP

VEIER *UT* AV UTØVERFORSKNINGEN

Sentrale punkt

Del 1

Utøverforskning som eget forskningsfelt meisles ut.

En utøverborsker er samtidig en *aksjonsforsker*, der man selv er en del av prosessen. Det ble pekt på at utøverborsknings identitet var å finne primært i *humanistisk kontekst*, og da i lys av det intensjonelle, reflekterende, kompetente og sosiale individ, med det hermeneutiske og kritiske som navigerende ideal. Det ble framhevet *de intensjonelle individuelle prosessers ansvar* i vitenskapen, og at jakten på objektivitet opererer i et landskap av sannsynliggjøring, der de intellektuelle våpnene søker sin treffsikkerhet gjennom relevant teori og systematisk refleksjon.

Den subjektive erfaring ble pekt på som *interessant i seg selv*, og at erfaringens begrensede rekkevidde kunne utvides ved konstruktiv bruk av kritikk.

Det ble også skutt et varselsskudd angående potensielle solipsistiske tenkemåter.

Videre ble avhandlingens strukturelle valg tatt på grunnlag av *utøverborsknings refleksive natur*, som resulterte i en *refleksiv nettverksmodell* etter *rhizom*prinsippet.

Del 2

Her ble det innledningsvis pekt på *systematisk refleksjon* som en ferdighet i det å kunne "tre ut av" praksisen, med det mål å kunne gjøre praksis til gjenstand for objektiv refleksjon. Den systematiske refleksjon og spørsmålet om hvordan slike refleksjonsstrategier faktisk kan gjennomføres, ble vist gjennom *living theory* og *refleksiv internalisert og refleksiv eksterialisert dialog*.

Det ble pekt på *tolkningen* og dennes betydning i *mellomrommet* mellom tekst og leser, og at det dermed hviler et stort ansvar på den som forfatteren: idet noe blir sagt, og skrevet, har man til dels mistet kontrollen på hva som er sagt. I den forbindelse ble det også pekt på at den antiintellektuelle tradisjons motstand mot beskrivelser ofte er tuftet på former for *mystifisert kunnskap*. Det ble også framhevet at vinningen for praktikere kan bli stor ved å gå inn i beskrivelsesprosesser, da beskrivelser av ens egen erfaring før eller siden vil bli etterspurt.

Når man bruker egen læring og erfaring som kunnskapskilder og forskningsmateriale, går man samtidig inn i og på *selvetnografiske* tilnærminger, der kritisk selvrefleksjon og kritisk refleksjon fra andre skal få ivaretatt kravet til objektivitet. Dette arbeidet krever imidlertid etterrettelig *dokumentasjon og loggføring*, blant annet for å unngå ettertidens omskrivninger.

Det ble med *organologien* pekt på de fysiske betingelsene som blir retningsgivende for trakteringen av et instrument

Det *performative* stikker dypere enn den ytre presentasjon, det griper inn i det personlige, som setter spørsmålstegn ved den kulturen vår tenkning er oppstått ifra. Tolkningens posisjon i dette er også av vesentlig betydning.

Improvisatoriske tilnærminger er ikke improvisasjon i tradisjonell forstand, men innebærer en instrumentell, improvisatorisk bearbeidelse av stoff generelt i den individuelle tilpasnings øyemed. Vår egen måte å tenke på berører andre. Forståelsen av den *psykologisk-pedagogiske* vinkling ligger i at det individuelle psykologiske aspekt får pedagogiske konsekvenser.

Det ble vist til *mesterlærens* enten *personsentrerte* eller *desentrerte* måter å organisere læring på. Det ble satt et notabene ved den personlige historie og *transferensproblematikk*. At *habitus*, kroppen som læringssubjekt og kroppsliggjøring av kunnskap hadde et eget forståelsesaspekt, ble også trukket fram.

Del 3

Avhandlingens viktigste og mest interessante punkter er på mange måter å finne i denne delen, der de vitenskapelige aspektene gjennom del en og to møtte egen praksiserfaring, og der de ble gjort bruk av og satt i funksjon. Spissingen inn mot denne delen resulterte i kun noen få hovedoverskrifter:

Performativitet og individualitet

Under denne underskriften ble det med *performativ selvrealisering* stilt spørsmål om ens egen selvrealisering var ens egen, i og med at ens egen kilde til selvuttrykk blir lokket fram i sosial kontekst med andre. I forlengelsen av det også pekt på at man med performative briller også måtte justere bildet av "iboende" og "naturgitte" perspektiver.

Videre ble det påpekt den dialogiske vesensforskjellen mellom det å snakke *til* og det og snakke *med*, og med det også det performative og det dialogiske som *refortolkende* kraft. Dette ble i fortsettelsen løftet fram som særlig effektive "fagåpnere", i og med at det representerte gode redskaper til å kunne gjøre egen praksis til "ekstern" rasjonell analyse og teoretisk refleksjon.

Beskrivelsesproblematikk og trompetpedagogikk

Under denne overskriften ble det vektlagt at det skriftlige også skal tilrettelegge en praktisk aksjons- eller handlingsform, og at det derfor var nødvendig å gå inn på også for en praktiker. Det ble også pekt på det dialogiske forholdet mellom det teoretiske og det praktiske aspektet. Det ble også rettet oppmerksomhet mot hva som egentlig var *målet* for dialogen mellom lærer og elev - om man denne toveiskommunikasjonen ønsker at det er ens egne *personlige teorier* man sørger for skal bli mottatt, eller man faktisk er i reell dialog. Personlige teorier ble også utvidet til å bli *subjektiv intensjonell gnosis*, som er en

påberopelse av å ha kunnskap i mer systematisk form der det *intensjonelle* er ment å gi innhold til det *retningsgivende* i denne kunnskapen.

Viktigheten av også å se på *kulturen rundt kulturen* ble fremhevet, og ble eksemplifisert gjennom et utvalg fra trompetlitteraturen.

Avslutningsvis ble det løftet fram behovet for en utforming av et eget *refleksjonsfag for utøvere in spe*, et fag som er basert på det åpne og dialogiske der ingen skal forsvare, men forklare, og med det tilføre utøveren viktig kunnskap om det å formulere rundt både musikk og egen praksis som utøver.

Fysiske versus mentale tilnærminger

Under denne overskriften ble det synliggjort at *forskjellige metodiske aspekter* var viktige komponenter i praksisen. Det ble innledningsvis også påpekt det evige *drøftingsforholdet* mellom de fysiske og mentale perspektiver i personlig prosess, og det gjensidig styrkende disse imellom. Det *dialogiske* ble også her trukket fram som nøkkelredskap til å få åpnet opp praksisen. Denne form for dialog i samhandling med improvisatoriske tilnærminger, førte til at det mentale bilde i forhold til å spille trompet ble helt forandret – en *rasjonell basert dialog* ble opprettet mellom kropp og sinn.

Det ble også innført en aktsomhetsregel kalt *det performative selvbedrag* i forhold til refleksive og dialogiske prosesser.

Videre ble det tatt takk i *den visuelle låsning* eller ”de fem linjers estetikk”. Denne ble bearbeidet og åpnet opp med *den virtuelle flukt*, som er en form for abstraheringsprosess.

Belysningen av *tre konkrete erfaringsmomenter* resulterte i en kunnskapsmessig smitteeffekt i det å få innført flere og mer realistiske forestillinger om forskjellige tilnæringsmåter og hva de faktisk kan bidra med. Momentene ble også eksempler på faktorer som styrker de dialektiske forholdene i en praksis.

Utøverforskning som fagåpner og konsekvenser for egen praksis

Tone Åse legger for dagen noen avslutningsvise tanker om teori og praksis i sin hovedoppgave, og skriver da "at det å teoretisere rundt musikalsk praksis ikke nødvendigvis blir sett på som naturlig og berikende innenfor praksisen. Jeg har også i løpet av dette arbeidet mange ganger lurt på hvor dette egentlig fører meg, og opplevd verbaliseringens store begrensning og akademias krav til vitenskapelighet som frustrerende" (Åse 2007:121).

Jeg vil bestemt si at jeg har opplevd det motsatte. I arbeidet med å forsøke å sette min praksis inn i vitenskapelig sammenheng, har jeg tvert om opplevd den *oppklarende effekt* i å jobbe med vitenskapen som samarbeidspartner og motdebattant i ett. Mellom første tasterykk i første del til siste tasterykk i tredje del, har det vært løftet fram vitenskapelige aspekter oppstått fra refleksjoner over egen praksis, en praksis som inngår som et av utgangspunktene i et forskningsfelt etter hvert våget kalt *utøverforskning*. Hvis man nå tar et tilbakeblikk og reflekterer over refleksjonsprosessen, kan det sies at disse aspektene er oppstått fra det jeg nå mer vil kalle et *immanent tverrfaglig teoretisk imperativ* - praksisens skjulte og tverrfaglige teoretiske potensial som søkes uttrykt. Kunnskapen som har vokst ut av dette har økt min forståelse av både egen og andres praksis, og penset meg inn på sporet av mer presist artikulert kunnskap både verbalt og tankeprosessuelt.

Med andre ord har dette arbeidet gitt meg redskaper som *åpner opp* min egen praksis og eget fag, og gir meg med det også viktige innfallsporner til mer effektive og ikke minst mer *relevante* former for metodisk refleksivitet.

Gyldighetsområder

Gyldighetsområdene for utøverforskning og min nyervervede kunnskap må etter min oppfatning ses i sammenheng med overnevnte konsekvenser. Gjennom nettopp å løfte fram en praksis' skjulte og tverrfaglige teoretiske potensial, og bearbeide og bruke disse konstruktivt opp i mot egen erfaring og kunnskap, føler jeg at problemstillinger også av mer "universell" karakter er blitt berørt. Det berører med andre ord ikke bare trompetister, men praktikere og utøvere generelt. Historien om jenta med påfølgende bearbeidelse og oppåpning av situasjonen gjennom performative og dialogiske perspektiver, kan være et konkret eksempel på dette. Jeg ser videre at det å åpne opp praksisen ved hjelp av teori og vitenskapelige tilnæringsmåter, muligens appellerer mest til de praktikerne som også søker intellektuelle drivkrefter i sin praksis.

Bredde og begrensning

Med refleksjonen som grunnleggende arbeidsredskap, har det i denne avhandlingen ikke vært gjennomført for eksempel systematiske historiske analyser av trompetdiskursen. Avhandlingen har mer handlet om å få belyst den teoretiske bredden for å få fram flest mulig "kunnskapsnøkler" for å få åpnet opp praksis. En logisk konsekvens av dette er at alle berørte aspekter og perspektiver etterlater *minst* like mange problemstillinger og spørsmål som de som faktisk er tatt opp. Som nevnt allerede i forordet, har denne avhandlingen vært en slags utvidet og samtidig nedskrevet form for refleksjonssyklus eller -gang, der nye tanker avføder nye osv. Det ligger da i sakens natur – utøverforskningens refleksive natur – at mye også er lagt igjen på begrensningens alter.

Dannelsen av egne begreper og forskningsveier videre

Det enkle svaret på mulige forskningsveier videre ville på sett og vis vært alt som står under innledningsavsnittet, *Sentrale punkt*. Det som likevel står fram som mest interessant å gå videre på er i tråd med det som ble skrevet innledningsvis under dette kapitlets *Del 3*: ”Avhandlingens viktigste og mest interessante punkter er på mange måter å finne i denne delen, der de vitenskapelige aspektene gjennom del en og to møtte egen praksiserfaring, og der de ble gjort bruk av og satt i funksjon”. Det som da blir av særlig interesse for videre forskning er der jeg har sett behovet for å danne egne begreper: *Performativ selvrealisering*, *performativt selvbedrag*, *subjektiv intensjonell gnosis*, ”*Schrøberg*” med sin *visuelle låsning*, og *virtuell flukt* – herunder såkalt ”sinnliggjøring” og abstraheringsprosesser. I tillegg vil jeg trekke frem forskning på og utarbeidelse av et *refleksjonsfag*, med blant annet *beskrivelsesproblematikk*, *dokumentasjon* og *loggføring*, og fortsatt videreutvikling av *dialogiske redskaper* som naturlige bestanddeler. Til slutt vil jeg også trekke fram aspekter rundt bruk av *hørselsvern* og den tidligere skisserte problematikken rundt det, som mulig forskningsvei videre.

Avslutningsvise refleksjoner om struktur

Det har i avhandlingen hele tiden vært argumentert for en refleksiv og sirkulær nettverksmodell - et rhizomatisk og refleksivt tankekart med tråder strukket mellom alle temasirkler. Denne vitenskapelige måten å bearbeide praksiserfaring på, har som vi har sett gitt meg adgang til mange nye perspektiver og nye tenkemåter. Det hele tiden å kunne assosiere på fritt og sirkulært vis, og på den måten ha sett helt nye konstellasjoner både tematisk og argumentasjonsmessig, har vært direkte befriende og dermed helt uvurderlig i forskningsprosessen. I den sammenheng får den rhizomatiske nettverksmodellen virkelig vist sitt sanne potensial. Dette er styrker som etter min oppfatning er av vesentlig betydning.

Imidlertid ser jeg også klare svakheter. Dette kommer kanskje først og fremst til syne i et oppsummeringsarbeid. Ved å gjøre bruk av en platåstruktur som formmessig arbeidsredskap, kan det helt på slutten by på utfordringer å få framhevet det aller mest viktige - for *alt* er jo på en måte viktig. Den klassiske akademiske monografimodellen

forventer jo et poengtert *coda*, noe som en nettverks- eller platåmodell kanskje ikke helt kan leve opp til. I denne avhandlingens platåmodell har det i tillegg vært samlet mye informasjon under egentlig bare noen få overskrifter, et grep som har vært helt bevisst nettopp i et forsøk på å dyrke og videreforedle de refleksive og assosiative sidene i prosessen. På et tidspunkt i skriveløpet prøvde jeg faktisk å dele opp i flere mindre overskrifter, men det satte hindringer i veien for å behandle temaene og aspektene fritt på tvers av hverandre. Jeg begynte med andre ord å tenke hierarkisk, noe som ikke virket hensiktsmessig i prosessen med å få åpnet opp teorifeltet rundt min egen praksis. Det hindret altså den teoretiske breddetenkningen, noe som har vært et vesentlig poeng i denne sammenheng. Jeg tror personlig at mange små overskrifter også ville gjort avhandlingen mer oppstykket og vanskeligere å lese, men det er jo en smakssak.

Jeg er imidlertid av den oppfatning at finnes muligheter. Det må etter mitt syn være mulig å ha to tanker i hodet samtidig når det gjelder å meisle ut hensiktsmessige framstillingsmodeller innen praksisforskning. Det må la seg gjøre å bygge inn formmessige parametre i sirkulære og rhizomatiske nettverksstrukturer som også ivaretar den klassiske akademiske monografis mer hierarkiske form for framstilling. Det å få samlet nettverksmodellens mer holistiske måte å behandle kunnskapsproduksjon på, og samtidig få dyrket den mer partikulære bearbeidelsen av aspekter og tema i dette *rhizom*, utkrystalliserer seg som en helt klar utfordring når nye forskningsveier skal stakes ut.

Litteratur

- Adams, William A.: "1975 Clinic Address",
<http://everythingtrumpet.com/Bill-Adam/articles/ClinicAddress.html>
- Akre, Victoria og Ludvigsen, Sten R.: "Hvordan læres medisinsk praksis?", i Nielsen, Klaus og Kvale, Steinars *Mesterlære. Læring som sosial praksis*, København: Hans Reitzel, 1999.
- Alterhaug, Bjørn: "Jazz som historie og kulturelt uttrykk", forelesning Dragvoll, 20. oktober 2008.
- Alterhaug, Bjørn: "Mellom panikk og kjedsomhet", i *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*, Steinsholt, K. (red.) og Sommero, H. (red), Oslo: Damm, 2006: 55-78.
- Arban, Jean-Baptiste, Goldman E. F. (red.) og Smith, Walther M. (red.):
Complete Conservatory Method for Trumpet (Cornet) (1894), Platinum Edition, New York: Carl Fisher, 2005.
- Arban, Jean-Baptiste: *Skole for trompet*, København: Wilhelm Hansen Musik-Forlag, udatert utgave.
- Auslander, Philip: *Theory for Performance Studies*, Oxon: Routledge, 2008.
- Beckman, Jesper: "Gå ind i det!", samtale med Palle Mikkelsen,
Dansk Musik Tidsskrift 4/1987-88:159-163.
- Beckman, Jesper: "Om at klinge igennem", samtale med Markus Stockhausen,
Dansk Musik Tidsskrift 3/1987-88:131-135.
- Berger, Peter L.: *Invitasjon til sosiologi* (1966), Oslo: Pax Forlag, 1991.
- Berger, Sven: "Messingblåseinstrumenter", i *Cappelens musikkleksikon* bind 4, Oslo: Cappelens Forlag, 1979:534-535.
- Berger, Sven: "Trompetinstrumenter", i *Cappelens musikkleksikon* bind 6, Oslo: Cappelens Forlag, 1979:381.
- Bergheim, Irene: "Muntlige kilder/lydopptak og transkripsjoner som grunnlag for forskning", forelesning Dragvoll, 19. februar 2009.
- Bjørkvold, Jon-Roar: *Det musiske mennesket*, 2. utgave, 2. opplag, Oslo: Freidig Forlag, 1992.
- Brøgger, Jan: *Kulturforståelse. En nøkkel til vår internasjonale samtid*, Gjøvik: Damm & Søn, 1993.

- Brøgger, Jan: *Roller og rollespill. Innføring i atferdsanalyse*,
 UiT: Sosialantropologisk institutt, 1990.
- Butler, Judith: *Excitable Speech. A Politics of the Performative*, New York: Routledge, 1997.
- Clarke, Herbert L.: *Characteristic Studies* (1915), New York: Carl Fisher, 1984.
- Clarke, Herbert L.: *Elementary Studies* (1909), New York: Carl Fisher, 1983.
- Clarke, Herbert L.: *Setting Up Drills* (1929), New York: Carl Fisher, 1985.
- Clarke, Herbert L.: *Technical Studies* (1912), New York: Carl Fisher, 1984.
- Coleman, Bill: *Trumpet Story*, Hampshire og London: MacMillan Press, 1990.
- Colin, Charles: *Advanced Lip Flexibilities*, New York: Charles Colin, 1980.
- Cook, Nicholas: *Music, Performance, Meaning. Selected Essays*,
 Hampshire: Ashgate Publishing Limited, 2007.
- Dale, Delbert: *Trumpet technique*, 2. utgave, Oxford: Oxford University Press, 1985.
- Davis, Miles: *Miles, The Autobiography. Miles Davis with Quincy Troupe*,
 New York: Simon & Schuster, 1989.
- Deleuze, Gilles og Guattari, Félix: "Innledning: Rhizom", i *Tusind plateauer. Kapitalisme og skizofreni* (1980), Danmark: Det kongelige Danske Kunstakademis Billedkunstskoler og Niels Lyngsø, 2005.
- Dillan, Lisa: "Kunsten å øve på noe som ikke eksisterer", i *MusikkKultur* 11/2008:36-38.
- Durrant, N. C. B.: "Musikkinstrumentssystematikk", i *Cappelens musikkleksikon* bind 5,
 Oslo: Cappelens Forlag, 1980:40-42.
- Elliott, David J.: *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*,
 New York: Oxford University Press, 1995.
- Everett, Euris Larry og Furseth, Inger: *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*,
 Oslo: Universitetsforlaget, 2004.
- Fredriksen, Brian og Taylor, John (red.): *Arnold Jacobs: Song and Wind*, 6. utgave,
 USA: WindSong Press Limited, 2002.
- Førland, Tor Egil: *Drøft. Lærebok i oppgaveskriving*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 1996.
- Giddens, Anthony: *Sociology*, 2. utgave, Cambridge: Polity Press, 1993.
- Gioia, Ted: *The History of Jazz*, Oxford: Oxford University Press, 1997.
- Gjerstad, Leif: "Ferdig som folkeopplyser", intervju med Mari Boine,
Adresseavisen/Kultur, fredag 18. mars 2011:7.

- Gordon, Claude: *Systematic Approach to Daily Practice for Trumpet*,
New York: Carl Fisher, 1965.
- Groth, Konradin: *Etudes on New Tonguing and Breathing Techniques for Trumpet*,
Frankfurt am Main: Musikverlag Zimmermann, 1991.
- Gullvåg, Ingemund: *Rasjonalitet, forståelse og forklaring*, 2. utgave, Tapir Forlag, 1990.
- Hankeln, Roman: "Oversikt: Vitenskapsteori og vitenskapsidealer",
forelesning Dragvoll, 15. januar 2009.
- Heikkinen, Esko: *Turvot Kuntoon – Brass Chops Manual*,
Helsinki: Blosari-Kustannus Edition Ay, 2003.
- Hession, Patrick E., Little, Richard (red.) og Falcone, Danny (red.): *Hession's Sessions - For The Sake Of Lead Playing*, 4. utgave, USA, 2004.
- Hoksnes, Arild: "Konsentrasjon og fokus i musikalsk framføring", upublisert artikkel, 2005.
- Irons Earl D.: *Twenty-Seven Groups Of Exercises for Cornet and Trumpet*,
San Antonio: Southern Music Company, 1966.
- Johansen, Stein E.: "Sannhet og sosial virkelighet", UiT: Sosialantropologisk institutt, 1987.
- Jørgensen, Harald: *Fire musikalitetsteorier*, Oslo: Aschehoug, 1982.
- Jørgensen, Harald: *Hovedoppgaven*, Oslo: Novus Forlag, 1993.
- Keil, Charles: *Urban Blues* (1966), 2. utgave,
Chicago og London: The Chicago University Press, 1991.
- Klempe, Hroar: *Musikkvitenskapelige retninger. En innføring*, Oslo: Spartacus forlag, 1991.
- Lave, Jane: "Læring, mesterlære, sosial praksis", i Nielsen, Klaus og Kvale, Steinars
Mesterlære. Læring som sosial praksis, København: Hans Reitzel, 1999.
- Ledang, Ola Kai: "Organologi", forelesning Dragvoll, 29. januar 2009.
- Ledang, Ola Kai: "Organology in European Musicology",
Musikkvitenskapelig årbok, 2000:41-74.
- Lewis, George E., Fischlin, D. (red.) og Heble, A. (red.): "Improvised Music after 1950,
Afrological and Eurological Perspectives" (1995), *The Other Side of Nowhere*,
Wesleyan University Press, 2004:131-171.
- Lundeberg, Åke: *Rampfeber. Konsten att framträda under press*, 2. utgave,
Stockholm: Gehrmans Musikförlag, 1998.
- Lynch, John H.: *A New Approach to Altissimo Trumpet Playing*, 6. utgave,
Iowa: Barnhouse Company, 1993.

- Martinussen, Willy: *Sosiologisk analyse. En innføring*, 3. utgave, Oslo: Universitetsforlaget, 1991.
- McNeill, Patrick: "Social Research", i McNeill, Patric og Townley, Charles' (red.) *Fundamentals of Sociology*, 2. utgave, Leckhampton: Stanley Thornes, 1993:58-87.
- McNiff, Jean og Whitehead, Jack: *Action Research: Principles and Practice*, 2. utgave, Oxon: RoutledgeFalmer, 2002.
- Minasian, Mark: "Bill Adam", <http://emedia.leeward.hawaii.edu/minasian/> og <http://emedia.leeward.hawaii.edu/minasian/adam.trpt.html>
- Molander, Bengt: *Kunnskap i handling*, Göteborg: Bokförlaget Daidalos, 1996.
- Nautvik, Kjellaug Tvedt: "Taus kunnskap og refleksjon som essensielle deler av studentenes kunnskapsutvikling", vitenskapsteoretisk essay, UiB: Senter for vitenskapsteori, 2006.
- Nelson, Bruce: *Also Sprach Arnold Jacobs. A Developmental Guide for Brass Wind Players*, Mindelheim: Polymnia Press, 2006.
- Nielsen, Klaus: "Musikalsk mesterlære. Deltakerbaner på musikkonservatoriet", i Nielsen, Klaus og Kvale, Steinars *Mesterlære. Læring som sosial praksis*, København: Hans Reitzel, 1999.
- Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar: "Mesterlære som aktuell læringsform", i Nielsen, Klaus og Kvale, Steinars *Mesterlære. Læring som sosial praksis*, København: Hans Reitzel, 1999.
- Nielsen, Klaus (red.) og Kvale, Steinar (red.): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*, København: Hans Reitzel, 1999.
- Nordenstam, Tore: *Fra kunst til vitenskap*, Norway: Sigma Forlag, 1992.
- Næss, Arne: *En del elementære logiske emner*, Oslo, Bergen, Stavanger og Tromsø: Universitetsforlaget, 1975.
- Olsson, Bengt m.fl. (red.): "Musikpedagogikens relation til musikvetenskap – en diskussion om den "nya musikpedagogiken", fra *Frispel. Festskrift til Olle Edström*, Göteborgs Universitet nr. 80, Göteborg: Intellecta Docusys, 2005.
- Oversand, Kjell: "Feltarbeid. Metoder, perspektiver, analyse og transkripsjon", forelesning Dragvoll, 5. mars 2009.
- Oversand, Kjell: "Improvisasjon og tilstedeværelsens estetikk", i *Musikklidenskapelig. 13 essays*, Oslo: Solum Forlag, 1987:67-76.
- Oversand, Kjell: "Innspill til forelesninger", notater og forelesninger Dragvoll, 26. februar og 5. mars 2009.

- Plog, Anthony: *Method for Trumpet –The Plog Program Book 2*,
New York: Balquhadder Music, 2003.
- Pursell, Jon O., Mortenson, Gary (red.) "Pumping Brass: The Application of Athletic Weight Training Principles to Trumpet Emouchure Development", *ITG Journal* mars/2000:55-61, oversatt av Utnes, Ole J. i *Schallstykket* 1/2002:20-28, 2/2002:26-31.
- Reinhardt, Donald S. og Gornston, David (red.): *Trumpet Mechanisms*,
New York: Leeds Music Corporation, 1946.
- Repstad, Pål: *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*,
Oslo: Universitetsforlaget, 2007.
- Ruud, Even: *Musikkpedagogisk teori*, Oslo: Norsk Musikkforlag, 1979.
- Raaheim, Kjell (red.): *Psykologi – en grunnbok*, 2. utgave, Oslo: Cappelens Forlag, 1985.
- Saint-Jacome, Louis: *Grand Method for Trumpet or Cornet*, New York: Carl Fisher, 1915.
- Sanborn, Chase: *Brass Tactics. Strategies for Modern Trumpet Playing*,
Canada: Wall & Emerson, 1997.
- Sanborn, Chase: *The Brass Tactics Companion. More Advice from the Real World*,
Canada: Wall & Emerson, 1999.
- Schaanning, Espen: *Modernitetens oppløsning*, 2. utgave, Oslo: Spartacus forlag, 1993.
- Schloss, Joseph G.: *Making Beats. The Art of Sample-Based Hip-Hop*,
Middletown: Wesleyan University Press, 2004.
- Schlossberg, Max: *Daily Drills and Technical Studies for Trumpet*,
New York: M. Baron Company, 1965.
- Schrøder, Morten: "Jazz som historie og kulturelt uttrykk", upublisert artikkel, 2008.
- Schrøder, Morten: "Teori og metode", upublisert artikkel, 2009.
- Schrøder, Morten: "Trompetrutiner", upublisert materiale, 2010.
- Schön, Donald A.: *Educating the Reflective Practitioner*, San Fansisco: Jossey-Bass, 1987.
- Schön, Donald A: *The Reflective Practitioner* (1983), Great Britain: Ashgate Publishing: 1991.
- Shepard, Hayden og Bach, Vincent (red.): *How To Build Up Endurance In Trumpet Playing*,
New York: Charles Colin, 1978.
- Shew, Bobby: *Exercises & Etudes for both Jazz & Classical Trumpet Players*,
Montrose California: Balquhadder Music, 1995.
- Silén, Lars: "Organologi", i *Cappelens musikkleksikon* bind 5,
Oslo: Cappelens Forlag, 1980:260.

- Small, Christopher: "Introduksjon", i *Music, Society, Education*, oversatt av Alterhaug, Bjørn, London: John Calder, 1977.
- Smith, Walther M.: *Top Tones for the Trumpeter*, New York: Charles Fisher, 1986.
- Stamp, James: *Warm-Ups and Etudes - Trumpet*, Bulle: Editions BIM, 1978/81.
- Stendal, Bjørn: "Det essensielle er det du ikke kan si noe om", intervju med Jan Garbarek, *Jazznytt* 3/1984:4-11.
- Stene, Morten: *Kandidatoppgaven. Arbeidsform, framgangsmåte, skriveprosess, sjanger- og dokumentasjonskrav*, kompendium, Steinkjer, Høgskolen i Nord-Trøndelag, 1998.
- Stewart, M. Dee (red.): *Arnold Jacobs: The Legacy of a Master*, Illinois: The Instrumentalist Publishing Company, 1987.
- Store Norske Leksikon*, snl.no, Arnt Fredheim, 2011-05-02, <http://www.snl.no/kunst>
- Store norske leksikon*, snl.no, Per Holck, 2011-03-17, http://www.snl.no/.sml_artikkel/lunger
- Store norske leksikon*, snl.no, Redaksjonen for humanistiske fag, 2011-05-02, http://www.snl.no/Hans-Georg_Gadamer
- Store norske leksikon*, snl.no, Redaksjonen for politiske og historiske fag, 2011-05-02, http://www.snl.no/taus_kunnskap
- Sudnow, David: *Ways of the Hand. The Organization of Improvised Conduct*, USA: MIT Press, 1993.
- Sørensen, Søren Møller 2004: "Studiet af det performative – Begrep og projekt", *Musik & Forskning*, 29/2004:81-106, på internett: http://kunstogkulturvidenskab.ku.dk/forskning/publikationer/musik_forskning/publikationer/mf29_2004/2004-07-sms.pdf
- Teigen, Karl Halvor: "Historisk og metodisk bakgrunn", i Raaheim, Kjells (red.) *Psykologi - en grunnbok*, 2. utgave, Oslo: Cappelens Forlag, 1985.
- Townely, Charles: "Sociology and the social sciences", i McNeill, Patric (red.) og Townley, Charles' (red.) *Fundamentals of Sociology*, 2. utgave, Leckhampton: Stanley Thornes, 1993:15-19.
- Toynbee, Jason: "Making Up and Showing Off. What musicians do", i *The Popular Music Studies Reader*, Andy Bennett (red.), Barry Shank (red.) og Jason Toynbee (red.), London og New York: Routledge, 2006.
- Varkøy, Øivind: *Hvorfor musikk? – en musikkpedagogisk idéhistorie*, Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1993.

- Vizzutti, Allen: *The Allen Vizzutti Trumpet Method 1*, Van Nuys: Alfred Publishing, 1990.
- Vizzutti, Allen: *The Allen Vizzutti Trumpet Method 2*, Van Nuys: Alfred Publishing, 1991.
- Wackerhausen, Steen: "Det skolastiske paradigmet og mesterlære", i Nielsen, Klaus og Kvale, Steinars *Mesterlære. Læring som sosial praksis*, København: Hans Reitzel, 1999.
- Wacquant, Loïc: "Toward a Social Praxeology: The Structure and Logic of Bourdieu's Sociology", i Bourdieu, Pierre og Wacquant, Loïcs *An Invitation to Reflexive Sociology*, Cambridge: Polity Press, 1992:1-59.
- Walser, Robert: "Out of Notes, Signification, Interpretation, and the Problem of Miles Davis", i *Music Quarterly*, 1993:343-365.
- Webster, Roger (Dr.): *Preparation. Practice. Performance. A Concise Approach Based on the Physiology, Methodology and Psychology of Brass Playing*, EU: Fenton Music, 2005.
- Webster-Stratton, Carolyn: *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*, 2. opplag, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 2006.
- Whitehead, Jack og McNiff, Jean: *Action Research: Living Theory*, London: Sage Publication, 2006.
- Wolff, Christian: "John Cage", i *Cappelens musikkleksikon* bind 1, Oslo: Cappelens Forlag, 1978:569-571.
- Wormnes, Bjørn og Manger, Terje: *Motivasjon og mestring. Veier til bruk av egne ressurser*, Bergen: Fagbokforlaget, 2005.
- Øst, Åke og Berger, Sven: "Trompet", i *Cappelens musikkleksikon* bind 6, Oslo: Cappelens Forlag, 1980:379-381.
- Aas, Torill Saxesen: *Trompeten. Instrumentets historikk og bruk i orkestermusikk fra Beethovens tid til begynnelsen av vårt århundre*, hovedoppgave i musikkvitenskap, UiT: Musikkvitenskapelig institutt, 1980.
- Åse, Tone: *Improvisasjon i undervisningen – forskning på egen praksis*, hovedoppgave i musikkvitenskap, Trondheim, NTNU: Institutt for musikk, 2007.