

# Den tekniske rasjonaliteten – og musikken

Øivind Varkøy

*I oppsedinga vert det spørsmål etter  
tekniske løysingar når ein ikkje len-  
ger har noko bestemt å seia til andre.  
(Hans Skjervheim)*

Med utgangspunkt i den musikkpedagogiske marginaliseringen av musikkopplevelsen som eksistensiell erfaring, vil jeg i denne artikkelen drøfte *den tekniske rasjonalitetens* dominans og begrepet *techne* i en musikkpedagogisk filosofisk kontekst. Sentralt i drøftingene står Hannah Arendts tenkning omkring *arbeid, produksjon* og *handling* i boken *Vita activa*, Aristoteles' *techne*-begrep slik dette fremstilles i *Den nikomakiske etikk*, samt Martin Heideggers drøfting av det aristoteliske *techne*-begrepet i boken *Kunstverkets opprinnelse*.

## I. Den musikkpedagogiske marginalisering av musikkopplevelsen som eksistensiell erfaring, en konsekvens av den tekniske rasjonalitetens dominans?

I musikkpedagogisk sammenheng er *musikkopplevelsen som eksistensiell erfaring* en relativt stemoderlig behandlet tematikk, i praksisfeltet så vel som forskningsmessig (Varkøy 2009 og 2010; Pio og Varkøy 2012). Når jeg skriver om *musikkopplevelsen som eksistensiell erfaring*, bruker jeg uttrykket *eksistensiell erfaring* for å si noe om den musikalske erfaringen vurdert i relasjon til det vi kaller eksistensielle spørsmål. Eksistensielle spørsmål kan sies å være alle de spørsmål og undringer som hører med til det å være menneske, og som vi alle før eller senere konfronteres med. Spørsmålet om mening er nærliggende. Tanker omkring menneskeverd, lidelsens problem, håp, tid, sårbarhet, død, tilhørighet og sammenheng likeså.

Musikkpedagogikkens hovedanliggende er i følge Frede V. Nielsen (1994) formidlingen mellom musikken og mennesket. Jeg deler hans oppfatning. Problemet er bare det at det musikkpedagogiske fokuset ikke alltid er like skarpt når det gjelder formidlingen mellom *alle* musikkens meningslag og tilsvarende lag i menneskets bevissthet. Bl.a. synes det som om det ofte svikter i formidlingen mellom eksistensielle eller åndelige lag i musikken og de tilsvarende lag i det opplevende subjekt. Det finnes en tilbøyelighet til å se bort i fra dybdeperspektiver som finnes i musikalske objekter, og mye pedagogisk

virksomhet synes å konsentrere seg om å bringe elevene i kontakt med "yttersiden av musikken", det som er teknisk beskrivbart og håndterlig. Den musikkpedagogiske samtalen om dybdeperspektiver i musikken har blitt en undertrykt og/eller *marginalisert* diskurs. Som sådan er dette noe man som forsker, f.eks. i tråd med Michel Foucault, bør søke å løfte frem i lyset.

Det kan være flere årsaker til den musikkpedagogiske marginaliseringen av fenomenet eksistensiell erfaring. Én forklaring kan rett og slett være at vi, i det øyeblikket vi vender oppmerksomheten mot den eksistensielle erfaringen, må forholde oss til noe som verken er *teknisk beskrivbart eller håndterlig*. (Legg her merke til uttrykket *teknisk beskrivbart og håndterlig*, et uttrykk som peker frem mot artikkelens neste hovedpunkt, som handler om den tekniske rasjonaliteten.)

En annen mulig forklaring kan være at vi, når vi nærmer oss uttrykket *eksistensiell erfaring*, lett havner i en hengemyr av verdidiskusjoner og ideologiske motsetninger, et kampfelt fullt av musikkfilosofiske, sosiale og personlige identitetskonstruksjoner. Det er nemlig slett ikke slik at det råder noen utstrakt form for enighet omkring hva det vil si å ha en musikalsk erfaring i eksistensiell forstand. Spørsmålet om eksistensiell erfaring synes ofte å trigge mange slags grunnleggende, fundamentale og problematiske diskusjoner – både av faglig og personlig karakter.

Det blir særlig viktig å løfte frem musikkopplevelsens eksistensielle aspekter siden det finnes en musikkpedagogisk, så vel som en kultur- og utdanningspolitisk tendens til *reduksjonisme* når det gjelder den musikalske erfaringen, en reduksjonisme som langt på vei synes å ekskludere fenomenet eksistensiell erfaring. Ved å benytte termen *reduksjonisme* tenker jeg i denne sammenhengen på tendensen til å forklare et komplekst fenomen med utgangspunkt i ett eller noen få perspektiver. Det handler her ikke minst om tendensen til å vurdere musikalske erfaringer først og fremst, eller kanskje rettere sagt *utelukkende*, som harmoniserende og "oppbyggelige" erfaringer.

I følge Immanuel Kant kan man felle estetiske dommer om både *det skjønne* og *det sublime* (Kant 1985; Strandhagen 2001; Varkøy 2003 kap. 11). Opplevelsen av det skjønne er en velbehagelig og harmoniserende erfaring. Opplevelsen av det sublime derimot er en ikke udelt behagelig affære; det handler om å bli overveldet av det store – og dermed i og for seg også skremmende. Det handler kort sagt om når musikken griper tak i oss, skaker oss, styrter oss mot ukjente avgrunner, eller mumler stillferdig om eksistensens sårbarhet (Guldbrandsen og Varkøy 2004 s. 7). Det jeg omtaler som eksistensiell erfaring kan med fordel ses i relasjon til Kants tenkning omkring det sublime.

Når musikkpedagogiske, utdanningspolitiske og kulturpolitiske diskurser gjennomsyres av fortellingene og forestillingene om kunstens harmoniserende effekt – altså om virkningene av *det skjønne*, for å tale med Kant – så blir det liten plass til *det sublime*,

dvs. det blir problematisk å forholde seg til kunstens skakende og rystende potensial som er et viktig aspekt ved den eksistensielle erfaringen. Dermed står vi overfor det jeg vil kalle en reduksjonistisk holdning til den musikalske erfaringen.

Dette er jo en paradoksal situasjon. På den ene siden lever vi i dag i en musikkultur som på mange måter må kunne sies å preges av et sterkt "eksistensielt trykk", kanskje minst like mye forbundet med "sublime erfaringer" som "harmoniserende og helende skjønnhetserfaringer". Jeg tenker i denne sammenhengen f.eks. på hvordan rockemusikalske uttrykksformer kan sprengne rammene for det vi vanligvis vil omtale som "harmoniserende" (i mental forstand), og snarere kan betegnes som overveldende og "sjokkerende", og dessuten ofte erfares eksistensielt. Det gjelder også mht. den sterke betydning musikk har i menneskenes liv som element i identitetskonstruksjoner, hvor musikk på mange måter generelt knyttes til eksistensielle dimensjoner hinsides "det harmoniserende og helende" (jfr. Ruud 1997). På den andre siden finner vi altså samtidig den utdannings- og kulturpolitiske samt musikkpedagogiske reduksjonen av den musikalske erfaringen til det ufarlig harmoniserende. Vi står overfor det man kunne kalle et *godhetsregime* når det gjelder den dominerende utdanningspolitiske så vel som kulturpolitiske diskursen. Kunst og kultur ses som noe moralsk og ubestridelig godt, som det gode som fordriver det onde (Røyseng 2012).

I det jeg ønsker å problematisere denne reduksjonismen, bl.a. ved å kunne snakke om og forske på musikkopplevelsen som eksistensiell erfaring, er mitt utgangspunkt at en eksistensiell erfaring

er noe subjektet blir utsatt for. Den fremstår i visse, sjeldne øyeblikk som et skakende møte med noe utenfor oss selv, noe helt annet, *das ganz Andere*. De gamle hadde et uttrykk for dette. *Mysterium tremendum et fascinans*. Den dirrende skremmelsen og henrykkelsen i møtet med det navnløse. Slike erfaringer går tusener av år tilbake og finnes i tallrike kulturer. De har blitt gitt religiøse tolkninger, metafysiske, psykologiske, sosiale, kulturelle, estetiske, kultiske, hellige, mysteriøse. (Guldbrandsen og Varkøy 2004 s. 7-8.)

Det er viktig for meg å fremheve nettopp denne mangfoldigheten mht. mulige tolkninger av den musikalske erfaringen. Om man virkelig ønsker å fokusere musikken som mangespektret meningsunivers, må den musikkpedagogiske forskningen vende seg mot musikkopplevelsen i størst mulig bredde.

Jeg har ved et par anledninger ledet leserens oppmerksomhet i retning av uttrykket "det som er teknisk beskrivbart og håndterlig" og begrepet "teknisk". I det følgende skal jeg forfølge dette.

## II. Den tekniske rasjonaliteten – og kritikken av dens herredømme

Den musikkpedagogiske, utdanningspolitiske og kulturpolitiske tendensen til å redusere den musikalske erfaringen til det harmoniserende, helsebringende og oppbyggelige kommer ikke minst til uttrykk i skolens læreplaner. Læreplaner for den norske grunnskolen fra 1790 til i dag viser bl.a. at det er all grunn til å hevde at musikkfaget i norsk grunnskole er et instrumentalisert fag. Det betyr at de fleste begrunnelser og legitimeringer av grunnskolens musikkundervisning skjer ved å henvise til musikkundervisningens nytte for allmenne pedagogiske målsettinger (Varkøy 2001, 2003 og 2007; Pio og Varkøy 2012 ).

Samtidig har det skjedd en instrumentalisering også av kulturbegrepet. Det offentlige kulturinnsats blir gjerne legitimert bl.a. ved klart og konkret å knyttes til økonomisk vekst. Bak dette synes å ligge en drøm om et bilde av en estetisk bevisst og høykompetent nasjon, der f.eks. norsk avantgardekunst blir bilde på nasjonens nyskapende dristighet. Kulturen blir et ledd i en overlevelsesstrategi, en hjelp for produksjon av tilpasningsdyktighet.

Den norske velferdsstatens bruk av det kulturelle aspektet kan slik fortone seg som en vitalisering av funksjons- og nyttetenkning omkring området. Kulturen er en brikke i et spill som handler om overlevelse i et internasjonalt marked. Et aspekt ved menneskelivet som tradisjonelt har hatt et esoterisk preg, får en stadig mer allestedsnærværende og instrumentell plass. Slik fremstår begrepet "kultur" som strategi for alt. Har man et problem, det være seg av pedagogisk, helsemessig, bosettingsmessig eller næringspolitisk karakter, så pøs på med litt kultur (jfr. Røyseng 2012; Østerberg 2012).

Det foregår en sammenblanding av kulturpolitikk med helse- og sosialpolitikk. Kulturen fremstår som et element i den totale og *teknokratiske* samfunnsplanleggingen, den er et integrert element i samordningens store moderne prosjekt (Grothen 1996). Med dette blir kulturen et underordnet område, bevegelsene og bestemmelsene som vedtas innenfor området kan fullt og helt legitimt hente sine begrunnelser helt andre steder fra, på samme vis som dannelsen gjennom skolen underordnes de rådende relativt "matnyttige" hensyn. Både kulturen i samfunnet og musikkfaget i skolen blir slik sett underlagt og underordnet en langt tyngre størrelse, nemlig det gode liv i det gode samfunn. Jeg ser dette som uttrykk for det jeg velger å omtale som *teknisk rasjonalitet*. Jeg skal ikke gå dypt inn i forskningen omkring fremveksten av denne typen rasjonalitet i den moderne vestlige kulturkretsen. Jeg skal bare helt kort nevne noen bidrag til diskusjonen omkring dette.

Klassikeren er selvsagt Max Weber. Weber påpeker at selve begrepet "rasjonalitet" er et historisk begrep som inneholder en hel verden av motsetninger. Menneskelivet kan jo rasjonaliseres ut fra svært ulike grunnsynspunkt og i mange ulike retninger. Weber minner bl.a. om at det f.eks. finnes "rasjonaliseringer" av den mystiske kontemplasjon,

altså en holdning som sett fra andre livsområder er spesifikt "irrasjonell" – på samme måte som det finnes rasjonaliseringer av økonomi, teknikk, det vitenskapelige arbeid, oppdragelse, krig, rettepleie og forvaltning. Poenget er at det som fra ett synspunkt er "rasjonelt", kan fra et annet synspunkt være "irrasjonelt". I verket *Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd*, er det Webers prosjekt å forstå den moderne vestlige rasjonalismens *egenart* og forklare hvordan den er blitt til. I denne sammenhengen blir det etter hvert klart at "[...] rasjonaliseringsprosessen innenfor områdene teknikk og økonomisk organisasjon betinger nå utvilsomt også en viktig del av det moderne borgerlige samfunns 'livsidealer'" (Weber 2001 s. 54). Weber fremhever bl.a. at den protestantiske askesens utpregede forkjærlighet for den matematisk funderte og rasjonaliserte empirisme er et viktig aspekt ved den puritanske kapitalismens ånd. Dette innebærer f.eks. at sport kun verdsettes hvis den tjener et rasjonelt formål, nemlig den fysiske rekreasjonen som er nødvendig for den fysiske prestasjonsevne. Det medfører videre en generell mistro og ofte direkte fiendtlig innstilling overfor kulturgoder som ikke kan verdsettes direkte religiøst. Den betydning disse oppfatningene innenfor den asketiske protestantismen har hatt for utviklingen av *oppdragelsen*, er velkjent, sier Weber.

Fra nyere tid finner vi at Christopher Lasch (2006) også er blant dem som fokuserer sportens forfall og idrettens trivialisering – fra lekens unyttighet til tjeneste for oppdragelse, karakterutvikling eller sosial forbedring. Videre taler også Charles Taylor om "den instrumentelle fornuftens primat". Han sikter da til den type rasjonalitet vi benytter når vi kalkulerer den mest økonomiske anvendelsen av midler for å nå et gitt mål. I denne sammenhengen fremhever Taylor hvordan det også skjer en mørklegging av formål i møte med en tøylesløs instrumentell fornuft (Taylor 1998). Og Georg Henrik von Wright hevder at den styrende og manipulerende rasjonalitetsformen bak moderne naturvitenskap har fått et så bastant herredømme at andre former for menneskelig åndelighet – kunstnerisk, moralsk og religiøs – enten blir tilintetgjort eller forvises til den irrasjonelle troens og de ukontrollerte følelsers underverden (von Wright 2009).

Bekymringen som ligger bak von Wrights, Taylors og Lasch' kritiske holdning til "den instrumentelle fornuftens primat" eller "den tekniske rasjonaliteten" synes å være en variant av den kritikken Adorno og Horkheimer fremmer mot trusselen om tingliggjøring av individet (Adorno og Horkheimer 2011). Tingliggjøringen sprer seg til stadig flere områder i samfunnet, bl.a. også til skade for sanne, uskadde og ekte menneskelige relasjoner og produkter. For Adorno blir det avantgardekunsten som kan utgjøre en mulig motstrategi til denne tingliggjøringen. Den modernistiske kunsten river seg nemlig løs fra det tingliggjorte samfunnet ved å fornekte det, ved å fremstille alternativer, eller ved å gjøre seg merkelig, og bryte med kjente estetiske koder.

Den tekniske rasjonaliteten handler på mange vis om drømmen om det gjennomrasjonaliserte og gjennomplanlagte samfunn. Denne formen for rasjonalitet legger i dag en klam hånd over stadig flere livsområder. Vi ser en vanhellig allianse mellom en positivistisk tenkning og en økonomisk diskurs preget av mål-middel-tenkning og målstyringsfilosofi som preger det meste av tenkningen innenfor såpass forskjellige felt som utdanning, kunst, forskning, helse, barn, idrett og natur, ja sågar religion. I en tid man gjerne omtaler som post- eller senmoderne, hvor ulike verdier settes fri fra hierarkiske tankemønstre, og det meste slik fremstår som like gyldig, skulle man tro at mye av grunnlaget for altomfattende tilnæringsmåter og forståelsesformer mht. tilværelsens mangfoldighet var på vikende front. Dette synes imidlertid ikke å være tilfelle. Det synes på ingen måte spesielt overdrevet å tale om den tekniske rasjonalitetens dominans eller herredømme.

Heller ikke musikkutdanningen har unnsloppet. Eksempler på dette er bl.a. hvordan musikalitet har blitt oppfattet som et målbart fenomen (Pio 2005, 2007 og 2008), hvordan den musikkpedagogiske forskning og praksis synes å legge mest vekt på den musikalske erfaringens "ytre" og teknisk målbare aspekter (Nielsen 1994), og hvordan tenkningen omkring musikkens verdi og funksjon i det musikkpedagogiske særdeles ofte knyttes til instrumentell nytte (Varkøy 2001 og 2007).

La oss se på det siste eksempelet. *Instrumentalisme* er altså tendensen til å se på alt og alle som et middel til et annet mål. En instrumentalist ser for eksempel aldri musikk som et mål i seg selv. Han ser heller aldri elevens menneskelige utvikling som et mål i seg selv. "Fag" og "mennesker" ses alltid som et middel – et instrument. For instrumentlisten er skolens mål *produksjonen* av nyttige borgere, og for å nå dette målet er instrumentlisten på evig jakt etter å utvikle bedre *teknikker*. Begrep som "produksjon" og "teknikk" viser at denne måten å tenke på er hentet fra *produksjonslivet*, fra industri og næringsliv. Eksempler på slikt er bl.a. å tale om universitetenes virksomhet som *produksjon* (av studiepoeng), og den pedagogiske diskusjonens fokus på *undervisningsteknikker*.

Instrumentalistiske holdninger fremmer en pedagogisk tenkning og praksis hvor både fag og elever tingliggjøres. Nært knyttet til denne forståelsen av elever, av mennesker, av fag, og av verden, er den såkalte *målstyringstenkningen*. Målstyringstenkningen er opprinnelig hentet fra en ledelsesmodell for næringslivet hvor ledelsen av bedriften har som oppgave å definere de overordnede mål og resultater, mens medarbeidernes ansvar ligger i å konkretisere delmål og arbeidsmål. Målstyringsfilosofien kan sies å representere *markedsprinsippene*. Markedsprinsippene bygger på at markedet besitter en viss "nerøvisitet", man er engstelig for at ikke fortjenesten skal være stor nok, og anstrenger seg derfor enda litt mer. Overført til skole og utdanning vil dette bety stor vekt på kontroll av i hvilken grad målene kan sies å være nådd, dvs. på kontroll av "produksjonsresultatene". Det er imidlertid generelt problematisk å bygge undervisning og oppdragelse av barn og

ungdom på en målstyringsfilosofi som er hentet fra næringslivet, og mange musikkpedagoger har problematisert det de ser som negative konsekvenser av målstyringstenkningen for et fag som musikk spesielt. Man har her særlig fokusert på at vektleggingen av målbare mål kan komme til å styre innholdet bort fra det som ikke lar seg/er vanskelig å måle, for eksempel musikkopplevelse og personlig uttrykk. Man kommer lett til å operere med *teknokratiske* holdninger til både skole og samfunn, hvor man beveger seg i retning av å vurdere pedagogisk virksomhet som en samling med *teknikker* som skal sikre best mulig måloppnåelse. Musikkfaget inneholder selvsagt disipliner hvor denne typen tenkning relativt uproblematisk kan nyttes. Men musikkfaget inneholder også disipliner og felt som vanskelig kan underlegges formell rasjonalitet uten at man mister vesentlige poenger både ved undervisning og musikk som fenomen.

I vår moderne tekniske forståelse av verden fremstår både verden og mennesker som kalkulerbare ressurser. Vi er omsvøpt av denne tenkemåten. Den tekniske rasjonaliteten er selve *Tenkemåten* og den prinsipielle *Innstillingen*. Den er de tause selvfølgeligheter, og alle våre tatt-for-gitt-heter, som gjør det vanskelig for oss å forstå at vi kan eksistere som annet enn produsenter, konsumenter og ressurser. Utdanning blir i denne sammenhengen et teknisk instrument for økonomisk vekst, og mennesker i utdanning står i fare for å ende som rene midler til oppnåelse av vekstmålene. For musikkpedagogisk forskning blir det dermed viktig å diskutere hva som skjer når den tekniske rasjonaliteten trenger inn i skolens verden. Hva skjer med musikkutdanningen når forankringen i verdier, forpliktelser og levd erfaring gradvis erstattes av ulike typer av klasseromsrettet *managing* – altså av en mer administrativ, teknisk-funksjonell tenkning og praksis? Hvordan bør tenkningen omkring musikkfaget i skolen forholde seg til en form for rasjonalitet som også rammer og former den måten som vi møter kunstverk på? (Pio 2011.)

### Hannah Arendt

I boken *Vita activa* drøfter Hannah Arendt den sterke tendensen hun mener å finne i moderniteten til å tenke og tale om all menneskelig aktivitet som *arbeid* og *produksjon*. Dette impliserer at menneskelivet kjennetegnes av en uendelig kjede av aktiviteter som er midler til mål utenfor seg selv. Denne opplevelsen av livet som en endeløs kjede av midler, er i følge Arendt grunnlaget for det moderne menneskets opplevelse av meningsløshet. Poenget er at i det vi forholder oss til menneskelivet på denne måten, så glemmer vi den formen for menneskelig aktivitet som kan kalles for *handling*.

I moderniteten – som domineres av den tekniske rasjonaliteten – er det slik at kun menneskelige aktiviteter som produserer et produkt blir ansett som viktig. Disse aktivitetene er *nyttige*. Om en aktivitet ikke er produktiv i den forstand at den er nyttig og resulterer i et konkret produkt, blir denne aktiviteten vurdert som *uviktig* og *unyttig*.

Denne moderne tilbedelsen av den tekniske rasjonaliteten og nyttetenkningen representerer, som Arendt ser det, en anti-humanistisk tendens. Den verdsetter ikke noen menneskelig aktivitet som ikke har et mål utenfor seg selv – og verdsetter dermed ikke den distinkte menneskelige frihet som kommer til uttrykk i aktiviteter som er frie og ubundet. Den tekniske rasjonaliteten fremmer altså en fornektelse av den menneskelige frihet. En slik fornektelse er i følge Arendt en hjørnestein i konstruksjonen av totalitære ideologier (Arendt 1996).

Denne måte å tenke på omkring det aktive menneskelivet i spenningen mellom *arbeid, produksjon og handling* gir assosiasjoner til Kants moralfilosofiske skille mellom *pragmatiske* og *praktiske* handlinger (Kant 1970). *Pragmatiske handlinger*, eller tekniske handlinger, er i følge Kant handlinger der man har et mål utenfor handlingen, og i tillegg en kalkyle. Mål og kalkyle er basert på mer eller mindre godt verifisert eksperimentell kunnskap. Denne kunnskapen gir så retningslinjer for hvordan man kan nå målet. En pragmatisk handling er definert som vellykket når man når det målet man har satt seg. *Praktiske handlinger* derimot, er handlinger i det sosiale feltet, i menneskelige relasjoner. I slike prosesser er tanken om et mål som er bestemt av den ene parten mindre sentral. Rettesnoren er rett og slett ikke mål og kalkyler, men allmenngyldige moralske normer. Her er det ikke det velkalkulerte resultatet som er poenget. Poenget er at man handler ut fra moralske prinsipper som er slik at alle andre også kan handle ut i fra de samme prinsippene. Det er dette som ligger i det vi kjenner som det kategoriske imperativ, en "gylden moralfilosofisk regel" hvor grunnprinsippet er respekt for andre. Ut fra dette kategoriske imperativet innførte Kant et skille mellom ting og personer. Et sentralt poeng er da at det bare er legitimt å handle ensidig teknisk eller pragmatisk i forhold til ting/objekter, og ikke i forhold til personer/subjekter. Dette moralfilosofiske moment danner en av basene for den norske filosofen Hans Skjervheims pedagogiske filosofi omkring det han bl.a. annet kaller "det instrumentalistiske mistaket".

### Hans Skjervheim

Utgangspunktet for Hans Skjervheims pedagogiske tenkning synes å være en overbevisning om at oppmerksomheten omkring tekniske pedagogiske løsninger, bl.a. undervisningsmetodiske spørsmål, øker, fordi man i dag ikke lenger har noe bestemt å meddele elevene. Spørsmålet om oppdragelsens "hva" ikke bare relativiseres, det oppløses. Man beveger seg fra pedagogikkens "hva" og "hvorfor" til "hvordan". Dette er et nihilistisk problem som i følge Skjervheim ikke fører til noe annet enn fremmedgjøring. Ut fra dette kritiserer Skjervheim en teknisk forståelse av pedagogikken, basert bl.a. på behavioristisk psykologi. I denne sammenhengen refererer han bl.a. til Jürgen Habermas' påpekning av at den tekniske problematikken i dag kan synes å erstatte interaksjonsproblematikken



(kommunikasjon og samhandling), og hvordan dette leder til at det politiske samfunnet utvikler seg til et teknokratisk samfunn (Skjervheim 1996).

Skjervheims kritiske hovedpoeng er at man ofte misforstår pedagogisk praksis som teknikk. Pedagogikkens "instrumentalistiske mistak" består i å overse skillet mellom pragmatiske og praktiske handlinger (Kant), og dermed å gjøre pragmatiske, dvs. tekniske handlinger til grunnmodell for rasjonelle handlinger generelt. Tankegangen er som følger: Det er galt å behandle personer som ting, og å plassere personer som faktorer i regnestykket vårt. Vi *kan* selvsagt behandle andre mennesker på en slik måte, og alle vet at en slik taktikk eller strategi *kan* fungere. Men taktikken kan bare fungere, og resultatet kan bare bli vellykket, om *ikke alle* handler på samme vis. Bare *noen* kan handle slik. I det øyeblikket en slik taktikk blir universalisert, fungerer den overhodet ikke lenger. Da står vi tilbake med en alles kamp i mot alle. I og med at taktikken eller strategien bare kan benyttes av noen, for eksempel av lærere, men ikke av elever, fungerer den som en hersketeknikk.

En instrumentalistisk eller instrumentell pedagogikk kan altså fungere en tid, så lenge dette prinsippet ikke blir universalisert, dvs. gjort absolutt. Den pragmatiske, instrumentelle fornuften har dermed sin plass i pedagogikken, men den har også sine grenser. "Det instrumentalistiske mistaket" er å overse og overskride denne grensen – å late som om den ikke eksisterer. Den pedagogiske konsekvensen kan da være at elevene begynner å behandle læreren og hverandre som ting, slik læreren behandler elevene, med påfølgende disiplinproblemer. Tilliten mellom lærer og elever mangler. Og tillit er noe man ikke kan skape, det er noe man må vise seg verdig til å ha. Og læreren kan bare vise seg tillit verdig dersom han *ikke* opptre taktisk eller strategisk, og slik unngår å behandle elever som ting.

Det er viktig å være klar over at Skjervheim ikke hevder at all etablert pedagogikk lider under "det instrumentalistiske mistaket". Han hevder heller ikke at pedagogikken aldri noensinne bør inneholde instrumentelle handlinger. Vi kan for eksempel tenke oss områder innenfor musikkfaglig undervisning som ut fra disse områdenes faglige egenart (for eksempel mht. ferdighetslæring) aldeles utmerket kan vurderes ut fra tekniske undervisningsperspektiver. Det Skjervheim advarer i mot er imidlertid at pedagogene kan stå i fare for å gjøre det filosofene kaller en kategorifeil. En slik feil gjør pedagogene om de analyserer det som hører til den praktiske filosofien, dvs. forholdet mellom mennesker, som for eksempel mellom lærer og elev, som om det *utelukkende* skulle handle om tekniske tilfeller. Dette vil føre til en ikke bare dårlig, men også moralsk forkastelig praksis.

Skjervheim leverer slik sterk kritikk av alle tendenser til å vurdere didaktikk som teknisk refleksjon omkring målformuleringer, undervisningsformer og ramme faktorer. Om didaktikken begrenses til dette, vil didaktikken like lite som strategisk handling falle

sammen med den ideelle læringsprosessen i dialektisk forstand. Didaktikken vil da heller gjeninnføre positivismen i ny versjon. Skjervheim argumenterer sterkt for at man må kvitte seg med den teknisk orienterte didaktiske tankegangen. Den didaktiske refleksjonen må ikke se på (all) kunnskap som *teknikker* og tenke at (all) kunnskapsutvikling skal kan baseres på *tekniske modeller*. For å nærme meg Aristoteles: *episteme* og *fronesis* er ikke *techne*.

### III. Techne: Aristoteles og Heidegger

Aristoteles drøfter altså i *Den nikomakiske etikk* tre ulike former for kunnskap: *episteme* (*viten*, eller teoretisk-vitenskapelig kunnskap), *techne* (*dyktighet*, eller praktisk-produktiv kunnskap), og *fronesis* (*klokskap*, eller politisk-etisk kunnskap).

*Viten* henføres til det som er "nødvendig betinget", slikt som ikke kan forholde seg på annen måte og som for evig er det samme. Kriteriet for å vite noe i denne meningen er å være overbevist om et saksforhold og kjenne grunnene for dette. Om man ikke kjenner grunnene, men kun drar slutninger, har man bare vilkårlig kunnskap.

*Dyktighet* knyttes til fremstilling og handling. Det som utføres og fremstilles av oss kan forholde seg forskjellig. Men handling og fremstilling er ikke samme sak. Dyktighet/ferdighet er identisk med en produksjonsberedskap i forening med et sant resonnement. Dyktighet/ferdighet knyttes til fremstillingen av ulike produkter.

*Klokskapen* kan vi få en oppfatning om, sier Aristoteles, gjennom å undersøke hvilke mennesker som er kloke. Det som kjennetegner den kloke er at denne personen kan overveie det som er godt og nyttig overhodet mht. et godt liv. Denne kunnskapen er verken *viten* eller *dyktighet*. Den er en disposisjon for å handle i forening med riktig tanke om hva som er godt og ondt for mennesket. I produksjonen er målet skilt fra prosessen, men dette er ikke tilfellet med handlingen. Her er den gode handlingen et mål i seg selv (Aristoteles 1999).

Ut i fra dette utgangspunktet kan vi finne fremstillinger om kunnskap i tre idé-historiske tradisjoner, og til og med finne spor til den nåtidige diskusjonen om kunnskaps innhold og betydning. Mitt fokus her er altså på *techne*. Den aristoteliske termen *techne* oversettes i norske utgaver av Aristoteles med "praktisk kunnskap" eller "kunnen". I engelsk oversettelse blir *techne* til "art". Allikevel er det relativt vanlig, ikke minst i pedagogiske kontekster, å se at man knytter termen *techne* til *teknisk ferdighet* eller til *teknisk utstyr/utrustning*. Slike forståelser av begrepet *teknikk* er nært forbundet med tenkningen omkring "kunnskap som instrument", og talen om "instrumentell kunnskap". I musikkpedagogiske kontekster er det nærliggende å se dette for eksempel i relasjon til tekniske ferdigheter som behøves for å mestre et instrument, i sannhet "instrumentell kunnskap" med en dobbelt betydning. Termen *techne* blir slik i en musikkpedagogisk

virkelighet særdeles flertydig – for ikke å si utydelig. I en diskusjon av to hovedtyper av teorier innen kunstfilosofien sier Hans Skjervheim f.eks.:

Ifølge den eine teorien er kunsten et resultat av guddommeleg galskap og inspirasjon, som unndreg seg fornufta sin kontroll. Denne teorien, som er den romantiske, går attende til Platon, og er i ulike variasjonar like levande den dag i dag [...]. Den andre oppfatninga av kunsten ser på kunsten meir i retning av godt handverk. Dette vert gjerne kalla den klassiske oppfatninga av kunsten, og går attende til Aristoteles. Her vert det lagt vekt på å kunna, og det vil med det same seia å vita kva ein gjer, å kjenna sitt materiale og å meistra det. I ekstreme tilfelle går denne oppfatninga i retning av å assimilere kunsten til teknikken. (Skjervheim 1996 s. 216-217.)

Dette sitatet viser til en diskutabel om enn ganske vanlig forståelse av Aristoteles' *techne*-begrep, nemlig at Aristoteles assimilerer kunsten til teknikken. Når vi så vender vår oppmerksomhet mot Aristoteles selv, må vi starte med å se litt nærmere på hans diskusjoner av begrepene *poiesis* og *praxis*. Disse to begrepene er nemlig relatert til de to ulike formene for praktisk kunnskap, *techne* og *fronesis*.

*Poiesis* handler om å frembringe noe. *Poiesis* betyr å produsere eller skape noe, som for eksempel et hus. *Poiesis* er slik en aktivitet som har et mål utenfor seg selv. Den intellektuelle dyd som manifesterer seg i *poiesis* – i det å produsere og skape noe på en god måte – er *techne*. På norsk oversettes altså *techne* til "kunnen" eller "dyktighet" og "ferdighet", dvs. praktisk kunnskap. På svensk benytter man ofte termen "kunnighet" om denne praktisk-produktive kunnskapen knyttet til fremstilling av materielle og åndelige produkter (Gustavsson 2000). På engelsk benytter man som sagt ofte oversettelsen "art", dvs. samme begrep som ordet for "kunst".

*Praxis* har, i kontrast til *poiesis*, sitt mål i seg selv. *Praxis* er sosiale, mellommenneskelige handlinger. Den intellektuelle dyd som manifesterer seg i *praxis* er *fronesis* (visdom eller klokhet). Skillet mellom *poiesis* og *praxis* hos Aristoteles har for øvrig selv sagt en parallell i det ovenfor omtalte kantianske skille mellom *pragmatiske* og *praktiske* handlinger.

I *Kunstverkets opprinnelse* understreker Heidegger at den aristoteliske termen *techne* på ingen måte har noe å gjøre med det vi i dag kaller *tekniske ferdigheter*. Denne diskusjonen foregår i sammenheng med en tenkning omkring forskjellene mellom *ting* og *bruksting* på den ene siden, og *kunstverk* på den andre. Heideggers utgangspunkt er at kunstverkene vi omgir oss med er noe vi mennesker har tilvirket; de er ting. Men kunstverkene er ikke *ting* eller *bruksting* i vanlig forstand; de er *verk*. Og kunstverkene kan ikke brukes til noenting. De er gjenstander menneskene har laget som motsetter seg *bruk*. Mens bruksting har en tendens til å bli usynlige i bruken (f.eks. en hammer), er kunstverkene i besittelse av en gjenstridighet som gjør at de trer frem. I det kunstverkene trer

frem på denne måten, er det ikke bare selve verket som blir synlig for oss, men hele den verden disse verkene inngår i – og som vi inngår i. Verden blir synlig for oss. Heidegger stiller seg dermed kritisk til tanken om kunstens selvtilstrekkelighet. Kunsten forholder seg ikke primært til seg selv, men til verden.

I følge Heidegger uttrykker termen *techne* forstått på aristotelisk vis en *måte å ha kunnskap på*. Det å ha kunnskap på dette viset betyr *å ha sett* (i en vid betydning av "å se"), *å se væren som den er* – avdekking av værens sannhet, kan man si (Heidegger 2000). Heidegger fremhever videre at man svært ofte har påpekt at grekerne benyttet termen *techne* både for håndverk og kunst, og at grekerne bruker termen *technites* både med tanke på håndverkere og kunstnere. Uansett hvor vanlig denne referansen til grekernes bruk av ordet *techne* for både håndverk og kunst er, så er dette i følge Heidegger allikevel overfladisk og misforstått. For Heidegger er det klart at *techne* verken betyr håndverk eller kunst, og spesielt ikke *teknikk* i en moderne forståelse. *Techne* har absolutt ingen ting med noen form for praktisk prestasjon å gjøre. Ordet *techne* indikerer tvert i mot, som sagt, en måte å ha kunnskap på, å ha sett i en vid betydning av "å se". For den greske tenkningen beror denne kunnskapens vesen i *alétheia*, dvs. i avdekkingen av det værende. *Techne* bør aldri forstås i retning av å produsere noe. Når grekerne forbinder *techne* med kunst, betyr dette slett ikke at de opplever kunstneren som en håndverker. *Techne* har å gjøre med sannhetens tilsynekomst i kunstverket.

En slik diskusjon av *techne* gjør det interessant å drøfte denne kunnskapsformen, denne dyktigheten, relatert på en ny måte til de andre formene for kunnskap – *episteme* og *fronesis* – ikke minst i musikkutdanning. En slik diskusjon går nemlig rett til kjernen på betydningen av å musisere. Den musikalske utøvingen handler ikke primært om tekniske ferdigheter, men om musikalsk uttrykk, om evne til å avdekke "den musikalske sannheten".

En drøfting av *den tekniske rasjonaliteten* og en refleksjon omkring *techne* reiser mange spørsmål av musikkpedagogisk forskningsinteresse. La meg avrunde med tre eksempler. Et første spørsmål kan formuleres slik: *Hvordan er det mulig å tenke og praktisere musikkundervisning i spenningen mellom det å lære tekniske ferdigheter på den ene siden, og musikalsk uttrykk på den andre siden?* Dette er et spørsmål som fokuserer relasjonen mellom "håndverk" og "kunst", midt i hjertet av *techne*-begrepets doble natur. Det handler om forholdet mellom instrumental teknikk og kunstnerisk interpretasjon; i hvilken grad og på hvilken måte er det mulig å forholde seg til "musikalsk *techne*" som "avdekking av kunstnerisk sannhet"?

Et annet spørsmål kan lyde som følger: *Hvordan kan en refleksjon omkring den tekniske rasjonaliteten i lys av en diskusjon av termen *techne* ha innvirkning på tenkningen omkring undervisning og læring som fenomen?* Dette spørsmålet fokuserer refleksjon

omkring forholdet mellom didaktikkens "hva", "hvorfor" og "hvordan". Ikke minst handler det om å redde didaktikken så vel som den pedagogiske filosofien fra å bli begrenset til "hvordan"-spørsmålet.

Et tredje og siste spørsmål kan være: *Hvordan kan en musikkpedagogisk filosofisk refleksjon omkring den tekniske rasjonalitetens dominans og termen *techne* bidra til ny forståelse av musikkens og musikkutdanningens verdi og funksjon i dagens samfunn?*

Den aristoteliske distinksjonen mellom *poiesis* og *praxis* – sett i relasjon til *techne*-begrepet – er en viktig premissleverandør for refleksjoner og diskusjoner med utgangspunkt i slike spørsmål. Distinksjonen mellom *poiesis* og *praxis* har én parallell i det kantianske skillet mellom *pragmatisk* og *praktisk* handlinger, en annen parallell i Heideggers drøfting av forskjellene mellom *ting* og *bruksting* på den ene siden og *kunstverk* på den andre siden, og en tredje parallell i distinksjonen mellom *arbeid* og *produksjon* på den ene siden og *handling* på den andre siden, som vi finner hos Hannah Arendt. Slik kan en basis legges for en kontekstorientert kritisk tenkning omkring musikk og mennesker, samfunn, ideer og verdier – et kritisk filosofisk prosjekt med potensial for handling i det politiske feltet. En slik kritisk tenkning vil slik jeg ser det bl.a. kunne gi interessante og høyst betimelige innspill mht. den musikkpedagogiske tendensen til å beskjeftige seg med "yttersiden av musikken", og til å marginalisere musikkopplevelsen som eksistensiell erfaring. De tre spørsmålene ovenfor overlater jeg til fremtidig musikkpedagogisk forskning generelt å ta fatt i. Jeg ser imidlertid også selv frem i mot å engasjere meg i disse videre.

## Litteratur

- Adorno, Theodor W. & Horkheimer, Max 2011: *Opplysningens dialektikk*. Oslo.
- Arendt, Hannah 1996: *Vita activa. Det virksomme liv*. Oslo.
- Aristoteles 1999: *Den nikomakiske etikk*. Oslo.
- Grothen, Geir 1996: *Inn i saligheten: staten og kulturen i velferdens tidsalder*. Oslo.
- Guldbrandsen, Erling E. & Varkøy, Øivind (red.) 2004: *Musikk og mysterium*. Oslo.
- Gustavsson, Bernt 2000: *Kunskapsfilosofi*. Stockholm.
- Heidegger, Martin 2000: *Kunstverkets opprinnelse*. Oslo.
- Kant, Immanuel 1970: *Morallov og frihet. Grunnlegging av moralens metafysikk og andre moralfilosofiske skrifter*. Oslo.
- Kant, Immanuel 1985: *Kritikk av dømmekraften*. Oslo.
- Lasch, Christopher 2006: *Den narsissistiske kultur*. Oslo.
- Nielsen, Frede V. 1994: *Almen musikkdidaktik*. København.
- Pio, Frederik 2005: *Musikalitetens fødsel. Det videnskabelige menneske og tonalitetens sammenbrud*. Phd-avhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet. København.
- Pio, Frederik 2007: "Om det uhørte. Bidrag til musikalitets-dannelsens fænomenologi" i *Nordic Research in Music Education* vol. 9 (2007), s. 121-152.
- Pio, Frederik 2008: "Kan man med en test måle et menneskes musikalitet?" i *Kognition og Pædagogik*, 18. årg., nr 70 (2008), s. 18-30.
- Pio, Frederik 2011: Paper ved paneldiskusjon ved Nordisk Nettverk for Musikkpedagogisk Forskningskonferanse 2011, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. København.

- Pio, Frederik & Varkøy, Øivind 2012 (in progress): "A Reflection on Musical Experience as Existential Experience: An Ontological Turn". Antatt til publisering i *Philosophy of Music Education Review*.
- Ruud, Even 1997: *Musikk og identitet*. Oslo.
- Røyseng, Sigrid 2012 (in progress): "Den gode kunsten" i *Om nytte og unytte*. Red: Øivind Varkøy. (Publiseres høsten 2012.) Oslo.
- Skjervheim, Hans 1996: *Deltakar og tilskodar*. Oslo.
- Strandhagen, Brit 2001: *Frisatthetens estetikk – en vandring med Kant*. Dr.avhandling, Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet. Trondheim.
- Taylor, Charles 1998: *Autentisitetens etikk*. Oslo.
- Varkøy, Øivind 2001: *Musikk for alt (og alle). Om musikkens syn i norsk grunnskole*. Dr.avhandling, Institutt for musikk og teater, Universitetet i Oslo. Norges musikkhøgskoles publikasjoner 2001:2. Oslo.
- Varkøy, Øivind 2003: *Musikk – strategi og lykke. Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo.
- Varkøy, Øivind 2007: "Instrumentalism in the Field of Music Education. Are We All Humanists?" i *Philosophy of Music Education Review* vol. 15, nr 1, Spring 2007, s. 37-52.
- Varkøy, Øivind 2009: "The Role of Music in Music Education Research: Reflections on Musical Experience" i *Nordic Research in Music Education* vol. 11 (2009), s. 33-48.
- von Wright, Georg Henrik 2009: *Vitenskapen og fornuften*. Oslo.
- Weber, Max 2001: *Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd*. Oslo.
- Østerberg, Dag (2012, in progress): "Nyttens begrensninger" i *Om nytte og unytte*. Red: Øivind Varkøy. (Publiseres høsten 2012.) Oslo.

## Summary

### The Technical Rationality – and Music

A lot of music educational activity appears to concentrate on bringing pupils in contact with the "outside or surface of music", that which can be described technically and manageably. There is for instance not much focus on *musical experience as existential experience*. In this article the author discusses this situation related to the dominance of what is often called *technical rationality* – a sort of rationality from the areas of technology and economy, which undoubtedly has become an important part of our modern society's ideals of life as a whole. To understand *technical rationality* on a deeper level, the attention is turned to the term *techne*, as we know it from Aristotle, given that it is quite commonly interpreted as some sort of *technical knowledge* concerning the development of *technical skills*. The discussions of these concepts are related to Hannah Arendt's discussion concerning our modern oblivion of the differences between the three forms of human activity (*labor*, *work* and *action*), the thinking of Aristotle on the three forms of human knowledge (*episteme*, *techne* and *phronesis*), as well as his concepts *poiesis* and *praxis*, and Martin Heidegger's discussion concerning the Aristotelian concept *techne*.

### Key-words

Music educational philosophy, existential experience, technical rationality, *techne*.

### **Øivind Varkøy**

Øivind Varkøy, født 1957. Dr.art. i musikkvitenskap, Universitetet i Oslo, 2001. Ansatt ved Norges musikkhøgskole fra 1993, professor i musikkpedagogikk fra 2008. Ämnesansvarig professor i musikkvitenskap ved Musikhögskolan, Örebro universitet 2008-2011. Gjeste-professor i Örebro fra høsten 2011. Arbeider for tiden som forfatter og redaktør med to bokprosjekter: *Om nytte og unytte* (essaysamling, publiseres 2012), og *Ontology, Music, Education. Heideggerian Inspirations* (vitenskapelig antologi, medredaktør Frederik Pio).