

Det store skillet?

Om skriftlighetens betydning for kognitiv bevissthet i musikalsk læring

Hilde Synnøve Blix

ABSTRACT

The Great Divide? The influence of literacy on cognition in musical learning

Music reading and writing are regarded as useful skills for musicians in many genres. As a means to communicate, written music is a useful tool both for composers, musicians and musicologists. Discussions concerning whether music literacy can have negative consequences for musical expression, as well, to a large degree focus on the relationship between oral and written music. – In this article this relationship is discussed using perspectives from language literacy theories, anthropology and philosophy. Implications for music literacy didactics will be seen in the light of questions regarding the potential effects that music literacy has on cognition and consciousness.

Keywords: music literacy, the oral and literate in music, musical consciousness

Innledning

Molto Forzando e Feroce in 3/2 time. [Note: Obviously this is the most famous or celebrated cue in the score, oft mimicked by other composers.]

Bar 1 = Violins I are sff on three Line 4 Eb half notes on the down-bow (repeated thru Bar 7).

Bar 2 = Violins II play Line 3 E half notes thru Bar 8.

Bar 3 = Top staff viole (treble clef) play Line 3 Eb half notes thru Bar 8.

Bar 4 = Bottom staff viole play Line 2 E half notes thru Bar 8.

Bar 5 = Top staff VC (treble clef) play Line 2 F half notes thru Bar 8.

Det ovenstående eksemplet er en transkripsjon av de første fem taktene av den kjente dusjscenen fra filmen *Psycho*¹. De fleste som har hørt musikken vil nå kanskje nikke gjenkjennende til sitatet ovenfor, og mange notesende musikere vil ha oversatt det til noteskrift for sitt indre øye. Eksemplet viser tekst som skal ligge til grunn for en analyse av

akkordstrukturer (chord frequency analysis) i Bernard Herrmanns filmmusikk. Hensikten med å bruke språktekst i stedet for noteskrift er muligheten for å *telle* analyseenheter på en overbevisende måte.

Som noteleser tok det meg litt tid å innse at *Psycho*-eksemplet refererer til konvensjoner i notesystemet som gjør at en noteukyndig sannsynligvis ikke vil kunne utlede noe musikalsk av notasjonen (takt, halvnoter, g-nøkkel etc.). Språkskriften i eksemplet blir en tertiær kilde til den klingende musikken, og vi kan lure på hva slags lydlig uttrykk den egentlig henviser til.

Å notere lyd innebærer en prosess hvor lyden visualiseres gjennom mer eller mindre etablerte tegnsystemer. Målet med notasjonen kan være å arkivere det lydlig eller å gjøre det tilgjengelig for flere mennesker. Notasjonen innebærer også at dette lydlig kan distribueres uavhengig av tid. Skriftliggjøring bidrar til å organisere lydene slik at man kan tolke og forstå dem på nye måter. Som musiker kan man for eksempel få en form for aha-opplevelse i det man får se notene til et stykke musikk man har hørt. Kritiske røster hevder at det ødelegger musikkopplevelsen å sitte med partituret foran seg når man hører musikk fordi det auditive fratras oppmerksomhet, og fordi man er bevisst musikken på en kvalitativt annerledes måte. I språkfeltet ser vi lignende problemstillinger forankret i forskjellige vitenskapsteoretiske retninger. Det skrevne språkets innretning og dets innvirkning på kulturers måte å uttrykke seg verbalt på, og å tenke på, er viktige og sentrale studieobjekter innenfor mange vitenskapelige fagområder.

Et eksempel på dette er teorien om det såkalte "Great Divide" brukt av blant andre antropologen Jack Goody, psykologen David A. Olson og kulturteoretikeren Walter J. Ong for å beskrive den endringen som opptrer hos kulturer og individer når man går fra å være analfabeter til å bli litterate². En av hovedtesene i teorien om "det store skillet" er at mennesket tenker kvalitativt annerledes når man har tatt i bruk et skriftspråk. Man håndterer kunnskap og verbalisering på en annen måte, og mentale og sosiale strukturer endres av skriftspråkets inntreden i samfunnet (Ong 2002).

Slike beskrivelser ser vi også i musikkfeltet, ofte i diskusjoner om noteskriftens status eller nødvendighet. I likhet med "Great Divide"-tankegangen er debatten om noteskrift preget av påstander om noteskrift som nettopp en endring i måten å tenke på, og dermed en endring i måten man spiller og forstår musikk på, ofte i noteskriftens disfavør (Varkøy 2008). Spørsmålene jeg søker å diskutere i denne artikkelen er inspirert av disse debattene i språkfeltet og knyttet til pågående studier som ser på barns tilegnelse av musikk literacy³, hvor spørsmål vedrørende overgangen til å bruke et skriftsystem står sentralt. Ett aspekt ved denne overgangen er å gå fra å være *muntlig* til å bli litterat i musikk.

Med utgangspunkt i diskusjoner om skriftspråk som "det store skillet" i utviklingen av menneskets bevissthet, vil jeg i denne artikkelen drøfte hvilke mulige konsekvenser skriftliggjøring av musikk har for musikalsk bevissthet, både på et individuelt og et kollektivt nivå. I hvilken grad kan man snakke om "det store skillet" fra muntlighet til literacy i musikk, og hvilke konsekvenser får dette i en musikkdidaktisk kontekst? På hvilke måter er det relevant å bruke teorier om muntlighet og literacy fra språkfeltet en slik drøfting?

Teoretisk bakgrunn

Språk i alle dets former har opptatt vitenskapen helt fra den greske antikken. Spørsmål om forholdet mellom det talte ord og ting i den fysiske verden har endret seg gjennom filosofiens historie (Gadamer m.fl. 2007: 383). Menneskets tenkning og språkets betydning for tenkningen er også i dag sentrale i vitenskapelige debatter. Mens Wittgenstein for eksempel hevder at språkets grenser er tankens grenser (Brændeland 1999: 3), mener fenomenologen Merleau-Ponty at kroppslig læring kommer forut for tanken og derfor må sees som utenfor språkets grenser. (Merleau-Ponty 1994). Den menneskelige bevissthet, vår fantasi, hukommelse og evne til å bearbeide erfaringer mentalt, er det som skiller oss fra andre arter på jorda. Som en konsekvens av at vi ser ut til å ha en medfødt trang til å bruke bevisstheten til å stille spørsmål og søke svar på dem, spør vi oss også om hvordan denne bevisstheten fungerer. Vitenskapen har gjennom forskjellige perspektiver søkt å forstå menneskelige tankeprosesser og hvordan de interagerer med andre menneskelige prosesser og med verden vi lever i. Språket framheves som nøkkelfaktoren i formingen av den menneskelige bevissthet, både individuelt, kulturelt og historisk.

Det faktum at vi har utviklet skriftspråk kan sees på som en naturlig fortsettelse av menneskets bruk av talespråk, eller det kan betraktes som en helt ny teknologi som skiller seg på flere måter fra det talte språket. Det er vanlig å si at det skriftspråklige er *kunstig* mens det talte språket er *naturlig* i den forstand at vi har en medfødt evne og trang til å kommunisere gjennom språklyder. Skriftspråkets betydning for bevisstheten til individer som bruker skrift som en viktig del av sin levemåte, kan enten sees på som et dynamisk samspill mellom muntlighet og literacy, eller man kan betrakte skriftteknologien som et medium som dramatisk endrer hele kulturers måte å tenke på og å bruke muntlig og skriftlig språk på.

Skriftspråket betraktes av en del skriftkulturforskere som grunnlaget for vitenskapen selv, og dets krefter, muligheter og begrensninger er tema for mange vitenskapsteoretiske og filosofiske diskusjoner. Walter J. Ong representerer en retning innen språkforskningen som hevder at skriftspråkets mulighet for å analysere, systematisere og kategorisere tanker i form av lengre argumentasjonsrekker på en systematisk og bevarbar måte, er en forutsetning for vitenskapelig aktivitet. "(...) abstractly sequential, classificatory, explanatory examination of phenomena or of stated truths is impossible without writing and reading" (Ong 2002: 8). Noe lignende ser vi uttrykt hos Platon i hans dialoger hvor han betrakter skriftliggjøring som en del av den logiske og reflekterende argumentasjonen som representerer "det som er", eller det sanne (Platon i Staten, Mørland 1946).

Men selv om den muntlige diskursen anses å ha sine begrensninger både i forhold til sannhet og logiske slutninger, ser Platon på det muntlige som det primære språklige uttrykket. Det skriftlige er først og fremst talespråket i nedskrevet form, en form som har alvorlige mangler i forhold til det talte (prosodi, rytme, klang osv). Beskrivelsen av skriftspråket som kun en remedie til hjelp for hukommelsen og som en "materiell konservering" av det levende språket (Riceour 1991: 146), viser Platons holdning til det

muntlige som det primære og opprinnelige. Hans kritikk mot skriftliggjøring var at den umenneskeligjør talen, ødelegger hukommelsen, den utelukker direkte respons og at det skrevne ordet ikke kan forsvare seg selv (Ong 2002, Ricoeur 1991: 148). Likevel uttrykker altså Platon disse ideene skriftlig. "One weakness in Plato's position was that, to make his objections effective, he put them into writing, (...)" (Ong 2002: 79). Varkøy viser også til denne tvetydigheten hos Platon når han i skriftlig form i for eksempel *Faidros* viser til at det skriftlige bare er eksterne tegn som vil forringe hukommelsen og bare gi et skinn av sannhet (Varkøy 2008).

Den klassiske retorikken kan sies å inneha den samme dobbeltheten fordi retorikken oppstår samtidig, og som en konsekvens av utvikling av skriftkulturen "(...) al den stund den klassiske retorik jo handler om det muntlige foredrag og derfor kunne forventes at være opstået inden skriften" (Kjørup 1996: 223). Kjørup påpeker at "den retoriske lærebygningens egen struktur (...) lyser langt væk af pen og papir" (ibid. s. 223). Et lignende dilemma kan sies å være i spill hvis man betrakter skrevet musikk som kun et ufullstendig, materielt lagringsmedium.

I nyere tid har de franske *dekonstruktivistene* og de tidligere *nykritikerne* befattet seg med teksten i seg selv som autonom, og nærlesing av tekst står i fokus. Denne type lesing kan man også se i musikkvitenskapen hvor det skrevne verket anses som analyseobjektet, autonomt så lenge det ikke er en lydlig tolkning man analyserer. Analysene gjøres ofte i form av partituranalyser utført i skriftlige avhandlinger. Vi sporer her et muntlig/skriftlig dilemma som har ført med seg opphetede debatter om mottakere, avsendere og fortolkere og deres roller i spenningsfeltet mellom skriftlig materiale og lydlig/muntlig opprinnelse og utførelse.

Spørsmålet om noter faktisk bare er nedskrevet musikk, eller om skriften har en egenverdi som kunstverk i seg selv (på samme måte som en roman) må etter mitt syn behandles på en annen måte enn i språkvitenskapene, blant annet fordi meningsdimensjonen framtrer på andre nivåer og i andre former i musikk. Dahlhaus (1982) snakker om det estetiske ved notebildet i seg selv, og det er mange eksempler på at komponister tillegger det visuelle ved et notebilde vekt. Den norske komponisten Jon Øivind Næss sier i et intervju at:

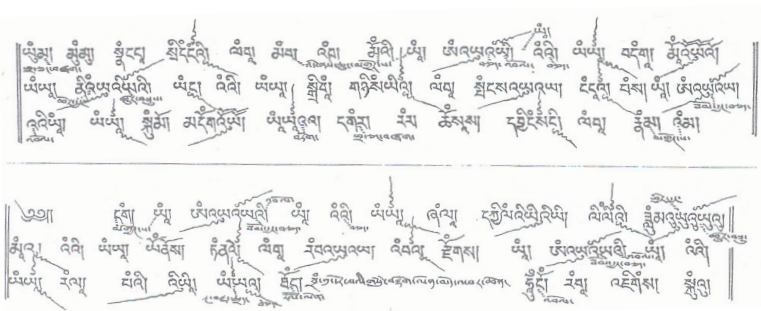
En viktig trend innen dagens konseptuelle kunstmusikk er musikk som i tillegg til å fungere på rent musikalske premisser samtidig er en gjengivelse av noe helt annet. Det kan være musikk som er en mer eller mindre direkte transkripsjon av tale eller musikk med et notebilde som er en grafisk avbildning av for eksempel komponistens ansikt⁴.

Eksemplene under viser hvordan notebilder også kan ha verdi som selvstendige estetiske uttrykk. Kontakten med komponistens håndskrift kan også gi en følelse av nærhet til verket som er knyttet til det visuelt estetiske ved verket.

Figur 1. Gerardo Gandini: Mutantes I (i Cage 1968)



Figur 2. Tibetansk sbrul shad notasjon (Yoshihiko & Yamaguchi 1986)



Skrevet språk representerer talt språk i større grad enn skrevet musikk representerer musikk, og til forskjell fra språklig mening er musikalsk mening vanskelig å skille fra dens lydige uttrykk. Men notert musikk er likevel ikke bare handlingsinstruksjoner (Dalhaus 1982). Dirigenter, musikere, musikkhistorikere etc. *leser* skrevet musikk innenat for å studere dem, huske dem og vurdere dem. Denne lesingen krever en indre lydlig forestilling for

at det skal gi mening å *lese* notene uten å fysisk høre musikken. Når vi leser språk skjer det også, vanligvis, en lydlig prosess i hodet, men det ville være å gå for langt å si at en vellykket lesing avhenger av denne indre lydliggjøringen. Musikk er primært et lyduttrykk, mens meningsinnholdet i språk også kan framkomme helt uten lyd (ellers ville ikke døve mennesker kunne sies å ha språk).

Dette skaper en skjevhet i sammenligningen med språk når det gjelder begrepene muntlighet og literacy i musikk. Relevansen for sammenligningen ligger likevel i at i begge feltene er det en dynamisk sammenheng mellom det skrevne og det lydlige som gjør at språk ligner musikk på noen punkter og omvendt i disse spørsmålene. Når språk og musikk *brukes* med forskjellige formål er det spesielt meningsaspektet og formålet med kommunikasjonen som utgjør forskjellene. Mens språk kan kommunisere konkrete meninger og beskrive konkrete gjenstander, har musikk vanligvis funksjoner som er mer abstrakte.

“In a modern society we mark the significance of an event by appeal to an appropriate written document” (Olson 2006: 136). Olson viser her til skriftspråkets sterke posisjon i forhold til hva som er “sant” og vårt vestlige samfunns tendens til å stole mer på det skrevne enn det sagte. Musikalsk skrift vil neppe på en lignende måte kunne “overta” som hovedparadigme. Det lydlige uttrykket *er* musikken, og vi noterer ikke musikalske hendelser i etterkant for at de skal få status. På den andre siden er det ikke uvanlig at unge musikkstudenter sier at de ikke greier spille uten noter, og at musikkskoleelever tror at det ikke *går an* å spille uten å bruke notene.

Varkøy (2008) viser i sin artikkel “*Øre og Øye: Tre paradokser i skriften om muntlighet og skriftlighet*” til at man på den ene siden framhever muntlige overleveringer av musikk som det ideelle og naturlige, og på den andre siden bruker noteskrift som hovedredskap i analyser og forståelser av musikk i utdanningssystemet. Varkøys fokus er diskursene omkring muntlighet og skriftlighet som utspiller seg i musikkfeltet. Han viser gjennom fire forskjellige eksempler hvordan språket brukes for å forsterke motsetningene mellom muntlighet og literacy i musikk. Som Varkøy påpeker i sin diskursive tilnærming til debatter i det musikkpedagogiske feltet, er Platons holdninger til bruk av språkskrift stadig aktuelle i forhold til musikk. Når Varkøy viser til debattantenes beskrivelser av noteskrift som *endimensjonalt, abstrakt, hemmende og distansert* og det muntlige uttrykket som *magisk, naturgitt, helhetlig og kreativt* ser vi at noteskriftens posisjon som kun *en remedie til hjelp for hukommelsen og som en “materiell konservering” av det levende språket*, gjøres gjeldende også i pågående diskusjoner om musikk.

De diskursene som ligger skjult i måtene vi underviser musikk på, preger det muntlige språket vi bruker i dialog med elevene. I tilknytning til noteskrift har debatter om *skriftens tyranni* og det muntliges *naturalighet og magi* skapt dilemmaer og ambivalens hos dem som skal forvalte opplæring i notesystemet. Diskusjonene er ofte tuftet på sterke posisjoneringer i den ene eller den andre retningen, og verdimesse vurderinger/nedvurderinger vanskeliggjør dialog. Hvis musikkpedagogen er redd for å “skade” elevens musikalske intuisjon gjennom å undervise noteskrift, kan dette medføre en usikkerhet i forhold til hva som er de gode metodene for noteopplæringen.

Jeg vil i det følgende gi en presentasjon av noen av de mest sentrale diskusjonene om muntlighet og literacy i både språk- og musikkfeltet med vekt på spørsmål om relevansen for hypotesen om ”det store skillet” i musikk. Jeg vil til slutt relatere diskusjonene til musikkliteracy i musikkpedagogiske kontekster.

Walter Ong og begrepet *muntlighet*

Walter Ongs bok *Orality and Literacy: the technologizing of the word* (første gang utgitt i 1982) har fått stor oppmerksomhet i debatten om skriftspråkets betydning for utviklingen av den menneskelige bevissthet. Ongs referanser til skriftspråkets bevissthetskonstituerende funksjon er blant annet fundert på antropologisk forskning som forsøker å vise hvordan kulturer uten skriftspråk tenker kvalitativt annerledes enn litterate personer. Han påpeker også at så snart vi er blitt skriftspråklige har vi ikke mulighet til å forestille oss hvordan man tenker i en ikke-skriftlig kultur. ”Fully literate persons can only with great difficulty imagine what a primary oral culture is like, that is, a culture with no knowledge whatsoever of writing or even the possibility of writing” (Ong 2002: 31).

Ong argumenterer for at skriftlighetens inntog i menneskesamfunnet representerer en dramatisk endring i menneskehetens måte å tenke på og uttrykke seg verbalt på. Han gjør i prinsippet ingen verdivurdering av muntlig foran skriftlig, men demonstrerer hvordan primær muntlighet, altså muntligheten i samfunn som ikke er blitt eksponert for skriftlighet i det hele tatt (*the orality of cultures untouched by literacy* (Ong 2002: 6)), ikke kan forklares uten at man tar hensyn til den fundamentalt forskjellige måten et slikt samfunn tenker på. Hans utgangspunkt er at språk først og fremst er muntlig, og at det lydlige er språkenes grunnfjell. ”(...) in a deep sense language, articulated sound, is paramount. Not only communication, but thought itself relates in an altogether special way to sound” (ibid. s.7). Det skriftlige vil, ifølge Ong, alltid forholde seg sekundært til det talte språket: “Written texts all have to be related somehow, directly or indirectly, to the world of sound, the natural habitat of language, to yield their meanings” (ibid. s. 8).

Ong konkretiserer det han mener kjennetegner en slik primær muntlighet: Muntligheten er mer additiv enn underordnende, mer sammenstillende enn analytisk, redundant, en tendens til å være konservativ, nært knyttet til menneskets livsverden, empatisk og deltakende, knyttet til kroppen, søker balanse og harmoni, agonistisk og kampinnrettet og situasjonsbundet snarere enn abstrakt (Ong 2002, Varkøy 2008).

Kritikken av Ong er rettet både mot hans etnosentrisitet (Schribner og Cole 1981), og mot hans til dels svake beviser for bevissthetsforskjellene mellom muntlige og litterate individer og kulturer. Dikotomiseringene er også problematisert av blant andre Ruth Finnegan, som sier at en slik forenkling overser at det normale i praksis er at muntlige og skriftlige modus blandes og brukes på en rekke *forskjellige* måter. De fleste gir Ong rett i

at det er forskjeller på litterate og analfabeter, men hva som konstituerer forskjellene, og i hvilken grad man kan finne mellomposisjoner, er stadig til debatt.

Hva er det som gir Ong en slik sterk posisjon som premissleverandør i debatter om muntlighet og skriftlighet, tilsynelatende langt ut over hans egne intensjoner? En av Ongs viktigste virkemidler i sin utlegning om muntlig/skriftlig-sammenhengen er, gjennom slående eksempler, å påpeke vår (de litterates) utilstrekkelighet når det gjelder å sette oss inn i ”de muntliges” tenkemåter. Han trekker fram typiske trekk ved vår måte å uttrykke oss på som viser hvordan språket tilsynelatende belyser *måten* vi tenker på, altså hvordan vår bevissthet fungerer.

Though words are grounded in oral speech, writing tyrannically locks them into a visual field for ever. A literate person, asked to think about the word ‘nevertheless’, will normally (and I strongly suspect always) have some image, at least vague, of the spelled-out word and be quite unable ever to think of the word ‘nevertheless’ for, let us say 60 seconds without adverting to any lettering but only to the sound. This is to say, a literate person cannot fully recover a sense of what the word is to purely oral people (Ong 2002: 12).

Denne tankegangen lar seg overføre til *Psycho*-eksemplet i innledningen til dette essayet. For en noteleser ser eksemplet i første øyekast ut som noe en ikke-musiker kan lese, helt til man innser at det i realiteten er notetegn det refereres til. Gjenkjennelsen og ”aha-opplevelsene” Ongs eksempler gir, gjør det lett å akseptere hans resonnementer. (Det er mye patos i Ongs tekster).

Sent på 1990-tallet deltok jeg på et kurs i Djembe-spill. Kurset gikk over flere uker og de andre deltakerne var damer i 40-årsalderen som ikke var musikere. Afrikaneren som underviste kurset brukte imitasjon og repetisjoner som metode for å lære oss forskjellige rytmer, og kroppslig suggesjon drev timene fram. For å huske hva vi hadde lært, skrev jeg ned rytmene etter timene. Jeg merket også at jeg underveis *noterte* og sorterte rytmene i hodet, med noteskrift som ”mal”. Grunnen til at jeg husker dette spesielt er at etter 3-4 timer ville læreren vise oss hvordan man danser til den ene av rytmene vi hadde lært, og da raste mitt indre notesystem delvis sammen fordi dansen viste at de tunge slagene var på helt andre steder enn jeg hadde notert. Det var problematisk å spille rytmen på en ny måte før jeg hadde fått ryddet opp i min indre notasjon og *forstått* den på nytt.

Jeg tolket min erfaring som en bekreftelse på Ongs hypotese om at jeg tenker annerledes enn de andre kursdeltakerne som ikke var litterate i musikk. Men det kan settes spørsmålsteget ved hvorvidt det jeg opplevde bare var en variant av alle de måtene man kan tilegne seg og huske musikalske forløp på, og i hvilken grad de andre deltakerne kan betraktes som mer muntlige enn meg, i den forstand at de baserte seg mer på det lydlig og kroppslige. I tillegg kommer faktorer som læringsstrategier, sosial og kulturell bakgrunn, tidligere erfaringer, interesse, motivasjon osv. Disse faktorene vil i alle typer samfunn ha innvirkning på bevisstheten til den som lærer og forstår (Eisner 2002, Säljö 2005, Vygotzky 2001).

Et sentralt poeng hos Ong er at primær muntlighet i dag eksisterer i et svært begrenset antall kulturer. Begrepet *primary orality* kan dermed ikke sies å gjelde særlig mange reelle studieobjekter i dag. Dette poenget gis ikke alltid så stor oppmerksomhet når man forsøksvis bruker Ongs teorier for å beskrive forholdet mellom muntlighet og literacy i andre fagfelt, og om andre lyd/skrift-domener, som for eksempel musikk. Hvis man skal snakke om kvalitativt forskjellig bevissthet i muntlige og litterate kulturer, er det avgjørende hvorvidt det er snakk om primær muntlighet eller ikke. Ong er heller ikke helt ryddig på dette punktet. Han bruker eksempler som tyder på at han ikke er helt konsekvent i bruken av *orality*. Han viser for eksempel til Bernsteins beskrivelser av *de underprivilegerte* som representanter for de muntlig orienterte, og Wolframs studier av måten svarte amerikanere bruker det engelske språket på, i kontrast til standard amerikansk engelsk (Ong 2002: 104). I og med at ingen av disse gruppene kan betraktes som *untouched by literacy*, blir betydningen av muntlighet som en kvalitativt og dramatisk annerledes måte å tenke på i beste fall uklart hos Ong i disse tilfellene.

Overført til musikk er Ongs perspektiv på disse spørsmålene etter min mening i for stor grad knyttet til språk og en spesifikk kulturell overgang til skrift. Musikkfeltet er mangeartert og vanskelig å beskrive og studere som et enhetlig fenomen (Finnegan 1988). Vi skal i det følgende se på noen alternative perspektiver på disse problemstillingene med spesiell vekt på perspektiver som ivaretar mangfold, dynamikk, bredere kulturelt og sosialt blikk og variasjon i bruk.

Andre perspektiver på skriftlighetens betydning for kognitiv bevissthet

Strømsø og Aukrust drøfter betydningen literacy har for kognitiv utvikling og teorier om ”Det store skillet” i artikkelen *Lesing og kognitiv utvikling*. De viser at den påståtte sterke forbindelsen mellom kognisjon og skriftspråktilegnelse ikke kan sies å være bekreftet gjennom forskning. Tvert i mot peker resultatene i flere, og til dels motsatte, retninger. Hypoteser om at litterasitet medfører økt evne til abstraksjon og analyse, dekontekstualisering, større kompleksitet i talespråket og at tanken skal være kognitivt mer avansert og kompleks, tilbakevises av mange som en klar årsakssammenheng i forhold til skriftspråkets inntreden i kulturer (Strømsø & Aukrust 2003). Selv om literacy gir bedre grunnlag for tilegnelse av ny kunnskap og dermed påvirker kognitive prosesser, er det grunn til å sette spørsmålsteget ved den ”sterke skriftspråkhypotesen” som bl.a. Ong representerer. ”Det ser (...) ut til å kunne være mange språklige veier fram til de kognitive ferdigheter som komplekse tekster forutsetter, både eksponering for skriftspråket og erfaring med deltakelse i komplekse muntlige samtaler” (ibid. s.75).

Berge m.fl. (2004) bruker begrepet *skriftkulturforskning* om literacy-forskningen til blant andre Jack Goody (1987) og David Barton (2007). Begrepet innebærer en dreining mot å se på skriftkulturenes bruk, sosiale forhold og på tekst som mer enn bare de formelle og skolaske tekstene. Literacy defineres i et slikt perspektiv som bredere enn bare det å beherske de tekniske sidene ved et skriftspråk, og innebærer evnen til å identifisere, forstå, tolke, bruke og kommunisere gjennom skrevet materiale i varierte kontekster. På denne måten medfører literacybegrepet i seg selv et perspektiv som belyser skriftlighetens sammenheng med muntlige/lydlige uttrykk på en mindre dualistisk måte.

Den amerikanske lingvisten Wallace Chafes tenkning omkring bevissthet og språk representerer et lignende alternativt perspektiv til teorien om "det store skillet" dualistiske syn på muntlighet og literacy. Chafe tar utgangspunkt i måten vi *braker* tale og skrift, og tar høyde for at bruken er forskjelligartet og består av forskjellige modaliteter. Bevissthet er et dynamisk fenomen i Chafes tenkning:

Consciousness, then, is regarded in this work as the crucial interface between the conscious organism and its environment, the place where information from the environment is dealt with as basis for thought and action as well as the place where internally generated experience becomes effective – the locus of remembering, imagining, and feeling (Chafe 1994: 38).

Chafe understreker at han ser på talt språk som utgangspunktet for andre språkbruksmodaliteter som *skrivning* og *verbal tenkning*. Måten bevisstheten er i bevegelse på, reflekteres i språket, og språket kan brukes til å kommunisere noe som ikke er i umiddelbar nærhet. Disse to måtene språk og bevissthet virker sammen på kaller Chafe for henholdsvis *flow* og *displacement*. Forholdet mellom språket og bevisstheten endrer seg når språk brukes på forskjellige måter (ibid. s.41). På dette punktet skiller Chafes tenkning seg fra tanken om "det store skillet" fordi han velger å se på måtene språk og bevissthet interagerer på, med vekt på alle variantene av bruk.

Of major interest here will be the fact that both the flow and consciousness through time and the displacement of consciousness in time and space have different natures and interact with language in different ways (...). We need, therefore, to take varieties of language use into account" (ibid. s. 4).

Språk skapes og mottas i følge Chafe gjennom tre ulike modus; snakkemodus, skrivemodus og verbal tenkning. I forhold til skriftspråk, som han refererer til som *writing*, er Chafe enig med Ong i at skrift og tale produserer to forskjellige typer handling, men han går ikke inn i diskusjonen om de representerer to helt forskjellige språk. Skriftspråk avhenger av syn og talt språk av lyd (hørsel), og dette får noen konsekvenser for hvordan vi ser på forskjellene sier Chafe, blant annet:



Det store skillet?

1. Forgjengelighet versus permanens og ”transportabilitet”
2. Forskjeller i tempo (her refererer han til ”written consciousness”)
3. Spontanitet versus bevisst bearbeidelse
4. Prosodisk rikhet (han sier riktignok at også skrift har en prosodi, med referanse til egen forskning)
5. Grad av naturlighet
6. Situerthet versus desituerthet

Han understreker at det ikke ligger noen vurdering av muntlighet som noe mer verdifullt i en slik framstilling, bare at det er forskjeller på skriftlig og muntlig kommunikasjon, at det i begge modus fins en stor mengde varianter av bruk, og at det nettopp er *bruken* som definerer likhetene og forskjellene.

There are many such ways in which written language adapts to the circumstances of its use, but different uses of spoken language show such adaptations too. Both speaking and writing have evolved in many directions to fit the many circumstances in which people speak and write (Chafe 1994: 49).

I et slikt perspektiv kan man også se at musikkens lydlighet og skriftlighet har grader av likheter og forskjeller. Måten skriftlighet brukes på i musikk varierer i stor grad avhengig av faktorer som sjanger, individuelle behov og erfaringer, tilgjengelighet, instrumentarium, størrelse på ensembler, formål med den musikalske aktiviteten osv. Chafes perspektiv gir et teoretisk grunnlag for å se på nyanser og variasjon i bruk i stedet for dikotomier i diskusjoner om det muntlige og det skriftlige, også i musikk. Hans tanker om bevissthet som noe dynamisk, *i flow*, og som en evne til å være i tankemessig kontakt med det som ikke er umiddelbart tilstede, er etter min mening, svært anvendelig for å beskrive bevisstgjøring av og i musikalske sammenhenger.

Det skriftlige og det lydige i musikk

Notasjon av musikk har primært vært knyttet til behovet for å bevare og huske musikken, og som instruksjon og hukommelseshjelp for utøvere. I dag brukes noter også som utgangspunkt for analyser av musikk og som håndfast og varig historisk dokumentasjon. Guido fra Arezzo, som regnes som en av skaperne av det konvensjonelle notesystemet som brukes i store deler av verden i dag, hadde også et pedagogisk formål med tegnsystemet. Han ønsket at notene skulle bidra til at de unge korsangerne han underviste skulle kunne lære seg musikken uten å være avhengig av å måtte imitere en lærer (Benestad 1976).



På tross av at musikalske uttrykk har endret seg radikalt over hundreårene, har den konvensjonelle noteskriften stort sett samme utforming i dag som for 200-300 år siden. På samme måte som i språkskrift, endres noteskriften etter hvert som det kommer til nye musikalske uttrykk, og man kan også diskutere hvorvidt noteskriftens utforming delvis har vært styrende for hva som har ”latt seg komponere”.

Felles for noter og språkskrift er at de representerer lydlige konstellasjoner som har mening ut over de enkelte nedskrevne lydene. Å notere et lydlig språk stiller oss overfor flere typer utfordringer, og gjennom tidene har mennesker løst dette på ulike måter. Det eksisterer i dag et mylder av skriftsystemer som på forskjellige måter, og i varierende grad, gjengir språklig lyd. Kinesisk piktografisk basert skrift, greske, latinske og kyrilliske alfabeter, tegnspråk og det fonetiske alfabetet er alle eksempler på ulike måter å notere språk på.

Da man startet å notere musikk, var andre skriftspråklige ressurser allerede kjente og tilgjengelige (bokstaver, bilder, tall) og noen av disse har forsøksvis vært brukt for å notere musikk. Kineserne brukte tidlig et system bestående av blant annet tallsymboler, noe vi også finner i vestlig generalbassnotasjon. I prinsippet er også det konvensjonelle notesystemets tonelengdenotasjon piktografier som henviser til tallmengder. I pedagogisk sammenheng ser vi også at tonehøyder noteres som tonenavn (bokstaver) i en tidlig fase av instrumentalopplæringen.

Noteskriften som kommunikasjonsmedium fungerer i den grad brukerne av skriftspråket er inneforstått med de kulturelle kodene som ligger til grunn for tolkning og bruk. På samme måte som språkskrift, avspeiler ikke notene *hele* det lydlige forløpet de representerer. I interaksjonen mellom lyduttrykket og skrift ligger det derfor en rekke konvensjoner som etableres i måtene man i forskjellige kontekster har brukt skriftsystemet på.

Med dagens opptaks- og avspillingsmedier er det fullt mulig å gi en lydlig representasjon av et komponert verk i stedet for noter, men det er likevel vanligst i klassisk musikk at komponister velger å skrive verket innenfor rammene av konvensjonell noteskrift, ofte med et eget vedlegg til notene hvor notasjonen til nye musikalske uttrykk og måter og spille på blir forklart språklig. Andre musikkformer enn vestlig klassisk musikk noteres også, og da har man ofte behov for justeringer av notesystemet for å fange opp spesielle uttrykk som særpreger sjangeren. Også her er det det konvensjonelle notesystemet som vanligvis ligger til grunn for notasjonene, men bruken av det skriftlige materialet kan ha andre formål enn i klassisk-romantisk musikk, og praktiske og forståelige løsninger er ofte viktigere enn å følge skriftkonvensjonene.

Som vi har sett er det et viktig poeng for Walter J. Ong å vise hvordan vi som litterate mennesker har en tendens til å behandle muntlige uttrykk som om de var en del av en tekstlig diskurs, og at vi dermed betrakter det muntlige som noe mindreverdige og sekundært. De fleste som har erfaringer med å transkribere muntlig dialog, vet at muntlige uttrykksmåter ikke alltid ser like flatterende ut ”på papir” når all prosodi og kroppsspråk er utelatt. Ong tar som følge av dette et oppgjør med begrepet *oral literature* som han mener viser vår



Det store skillet?

tendens til å se på muntlige uttrykk som versjoner av noe skrevet (Ong 2002: 11). Vi ser spor av samme type problemstilling i musikkvitenskapen når man diskuterer om det er notene eller de mange klingende versjonene som *er verket*. Mange teoretikere betrakter det skrevne verket som analyseobjektet, bl.a. fordi det sees på som objektivt og bestandig, og fordi det er dette mediet opphavspersonen har uttrykt seg gjennom. Skriftliggjøring har en tendens til å tillegge materialet en slags tidløs validitet. Denne måten å betrakte det skrevne som primært på kritiseres av blant andre Stanley Boorman som påpeker at det skrevne notebildet ikke kan sees på som stabilt og ”riktig” fordi notert musikk påvirkes av forskjellige *lesinger*, teknisk og sosial kontekst, og har sjelden som formål å være en helt presis representasjon av musikken.

...it is the nature of all notations that they fix one version of the piece for each reader. They cannot take account of revision (in a Western view of composition) or of improvisation and transformation (in any other) (Boorman 1999: 410).

En sterk dikotomisering av skrift og lyd er heller ikke nødvendigvis fruktbar, spesielt ikke hvis målet er å beskrive og analysere fenomener som foregår i grenseoppgangene mellom disse. Varkøy (2008) tar, i likhet med blant andre Steven Feld (1986), opp hensiktsmessigheten i å stille opp muntlighet og literacy i musikk som sterke motsetninger, og foreslår i stedet ”en forskningsmessig tilnærming til drøftingene omkring det muntlige og skriftlige som ikke søker entydighet, men snarere en forståelseshorisont som er åpen for både paradoksale tvetydigheter og permanent mangetydighet” (Varkøy 2008: 164). Vitenskapsteoretiske perspektiver på språkliteracy har de senere årene trukket i lignende retninger gjennom å betrakte variasjon, bruk, endring, forskjellighet og spenningsfeltet mellom tidligere dikotomier som det mest interessante for å tolke og beskrive hva som konstituerer literacy og literacyutvikling.

Musikalsk bevissthet

Bevissthet er i seg selv et problematisk begrep, og det blir ikke enklere av å forsøke å vise til en spesifikk musikalsk bevissthet. I det følgende vil musikalsk bevissthet defineres som måten mennesket er mentalt oppmerksomme på musikk og musikalske hendelser på, og måten disse står i forhold til individet på. I denne forståelsen av bevissthet legges det også selvbevissthet, sansing og forståelse, og med Chafe; spenningsfeltet mellom det bevisste mennesket og dets miljø. Individets behandling og bruk av informasjonen som omgivelsene gir og individets egne erfaringer i et dynamisk samspill, står sentralt i en slik forståelse. Kan man således snakke om et ”stort skille” i utviklingen av musikalsk bevissthet, kollektivt eller individuelt?



For den klassiske musikkens del har noteskrift gjort det mulig å komponere og videreformidle svært lange og komplekse verker for et stort antall musikere. Skriftligheten har, på samme måte som i språk, gjort det mulig å bygge videre på andres materiale, og å organisere materialet på en annen måte enn ved lydlig overføring. Kompleksiteten i klassiske verker gjenspeiler også den skriftligheten musikken er knyttet til, fordi nedtegnelsene gjør det mulig å bearbeide, endre og vurdere verket uavhengig av tid. Skriften medfører også en mulighet for bevisstheten til å organisere gjennom flere sanser.

Den australske musikkpedagogen Margaret S. Barrett har i en årrekke forsket på hvordan barn noterer musikalske forløp, og hennes utgangspunkt er at prosessen med å notere og lese lydlige forløp bevisstgjør vesentlige trekk ved musikken som ikke åpenbarer seg på samme måte gjennom øret.

Just as music notation serves as a means to conserve and communicate aspects of our musical intentions and ideas, its very structures also shape our musical thinking, the ways in which we conceive and construct music. Any notational system simultaneously acts as a means of making aspects of our thinking public, and of shaping that thinking. Music notation enshrines particular features and these are the ones that become our concern creating a ‘salient frame of reference for perception’ (Barrett 2005: 119).

Barrett påpeker også det paradoksale i at den samme notasjonen som binder opp vår tenkning også bidrar til å frigjøre den. Hun understreker at selv om det ikke foreligger mye forskning på sammenhengen mellom musikalsk notasjon og måten man tenker på, kan man generelt si at symbolsystemer utvikler og endrer vår tenkning gjennom representasjon, manipulasjon og kommunikasjon. For det første bidrar symbolene til å eksternalisere menneskelig tenkning, et poeng vi også ser hos Eisner (2002) når han påpeker at preservering av kunstneriske uttrykk bidrar til å gi *varig* form til kunstnerens erfaringer, selv om de ikke representerer den eksakte tanken (s. 6). For det andre støtter notasjonene kognitiv aktivitet. ”Importantly, notations can also shape cognitive activity as they afford and/or constrain particular ways of thinking and acting” (Barrett 2005: 136). Det er likevel tvilsomt at dette kvalifiserer til en konklusjon i retning av “det store skillet” mellom den som er litterat og en som ikke er litterat i musikk.

Retninger innenfor kognitiv psykologi på 1970- og 1980-tallet studerte individers måte å uttrykke seg skriftlig på som speilbilder av tanken. I musikkpsykologisk forskning ser vi mange eksempler på studier av barns musikalske representasjoner hvor man uten videre tolker dette som ”vinduer” til barnas musikalske tenkning og utvikling (Davidson & Scripp 1988). Denne holdningen til skrift viser at tekstparadigmet er sterkt også i oppfattelsen av hva musikalitet er, og en tro på at det å ”fiksere tanken” i skrift er sannere enn andre typer kommunikasjonsmodi. De fleste vitenskapelige retninger tilbakeviser i dag slike forenklete slutninger om hvordan vår tenkning gjenspeiles i våre uttrykk av forskjellige slag (Säljö 2005).

I musikkpsykologiske skrifter er forholdet mellom noteskrift og musikalsk kognisjon forbausende fraværende. I *MENC handbook of musical cognition and development* (Colwell 2006) behandles temaer som musikkutøving, lytting og utvikling og deres forhold til kognitiv aktivitet uten å knytte dette direkte til skriftlighet som faktor. Flere av forfatterne viser til analyser av hvordan musikere og ikke-musikere tenker, organiserer og uttrykker seg om musikalsk lyd, uten at man differensierer mellom de som er litterate og de som ikke bruker noter. Problemstillinger rundt litterasitetens betydning for musikalsk bevissthet er så godt som fraværende, og dette fraværet problematiseres heller ikke i noen stor grad.

Muntlighet i musikk

På samme måte som i språk er muntlighet i musikk et flertydig begrep, og i mange tilfeller er det mulig å erstatte *muntlighet* med *det lydige*. Varkøy (2008) definerer i sin artikkel *det muntlige* i musikk som det gehørtraderte, som har fokus på øret og gehøret, i motsetning til nedskrevet og lest musikk (s.137). En primær muntlighet i Ongs forstand vil måtte sies å være musikkulturer som ikke bruker eller kjenner til notasjon av musikk. Steven Felds (1986) studier av Kaluli-folket er en av svært få studier er gjort i et slikt muntlig/skriftlig perspektiv i forhold til musikk, meg bekjent. I likhet med Varkøy tar jeg derfor i det følgende til orde for en bredere definisjon av *muntlighet* i musikk, hvor innholdet i begrepet også må sees i relasjon til dets bruk og funksjon i den konteksten det opptrer i.

Ong refererer til *lyd* som et grunnleggende trekk ved språk. Chafe betrakter den muntlige konversasjonen som basisk i menneskelig kommunikasjon. Musikkens kommunikasjonsmodus er lydlig, og selv når vi leser noteskrift innenat, er det ”indre øret” helt avgjørende for en vellykket lesning. En skriftliggjøring av lyden betraktes vanligvis ikke som musikk av musikere, men en slags mellomlagring før musikken skal klinge, for vi kan ikke notere selve lyden. Gadamer er også inne på et lignende forhold mellom lytteevnen og det skriftlige i språk:

Lige fra de ældste tider, før enhver brug av skrift, har det altid været høresansens sande væsen, at den, der hører, formår at lytte til sagnene, myterne, de gamles visdom. I forhold hertil bidrager den litterære overlevering, sådan som vi kender den, ikke med noget nyt; den forandrer kun formen, og vanskeliggjør den virkelige lyttens opgave (Gadamer m. fl. 2007: 436).

En av de mest sentrale forklaringene på hva som skiller muntlighet og literacy i teoriene om ”det store skillet” er at muntlig baserte samfunn er øre-fokuserte mer enn øye-fokuserte når det gjelder språk. Både Varkøy og Feld tar opp denne dikotomien og begge konkluderer med at det vil være mer fruktbart å se på hvordan det auditive og det visuelle interagerer

enn å stille dem opp som motsatser. Min erfaring er at man har en tendens til å tenke på flere måter, altså med bruk av *flere* ressurser, mer enn at man forlater det auditive og det kinestetiske til fordel for øyet når man tilegner seg noteskrift. Dette med forbehold om at det er mange måter å lære seg å lese noter på, og en av problemstillingene i instrumentalopplæringen er nettopp å greie å ivareta det auditive og *muntlige* i literacyundervisningen i musikk.

I artikkelen *Orality and Consciousness* skriver den amerikanske kulturanthropologen Steven Feld at: “The notion of ”orality” as a ”state of mind” is misleading in that it dismisses the meanings that characterize music in societies of oral tradition” (Feld 1986: 18). På basis av erfaringer fra egne feltstudier er Feld skeptisk til Ong, McLuhan og Carpenters teorier om at literacy endrer eller bestemmer menneskets syn på verden eller dets bevissthet. Han viser hvordan McLuhan og Carpenter bruker bl.a. Dorothy Lees (1960) tanker om lineær og ikke-lineær måte å betrakte verden på, noe som viser seg i blant annet måten man bruker muntlig språk på i henholdsvis muntlige og skriftlige samfunn. Han refererer til Ong: “Changes in the media of communication restructures man’s sense of the universe in which he lives and his very sense of what his thought itself is. They restructure, moreover, his own psyche...” (Ong i Feld 1986: 19). Feld viser til disse forfatternes bruk av dikotomiene: øre-dominant/øye-dominant, samtidig/sekvensiell og personifiserer/depersonifiserer. Motsetningene beskriver to radikalt forskjellige mentale tilstander, noe Feld er skeptisk til av flere grunner.

Along the lines suggested by Professor Finnegan, I would like to demonstrate some ways that these confounding typologies of society, social organization, technoeconomic complexity, and symbolic focus do little to explain the dynamics of oral and literate processes, but rather, simply blur or push aside social detail, historical accuracy, and the complexities of oral-literate interactions for the sake of sweeping generalizations that do not provide real evidence for the assertion that oral/literate are fundamentally different states of mind (ibid. s. 20).

Feld baserer sin kritikk mot Ong m.fl. på egne feltstudier blant Kalulifolket på Papua New Guinea. Hans fokus i studiene var forholdet mellom miljø, sensoriske prosesser og estetiske prosesser. Han antok at ettersom Kaluliene holdt til i regnskogen ville de være svært avhengige av det auditive foran det visuelle, og han ville se på måten sosiale meninger ble artikulert gjennom produksjon, resepsjon, respons og interpretasjon av *lyd* (ibid. s.21). Hans fokus var deres musikk, språk og estetikk, og sammenhengen mellom disse. Feld sier at det i hans studier ikke forligger noen bekreftelse på Ongs forestillinger om ”et muntlig paradigme”, selv om det på overflaten kan se ut som øre-foran-øye også gjelder Kaluliene. Fordi lyd er sentralt i Kaluli-samfunnet, er ørets følsomhet viktig.

But (...) 1) can it be clearly shown that this acute sonic orientation is a consequence of orality (or, as some might have it, of non-literacy)? And 2) moreover, does the polar notion of orality/literacy in any way clarify the dynamics of Kaluli sensory and cognitive processes, sound/meaning articulations, or social evolution? (ibid. s. 21-22)



Det store skillet?

Feld sier at hans empiri viser at det ikke kan påvises at det eksisterer to typer bevissthet/tankemåter i eksemplene fra Kalulienes måte å framføre musikk på, uttrykke seg verbalt om musikk og strukturene i selve musikken.

I likhet med talt språk foregår musikk i tid. Notasjon av musikk gjør at man kan lagre en versjon av det musikalske materialet. Man kan også lese (utøve eller lese innenat) musikken uten å være helt avhengig av den begrensningen vår auditive hukommelse gir. Også i skapelsesøyeblikket er tidsfaktoren forskjellig når vi skriver og utøver musikk. Muligheten for å lage preliminare skisser, huske hva man *tenkte*, være i dialog med materialet, og å endre detaljer uten tidsmessige begrensninger, er i varierende grad forskjellig når musikk skapes ved hjelp av skrift.

Nye opptaksmedier er i dag en mulighet til å minske denne forskjellen fordi de gir mulighet til å vende tilbake til lydige skisser, lydige *tanker* og ideer på en annen måte enn hvis man bare skulle støtte seg på hukommelsen. Per Dahl (2008) går så langt som å si at:

De opprinnelige sterke båndene mellom innhold og kontekst innen klassisk musikk er nå perforert av grammofonindustriens allestedsnærværende formidling av klassisk musikk. (...) Når fonogrammet i denne artikkelen utpekes som den viktigste bidragsyter til skriftlighetens fall innen klassisk musikk, er det fordi det er det enkeltmoment som i størst grad har bidratt til en ny relasjon mellom musikk, utøver og lytter (Dahl 2008: 63).

I norske musikkutdanninger kan man ikke si at dette viser seg gjennom mindre bruk av noter, men man kan se at variasjonen blir større når det gjelder medier som brukes i tilegnelsen og bruk av skriftlig materiale. Ved Norges Musikkhøgskole har det for eksempel de siste par årene vært snakket om å opprette en egen studievariant av komposisjonsstudiet basert på andre opptakskriterier enn de tradisjonelle, hvor notekunnskaper ikke nødvendigvis kreves.

Musikkliteracy og ‘Det store skillet’ i et didaktisk perspektiv

Har vi et didaktisk problem knyttet til skriftlighet og muntlighet i musikk? I artikkelen *Musikundervisning som text* beskriver Rostvall og West (2008) hvordan instrumentalundervisning kan være svært knyttet til det skriftlige:

Lärarna i studien behandlar närmast genomgående den skriftliga representationen som om den innehåller all den informationen eleverna behöver. Deras interventioner är framför inriktade på att få eleverna att vända sin uppmärksamhet mot symbolerna genom att tala och peka i notbilden (Rostvall og West 2008: 90).



I mitt pågående doktorgradsarbeid hvor barns tilegnelse av musikk-literacy står i fokus, viser det empiriske materialet en lignende tendens til å knytte mye av undervisningen til skriftlighet. At elevene sosialiseres til å oppfatte notene som utgangspunktet for musikalsk læring, og etter hvert blir mindre i stand til å knytte dette til sin musikalitet og ”muntlighet”, mener jeg er tankevekkende. Det er ikke nødvendigvis notene og notestativet som er problemet, men det implisitte budskapet: *Musikken står på stativet!* Eller at det lydlige kommer til oss fra notepapiret, og ikke omvendt. Oppfattes da notebildet som sangen, eller er det grepene, tonenavnene eller det klingende som er musikken?

Elever i norske kulturskoler lærer ofte å spille etter noter allerede fra de første spille-timene. Til forskjell fra språkfagene er det ikke slik at elevene *lærer å lese* først og deretter *leser for å lære*. Målet med lesingen er nært knyttet til å spille eller synge, altså *lese for å lære*. Notene er hukommelsehjelp, og regnes vanligvis som noe man bør beherske relativt raskt. Dette ser vi for eksempel i mange lærebøker for forskjellige instrumenter. Det er ikke vanlig å se på overgangen til litterasitet som noen bevissthetsmessig transformasjon i denne sammenheng, noe som nok henger sammen med måten man ofte betrakter spill/sang og lesing som en slags naturgitt symbiose.

Et kontekstuellt perspektiv på skriftens konsekvenser for bevisstheten fører oss inn i diskusjoner om musikkdidaktikkens rolle i denne sammenheng. Hvis musikkpedagoger agerer som om noteskrift er et middel (det eneste) til å lære seg å spille et instrument, har dette konsekvenser for elevens opplevelse av musikk og noter som fenomener. Et nokså ekstremt syn på notenes nødvendighet i musikkutøving, ser vi i det følgende eksemplet fra en online noteundervisnings-site:

All music must be written before it can be read, understood, and played by musicians. To do this, a system of notation has been developed that gives musicians the information they need to play music as the composer intended it⁵.

Denne typen diskurs kan vi kjenne igjen når enkelte unge instrumentalelever tror at det ikke går an å spille uten noter. Dynamikken som etableres i samspillet mellom læreren og eleven som individer, og den kulturen som de er en del av, må romme en bevissthet om hva slags diskurser som bibringes i spørsmålet om det lydlige og det skriftlige i musikk. Kanskje kommer forestillinger om ”store skiller” mellom litterate og ikke-litterate musikere fra det de fleste tolker som typisk vestlig, klassisk musikkpedagogikk?

Diskusjoner som framhever det muntlige som ideelt, levende og magisk, og noteskriften som hemmende og umusikalsk, kan skape en form for ambivalens hos den som underviser. Man mener at elevene bør lære noteskrift i kulturskolesammenheng, men man sitter med en følelse av at man driver med noe mindreverdige eller overdrevent teoretisk. Denne ambivalensen er etter min mening knyttet nettopp til forholdet mellom muntlighet og literacy, og spesielt i *overgangen* til literacy i musikk. Vi kjenner igjen Platons tvetydighet i bekymringer for at skriftparadigmet skal *ta over* som det værende

og sanne og dermed tvinge også det talte inn i noe kunstig, ikke-dialogisk som ødelegger den naturlige hukommelsen. På lignende vis tar Varøy (2008) opp hvordan man i enkelte diskurser posisjonerer den ørebaserte, ikke-lesende musikeren som den mest intuitive og naturlige, mens noteleseren har en passiv, reproduserende rolle i skyggen av både verk og komponist.

En definisjon av musikkliteracy som innebærer *evnen til å identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere ved hjelp av trykt og skrevet musikalsk materiale assosiert med forskjellige kontekster* utfordrer det tradisjonelle synet på *notelesing* som en relativt passiv prosess. Å være litterat betyr således at du behersker flere sider ved det å kommunisere med det aktuelle skriftspråket.

Ønsket om å at instrumentalelever skal tilegne seg en litterasitet som ikke bare innebærer avkoding av skrifttegn, men også en helhetlig musikalsk forståelse og evnen til å bruke skriftligheten til å kommunisere, fordrer en didaktisk tilnærming som er bevisst det lydliges forhold til det skriftlige. En konkret utfordring for musikkpedagogen er å utstyre elevene med en "muntlighet" som stemmer overens med det vi ønsker at de skal lese og forstå. Hvis repertoaret verken synges, spilles, improviseres over eller lyttes til på en muntlig måte, har kognitive prosesser i tilknytning til literacytilegnelsen ingen annen mulighet enn å knytte seg til "les-og-trykk"-funksjoner.

Musikkpsykologer har vist hvordan notelesende musikere ser, hører og organiserer musikk på andre måter enn ikke-musikere (Colwell 2006). Det er likevel svært lite forskning som støtter ideen om et "stort skille" i form av et kulturelt paradigmeskifte eller radikale kognitive endringer som skiller litterate fra de ikke-litterate musikere. Når spørsmålet likevel er interessant, er det blant annet fordi skriftlighet *har* en effekt på måten man tenker musikk på (Barrett 2005, Finnegan 1988). De visuelle og strukturelle elementene som det skriftlige bibringer på virker det auditive og kinestetiske. Rekkefølgen man introduseres for disse elementene er dermed ikke likegyldig i en pedagogisk sammenheng.

For mange pedagoger er sangstemmen veien inn til en ørebasert literacyutvikling. Zoltan Kodaly sier at stemmen er knyttet mer direkte til det sjelelige og estetiske hos mennesket (og dermed til tanken) og han anbefaler at barn ikke starter å spille et instrument før denne første stemmebaserte muntligheten er en naturlig del av barnas musikalitet (Choksy 1974). Messingblåseren Arnold Jacobs vektlegger den indre sangstemmen som et avgjørende grunnlag for instrumentalspill (Frederiksen 2000, Steenstrup 2004). "Sang er for meg omtrent 85 prosent av den intellektuelle konsentrasjonen man bruker for å spille et instrument, basert på hva du vil at publikum skal få høre" (Jacobs⁶). I nordisk sammenheng er det ikke noen sterk tradisjon for å integrere sang, bevegelse, komposisjon, improvisasjon og lytteopplevelser inn i vanlige spilletimer, selv om jeg tror det er en endring på gang når det gjelder bevisstheten om at slike aktiviteter støtter både generell musikalsk utvikling og musikk-literasiteten.

Nyere perspektiver på literacy i språk favner både kognitive og sosiokulturelle perspektiver nettopp for å komme helheter, variasjon i bruk og funksjon og det kontekstuelle i møte. Vi har sett hvordan Ongs evolusjonsorienterte perspektiv på bevissthetens

fundamentale endring i litterate samfunn til dels er etnosentriske og preget av dikotomier som ikke nødvendigvis er produktive når man vil beskrive muntlighet og literacy i musikk. Finnegan (1988) argumenterer for å se på det muntlige og det skriftlige som et kontinuum mer enn som et ”stort skille” mellom disse to kommunikasjonsteknologiene (s. 139).

Focusing on the use of literacy and orality means shifting attention away from the search for universals, ideal types or human development in general terms to more detailed investigation into actual choices in specific societies (ibid. s.161).

På samme måte som Chafe (1994), understreker hun *bruk* av literacy og muntlighet som fokus i studier av sammenhengen mellom dem.

Når man idealiserer de intuitive, kreative, spontane og *ubevisste* sidene ved musikken, kan mer pragmatiske og konkrete aspekter ved musikalsk virksomhet virke lite kunstneriske og åndelige. Det å bli bevisst er likevel en grunnleggende kvalitet ved menneskets sinn som unngåelig også vedrører musikalsk opplevelse. I musikkutdanningene er bevisstheten om musikkens mange sider et eksplisitt mål for den musikalske utviklingen. Vi har sett at Chafe definerer bevissthet som den delen av menneskesinnet hvor: ”informasjon fra miljøet rundt deg blir behandlet som grunnlag for tanke og handling, hvor erfaringer blir satt i bevegelse, og som er utgangspunkt for hukommelse, fantasi og følelser” (Chafe 1994: min oversettelse). I tillegg understreker Chafe det dynamiske i denne bevisstheten både når det gjelder fokus og i hvor stor grad den aktivt bruker informasjoner. Gjennom et slikt begrepsapparat kan man betrakte musikalsk bevissthet uten å binde definisjonen til konkrete meninger og teoretisk kunnskap alene. Musikalske erfaringer som ”settes i bevegelse” er et viktig grunnlag for læring, også når det gjelder musikkliteracy.

Sammenlignet med det menende språk er musikk et språk av en helt annen type. Her ligger dens teologiske aspekt. Det den sier, er som fenomen samtidig både bestemt og skjult (Adorno 2003:9).

Musikk rører ved mennesker på måter som oppleves som mer abstrakt enn språk. Vi sier ofte at grunnen til dette er at musikk ikke kan utsies eller erstattes med språklig meningsinnhold. Likevel søker mennesker mening i de symbolsystemene vi blir presentert for. Som pedagoger bidrar vi til de meningsskapende prosessene hos elevene både gjennom det vi sier og gjennom det vi gjør og spiller. Bevissthet om samspillet mellom det muntlige og det skriftlige i forhold til denne meningsskapingen bør ha konsekvenser for utformingen av undervisningen, og for den generelle musikalske danningen vi gir våre framtidige musikere.

Noter

¹ William Wrobel: <http://www.filmscorerundowns.net/herrmann/chordprofile2.pdf>. Filmen *Psycho* (USA 1960) ble regissert av Alfred Hitchcock, musikk: Bernard Herrmann.

² Jeg har valgt å bruke en norsk omskriving av det engelske *literate* i betydningen ”å inneha literacy” i stedet for begrepet *skriftkyndig*. Begrunnelsen for dette er at det engelske uttrykket favner i større grad, slik de brukes i forhold til sosiokulturelle teorier, bruk av lesing og skriving i flere typer kontekst (Kulbrandstad 2003). Grunnen til at jeg velger å bruke både det engelske literacy og det norske litterasitet er at det sistnevnte viser til individets literacy, og termen blir vanskelig å bruke på engelsk når man viser til en ”literate” person, eller at en person innehar ”literacy”.

³ Med musikk-literacy mener jeg evnen til å identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere ved hjelp av trykt og skrevet musikalsk materiale i forskjellige kontekster.

⁴ <http://www.dagsavisen.no/kultur/musikk/article295295.ece>. John Øivind Næss i Dagsavisen 11.06.07.

⁵ <http://numera.com/musictheory/theory/notation.aspx>

⁶ Jacobs i intervju med Brian Frederiksen (forfatter av boka ”Song and Wind” som beskriver Arnold Jacobs pedagogiske og estetiske utgangspunkt). <http://abel.hive.no/trumpet/ntf/nr4-97/jacobs.html>

Referanser

Adorno, Theodor W. (2003). *Musikkfilosofi* oversatt av Arnfinn Bø-Rygg & Kjetil Havnevik. Oslo: Pax forlag.

Barrett, Margaret S. (2005). Representation, cognition, and communication: invented notation in children’s musical communication. In: Miell, Dorothy, MacDonald, Raymond & David J. Hargreaves (eds.) *Musical communication* (pp. 117-142). New York: Oxford University Press.

Barton, David (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, Mass.: Blackwell Pub.

Benestad, Finn (1976). *Musikk og tanke: hovedretninger i musikkestetikkens historie fra antikken til vår egen tid*. Oslo: Aschehoug.

Berge, Kjell Lars, Dahl, Trine Gedde & Walton, Stephen (eds.) (2004). *Skriftkultur*. Oslo: Skriftserien Sakprosa nr 10.

Boorman, Stanley (1999). The Musical Text. In: Cook, Nicholas & Mark Everist (eds.) *Rethinking Music* (pp. 403-423). New York: Oxford University Press.

Brændeland, Asbjørn (1977/1999). Filosofiens mulighet. Det filosofiske selvreferanseproblem sett i lys av forholdet mellom den tidlige og den senere Wittgenstein. Oslo, UiO. <http://folk.uio.no/asbr/Production/filosofiens-mulighet.pdf>

Cage, John (1968). *Notations*. New York: Something Else Press, Inc.

Chafe, Wallace L. (1994). *Discourse, consciousness, and time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago: University of Chicago Press.

- Choksy, Lois (1974). *The Kodály method: comprehensive music education from infant to adult*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Colwell, Richard (ed.) (2006). *MENC handbook of musical cognition and development*. Oxford: Oxford University Press.
- Dahl, Per (2008). Skriftlighetens vekst og fall i klassisk musikk. In: *Studia Musicologica Norvegica* (pp. 51-66). Årgang 2008, Nr 01.
- Dahlhaus, Carl (1982). *Aesthetics of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davidson, Lyle & Scripp, Lawrence (1988). Young children's musical representations: windows on music cognition. In: Sloboda, J. A. (ed.) *Generative processes in music* (pp. 195-230). Oxford: Clarendon Press.
- Eisner, Elliot W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Feld, Steven (1986). Orality and Consciousness. In: Tokumaru, Yoshihiko & Yamaguchi Osamu (eds.) *The Oral and the literate in music* (pp. 18-28). Tôkyô, Academia Music.
- Finnegan, Ruth (1988). *Literacy and orality: studies in the technology of communication*. Oxford: Blackwell.
- Frederiksen, Brian (2000). *Arnold Jacobs: song and wind*. Wind Song Press, S.I.
- Gadamer, Hans-Georg m. fl. (2007). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. København: Academica.
- Goody, Jack (1987). *The interface between the written and the oral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kjørup, Søren (1996). *Menneskevidenskaberne: problemer og traditioner i humanioras videnskabsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kulbrandstad, Lise I. (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lee, Dorothy (1960). Codification of reality. In: Carpenter, Edmund & Marshall McLuhan (eds.) *Freedom and culture*. Englewood Cliffs: N.J, Prentice-Hall.
- Merleau-Ponty, Maurice (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Olson, David A. (2006). Oral Discourse in a World of Literacy. *Research in the Teaching of English*, 41(2), November 2006, 136-143.
- Ong, Walter J. (2002). *Orality and literacy: the technologizing of the word*. London: Routledge.
- Platon. *Staten*. Oversatt av Henning Mørland (1946). Oslo: Dreyer.
- Ricoeur, Paul (1991). *From text to action: essays in Hermeneutics, II*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Rostvall, Anna-Lena & West, Tore (2008). Musikundervisning som text. In: Nielsen, Frede V., Nielsen, Siw Graabræk & Sven-Erik Holgersen (eds.) *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning*, Årbok 10 (pp. 73-96). Oslo: NMH-publikasjoner 2008:6.
- Scribner, Sylvia & Cole, Michael (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass. and London: Harvard University Press.
- Steenstrup, Kristian (2004). *Teaching brass*. Aarhus: Aarhus University Press.

- Strømsø, Helge & Aukrust, Vibeke G. (2003). Lesing og kognitiv utvikling: er det en sammenheng? *Nordisk Pedagogik*, 23, 65-78.
- Säljö, Roger (2005). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Varkøy, Øyvind (2008). Øre og Øye: tre paradokser i skriften om muntlighet og skriftlighet. In: Nielsen, Frede V., Nielsen, Siw Graabræk & Sven-Erik Holgersen (eds.) *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning*, Årbok 10 (pp. 135-166). Oslo: NMH-publikasjoner 2008:6.
- Vygotsky, Lev S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Yoshihiko, Tokumaru & Yamaguchi, Osamu (1986). *The Oral and the literate in music*. Tôkyô: Academia Music.

Førstelektor og stipendiat Hilde Synnøve Blix
Universitetet i Tromsø og Norges musikkhøgskole
Privat adresse:
Thorshaugveien 26
N-9006 Tromsø, Norge.
Email: Hilde.blix@uit.no