

# Mesterlære – en analyse af forholdet mellem viden, kunnen og forståelse – med referencer til den musikpædagogiske mesterlærepraksis

Øyvind Lyngseth

## ABSTRACT

*Apprenticeship – an analysis of the relation between knowledge, know-how and understanding with references to the practice of music-pedagogical apprenticeship*

*What is learning and how is it constituted? Hubert and Stuart Dreyfus' analysis of apprenticeship provides the background for a discussion of the relationship between three theoretical approaches to learning: the idea of individually constituted learning, the social theory of learning (Lave and Wenger)/ Practice Theory (Schatzki) and philosophical hermeneutics. The article analyzes the relation between knowledge and know-how and examines the question of the significance of participation in social practice. It introduces philosophical hermeneutics to mediate between diverse perspectives on the concept of learning.*

*The article unfolds an immanent critique of Dreyfus' phenomenological analysis of learning. It argues that their model of learning is inconsistent. The critique highlights the significance of participation in practice, and illustrates the discussion with reference to Jean Lave's ethnographical studies of tailoring apprenticeship among Vai and Gola tailors in Monrovia.*

*The article argues that learning is conditioned by affiliation to the practice in which it takes place and that understanding (and thereby learning) is constituted by both subjective/individual and general/common matters – thus rejecting any dichotomous relation between knowledge and know-how and between individual and practice-conditioned learning.*

*Keywords: Music instrumental apprenticeship – Phenomenological analysis of learning – Practice Theory – Philosophical hermeneutics*

## 1. Introduktion

Hvad er læring og hvordan sker læring? Med udgangspunkt i Hubert og Stuart Dreyfus' mesterlæreanalyser bliver en individuelt anlagt læringsmodel relateret til social læringsteori (Lave og Wenger) og praksisteoriens (Schatzki m.fl.) læringsanalyser. Forholdet mellem viden og kunnen samt spørgsmålet om praksisfællesskabers betydning for læring bliver på denne baggrund analyseret og den filosofiske hermeneutiks forståelsesbegreb inddrages med henblik på at mediere mellem Dreyfus' fænomenologisk refererende analyser og den praksisteoretiske samt sociale læringsteori.

Artiklen udfolder en immanent kritik af brødrene Dreyfus' fænomenologi-refererende mesterlæremodel. Der argumenteres for, at modellen, anskuet fra sit fænomenologiske udgangspunkt, er inkonsistent. Kritikken fremhæver blandt andet praksisfællesskabers betydning for læring, hvilket anskueliggøres via Jean Laves etnografiske undersøgelser af skrædderfaglig mesterlære ved Vai og Gola-skrædderne i Monrovia.

Der argumenteres for, at læring er betinget af tilhørighed med eller tilknytning til den praksis, som læringen sker inden for samtidig med, at forståelse (og derved læring) udgøres af både subjektive og almene forhold, der ophæver eller afviser et dikotomisk forhold mellem viden og kunnen samt mellem individuelt betinget og praksisbetinget læring.

Artiklen undersøger denne problemstilling gennem en filosofisk analyse af nødvendige forudsætninger for læring, og hvor læringsbegrebet gennemgående bliver diskuteret gennem mesterlærebegrebet.

Ud over de eksempler fra praksis som blandt andet Dreyfus, Lave og Nielsen inddrager i deres analyser af mesterlære og læring, vil mesterlærepraksis inden for musikundervisningsområdet være den gennemgående praksisreference. Desuden vil undertegnede mangeårige erfaring med musiker- og instrumentalfaglig mesterlærepraksis blive inddraget i analysen<sup>1</sup>. Herigennem vil centrale problemstillinger blive anskueliggjort på en måde, hvor forholdet mellem epistemologi og praksis belyser det i mesterlæresammenhæng centrale forhold mellem viden, kunnen og forståelse.

---

1 Undertegnede har udover at have fået sin musikerfaglige uddannelse gennem mesterlærepraksis også selv (gennem 22 år) undervist inden for denne læringsform.

Musikerfaglig instrumentalundervisning er oftest en mesterlærepraksis, der repræsenterer denne særlige undervisnings- eller læringsform på en meget traditionsrig og gennemprøvet måde. Men som det er tilfældet med mesterlære generelt (Kvale, 1999: 11-12), har dette ikke givet anledning til den store opmærksomhed i forhold til forskning i denne læringspraksis' særlige epistemologiske grundlag<sup>2</sup>. Hensigten med at adressere den musikerfaglige mesterlærepraksis er dels at bidrage med forskning, der kan inspirere og udfordre både den instrumentalpædagogiske praksis og forskning samt dels at bidrage med nye praksisnære referencer til den aktuelle praksisteoretiske diskussion af, hvad læring er og hvordan den konstitueres. Analysen vil også udfolde en kritisk diskussion af begrebet om 'tavs viden' med referencer til både instrumentalfaglig (musikerfaglig) praksis, fænomenologi, hermeneutik og praksisteori (Practice Theory).

Er den tavse videns område noget, der refererer til de mangfoldige sociale, faglige, kulturelle eller socioøkonomiske forhold som eleven eller lærlingen mere eller mindre ubevidst indlemmes i gennem sit ophold hos sin mester (i tråd med Hans-Georg Gadamer's (2004) forståelses-analyser)? Eller er tavs viden en professionsfaglig intuitiv erfaring, som mesteren kan inddrage i undervisningen eller læreprocessen, for eksempel gennem eksemplificering (som Hubert Dreyfus (1999) – uden dog at anvende begrebet 'tavs viden' – reflekterer over i forbindelse med forholdet mellem intuitive og regelbaserede handlinger)? Eller er tavs viden et kropsligt forhold, hvor kroppen lærer, reagerer og agerer uafhængig af bevidstheden (Polanyi, 1966: 15; Wackerhausen, 1997: 4).

Alt efter, hvilken epistemologisk tilgang vi benytter i analysen af mesterlæremodellen, vil begrebet om 'tavs viden' vise sig som værende et potentielt destruktivt eller konstruktivt forhold ved mesterlære. Det kan være destruktivt, hvis det udtrykker en begrebslig forlegenhed kendetegnet ved en manglende eksplicit indsigt i eksplicit forklarlige forhold, der søges afhjulpet med en eksemplificering af, hvad der ikke umiddelbart kunne formuleres. Det kan være konstruktivt, hvis det afspejler en for mesteren/læreren skjult viden, der omfatter mere end det, der eksplicit kan forklares og som for eksempel refererer til anonyme, skjult eller implicite både kropslige,

---

2 Der findes en række publikationer, der diskuterer mesterlære- og læringsbegrebet inden for både den musikpædagogiske (for eksempel Nielsen & Westby, 2012; Angelo, 2012; Nerland, 2004) og praksisteoretiske forskning (for eksempel Gherardi, 2008, 2000; Schatzki, 2017; Reckwitz, 2002; Kemmis, 2017; Schmidt, 2012). Generelt er forskning, der vedrører mesterlæremodellens og læringsfænomenets videnskabssteoretiske grundlag ikke det primære anliggende i disse publikationer. Praksisteoriens (Practice Theory) mange grundige etnografiske studier interesserer sig dog for epistemologiske problemstillinger ved de empiriske analyser, hvilket i væsentlig grad refererer til filosofen Schatzki's førende position inden for feltet.

historiske, sociale, faglige, æstetiske eller kulturelle aspekter ved det, der ønskes formidlet. Gennem denne normative udlægning af den tavse videns *pædagogiske* potentiale anskueliggøres en spænding, hvor 'tavs viden' som et pædagogisk forhold udgør et forståelsesmæssigt 'benspænd' (en uventet men dog konstruktiv forhindring) – som (ideelt set) fordrer, at mesteren/underviseren forholder sig til forudsætningerne for 'tavsheden' i hans eller hendes viden. Herved inddrages den pædagogiske dimension ved mesterlærens epistemologi, hvilket åbner spørgsmålet om mesterlæremodellens særlige (lærings)potentiale til også at inddrage mesterens pædagogiske refleksioner, strategier eller handlinger.

## 2. Viden, kunnen og læring

Centralt for overstående refleksioner er forholdet mellem viden og kunnen. Benævnelsen 'mester' refererer almindeligvis primært til fagspecifik 'kunnen' og kun sekundært til disciplinær 'viden'. Sagt med andre ord: i, hvilken grad er en mesters instrumentalfaglige viden en eksplicit begrebslig del af hans 'kunnen'? Forholdet er ofte noget uklart og inden for eksempel musikerfaglig instrumentalundervisning synes der at eksistere en udbredt dagligdags forestilling om, at eksplicit disciplinær viden må være en nærmest selvfølgelig og implicit del af mesterens 'kunnen'. For eksempel anerkendes og benævnes en meget dygtig violinist som en mester på baggrund af hans eller hendes udøvende færdigheder. Den 'kunnen' som kendetegner violinistens spil er, hvad man som tilhører er interesseret i at opleve ved en koncert. Violinistens 'kunnen' er her en forudsætning og medierende faktor for hans eller hendes musikalske viden eller sans. Som elev af den samme mesterviolinist er man instrumentalfagligt set primært interesseret i at få del eller indsigt i den viden, der ligger til grund for violinistens 'kunnen'. Forholdet mellem 'viden' og 'kunnen' er således omvendt proportionalt i forhold til violinisten som henholdsvis mester-udøver og mester-lærer. Spørgsmålet om, hvorvidt violinistens 'viden' er en eksplicit eller implicit del af hans 'kunnen' er således væsentligt i forhold til forståelsen af det *pædagogiske* meningsindhold i begrebet 'tavs viden'.

Hvorvidt en eksplicit forklaring udgøres af en begrebslig formidling af propositionel viden eller om viden eksplicit også kan formidles gennem praktisk anskueliggørelse af ikke-begrebsliggjort erfarings- og praksiserhvervet 'kunnen' er i denne forbindelse en væsentlig problemstilling. Inden for 'social praksisteori' kritiseres forestillingen om, at læring er et spørgsmål om erhvervelse af viden. I bogen *Situated learning*:

*legitimate peripheral participation* (Lave & Wenger, 1991) afvises både kognitivismen og situeret læringsteori som adækvate forklaringer på, hvad læring er.

Ifølge Lave og Wenger er læring en diffus hændelse, der omfatter hele den person, der transformeres gennem deltagelse i de praksisser, personen deltager i. Læring sker således ved, at man bliver deltager eller deltagende i praksisfællesskaber – ikke blot som noget, der sker i praksisfællesskaber, men som værende en integreret del af at være deltager i et eller flere sociale fællesskaber. Læring er således identitetsskabende, idet den enkelte gennem deltagelse i praksis(er) ændres eller transformeres (ibid.: 53).

I nærværende afsnits indledning blev spørgsmålet om eksplicit begrebslig viden og kunnen/færdigheder kort diskuteret. Forholdet handler dog også om forholdet mellem begreberne viden (knowledge) og vide-hvordan (knowhow). At læring er en integreret del af deltagelse i praksisfællesskaber indebærer at erhvervelse af 'kunnen' er en mulighedsbetingelse for deltagelsen. En sådan 'kunnen' er ikke udelukkende baseret på rationel eller instrumentel viden men på erfaringer med deltagelse i praksis(er); som 'kunnen' (vide-hvordan/knowhow) (Gherardi, 2008: 517). Forståelsen af, at læring er et spørgsmål om at blive eller være deltager i praksisser ligger tæt op ad den traditionelle forståelse af læringsbegrebet, der fokuserer på praktisk viden og udlægger know-how som noget, der enten er nødvendig for deltagelse i praksisser eller er en del af bestemte praksisser (Schatzki, 2017: 33). Hvorvidt denne form for færdighed indgår i vidensbegrebet (som 'knowledge') diskuteres, problematiseres og kritiseres blandt andet inden for *practice theory*, hvor værdien og betydningen af epistemologiske analyser af læring, mesterlære og tavs viden af enkelte forskere mere eller mindre afvises (Nielsen, 2002), mens andre indtager en modsat position (Schatzki, 2017).

### 3. Metodologiske overvejelser

Inden for for eksempel pædagogiske og omsorgsfaglige professioner imødegås kravet om videnskabsmæssig legitimering af den faglige praksis blandt andet af epistemologiske redegørelser. På denne måde fastholdes legitimeringsdiskussionen i et epistemologisk paradigme, hvor tavs viden anskues som noget, der adresserer det, der ikke eksplicit og begrebsligt kan indfanges af en for eksempel instrumentel, rationel, analytisk eller definerbar viden. Således bliver analysen af læring udelukkende et epistemologisk spørgsmål om viden – som et forhold mellem eksplicit eller implicit og tavs viden

(Nielsen, 2002). Herved kan mesterlære forstås som en undervisningsform eller model, hvor læring ensidigt bliver til et spørgsmål om overlevering eller videreføring af *viden*.

Det forhold, at epistemologiske analyser af mesterlærepraksisser ikke favner alle sider ved denne læringsform er i sig selv ikke tilstrækkelig til at afvise epistemologiens betydning for vor forståelse af disse praksisser. Ej heller er samfundsmæssige og politiske krav til epistemologiske legitimeringer af for eksempel pædagogik- og omsorgsprofessioner en tilstrækkelig forklaring på, hvorfor epistemologien har fået en så central betydning for den professionsfaglige selvforståelse. Skal epistemologiske analysers betydning for vor forståelse af mesterlære – og læring i al almindelighed – kritiseres som værende problematiske, bør de også kunne kritiseres ud fra deres eget udgangspunkt. At læring ikke blot er et spørgsmål om 'ren' overlevering af viden – fra en der ved, til en, der endnu ikke ved – giver anledning til at inddrage for eksempel sociale, historiske og kulturelle forhold i analyserne. Dette indebærer dog ikke, at vidensbegrebet ikke spiller en afgørende rolle i og for mesterlærepraksisser.

Således skal epistemologiske redegørelser for mesterlærens læringskonstitution i det følgende kritiseres ud fra deres eget udgangspunkt. Den måske mest kendte epistemologisk forankrede udfoldelse af mesterlæren kan siges at være brødrene Dreyfus' fænomenologisk funderede læringsmodel (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Dreyfus, 1999), hvor udviklingen fra novice til ekspert udlægges som en femtrins progression og hvor ekspertniveauet essentielt præges af intuitive handlinger. Brødrene Dreyfus' mesterlæreanalyse skal i det følgende kritiseres ud fra og via dens egen fænomenologisk funderede epistemologi. Kritikens ambition er at sætte den fænomenologiske analyse i spil med den sociale læringsteori, sådan som vi finder den udfoldet inden for situeret læringsteori (af blandt andet Jean Lave, Etienne Wenger og Klaus Nielsen) og den såkaldte *practice theory* (udfoldet af blandt andet Theodore Schatzki, Silvia Gherardi, Klaus Holzkamp og Ole Dreier).

Inden forholdet mellem viden og kunnen diskuteres som en mesterlærerelateret væsentlig problemstilling skal Dreyfus' mesterlæreanalyser kort præsenteres og kritiseres. Kritikken indlemmes i en diskussion af forholdet mellem hermeneutik, fænomenologi og praksis teori (*practice theory*). Med henblik på at anskueliggøre dette forhold skal Jean Lave's etnografiske undersøgelser af skrædderfaglig mesterlære også ganske kort præsenteres.

## 4. Hubert og Stuart Dreyfus' mesterlæremodel – en kort præsentation

I værket *Mind over Machine* (Dreyfus & Dreyfus, 1986) beskrives mesterlære i forhold til de mekaniske læreprocesser, der indgår i design af kunstig intelligens. Mesterlæremodellens forrang fremhæves og anskueliggøres gennem eksempler fra blandt andet sygeplejerskens og skakspillerens tilegnelse af de færdigheder, der umiddelbart og intuitivt præger handlinger på disse professioners eller praksissers ekspertniveau. I artiklen *Mesterlære og eksperters læring* (Dreyfus, 1999) beskriver Hubert Dreyfus mesterlæremodellen igen, men nu i forhold til blandt andet 'neurale netværk', der danner grundlag for en maskinlæreprocedure, der anses som en rimelig tilnærmelse til egentlig færdighedstilegnelse hos mennesker. Der understreges dog, at neurale netværk ikke kan tilegne sig færdigheder, sådan som mennesker gør det, uden at være i besiddelse af den form for krop, som vi har.

Disse analyser bygger i væsentlig grad på en inddeling (og videnskabsteoretisk dekonstruktion) af praktisk mesterlære. I det følgende præsenteres de fem stadier som Dreyfus hævder, mesterlæren består af. Gennemgangen er særdeles kort og komprimeret og uden de eksempler, som Dreyfus bruger til at anskueliggøre både det enkelte stadiet og progressionen mellem stadierne.

Undervisningsprocessens første stadiet (*Novice*) kendetegnes af genkendelse af kontekstfrie træk, der udgør grundlaget for regelbestemte handlinger – ligesom en computer, der følger et program (ibid.: 56). På andet stadiet (*Avanceret begynder*) lærer eleven pr. erfaring at genkende nye situationelle aspekter. Tredje stadiet (*kompetence*) præges af, at eleven selv søger efter nye regler, der ikke på eksplicit vis er givet ved undervisningen eller i lærebøger. Den kompetente udøver vælger på en søgende måde selv sin handlingsplan. På fjerde stadiet (*dygtighed*) vurderer den dygtige udøver situationens væsentligste træk, men er stadigvæk nødt til aktivt at beslutte, hvad der skal gøres. Teoretisk tillærte regler og principper blive her gradvis erstattet af situationelle sondringer ledsaget af hermed forbundne reaktioner, hvor intuitiv adfærd erstatter overvejede reaktioner. Femte stadiet (*ekspertise*): På baggrund af et stort repertoire af situationelle diskriminationer bestemmer eksperten målet og, hvordan dette skal nås.

Med tilstrækkelig stor erfaring i mange forskellige situationer, der alle betragtes fra samme perspektiv, men kræver forskellige taktiske beslutninger, opløser ekspertudøverens hjerne gradvis denne kategori af situationer i underkategorier, der alle indebærer samme beslutning, ensartede handling

eller taktik. Dette muliggør den umiddelbare, intuitive reaktion på den enkelte situation, der – som Merleau-Ponty så – er karakteristisk for den kyndige præstation. (ibid.: 60)

#### 4.1 Kritiske bemærkninger til Dreyfus' mesterlæremodel

Dreyfus' mesterlæreanalyser præges af den særlige baggrund, som de udspringer fra. Dels udgør kunstig intelligens' maskinlæreprocedure en væsentlig baggrund for deres analyser af mesterlæren og dels udgør Dreyfus' egen indgående kendskab til, og rige erfaring med skakspillet en væsentlig reference i analyserne.

Denne baggrund er i væsentlig grad kendetegnet ved et vist fravær af færdigheds-tilegnelsesmæssige perceptuelt betingede forhold. Til trods for dette, fremhæves kroppens betydning for den intuitive handling. Forholdet peger på en grundlæggende fænomenologisk problemstilling med klare referencer til Heideggers filosofi, hvilket Dreyfus også bekendtgør (ibid.: 69).

Dreyfus' analyser refererer på implicit vis til Heideggers brugstøjsanalyser, men det sker uden, at disse referencer eksplicit inddrages eller udfoldes. Skellet mellem et analytisk og objektiverende (*vor-handen*) forhold til brugstøjet og et u-tematiseret (*zu-handen* og oprindeligt, som Heidegger benævner det) forhold udgør med al tydelighed skæringspunktet mellem de første fire niveauer og det femte ekspertniveau. I en Heideggersk terminologi udlægges de første (de analytiske) forhold som noget *forhåndenværende* (analytisk, refleksivt, forståelsesmæssigt afledt og tematiseret) og det femte (ekspertniveauet) som noget *vedhåndenværende* (før-refleksivt, forståelsesmæssigt oprindeligt og u-tematiseret). Heidegger anskueliggør i *Væren og Tid* (Heidegger, 2007) forholdet mellem de to forståelsesmodi gennem en analyse af vort forhold til og anvendelse af brugstøj. Brugstøj kan være for eksempel en hammer (Heideggers eksempel) eller i mesterlæresammenhæng måske tydeligere eksemplificeret ved for eksempel en tennisketcher, en violin eller leret i pottermagerens hånd eller det værktøj, hun anvender i bearbejdningen af dette.

I Dreyfus' model fremstilles ekspertens færdighedsniveau som værende præget af netop en upåfaldende (*zu-handen*) omgang med de forhold, som indgår i dennes (ekspertens) handlinger i udøvelsen af sin kunst, fag eller håndværk.



Dreyfus understreger, at en analytisk objektiverende tilgang til færdighedstilegnelsen kun kan spille en væsentlig rolle på de indledende stadier i færdighedstilegnelsen men, at det kropslige element i læreprocessen så at sige inkorporerer disse forhold i den intuitive handling på ekspertniveauet. Under afsnittet *Færdighedslæring via trænere og via mesterlære* (Dreyfus, 1999: 66–67) anskueliggøres dette gennem et eksempel med tennispilleren.

Foruden at give begynderen de regler og grundsætninger, der fremmer læringen på de indledende niveauer, kan man – for dem, der allerede er eksperter – aktivt intervenere som træner... Træneren kan sige til eksperteleven: 'Jeg ser, at du holder albuen højt, du bør ikke holde den så højt'. Men naturligvis vil det ikke hjælpe noget bare at sige det. Træneren er nødt til at gå ud på tennisbanen og få eleven til at ramme bolden igen og igen med lav albue. I begyndelsen vil eleven bevidst afspille reglen i tankerne: holde albuen lavere når jeg rammer bolden. Med tilstrækkelig erfaring kan denne forbedrede komponent af færdigheden derefter blive til automatisk adfærd. [...] Observation og imitation af en virkelig mester kan således erstatte en tilfældig søgen efter bedre måder at handle på. Det er en fordel ved at være lærling.

Eksemplet indeholder væsentlige problemstillinger, der både vedrører definitionen af ekspertniveauet og udlægningen af ekspertens (og ekspertelevens) upåfaldende forhold til tennis-spillet. Fænomenologisk set, er det u-tematiserede, oprindelige og upåfaldende forhold til spillet bestemt ved den forståelsesmæssige henvisningsstruktur, som det indgår i. Det upåfaldende forståelsesforhold kan i en Heideggersk sammenhæng indgå i en henvisningsstruktur vedrørende både værktøjet (håndteringen af tennisketcheren og herigennem den tekniske udførelse af tennislaget) og til tennisspillet som et 'værk':

Værket, der skal fremstilles, som hammerens, nålens, og høvlens *hvortil* (til hvad nytte) har på sin side selv brugstøjets værensart. [...] Det primært varetagne og derfor også primært vedhåndenværende er det respektive værk, der står for at skulle fremstilles. Værket bærer på den henvisningshelhed, inden for hvilken brugstøjet kommer i møde. (Heidegger, 2007: 92)

Når Dreyfus fremstiller ekspertniveauet (eksperteleven) som et forhold, der gennem analytisk bearbejdning og øvelse kan forbedres, indebærer dette, at læringsmodellens første stadier på en 'påfaldende' måde indgår i læringsmodellens øverste stadie. Skal dette forstås således, at eksperteleven i dennes analytiske træning af en lavere

albue i tennisslaget dog stadig og samtidig har et intuitivt og upåfaldende forhold til tennis-spillet andre specifikke tennistekniske forhold og/eller, at han samtidig har et upåfaldende forhold til spillet som 'værk'? Tennis-spillet som værk kan her forstås som den helhed af fysisk habitus, placeringsevne på tennisbanen, bold- og ketcherforfølgelse, blik for modstanderens spil, osv., der udgør spillets forståelsesmæssige og perceptuelle mangfoldighed. Spørgsmålet bliver nu, *hvorvidt* og eventuelt, *hvordan* disse henvisningsstrukturer kan sameksistere i den givne situation.

For at Dreyfus' mesterlæremodel skal være konsistent må det givet vis være således, at de to henvisningsstrukturer (den hhv. upåfaldende (intuitive) og påfaldende forståelsesmodus) kan sameksistere. I modsat fald ville bestemmelsen af eksemplets elev som ekspertelev ikke være adækvat. Ifølge Heideggers tænkning vil denne udlægning da også være korrekt, hvilket giver anledning til at reflektere over, hvorvidt forholdet mellem de to henvisningsstrukturer også har betydning for bestemmelsen af de to artsanaloge værensarter (dvs. det forståelsesmæssige forhold til henholdsvis brugstøjet (tennisketcheren) og 'værkets (tennisspillet som en helhed)) rolle for forståelsen af de andre stadier i Dreyfus' mesterlæremodel.

Når Dreyfus bestemmer modellens første stadie som kontekstfri læring af regler og principper, underkendes betydningen af den henvisningsstruktur, der refererer til 'værket'. En begynderelev vil allerede fra første undervisningslektion have et forståelsesmæssigt forhold til værket (for eksempel tennis- eller violinspillet). At dette eventuelt rummer for eksempel naive, ukurante eller fejlagtige forestillinger medfører ikke, at forholdet således kan udlægges som (og reduceres til at være) kontekstfrit. Desuden overser eller underkender Dreyfus betydningen af, at håndteringen af den forhåndenværende tennisketcher indebærer, at den perceptuelle mangfoldighed, der forbinder sig med det håndterlige ved brugstøjet, henviser til både påfaldende som upåfaldende sider ved aktiviteten. Med andre ord vil der samtidig med den analytiske regelbaserede indlæring på begynderstadiet også være et u-tematiseret og upåfaldende forhold til flere sider ved den regelstyrede øvelse. Denne allerede forståede medgift til læreprocessen har en afgørende indflydelse på indlæringen. Og hvad der i mesterlæresammenhæng er endnu vigtigere, så udgør disse upåfaldende sider ved regelindlæringen det nok vigtigste fokusområde for mesterens opmærksomhed i mesterlæresituationen, da det er gennem netop disse (samtidig både upåfaldende og kontekstforbundne) sider ved udøvelsen, at mesteren har mulighed for at hjælpe og vejlede eleven med indlæringen af principper og regler (der naturligvis bør samstemmes med, og indlemmes i, elevens upåfaldende sider ved indlæringsøvelsen).

Dette fænomenologiske forhold er gennemgående, relevant og væsentlig i alle fem stadier i Dreyfus' mesterlæreanalyse, hvilket bevirker, at de distinktioner, der udgør grænsen mellem de forskellige niveauer ophæves. Modellen er således ud fra dens eget fænomenologiske grundlag inkonsistent.

Kropslige forhold ved færdighedstilegnelsen spiller en betydelig rolle i Dreyfus' mesterlæremodel, men det er som om Heideggers implicite (men dog underbelyste) medtænkning af kropslighedens perceptuelle mangfoldighed i enhver håndtering af brugstøjet ikke opdages, men underspilles eller underkendes. Frem for at fortolke vort forståelsesmæssige omverdensforhold (fænomenologiens – vor værens) kropslige betingethed, går Dreyfus og Dreyfus ud over fænomenologiens bevidsthedsmæssige værens-forankring og lader os forstå, at den upåfaldende forståelsesmodus i deres optik er et spørgsmål om, at forståelsens intuitive karakter (den vedhåndenværende forståelsesmodus) på ekspertniveauet synker ned i, eller indlejres i, en fysiologisk funktionalisme, der så at sige styrer ekspertens handlinger. Når Dreyfus & Dreyfus reducerer det upåfaldende omverdensforhold til et spørgsmål om en fysiologisk funktionel struktur i vor hjerne, forlader de modellens fænomenologiske referenceramme.

## **5. Mesterlære som social praksisteori – Jean Laves analyser af skrædder-mesterlærepraksis**

På baggrund af etnografiske undersøgelser af Vai og Gola-skrædderne i Monrovia hævder Jean Lave at mesterlære – og læring i almindelighed – primært konstitueres gennem det praksisforhold, den indgår i. Lave finder, at mekanisk reproduktion af færdigheder i for eksempel at fremstille bukser eller andre skrædderprodukter ikke var det eneste resultat af lærlingenes læreår.

I og med at skrædderlærlinge blev fortrolige med rækkefølgen af de klædningsstykker, de var ved at fremstille, lærte de også rangorden og relationerne mellem uformel og marginal og formel og socialt betydningsfuld beklædning, de lærte sociale kategorier og begivenheder. [...] Alle disse aspekter er formentlig fælles bestanddele af alle effektive læringspraksisser, der nedbryder skillelinjerne mellem læring og handling, mellem social identitet og viden, mellem uddannelse og beskæftigelse, mellem form og indhold. (Lave, 1999: 41)

På baggrund af blandt andet disse undersøgelser afviser Lave filosofiske og senere psykologiske læringsteorier, der behandler 'læring' som et helt igennem epistemologisk problem (erkendelses- og vidensteoretiske undersøgelser af overleveringens mulighedsbetingelser).

Lave konkluderer, at mesterlæreteori bør udvikles som social praksisteori (ibid.: 53).

## 6. Sociale praksisfællesskaber som forudsætning for læring

Efter udgivelsen af *Mind over Machine* er Dreyfus brødrene blevet kritiseret for at overse betydningen af forholdet mellem læring og sociale praksisfællesskaber. I artiklen *Mesterlære og eksperters læring* besvarer Hubert Dreyfus denne kritik, der i samme antologi (Kvale, 1999) fremsættes af blandt andet Jean Lave i den ovenfor nævnte artikel (Lave, 1999). Selv om Lave ikke direkte adresserer Dreyfus' mesterlæremodel, udfoldes hendes etnografiske analyser af mesterlærens social-praksis-afhængige konstitution på en måde, der får Dreyfus til at inddrage denne indirekte kritik af deres læringsteori i deres bidrag til antologien. I denne forbindelse skelner Dreyfus mellem fundamentale fænomenologiske forudsætninger for at leve i en social verden og et konkret socialt miljø's relevans for tilegnelsen af en bestemt færdighed.

Han skriver:

Den omstændighed, at al deltagelse i de bestemte sociale praksisser, der muliggør en bestemt aktivitet, er nødvendig for tilegnelsen af de færdigheder, som i alt væsentligt omfatter relationer til et fællesskab, forekommer os at være et vigtigt særtilfælde, men kravet om, at en lærling i sådanne tilfælde skal være en del af et praksisfællesskab, bør ikke forveksles med de nødvendige og tilstrækkelige betingelser for færdighedstilegnelse og mesterlære i almindelighed. (Dreyfus, 1999: 74)

I følge Hans-Georg Gadammers hermeneutiske udvikling af Heideggers forståelsesanalyser, bliver fordomme, som er 'opstået' blandt andet gennem praksisdeltagelse, konstitutive for ny forståelse. Disse forståelsesmæssigt konstitutive fordomme (den forståelsesmæssige nødvendige baggrund for 'erhvervelse' eller opkomst af ny forståelse) kan ikke udskilles fra hverken lærlingens eller mesterens hermeneutiske

tilhørighed med et eller flere praksisfællesskaber. Mesterlærens form og indhold er således altid og allerede indlejret i en henvisningsstruktur, der ikke kan reduceres til et individuelt læringsmæssigt subjekt-objekt forhold, hvor lærlingen 'står' mere eller mindre 'nøgen' over for den færdighed, der skal læres. Lærlingen indgår tvært imod altid allerede i en forståelsesmæssig eksistentiel struktur (den hermeneutiske cirkel) i selve arbejdet med færdighedstilegnelsen. Her er det netop fordommene, som er udviklet gennem tilhørsforholdet til et fagligt fællesskab (blandt andet den tradition, som fællesskabet er indlejret i), der danner baggrund og mulighed for ny forståelse og ny viden.

I kritikken af Lave synes Dreyfus helt at udelukke denne ontologiske konsekvens, med en reduktiv udlægning af mesterlærens fænomenologi til følge. Hermeneutiske forudsætninger for ny forståelse og derved læring er ikke abstrakte eller tilfældige. De vil altid referere til fordomme opståede i et eller flere mere eller mindre definerbare praksisfællesskab(er). For eksempel, vil forståelsesmæssige referencer til hermeneutisk set grundlæggende forhold som tradition eller sågar smag være udtryk for en praksistilhørighed, der kan være både anonym og implicit eller eksplicit udlagt og forstået. Som det er fremført synes dette forhold at være underkendt i både Dreyfus fremstilling af de fem læringsstadier og i afvisningen af praksisfællesskaber som mulighedsbetingelse for læring.

## 7. Musikerfaglig mesterlære

I den følgende præsentation af musiker- eller instrumentalfaglig mesterlærepraksis skal overstående problemstillinger anskueliggøres og diskuteres med henblik på at belyse relevansen af at inddrage hermeneutisk-ontologiske forhold i analysen. Inden for *Practice Theory* (Schatzki, 2016) spiller ontologien en væsentlig rolle, hvor vor praksistilhørighed udlægges som et fundamentalt forhold. Theodore Schatzki fremstår som den mest formative filosof inden for den aktuelt mange-facetterede og forholdsvis uhomogene praksisteoretiske diskurs. Hans udfoldelse af praksisteoriens filosofiske og videnskabsteoretiske grundlag synes generelt ikke at være genstand for megen kritik fra feltets etnografiske, antropologiske og sociologiske forskere.

Practice Theory understreger, at vi altid er en del af et eller flere praksisfællesskaber og, at dette forhold er en afgørende mulighedsbetingelse for læring. Praksistilhørighed er ikke kun en grundlæggende og nødvendig del af vor tilværelse; den er også noget vi

skaber og udvikler gennem den hverdagslige varetagelse af vort (sociale) liv (Dreier, 2011: 4-23). Som indledningsvis anført, er de færdigheder, der er nødvendige for deltagelse i et praksisfællesskab færdighedsmæssige former for viden (know-how), der udvikles gennem deltagelsen. Disse former for 'know-how', færdigheder eller kunnen tilegnes ikke som propositionel viden, men som en form for praktisk viden, vi umiddelbart og selvfølgeligt anvender, selv om vi ikke har en eksplicit eller konventionel forståelse af hverken dens almene eller situationsbestemte gyldighed. 'Viden' bliver således et noget diffust og åbent begreb, der ikke (eller meget vanskeligt) lader sig begrænse til, hvad vi i en traditionel videnskabsteoretisk eller begrebsanalytisk forstand eksplicit er i stand til at artikulere eller afgrænse. Bestemmes erhvervelsen af denne form for praktisk viden som værende læringens formål, essens og/eller indhold synes Lave at have ret, når hun hævder, at læringsteori bør udvikles som social praksisteori. Hvorvidt denne antagelse favner alle aspekter ved den læring, der finder sted inden for mesterlærepraksis(er) skal diskuteres med referencer til den følgende præsentation af musiker- eller instrumentalfaglig mesterlære.

Bestemmelsen af musiker- eller instrumentalfaglig undervisning som mesterlærepraksis – sådan som den almindeligvis gennemføres i Danmark – afhænger blandt andet af, hvad man forstår ved mesterlærebegrebets nødvendige formelle rammer. Der er væsentlige forskelle på en mesterlærepraksis, hvor mester og lærling eller elev gennem flere år arbejder tæt sammen på daglig basis (som for eksempel en violinbyggerlærling og dennes mester) og på en undervisningsform, hvor en elev modtager undervisning ved sin mester i ca. 30 minutter, en gang om ugen, i ca. 36 uger om året. Det sidste er tilfældet ved den musikerfaglige undervisningspraksis, der udbydes ved for eksempel de norske og danske musik- og kulturskoler. Lægger man de analyser og refleksioner som udfoldes inden for *Practice Theory* og *situated learning* til grund for bestemmelsen af de formelle og ydre forhold, der definerer en mesterlærepraksis, er der grund til at bestemme denne undervisningsform som mesterlære. Med andre ord: Hvis instrumentalundervisningens ydre forhold danner rammer for et praksisfællesskab, hvor læring nødvendigvis finder sted, er der grundlag for at bestemme eller definere denne undervisningspraksis som mesterlærepraksis. Centrale problemstillinger og forhold som for eksempel tavs viden, forholdet mellem viden og kunnen samt sociale og kulturelle sider ved instrumentalundervisningen er alle gennemgående omdrejningspunkter ved denne praksis.

Der tages i det følgende udgangspunkt i et forløb, hvor en elev på fem år påbegynder sin læretid hos en mester (en violinlærer), som strækker sig over en periode på ca. 11 år. De første møder mellem den unge elev og dennes læremester præges gerne af

en gensidig nysgerrighed og interesse for at lære hinanden bedre at kende. Hvordan forløbet skal eller bør gribes an er for begge den primære udfordring og interesse i denne fase. Elevens psyke, motoriske flair, koncentrationsevne, rytme- og klangførelse, osv. giver læreren et fingerpeg om tilrettelæggelsen af undervisningslektionerne. Omvendt giver en række ikke-musik- eller instrumentalfaglige forhold, som for eksempel forholdet mellem elev og lærer, eleven mere eller mindre mod på og lyst til at lære og til at øve. Hen ad vejen bliver konkrete instrumentalfaglige forhold en større og større del af undervisningen. Der opstår ofte en særlig fortrolighed mellem parterne, og for mange elevers vedkommende bliver den ugentlige alene-tid med en voksen lærer en værdifuld relation, der ofte rummer mere end rent musikfaglige forhold. Det sker ikke sjældent, at lærerens kontakt til hjemmet eller elevens familie bliver en væsentlig side ved forløbet, og at violinspillet bliver en væsentlig del af elevens selvforståelse.

Ved at anvende violinfaglig mesterlære som baggrund for denne del af analysen anskueliggøres kompleksiteten i forholdet mellem viden og kunnen/færdigheder. At lære at spille violin er et meget kompliceret og tidkrævende arbejde. Den violinistiske dannelses- eller læreproces består af en række instrumentaltekniske problemstillinger, der rent pædagogisk formidles og dannes gennem eksplicite anvisninger for, hvordan eleven skal løse disse.

Vejledningen præges af gensidigheden mellem eksplicit instrumentalteknisk viden (knowledge) og de færdigheder (know-how), som denne viden efterhånden bliver en stadig mere implicit del af. Know-how dækker her over både instrumental- og musikfaglige forhold som klangdannelse, intonation og rytme samt kulturelle og sociale sider ved undervisningspraksissen, der for eksempel omfatter sammenspil (kammermusik og symfoniorkester), koncertoptrædener og den særlige øve- og arbejdsdisciplin som læreprocessen fordrer.

Eleven undervises i basale forhold som, hvordan buen og violinen skal holdes og i de særlige bevægelsesmønstre, der udgør de mest grundlæggende sider ved den violin-tekniske beherskelse. Herigennem arbejdes der blandt andet også med klangdannelse, intonation samt rytmeførelse. Har eleven særlige problemer med disse musikalske forhold vejledes hun primært via referencer til den basale instrumentaltekniske indføring, hun tidligt i forløbet blev præsenteret for. De klangmæssige, rytmiske og andre musikalske forhold eller udfordringer, som eleven hele tiden skal arbejde med, søges med andre ord løst blandt andet gennem eksplicit forklarede forhold, der er af en musikalsk set ekstern (motorisk/violinteknisk) art. Således indføres eleven i

en særlig måde at forstå sit eget violinspil på. Er hun dygtig og har hun et udpræget violinteknisk flair vil undervisningen blive mere direkte fokuseret på rent musikalske forhold som klang, frasering, stilfornemmelse, intonation osv., uden, at disse bliver adresseret via de rent violintekniske forhold. Eleven er mere eller mindre prisgivet lærerens måde at forstå disse forhold på, og bliver først på et langt senere tidspunkt (og måske aldrig) i stand til at skabe en forståelsesmæssig distance til det violinistiske forståelsesparadigme, hun på et allerede tidligt tidspunkt i forløbet blev en del af.

Målet er, at de violintekniske forhold bliver en forholdsvis ubesværet, upåfaldende eller intuitiv del af musikudøvelsen. Dette sker gennem intensiv træning eller øvning og desto længere eleven kommer med dette arbejde, desto vanskeligere bliver det at skabe den ovenover nævnte distance til de forståelsesmæssige forudsætninger for hendes eget spil. Et eventuelt behov for at skabe en sådan distance opstår almindeligvis først på et langt senere tidspunkt (evt. aldrig) – og da ofte i forbindelse med, at eleven møder andre lærere, der præsenterer hende for andre måder at forstå violintekniske og musikalske forhold på eller ved, at hun opdager begrænsninger eller uhensigtsmæssigheder ved sin egen måde at spille på.

Den viden og indsigt, der ligger til grund for lærerens violintekniske vejledning og undervisning formidles i udgangspunktet som propositionel viden. Violinen og buen skal eller bør holdes og trakteres på præcis denne måde – måske med mulighed for mindre variationer – men generelt inden for lærerens forståelse af rammerne for hans eksplicite forklaringer. Efterhånden transformeres denne eksplicite udlagte viden til en 'know-how' – som en færdighed, der intuitivt former elevens spil. Spørgsmålet om gyldigheden, eller den violinistiske kvalitet og rigtighed, af denne 'know-how' aktualiseres primært, når eleven erkender, at violintekniske problemer udgør en hindring for udførelsen af en musikalsk idé og når henvisningerne til den tidligere erhvervelse af propositionel viden ikke kan løse elevens problem. Eleven søger nu en anden og ny eksplicite viden, der kan udvide hendes know-how, udvikle hendes violinistiske færdigheder og herigennem øge mulighederne for deltagelse i andre musikalske praksisfællesskaber (som for eksempel at spille i bedre orkestre eller med bedre musikere).

Problemstillingen anskueliggør relevansen af spørgsmålet om, hvordan instrumentalunderviseren legitimerer sin egen instrumentale faglighed. Er det med reference til hans egen eksplicite violinistiske viden, til hans 'kunnen', egen erfaring eller for eksempel til 'traditionen'? Spørgsmålet er af væsentlig betydning i forhold til arbejdet



med at udvikle det instrumentalpædagogiske område og består primært i den udfordring at erkende problemstillingens betydning.<sup>3</sup>

Forholder man overstående beskrivelse af violinfaglig mesterlærepraksis til Dreyfus' mesterlæreanalyser, kan det måske umiddelbart se ud som om, at den eksplicite viden (i Dreyfus' sammenhæng; kontekstfri og regel-refererende viden) er et socialt set eksternt og kontekstuafhængigt forhold ved den violinistiske læreproces. Dette er dog en misforståelse. Den eksplicite viden, eleven i overstående beskrivelse fandt grund til at problematisere, er anskueliggjort netop gennem forhold, hun har opdaget eller erkendt gennem deltagelse i de musikfaglige praksisfællesskaber, hun er en del af. Erkendelsen er ikke opstået gennem analytiske refleksioner over den eksplicite viden eller forståelse, hun gennem sin undervisning har tilegnet sig. Behovet for at reflektere over disse forhold er med andre ord snarere opstået gennem deltagelse i praksisfællesskab(er). Behovet for know-how har skabt behov for ny knowledge, men knowledge er nu eksplicit kontekstbestemt (praksisbestemt) som know-how. At elevens knowledge på dette stadie (som almindeligvis vil være ret avanceret) er bestemt af know-how, der fordres (som forudsætninger) for deltagelse i praksisfællesskaber, er ikke et forhold, der er opstået som et led i en trinvis udvikling mod et stadig mere avanceret niveau. Dette vil være tilfældet allerede ved første undervisningslektion. Forskellen er blot, at det eller de praksisfællesskab(er), der på det mere avancerede niveau skaber behovet for ny knowledge, især udgøres af fagspecifikke praksisfællesskaber. Som nybegynder vil et eventuelt behov for knowledge være forbundet med know-how, der relaterer til deltagelse i ikke-faglige fællesskaber- som for eksempel familien eller kammerater. Elevens færdigheder eller violinistiske kunnen på dette begynderniveau (og også senere) bliver, når den kommer i spil med hendes sociale og ikke-faglige fællesskaber, en del af hendes identitet. Hendes violinistiske know-how indlejres i den know-how, hun udvikler i-og-gennem deltagelse i disse fællesskaber.

Relaterer vi problemstillingen til *practice theory* og *situated learning*, finder vi, at know-how her tildeles en betydnings- og værdimæssig forfordeling i forhold til knowledge. Theodor Schatzki argumenterer dog for et gensidigt forhold mellem knowledge og know-how, og går herved imod de praksisteoretikere, der afviser eller underkender videns-begrebets betydning for læring (Nielsen, 2002). I ovenstående fremstilling af forholdet mellem de to videns-begreber anskueliggøres et gensidigt forhold mellem

---

3 Problemstillingen skal ikke diskuteres nærmere her. For en nærmere analyse af forholdet, se Lyngseth, 2017. Artiklen udfolder desuden en grundigere videnskabsteoretisk analyse af nærværende artikels instrumentalpædagogiske hermeneutiske problemstillinger.

violinelevens eksplicitte viden (knowledge) og de praksisrefererende færdigheder (know-how) som denne viden relaterer til.

Den vidensformidling, der i stor grad præger lærer-elev-interaktionen *artikuleres* gennemgående som eksplicit og instrumentel viden. Som det fremgik af kritikken af de analytiske læringsstadier i Dreyfus' mesterlæreanalyser, er denne eksplicit artikulerede viden ikke kontekstfri – idet den er indlejret i en større struktur af praksis- eller fællesskabsrelaterede forhold. Spørgsmålet er nu, hvorvidt lærer-elev-interaktionens eksplicitte (ofte regelrefererende) vidensformidling alligevel udgør et selvstændigt domæne ved læring (sådan som Dreyfus hævder, at det gør). Spørgsmålets dilemma er, hvordan det eventuelt er muligt at argumentere for, at viden på samme tid både er et praksis- og fællesskabseksternt og et fællesskabsbettinget forhold. Inden for de teoretiske rammer og de begreber, som både Dreyfus og praksisteorien udfolder i læringsanalyserne synes dette ikke muligt. Spørgsmålet er dog, hvorvidt disse teoretiske referencer tegner det fulde billede af problemstillingen.

Ved at gøre læringsanalyserne til et spørgsmål om dualistiske modsætninger mellem vidensformer eller mellem individuelle og praksisbetingede forudsætninger for læring nedtoner og overser man til dels spørgsmålets hermeneutiske karakter. Ved at relatere overstående begreber og argumenter til den filosofiske hermeneutiks forståelsesbegreb er det muligt at belyse problemstillingen på en mere produktiv måde i forhold til læringsanalysen.

## 8. Læring og forståelse

I Hans-Georg Gadamer's filosofiske hermeneutik udfoldes ontologiske analyser af forståelsens struktur på en væsentlig måde i forhold til artiklens problemstillinger. I kritikken af Dreyfus' afvisning af sociale fællesskabers betydning for læring blev det anført, at den af Dreyfus definerede kontekstfrihed, som den regelstyrede indlæring på modellens første niveau præges af, måtte afvises. Begrundelsen for afvisningen blev givet med referencer til netop Gadamer's filosofiske hermeneutik. Gadamer viser i sit hovedværk *Sandhed og Metode* (2004), at enhver forståelse er betinget af en tidlig struktur (den hermeneutiske cirkel), der inddrager menneskets historiske bevidsthed som en aktiv del i enhver forståelse. Vore fordomme vil altid spille en konstitutiv rolle for forståelsen og humanistiske grundbegreber som blandt andet smag og tradition er aktive, men dog anonyme sider ved disse konstitutive sider.

I al læring og tilegnelse af viden samt i udviklingen af både instrumentelle og sociale færdigheder spiller forståelse en afgørende rolle. Læring er i Laves optik – ligesom forståelse er det i den filosofiske hermeneutik – ikke en proces, der kan isoleres eller reduceres til logiske, analytiske eller operationelle strukturer. Læring og forståelse er for dem begge ikke noget, der kan dekonstrueres med henblik på at udlede en metode for læring eller forståelse.

Gadamer beskriver forståelse som en sandhedshændelse og konstruerer argumentationen for en hermeneutisk ontologi på historiens og traditionens grund. I første del af *Sandhed og Metode* afdækkes 'det almene' som et fundamentalt træk ved åndsvidenskaberne. Dette udlægges i værkets anden del som et aktivt 'forudgreb' eller en fordom i forståelsens struktur. Det vigtige spørgsmål er ikke hvilke sandheder, som forståelsen potentielt kan afdække, men, hvad det er, der sker med os, når vi forstående forholder os til verden – og på denne måde overhovedet har en verden.

Hermeneutisk set, kan de anonyme og skjulte sider ved den forståelse, der konstitueres inden for en mesterlærepraksis udlægges som en form for 'tavs viden'. Det tavse ved viden er her at forstå som de fordomme, der endnu ikke er hævet til bevidsthed. De er således aktive, men dog anonyme og skjulte og derfor tavse forudsætninger for den eksplicite forståelse, som både mester og lærling deler som eksplicit artikuleret og begrebslig forståelse. Disse anonyme forståelsesmæssige forudsætninger er konstitutive for både det, der overstående er udtrykt som knowledge og som know-how.

## 9. Færdighedstræning

Knowledge kan ifølge Schatzki udlægges som en form for know-how – lige som know-how også kan siges at være en form for knowledge. Som også Dreyfus understreger, er der ved både færdighedstræning og deltagelse i praksisfællesskaber regler, der ofte eksplicit skal læres. At denne regel-refererende viden altid vil være forbundet med know-how, gør den kontekstforbundet både til kompleksiteten i den nærmere definerede færdighed, der skal læres og til den praksis som færdigheden relaterer til. Dette var et centralt forhold ved den tidligere fremført kritik af Dreyfus' mesterlæreanalyser. Den regelrefererende del af færdighedstilegnelsen er, som det fremgik af analyserne af mesterereven (tennispilleren), et spørgsmål om træning. Målet er her, at reglerne, fænomenologisk set, efterhånden synker ned i en u-tematiseret, upåfaldende forståelsesmodus eller – som Dreyfus artikulerer det – bliver til intuitive handlinger.

Lige som det er tilfældet med undervisning, er det træningens formål at lære. Træningens læringspotentialer er ofte adskilt fra undervisning og uddannelse, men der synes ikke at være enighed om, hvad det så er (Schatzki, 2017: 41). Det virker dog indlysende, som vi også så det i Dreyfus' læringsmodel, at der er et læringsaspekt ved træning. I essayet *Practice and Learning* (ibid.) beskriver Schatzki en type træning, der ligger til grund for læring og som er i overensstemmelse med, hvordan læringsbegrebet generelt behandles inden for Practice Theory. Med reference til Wittgensteins brug af begrebet *Abrichten* (Wittgenstein, 1958), der almindeligvis oversættes med "træning", og som er særlig anvendt i forbindelse med træning af dyr (dressur), anskueliggør Schatzki træningsbegrebets rolle for børns sproglige læring. Den sproglige undervisning består ikke i forklaringer på dette stadium, men af træning, hvor barnet lærer simple referentielle sammenhænge mellem sproget og verden.

there is no explanation of, no reason that can be given for, these referential connections. The child must simply fall in line with using the words these ways. Once, moreover, the child has achieved this, it simply goes on using the words thus, without justificatory explanations or reasons. (Schatzki, 2017: 42)

At følge en regel er analogt med at adlyde en ordre. Man er trænet til at gøre dette, og man reagerer på en ordre på en bestemt måde. (Wittgenstein, 1958: § 206).

[I]f we teach a human being such-and-such a technique by means of examples, – that he then proceeds like *this* and not like *that* in a particular case [...] and thus that this and not that is the "natural" continuation for him: that of itself is an extremely important fact of nature. (Wittgenstein, 1967: § 355)

Tilegnelse af sådanne reaktioner eller reaktionsmønstre gennem træning er i følge Schatzki en form for læring, der muliggør både erhvervelse af viden, deltagelse i praksis(er) og det sociale liv. Wittgenstein beskriver sågar træning som en form for uddannelse (Wittgenstein, 1958: § 441). En person, der gennemgår træning kommer til at udføre særlige kropslige og sproglige handlinger som reaktioner på særlige hændelser og træning involverer således en kropslig dannelse eller prægning. Dette er jo sådan set også træningens formål.

## 10. Afsluttende instrumentalpædagogiske hermeneutiske betragtninger

Som nævnt indledningsvis har artiklens ambition været at forholde analysen af musikerfaglig mesterlære til både epistemologiske og fænomenologiske redegørelser (Dreyfus), *Situated Learning* (Lave og Nielsen), *Practice Theory* (Schatzki) samt filosofisk hermeneutik (Gadamer).

Kritikken af Dreyfus' mesterlæremodel blev udfoldet på modellens egne fænomenologiske præmisser, lige som refleksionerne over Nielsens afvisning af videns-begrebets betydning for læringsanalysen også blev gennemført som en immanent kritik.

Dreyfus' anskueliggørende eksempler og de her til hørende refleksioner forekommer umiddelbart at være meget overbevisende og i overensstemmelse med vore daglige eller almindelige erfaringer. Schatzki's betoning af det gensidige forhold mellem viden og kunnen og hans refleksioner over regeltillærte reaktioner understøtter – til en vis grad – Dreyfus' forståelse af det regel-refererende læringsaspekt. Dog er de to ikke enige om, hvordan forholdet mellem viden og kunnen skal forstås eller hvordan den individuelle og praksisbestemte læring skal bestemmes. Artiklen har belyst disse forhold gennem inddragelse af den filosofiske hermeneutik og har peget på forståelsesbegrebets betydning for læring. Afslutningsvis skal disse problemstillinger anskueliggøres gennem en kort analyse af et praksisnært eksempel fra den musiker- eller instrumentalfaglige mesterlære.

Strygerfagernes (violin, bratsch, cello og kontrabas) mest komplicerede udfordringer knytter sig til buestrøget. Komplexiteten i bueteknikken handler i væsentlig grad om et gensidigt forhold mellem klangdannelse, artikulation og dynamik og udgøres bueteknisk set primært af forholdet mellem buens fart, tyngde og kontakt(-punkt) med strengen. For at være i stand til at kontrollere disse forhold kræves der blandt andet et perfektioneret bue-hold eller -greb. Der findes flere bud på, hvad det mest optimale bue-hold er. Inden for violin- og bratschspillet er det i dag mest almindeligt at benytte det såkaldte 'fransk-belgiske bue-hold'. Det fransk-belgiske bue-hold er generelt kendetegnet ved, at tommelfingeren – der er kurvet/bøjet – placeres over for langfingeren med fingrene placeret på buen inden for det yderste led og med en bøjet lillefinger placeret på buens top. Dette hold eller greb finder vi udfoldet i en lang række af de mest anerkendte violinister og bratschisters instrumentalpædagogiske værker og publikationer (Dalton, 1988; Menuhin, 1971; Galamian, 1962), hvor der primært fokuseres på fysiologiske forhold som muskelafspænding og smidighed.

Her præsenteres øvelser med henblik på at udvikle og styrke håndens og fingrenes smidighed og balancefornemmelse. Den pædagogiske ambition er at skabe et fysiologisk grundlag for, at den enkelte udøver/studerende kan udvikle en sansemotorisk fornemmelse, der vil styrke klangdannelsen og evnen til musikalsk artikulation. På grund af kompleksiteten i dette buetekniske forhold finder vi i de fleste violin- og bratschpædagogiske værker et vist forbehold over for den begrebslige anskueliggørelse, da man vurderer, at mangfoldigheden og kompleksiteten ved de sansemotoriske forhold ikke fuldt ud kan beskrives på almen vis.

I flere centrale værker inden for området suppleres den eksplicite redegørelse for bue-grebet med den tilføjelse, at der dog ikke er tale om et *greb*. William Primrose (der ofte anerkendes som værende tidernes største bratschist) beskriver dette således:

“... the grip (horrid word, but it will have to do [...]) As I have said, what a horrid word is ‘grip’. Let us more comely say ‘hold’ ”(Dalton, 1988: 64/71)

Dette peger dog ikke umiddelbart på behovet for at inddrage ‘tavse vidensforhold’ – for eksempel praktiske demonstrationer af bue-grebet – i undervisningen. Citatets begrebslige forlegenhed afdækker et både strygerfagligt og –pædagogisk problem, der primært må siges at være af begrebsanalytisk art.

I mesterlæresituationen vil udfordringen vedrørende den eksplicite formidling af buegrebet stadig være present som et begrebsligt anliggende. Erkendelsen af, at begrebet ‘greb’ (eller ‘grip’) ikke er dækkende og fyldestgørende giver øjensynligt ikke anledning til at reflektere over, hvordan begrebet så skal udlægges. Der synes som nævnt at være en begrebslig forlegenhed ved forholdet. I (mesterlære-)situationen kan læreren eksempelvis forklare eleven, at man ikke skal presse med fingrene om buen og, at de skal være afslappede – men samtidig aktive. Eleven, slapper (så godt som muligt) af i fingrene og hånden, men kan ikke rigtig finde ud af det. Læreren tænker måske, at det nok skal komme hen ad vejen. Der kan dog gå år med lærerens gentagne forklaringer om, at der skal være en større muskulær smidighed i bue-grebet uden, at eleven helt fanger meningen. Læreren har måske overtaget den almindelige forklaringstradition, der har med undervisningen i bue-grebet at gøre og har ikke så meget andet at tilføje end til stadighed at vise og demonstrere, hvordan det ser ud osv. Læreren er henvist til at forklare ‘det samme’ – måske i andre vendinger end tidligere – men stadig inden for det samme paradigme, der har med muskel-toning at gøre. Hvis læreren gør som den samlede publikationsrække i løbet af de sidste 100

år har gjort det, så overtager han en bestemt opfattelse af traditionen og sætter ikke spørgsmålstegn ved den.

Gennem nærmere refleksion over begrebet 'greb' (eller 'grip'), ville læreren måske have opdaget og forstået, at han har overtaget den traditionelle forståelse af begrebet, der reducerer det til et rent muskulært forhold. Derved overses det forhold, at der i enhver sammenhæng, hvor vi holder en genstand – også en violinbue – er tale om et spil mellem det muskulære og det taktile (berøringssansen). Det taktile er det, der udgør grundlaget for den muskulære del af det at holde på noget. Vi kender det fra alle mulige daglige aktiviteter: når vi for eksempel løfter et glas vand for at drikke, vil det taktile bestemme, hvordan vi rent muskulært holder på glasset. Er vore hænder meget tørre af den kolde vinterluft, vil vi sansemotorisk holde glasset på en anden måde end, hvis glasset nærmest hænger i, eller klæber til fingrenes hud, når vi løfter det.<sup>4</sup>

Den taktile del af violinteknikken er måske ikke italesat og udfoldet netop, fordi den er en så upåfaldende del af spillet og undervisningen. Komplicerede aspekter ved spillet er møjsommeligt og analytisk udfoldet, mens det mest nærliggende overses. Det er nemlig ikke givet, at den studerende opdager det mest nærliggende, før der er gået mange år efter studierne afslutning. Desuden er det heller ikke givet, at den studerendes lærer selv har opdaget og reflekteret over sammenhængen. For læreren er disse forhold måske så grundlæggende, umiddelbare og 'naturlige', at der ikke gives anledning til at italesætte, reflektere over eller begrebsliggøre dem. Eksemplet med det taktile er kun et lille, men dog væsentligt forhold, der her først og fremmest tjener til at anskueliggøre, at området for mesterlæremodellens 'tavse vidensområde' hurtigt kan blive 'tavst', fordi man ikke evner eller har tradition for at reflektere kritisk over sin egen praksis.

Udfordringen bliver således at stille kritiske spørgsmål ved alle 'tavse' vidensforhold ved mesterlæremodellen – ikke for at afvise den – men for at forbedre den. Øvelsen har en klar struktur, der er af hermeneutisk (forståelsesmæssig) karakter: Det handler om at kaste kritisk lys over vore fordomme/forforståelse ved alle – herunder de mest indlysende – forhold ved praksis. Eksemplet med det taktile i forbindelse med 'bueholdet' forekommer måske temmelig banalt, men ikke desto mindre finder vi, at forholdet er fuldstændigt overset i violinlitteraturen. Det samme gør sig gældende, når der tales om, hvordan der skal holdes på violinen eller bratschen. Den manglende

---

4 Undertegnede har erfaret, at violinelever allerede på begynderniveau ret hurtigt får et mere både stabilt og smidigt bue-hold, når deres opmærksomhed bliver rettet mod de taktile forudsætninger for den sansemotoriske smidighed.

refleksion over dette forhold kan være en væsentlig grund til, at brugen af skulderstøtte (til at holde violinen mellem skulder og hage med – i modsætning til at holde den i venstre hånd) er blevet så udbredt, som den er. Skulderstøtten er som hjælpemiddel konstrueret med det formål at afhjælpe eller lette det komplicerede forhold mellem de motoriske og de taktile udfordringer, der forbinder sig med at spille violin eller bratsch (hvor den samme hånd, der holder instrumentet, samtidig også skal være fri til at udføre meget komplicerede finmotoriske bevægelser). Spørgsmålet er dog, om skulderstøtten giver anledning til, at det taktile ved spillet bliver mere diffust og, således indebærer potentielt flere problemer, end det løser.

I eksemplet anskueliggøres den filosofiske hermeneutiks betydning for mesterlære-analysen. Ved at adressere forudsætningerne for implicit (anonym eller tavs) viden kan forholdet mellem viden og kunnen artikuleres og begrebsliggøres og derved skabe nye pædagogiske muligheder samt styrke både mesterens og elevens læring. På trods af påvisningen af fænomenologisk inkonsistens i Dreyfus-brødrenes mesterlæremodel fremhæver artiklen værdien af væsentlige aspekter ved deres analyser, lige som den sociale læringsteori credo om, at al læring må forstås gennem det praksisfællesskab den indgår eller opstår i også anerkendes. Ved at relatere den individuelt- og den praksisfællesskabsbetingede læringsanalyse til den filosofiske hermeneutik mindskes – og til dels opløses – spændingen mellem disse positioner.

Artiklens praksis-filosofiske ambition har dels været at inspirere den musikpædagogiske mesterlærepraksis og dels at bidrage med en videnskabsteoretisk kritik og perspektivering på centrale positioner, der har fyldt meget i de seneste mange års forskning inden for musikpædagogisk mesterlære – og mesterlære mere generelt.

## Litteratur

- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpædagogiske praksiser*, Doktoravhandling ved NTNU, 2012:323, Trondheim.
- Dalton, D. (1988). *Playing the Viola, Conversations with William Primrose*, Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1964[1899]). *The School and Society*. I R. D. Archambault (red.) *John Dewey on education. Selected writings*. Chicago: University of Chicago Press.



- Dreier, O. (2003). Learning in personal trajectories of participation. I N. Stephenson, L. H. Radtke, R. J. Jorna, H. K. Stam (red.), *Theoretical psychology. Critical contributions* (pp. 20–29). Concord, ON: Captus Press.
- Dreier, O. (2009). Persons in structures of social practice. *Theory & Psychology, 19*, 93–112. doi:10.1177/0959354309103539.x.
- Dreier, O. (2011). Personality and the conduct of everyday life, *Nordic Psychology, Vol. 63*(2), pp. 4–23. doi: 10.1027/1901-2276/a000030.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986) *Mind over machine*. New York: The Free Press.
- Dreyfus, H. (1999). Mesterlære og eksperterens læring. I S. Kvale & C. Nielsen (red.) *Mesterlære – Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode*. Århus: Systeme.
- Gherardi, S. (2000). From organizational learning to practice-based knowing i *Human Relations, 53*(8), 1057–1080.
- Gherardi, S. (2008). Situated knowledge and situated action: What do practice-based studies promise. I D. Barry & H. Hansen (red.) *The Sage handbook of new approaches in management and organization* (pp. 516–25). Los Angeles: Sage.
- Galamian, I. (1962). *Principles of violin playing and teaching*. Englewood, Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Aarhus: Klim.
- Kemmis, S. & Mahon, K. (2017). Coming to 'practice architectures': A genealogy of the theory. I K. Mahon, K. Francisco, S. & S. Kemmis (red.) *Exploring education and professional practices – Through the lens of practice architectures* (pp. 219–238). Singapore: Springer.
- Kvale, S. og Nielsen, C. (red.) (1999). *Mesterlære – Læring som social praksis*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Lave, J. (1999). Mesterlære – Læring som social praksis, i S. Kvale & K. Nielsen (red.), *Mesterlære – Læring som social praksis*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge Press.
- Lyngseth, Ø. (2015). Strygerspilletets fænomenologi. Indledende undersøgelser til en fænomenologisk funderet strygerpædagogik. Et fænomenologisk bidrag til den praktisk musiske pædagogik, *Studier i Pædagogisk Filosofi* [S.I.] v. 3, n 2, 35–60.
- Lyngseth, Ø. (2017). Instrumentalundervisningens problem – en kritik af fraværet af Instrumentalpædagogisk grundlagsforskning. *Studier i Pædagogisk Filosofi* (s. 15–40) <https://tidsskrift.dk/spf/index>, Årgang 6, Nr. 2.
- Menuhin, Y. (1971). *Six lessons with Yehudi Menuhin*. London: Faber Music.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Merleau-Ponty M. (1994). *Kroppens fænomenologi*, Det Lille Forlag, København.

- Nerland, M. (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, K. (2002). The concept of tacit knowledge – A critique. *Outlines*, 2.
- Nielsen, S. G. & Westby, I.-A. (2012). The professional development of music teachers. I Brøske Danielsen, B. Å. & Johansen, G. (red.) *Educating music teachers in the new millennium: Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society*, NMH-publikasjoner: 2012:7.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing, *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243–263.
- Schatzki, T. (2017). Practices and learning. I P. Grootenboer et al. (red.) *Practice theories on pedagogy and education*, doi: 10.1007/978-981-10-3130-4\_2.
- Schatzki, T. (2016). Practice theory as flat ontology. I G. Spaargaren, D. Weenick & M. Lamers (red.) *Practice theory and research: Exploring the relevance for social change*, s. 28-42. Abingdon: Routledge.
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wackerhausen, S. (1997). *Polanyi's begreb om tavs viden – en skitse*, Skriftserie, nr. 2, Institut for Filosofi, Aarhus Universitet.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations*, (G. E. M. Anscombe (overs.)). New York: Macmillan.
- Wittgenstein, L. (1967) *Zettel*. G. E. M. Anscombe & G. H. von Wright (red.) (G. E. M. Anscombe (overs.)). Berkeley, University of California Press.

Ekstern lektor, ph.d.  
Øyvind Lyngseth  
Aarhus Universitet  
Jens Chr. Skous Vej 7  
bygning 1465, 523  
8000 Aarhus C  
Danmark  
filolyng@cas.au.dk  
Tlf. 20 83 01 00  
Privat adresse: Hesselvej 3, 8240 Risskov, DK.