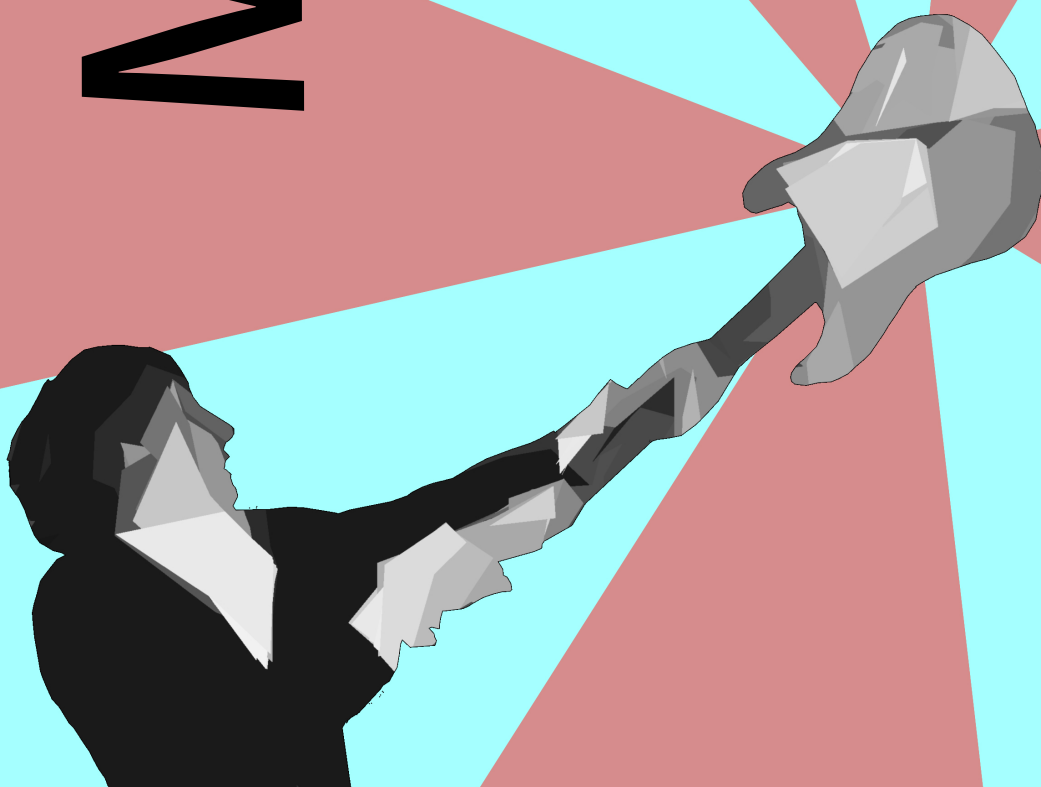


**ELEKTRONISK TIDSKRIFT
FÖR KONFERENSEN
MUSIK & SAMHÄLLE
NR.1 2016**

M&S
TE



M&STE: elektronisk tidskrift för konferensen Musik & samhälle
Nr 1, 2016.

ISSN: syns från och med nr 2, 2016.

Redaktion: Mikael Askander och Johan A. Lundin.

Kontakt: Mikael.Askander@kultur.lu.se och Johan.Lundin@mah.se.

Hemsida: <http://www.kultur.lu.se/forskning/konferenser/musik-och-samhalle-v-musik-och-politik/>.

Omslag: Julius Lundin.

"Musik & samhälle" finns också på Facebook:

<https://www.facebook.com/Musik-och-samh%C3%A4lle-1529924297269488/?fref=ts>

Konferensen Musik och samhälle är ett samarbete mellan ABF och Lunds universitet, Institutionen för kulturvetenskaper.

***M&STE: elektronisk tidskrift för konferensen
Musik & samhälle, nr 1, 2016***

Innehåll

- Mikael Askander och Johan A. Lundin:** "Hey Ho! Let's Go" – redaktörerna har ordet 1
- Cecilia Wallerstedt:** Reflektioner ur ett pedagogiskt-psykologiskt perspektiv, i spåren av musikens digitalisering 3
- Magnus Eriksson:** Musik och politik: ett tolkningsproblem 16
- Lia Lonnert:** Att uttrycka en annan sorts kunskap. Om konstnärlig kunskap och vetenskaplig kunskap 27
- Daniel Ericsson & Patrik Persson:** Samlandets kunskapsekonomi 37
- Eva Kjellander Hellqvist:** Smak för musik? 52
- Anders Lindh:** Donovan och Maharishi. Några reflektioner kring samhällsutveckling och andliga budskap i 1960-talets popkultur 60
- Giuseppe Sanfratello:** Oral performances in a (post-)literate society 74
- Författarpresentationer 84

Att uttrycka en annan sorts kunskap. Om konstnärlig kunskap och vetenskaplig kunskap

Av Lia Lonnert

Hur kan vi tala om musik och kunskap? Och vad är kunskap gällande musik? I vissa sammanhang är det självklart att tala om musikalisk kunskap som kunskap. Men är denna kunskapssyn allenarådande?

Språket, framförallt det skrivna, betraktas ofta som primärt när det gäller förmedling av kunskap och som bärare av kunskap. Vetenskap ses ofta som vilande på fundamenten att kunskapen skall vara språkligt formulerad och reproducerbar (Johannessen, 1999). Dock har kunskap som endast möjlig att uttrycka verbalt ifrågasatts, och ifrågasatts starkt idag. Men i och med denna tanke, att all kunskap inte kan verbaliseras, ställs man ändå inför ett dilemma: hur ska man kunna tala om kunskap som inte är verbal om man inte kan uttrycka kunskapen verbalt? Som konstnärlig utövare måste man i många sammanhang kunna tala om det osägbara, samtidigt som man låter det osägbara vara osagt.

Frågan om vad som är kunskap är komplex, inom filosofin har det en egen inriktning och benämns epistemologi eller kunskapsteori – läran om kunskap. För att visa hur kunskapsbegreppet kan användas i dagens diskussioner om konstnärlig kunskap är det möjligt att ta avstamp i Platons och Aristoteles kunskapssyner, och de tolkningar som används idag.

Begreppet kunskap hos Platon och Aristoteles

Enligt Bernt Gustavsson (2002) var Platon den första som ställde upp kriterier för skillnaden mellan att veta något, episteme, och att tro något, doxa. Gustavsson menar även att strävan efter sann och säker kunskap har genomsyrat diskussionen om kunskap genom idéhistorien. I dialogen *Theaitetos*, en dialog mellan Theaitetos och Sokrates, diskuterar Platon (2006) kunskapsbegreppet. Han kom fram till tre definitioner: kunskap är förnimmelse, kunskap är sann åsikt och kunskap är sann åsikt förenat med en redogörelse. Dock förkastar han alla definitioner i slutet av sin utläggning. Han går bet, och erkänner att han är en åsna. I början av dialogen ber Sokrates Theaitetos beskriva vad kunskap är och Theaitetos beskriver bland annat astronomi, harmonilära och räknekonst men även hantverkskunskaper som skomakarens. Sokrates svarar att en uppräkningslista av kunskaper eller kunskapsområden inte visar vad kunskap är, inte heller visar en definition vad kunskapen handlar om vad kunskap egentligen är. Sokrates väljer att beskriva de praktiska yrkena som *konst* och inte som kunskap. En av grunderna för definitionen av en konst är att den är baserad på *erfarenhet*. Platon (2000) skiljer även mellan konst och *praktisk erfarenhet* i dialogen *Gorgias*. Syftet med en konst är utövandet av en god handling, som inom läkekonsten. De

handlingar som kan betraktas som praktisk erfarenhet har inget syfte till vare sig ont eller gott, som till exempel musikutövande. Syftet med denna typ av verksamhet är njutningar och tillfredsställelse. Dock beskriver Platon (2003) i *Staten* hur musik kan användas i uppfostran, till exempel hur god musik och dålig musik påverkar människan (Benestad, 1978/2005) vilket visar på hur musik kan användas som medel för goda eller onda gärningar. Det Platon för fram i dessa dialoger är att kunskap har en fast grund, episteme, däremot finns även kunnande *om* något vilket visar på kunskap som utövad, vilket betraktas som konst.

Aristoteles (2004) refererar främst till etiska frågor, men berör även andra slags kunnande. De kunskapsbegrepp som Aristoteles använder, även om han beskriver det som människans sökande efter att nå sanningen och att uträtta handlingar, har fem delar: *episteme* - vetande, som är oföränderligt och där kunskapen är inlärd, *techné* - produktiv kunnighet, som är kopplad till framställning och dess tankeverksamhet, *fronesis* - klokhet, en förmåga att kunna handla rätt vilket är en förmåga eller disposition hos den enskilda människan, *nous* - insikt, som är förmågan hos förnuftet att kunna bedöma en handling eller en förutsättning, och *sofia* - visdom, som är oföränderligt och inte situationsanpassat. En av Aristoteles huvudpunkter är en åtskillnad mellan handlingen som mål eller handlingen som leder till målet eller produkten. Aristoteles har även fokus på verksamheten och handlingen inom kunnandet samt skiljer mellan att ha kunskap om något och att använda sina kunskaper till att utföra något. I utförandet, handlingen, kan kunnandet visas och finnas.

Naturligtvis står denna tolkning av Platon och Aristoteles inte fri från användningen av dessa filosofers idéer under 1900- och 2000-talen. Framförallt kan tolkningen ses som relevant för diskussionen om olika kunskapsformer.

1900-talets kunskapsbegrepp

Synen på kunskap som främst vetenskaplig kunskap har varit dominerande under större delen av idéhistorien, vilket kan ses som en tradition efter Platon. Under 1900-talet utvecklades idéerna om kunskap som praktisk, och som fysisk. Kroppen kan ses som bärare av kunskap. En del av diskussionerna om kunskap har handlat om skapandet av begrepp för att beskriva den kunskap som inte är episteme, eller vetenskaplig kunskap. Gilbert Ryle (1949/2002) myntade begreppen *knowing that*, veta att, och *knowing how*, veta hur. Han skiljde även mellan kunskap som utförs av vana och praktisk kunskap som ständigt förbättras och reflekteras över. Han menade att kunskap internaliseras och att praktisk kunskap och teoretisk kunskap är sammanvävda. Donald Schön (1983/1991) har också varit betydelsefull med idéerna om hur tanke och handling samspelar, *reflection-in-action* och *reflection-on-action*, reflektion i handling och reflektion om handling. Michael Polanyi (1966/1983) myntade begreppet *tacit knowing* som översätts som tyst kunskap eller tyst kunnande. Idag finns två olika beskrivningar av tyst kunskap, enligt Gustavsson (2000); det ena är beskrivningen av kunskap som inte behöver verbaliseras och det andra av kunskap som till sin natur är tyst.

Den första definitionen hör samman med Polyanis beskrivning där kunskapen *kan* beskrivas, men inte behöver beskrivas. Det finns en fokal kunskap – den man fokuserar på och den andra blir perifer eller bakgrundskunskap. Den andra beskrivningen av tyst kunskap har sin grund i Kjell S. Johannesens (1999) tolkning av Wittgensteins praxisperspektiv. I detta perspektiv utgår man ifrån att all kunskap inte går att beskriva utan att den även kan gestaltas, som till exempel genom musik och konst. Johannesen (1999; 1999/2002) anser att begreppen veta hur och veta att inte är nog, det finns fler distinktioner som är viktiga för den praktiska kunskapen. Han gör en uppdelning i *påståendekunskap*, *färdighetskunskap*, *förtrogenhetskunskap* och *omdöme*. Påståendekunskapen är den vetenskapliga eller teoretiska kunskapen. Färdighetskunskapen är att veta hur man utför något, till exempel att kunna cykla. Förtrogenhetskunskapen är förmågan att känna igen saker, till exempel en väns ansikte. Omdöme behövs för att man ska veta hur man ska handla i en situation, och är erfarenhetsgrundat.

Begreppet tyst kunskap var dominerande under slutet av 1900-talet, men begreppet har blivit alltmer omöjligt. Framför allt för att enligt många uttolkare finns tyst kunskap i all typ av kunskap. Paul Feyerabend (1988) menar att vi oavbrutet tolkar allt omkring oss. En text till exempel måste tolkas och har alltid ett sammanhang, även om det är en vetenskaplig text. Vetenskaplig kunskap, eller skapande av kunskap, står inte fri och ren från tolkning och människan som skapar kunskapen. En annan orsak är att begreppet tyst kunskap ofta ger en association till mystiska dimensioner av lärande. Begreppet *praktisk kunskap* (Bornemark & Svenaeus, 2009) används därför ofta synonymt med begrepp som tyst kunskap, tyst kunnande, know how, intransitiv kunskap, intuition mm.

Utgångspunkten för den praktiska kunskapen är att den inte i första hand är episteme, utan begreppet kräver en annan kunskapssyn. I en kunskapssyn som inte utgår främst från episteme kan pragmatismen och fenomenologin beskrivas som centrala för diskussionen om "kroppens kunskap". Fenomenologin har varit betydelsefull genom sin helhetssyn på människan, och då kanske främst Maurice Merleau-Pontys (1945/1997) syn på människan utifrån den levda kroppen. Pragmatismen, och då främst John Dewey, betonar holistiskt tänkande och handling som en grund för lärande. Det idag använda begreppet "learning by doing" kommer troligtvis från Deweys "intelligent action" (Hartman, 2003, s. 12). Dewey kan ses som central för kunskapssynen inom det svenska skolväsendet.

Skolan och kunskapsformerna

Läroplanerna Lpo94 och Lgr11 beskriver tydligt att olika typer av kunskapsbegrepp, som liknar Johannesens ovan nämnda begrepp, accepteras:

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa

ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet.
(Skolverket 1994, s. 6; Skolverket 2011, s. 10)

Trots denna öppenhet för olika kunskapsformer är det mätbara fortfarande centralt i skolan, och lärandet i skolan är i första hand baserad på skriftlig kultur vilket gör att epistemekunskapen, den vetenskapliga sanningen, är central genom hela skolgången. De estetiska ämnena blir därför problematiska eftersom de inte är lika lätta att bedöma med samma måttstock som kunskap som kan baseras på verbalt språk, framförallt den som kan framställas i skift. Det kan vara denna bedömningssvårighet, eller en grundläggande kunskapssyn där en viss typ av faktakunskap fortfarande har företräde framför andra kunskapsformer, som gör att de estetiska ämnena inom skolan ofta motiveras med sin "nyttighet", som stöd för annat lärande, och därför marginaliseras. Kunskapsbegreppet inom lärandet, i synnerhet inom skolvärlden, har diskuterats mycket. Gustavsson (2000), som är idéhistoriker, tar upp tre av Aristoteles begrepp för att kunna diskutera synen på kunskap idag, i synnerhet skillnaden mellan kunskap och information. En annan idéhistoriker som diskuterat och problematiserat kunskapsbegrepp är Sven-Eric Liedman (2008). Liedman (2011) har även diskuterat kunskapssyn, mätande och bedömning inom skolan. Mätandet av kunskap och musikutövande är problematiskt när man diskuterar kunskapsbegreppet utifrån ett praktiskt perspektiv. Något som kan bedömas är inte detsamma som något som kan mätas.

Forskning om konstnärliga uttryck

Fortfarande kan man se skillnad på kunskapssyn som härledas till Platon och Aristoteles, även om denna syn anses något förenklad. Kunskap uppfattas som något stabilt eller kunskap uppfattas som föränderlig och kopplad till mänsklig aktivitet. För mig som musiker och forskare är det nödvändigt att se kunskap som det senare. Kunskapen om att spela musik är föränderlig. Det finns ingen "naturlig" utveckling eller progression. Om man talar om progression så menas ofta teknisk eller teoretisk progression; "har du spelat det här stycket så passar det här i svårighetsgrad" eller "nu när du vet hur durskalan fungerar kan du lära dig mollskalorna". Det måste dock beaktas att denna typ av progression också alltid är kontextuell och föränderlig. Men kunskap om att spela musik är inte bara teknisk eller teoretisk, den är emotionell och kommunikativ, och lärandet är icke-linjärt och komplext. Det finns forskare (se t ex Ehn 2012; Sæther, 2013) som vill framhäva att metoder och kunskapsproduktion inom konstnärligt utövande är relevant även i traditionell forskning. Möjligheten att ta tillvara lärdomar utifrån subjektivitet, deltagande, sinneserfarenheter och att använda känslouerfarenheter inom forskning kan utvidga kunskapsproduktionen. Kunskap ses här som en mänsklig aktivitet.

Konstnärlig forskning är ett relativt nyetablerat forskningsämne i Sverige, sedan 2009 kan konstnärlig doktorsexamen utfärdas (Lilja, 2015). Konstnärlig forskning beskriver ofta arbetsprocesser, vilket innebär att konstnären studerar sig själv som utövande subjekt, eller studerar det

konstnärliga objektet. Kompositören och forskaren Hans Gefors (2011) beskriver två olika ingångar för konstnärens arbetsprocesser: de som studerar kreativitet, till exempel genom att studera konstnärliga processer och de som vill utveckla verktyg för att vara kreativa. Han beskriver sig själv som tillhörande de senare i sitt avhandlingsprojekt. Efva Lilja (2015) beskriver konstnärlig forskning i sin rapport *Konst, forskning, makt - en bok om konstnären som forskare*: ”Konstnärlig forskning är den forskning som har konstnärlig praktik som kunskapsobjekt och som bedrivs med konstnärlig praktik som grund” (Lilja, 2015, s. 16). Lindberg-Sand och Sonesson (2015) pekar på utmaningar för konstnärlig forskning som vad skillnaden mellan det konstnärliga projektet och forskningsprojektet är och kan vara.

Inom den konstnärliga forskningen kommer vi till de brännande frågorna för den konstnärliga kunskapen. Mycket av diskussionerna inom konstnärlig forskning handlar inte om konstnärlig verksamhet som kunskap utan om hur och vad man kommunicerar (Schippers, 2007; Schippers, 2014). Hur presenterar man kunskapen för mottagaren? Hur, av vem, och på vilken grund skall konstnärlig forskning bedömas? Det konstnärliga verket kan betraktas som individuell kunskap, den skapande konstnärens kunskap, men forskning är kommunicerande och skapande av gemensam kunskap. Saknas den kommunicerande aspekten är det svårt att räkna det som forskning. Men konst har en inbyggd kommunikativ sida. Kommunikation är en viktig del av alla konstnärliga projekt. Här blir Johannessens (1999) ifrågasättande av de vetenskapliga fundamenten viktig; måste vetenskap kunna formuleras med hjälp av språket och vara reproducerbart? Det finns andra kunskapsformer där dessa fundament inte är grundläggande.

Kunskapsdefinitioner som politiskt medel och mål

Molander (1993) menar att definitionen av kunskapsbegreppet är en politisk strid. Definitionen av konstnärlig kunskap som kunskap är på så sätt en politisk fråga. För akademierna, och akademikerna, är det viktigt att betrakta konstnärlig kunskap som kunskap. Det kan handla om akademisk progression inom systemet, examensrätter, löner, tjänster, eller rätten att definiera sin plats i utbildningssystemet. Går det inte att betrakta konstnärlig kunskap som kunskap så finns ingen plats för den i det akademiska systemet. Kunskapsdefinitionerna motiverar arbetet inom akademierna liksom det motiverar de konstnärliga högskolornas plats i universitetsvärlden. Austin (1946/1983) beskriver att en grund för vår kunskap är auktoritet, att hänvisa till en i sammanhanget gångbar källa är väsentligt för att själv bli trovärdig. Här blir kunskapsdefinitionerna en maktfråga, det är inom akademierna som definitionerna görs. Det är personer inom akademierna och deras kunskapssyn som rättfärdigar sitt eget arbete, om dessa definitioner accepteras.

De svenska högskolornas och universitetens anpassning till Bolognasystemet har inneburit en akademisering av många yrken (Lindberg-Sand & Sonesson, 2015). Till exempel inom musikhögskolornas utbildningar har examensarbetena blivit mer betydelsefulla. Naturligtvis är detta en utveckling som måste diskuteras, hur kan en utbildning i musik bedömas utifrån skriftliga arbeten? Här blir motsättningen mellan epistemisk kunskap och

praktisk kunskap tydlig. Feyerabend (1988) menar att det finns en risk i att det som kan uttryckas med hjälp av språket blir prioriterat och att annan kunskap tenderar att bli bakgrundskunskap. I akademiseringen av yrken där praktisk kunskap är framträdande bör det därför finnas en levande diskussion om kunskapsformer, med detta inte sagt att språket inte har en roll i kunskapsförmedling och kunskapsbildning.

Det finns även personliga och konstnärliga mål som delvis är politiska mål: försörjning och konstnärlig frihet för etablerade konstnärer. Det kan vara betydelsefullt att få möjlighet att ägna sig åt ett eget projekt utan att behöva ägna sig åt brödjobb. Ett doktorandprojekt, eller ett annat konstnärligt projekt inom akademien, kan betyda att en konstnär kan försörja sin familj. Det kan också vara en öppning för att konstnärligt kunna ligga i framkant. Det personliga och konstnärliga kan då ses som en politisk fråga, där kommersialisering och anställningsbarhet faktiskt är frågor som tar plats inom akademierna, och inom de institutioner som hanterar färdigutbildade konstnärer. Kunskapsdefinitionen är en fråga om konstnärlig frihet. Det visar sig också att det ofta är etablerade konstnärer som erhåller doktorandtjänster (Lilja, 2015).

Avslutande reflektion

Jag håller med Platon – kunskapsbegreppet är svårdefinierat och ju mer jag tänker på det, desto mindre vet jag vad kunskap verkligen är. Men frågan uppkommer om det är viktigt att definiera praktisk kunskap som kunskap. Som till exempel musikutövare så är det i många sammanhang inte särskilt viktigt. Det spelar ingen roll vad något kallas när det är utförandet som är centralt. Men detta innebär inte att till exempel reflektion, lärande och utbildning inte hör till musicerandet. Däremot kan det vara epistemologiskt viktigt att definiera praktisk kunskap som kunskap. Ett vidgande av kunskapsbegreppet skulle innebära att hierarkiska system inom utbildning och tankesätt skulle kunna ändras. Idén om ett vidgat kunskapsbegrepp finns, dock vill jag mena att det ännu inte har haft det genomslag det har möjlighet att få. Det kan vara viktigt som politiskt ställningstagande att definiera praktisk kunskap som kunskap. Jag menar att utövare av konstnärliga uttryck inte ska frånsäga sig rätten att utifrån ett musikerperspektiv, konstnärsperspektiv och lärarperspektiv kunna definiera sin kunskap. Det finns en stor risk att låta andra definiera den. Om inte utövarna inom yrket talar om kunskap och musik, vem ska då tala för dem? Vem ska definiera deras kunskap? Skall denna diskussion föras av kunskapsteoretiker utan konstnärlig förankring? Skall den lämnas åt politiker utan konstnärlig förankring? Detta val innebär framförallt hur man i framtiden ska se på utbildningar, de estetiska ämnena inom skolan och inom universitet, men också hur man ska föra samtalet om konst och musik och andra estetiska uttryck i det offentliga rummet.

Det är inte att anpassa sig till normen som är det viktiga, det viktiga är att vidga de kunskapsbegrepp som finns. Allan Janik (2005/2006) hävdar att det inte finns *en* epistemologi, inte *en* typ av kunskapsteori – det finns många. I vissa fall måste idén om den "sanna" kunskapen, det mätbara, det återupprepningsbara lämnas och gå mot det personliga, det gestaltande och det

föränderliga. Att en kunskap inte är möjlig att förmedla i skrift betyder inte att den är dold i mystik. Diskussionen om konstnärlig kunskap måste bort från det "mystiska" - det går faktiskt att tala om konstnärlig kunskap. Det ska inte vara "geniet" som är normen, det ska vara den lärande människan. Denna lärande människa skall kunna ha en personlig, gestaltad, icke-verbaliserad kunskap. Kunskap ses här som en föränderlig process. Utifrån denna syn är det värt att hålla ögonen på vad som händer i konstnärlig forskning de kommande åren när ämnet etableras och konsolideras. Hur definieras och motiveras konstnärlig kunskap? Hur förmedlas konstnärlig kunskap? Men akademien är beroende av personer som är grindvakter. Vilka projekt är aktuella? Vad är framkanten i konstnärlig forskning, vilka är projekten och hur kommuniceras de? Det är även värt att hålla ögonen på de forskare inom estetiska ämnen som arbetar i en tradition av praktisk kunskap och humaniorabaserat, där finns som jag ser det en vilja till diskussion. Jag vill också hävda att det i sammanhanget är viktigt att hålla ögonen på hur skolan hanterar de olika kunskapsformerna i praktiken, och vilken roll den estetiska kunskapsbildningen spelar i den skriftligt dominerade skolkulturen.

Det är möjligt att hela vägen följa spåren från Platon. Kanske ska inte musiken, eller den konstnärliga kunskapen, definieras som kunskap och vara tvungen att passas in i det akademiska systemet/skolsystemet/ekonomiska systemet. I så fall skulle vi inte behöva mätningar/betyg. Å andra sidan ligger det i forskarnas/akademiernas/lärarnas/elevernas intresse att definiera konstnärlig kunskap som kunskap. Dock är jag inte främmande för att skolsystemet tänks om på sikt; kanske ska den konstnärliga kunskapen ha en plats i akademierna, i skolan, och i samhället, men på andra villkor än den epistemebaserade kunskapen. Anpassningen till en vetenskapssyn och utbildningssyn som egentligen inte passar ämnet kan vara en av de delar som gör att de konstnärliga ämnena ifrågasätts. Omdefinieringen av kunskapssyn är en väg att gå, alternativet är omdefiniering av de konstnärliga ämnena med en ny begreppsbildning.

Men det finns verktyg för att tala om kunskap inom konstnärlig kunskap. Det finns teorier att ha som stöd. Det finns forskning att ha som stöd. I denna text har jag åberopat auktoriteter som grund för definition av kunskapsbegreppet, vilket kan härledas till Austins (1946/1983) syn på auktoriteter som grund för kunskap. Genom användandet av dessa auktoriteter, men även sammanhanget texten publiceras i och min officiella akademiska kompetens, gör jag mig själv till auktoritet som har mandat att diskutera ämnet. I akademisk tradition började jag denna diskussion om kunskap utifrån texter från den grekiska antiken för att stärka trovärdigheten i mina resonemang om nutida epistemologiska texter. Det kan påpekas att det finns många andra auktoriteter som passar det konstnärliga utövandets kunskapsteori än de jag har använt här. Utifrån dagens olika kunskapsteorier går det att tala om intellektets, upplevelsens, kroppens och känslans kunskaper. Kanske kan de konstnärliga utövarna också tala utifrån sina egna erfarenheter. Liksom detta kapitel har rört sig från det teoretiska till det praktiska och personliga kan även diskussionen om konstnärlig kunskap innehålla både det teoretiska och det personliga perspektivet. Den diskussion

jag en gång hamnat i, att inte musikutövare utifrån ett konstnärligt perspektiv borde diskutera kunskapsteori eftersom diskussionen istället borde föras av experter inom området, är värd att reflektera över. Jag vill fortfarande hävda motsatsen: det är just *de konstnärliga utövarna* som skall tala om det. Om de inte gör det så lämnas ett fritt fält för kunskapens grindvakter, mätandet och dumheten. Jag menar att det är alla utövare som har denna rätt - och kanske ibland denna skyldighet.

Referenser

- Aristoteles (2004). *Den nikomachiska etiken*. Daidalos: Göteborg
- Austin, John Langshaw (1946/1983). Andras själsliv. I Konrad Marc-Wogau (red), *Filosofin genom tiderna. 1900-talet* (s. 251-275). Bonnier Fakta Bokförlag AB: Stockholm
- Benestad, Finn (1978/2005). *Musik och tanke*. Studentlitteratur: Lund
- Bornemark, Jonna & Svenaeus, Fredrik (Red.) (2009). *Vad är praktisk kunskap? Södertörn studies in practical knowledge 1*. Södertörns högskola: Huddinge. Tillgänglig från: <http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:303147/FULLTEXT01.pdf>
- Ehn, Billy (2012). Between contemporary art and cultural analysis: Alternative methods for knowledge production. *InFormation. Nordic Journal of Art and Research*. 1(1), 4-18. Tillgänglig från: <https://journals.hioa.no/index.php/information/article/view/214/230>
- Feyerabend, Paul K. (1988). Knowledge and the Role of Theories. *Phil. Soc. Sci.* 18, 157-178
- Gefors, Hans (2011). *Operans dubbla tidsförlopp. Musikdramaturgin i bilradiooperan Själens rening genom lek och skoj* (Doktorsavhandling) Malmö: Lund University
- Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi*. Wahlström & Widstrand: Stockholm
- Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Skolverket: Stockholm. Tillgänglig från: http://www.umu.se/digitalAssets/19/19998_vad-kunskap-skolverket.pdf
- Hartman, Sven (2003). Läraren från Oil City- inför det nyväckta intresset för John Dewey. I Sven Hartman, Klas Roth & Niclas Rönnström (red.) *John Dewey. Om reflektivt lärande i skola och samhälle* (s. 7-31). Stockholm Library of Curriculum Studies, Vol. 12 HLS Förlag: Stockholm
- Janik, Allan (2005/2006). *Theater and knowledge. Towards a dramatic epistemology and an epistemology of drama*. Stockholm: Dialoger
- Johannessen, Kjell S. (1999). *Praxis och tyst kunnande*. Dialoger: Stockholm
- Johannessen, Kjell S. (1999/2002). Det analogiska tänkandet. I Peter Tillberg (red), *Dialoger - om yrkeskunnande och teknologi* (s. 288-299). Föreningen Dialoger: Stockholm
- Liedman, Sven-Eric (2008). *Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper*. Bonnier Pocket: Stockholm
- Liedman, Sven-Eric (2011). *Hets!: en bok om skolan*. Stockholm: Bonnier
- Lilja, Efva (2015). *Konst, forskning, makt - en bok om konstnären som forskare*. Rapport från Utbildningsdepartementet. Tillgänglig från: <http://www.regeringen.se/>
- Lindberg-Sand, Åsa & Sonesson, Anders (2015). Contextual and conceptual ambiguities in the supervision of artistic research. I Henrik Frisk, Karin

- Hohansson & Åsa Lindberg-Sand (red.). *Acts of creation. Thoughts on artistic research supervision* (s. 181-202). Symposion: Höör
- Merleau-Ponty, Maurice (1945/1997). *Kroppens fenomenologi*. Bokförlaget Daidalos AB: Göteborg
- Molander, Bengt (1993). *Kunskap i handling*. Bokförlaget Daidalos AB: Göteborg
- Platon (2000). Gorgias. *Skrifter. Bok 1*. Översättning Jan Stolpe. Atlantis: Stockholm
- Platon (2003). Staten. *Skrifter. Bok 3*. Översättning Jan Stolpe. Atlantis: Stockholm
- Platon (2006). Theaitetos. *Skrifter. Bok 4*. Översättning Jan Stolpe. Atlantis: Stockholm
- Polanyi, Michael (1966/1983). *The Tacit Dimension*. Gloucester Mass. Peter Smith: United States of America
- Ryle, Gilbert (1949/2002). *The Concept of Mind*. The University of Chicago Press: Chicago
- Schippers, Huib (2007). The marriage of art and academia: Challenges and opportunities for music research in practice-based environments. *Dutch Journal of Music Theory*, 12(1), 34-40. Tillgänglig från: http://upers.kuleuven.be/sites/upers.kuleuven.be/files/page/files/2007_1_4.pdf
- Schippers, Huib (2014). Practitioners at the centre: Concepts, strategies, processes and products in contemporary music research. I Scott D. Harrison (red.), *Research and research education in music performance and pedagogy* (s. 1-7). Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-94-007-7435-3_1
- Schön, Donald A. (1983/1991). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. Ashgate Publishing Limited: England
- Skolverket (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94*. Tillgänglig från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Lgr 11*. Tillgänglig från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Sæther, Eva (2013). Insight through participation - bridging the gap between cultural anthropology, cultural studies and music education. I Petter Dyndahl (red.), *Intersection and interplay. Contributions to the cultural study of music in performance, education, and society* (s. 21-34). Malmö Academy of Music, Lund University