

STM 1997:2

Erfarenhet och Musikundervisning
Att passa in i skolvärlden

Av Börje Stålhammar

© Denna text får ej mångfaldigas eller ytterligare publiceras utan tillstånd från författaren.

Upphovsrätten till de enskilda artiklarna ägs av resp. författare och Svenska samfundet för musikforskning. Enligt svensk lagstiftning är alla slags citat tillåtna inom ramen för en vetenskaplig eller kritisk framställning utan att upphovsrättsinnehavaren behöver tillfrågas. Det är också tillåtet att göra en kopia av enskilda artiklar för personligt bruk. Däremot är det inte tillåtet att kopiera hela databasen.

Erfarenhet och Musikundervisning

Att passa in i skolvärlden

Börje Stålhammar

Skolvärlden är rik på exempel där pedagogiska ideologier och utbildningsfilosofier beskrivs i termer av motsatser. "Antingen eller" blir ofta en positionsbestämning som skall förklara det ena eller andra tankemönstret. Det är vanligt att beskriva sin position som för eller emot t.ex:

Åldersblandad undervisning, montessori-, waldorfpedagogik, integrering förskola-skola, nivågruppering m.m.

Eller, angående musikundervisning, t.ex:

Multimedia-undervisning, digitala klaverstudios, Suzuki-metoden, Kodály-metoden, kulturskola-musikskola, individuell eller gruppundervisning, musikskolornas och studieförbundens rockverkstäder osv.

Skolans historia är rik på exempel där uttalade positionsbestämningar medfört allvarliga samarbetsproblem och desarmerat utvecklingsmöjligheter inom ett skolområde. Begrepp som Ltg, dialogpedagogik, aktivitetspedagogik och learning by doing är talande exempel på detta. Vanligen kännetecknas förloppet av två faser:

1. För eller emot: Verksamma pedagoger härddrar sin position genom att i sin undervisning tydligt profilera sin undervisningsfilosofi, dels genom att argumentera mot andra pedagogiska strömningar och dels genom att beskriva sin egen filosofi i termer av nyttighet, effektivitet och förträfflighet.
2. Assimilation: En viss typ av mångfald utvecklas där delar av pedagogiska metoder och filosofier blandas och inkorporeras med de egna.¹ Exempel på detta är utvecklingen under 1980-talet då vissa polariserade attityder från 60- och 70-talens skoldebatt fragmentiserades och sögs upp än här än där. Sorteringen utgick ofta från pragmatiska överväganden. Följden blev att en lärare kunde vara progressiv i det ena fallet och tra-

ditionell i det andra. Ibland kunde dock detta medföra att metod och innehåll motverkade varandra (jfr Stålhammar 1995:226).²

Eftersom skolan utkristalliserat ett visst organisationsmönster måste alla progressiva idéer filtreras och 'stötas' mot detta innan de kan vinna genomslagskraft.³ Medför de alltför stora konsekvenser sorteras de ut på ett tidigt stadium. Under åren har skolan, dels genom sin organisation och dels genom invanda undervisningsmönster, s.k. undervisningsparadigm, gjort att vissa pedagogiska idéer genom enbart sin uppkomst undergrävt hela det etablerade skolsystemet, även om detta inte varit syftet.⁴ Dewey menar att progressiva skolor, genom att enbart finnas till, utgör en kritik mot det gamla skolväsendet (Dewey 1991:6). Gerd och Gerhard Arfwedson nalkas detta då de talar om metoder som kan vara lättadministrerade eller kräva "stor möda och arbetsinsats" för att kunna passa in i skolmönstret. De menar att det finns förväntningar på 'skolmässighet' som gör att somliga metoder accepteras som 'naturliga' och självklara medan andra står i konflikt med det som anses som traditionellt och berättigat att göra i skolan. Nya metoder kan både svika gamla förväntningar och även passa dåligt in i en existerande organisation (Arfwedson och Arfwedson 1991:41).

Skolan skiljer sig väsentligt från de flesta andra sammanhang som barn och ungdomar befinner sig i. I skolsituationen blir eleverna tilldelade en kamratgrupp, klassen, vissa bestämda tidsramar sätts för arbetets uppläggning, ett av andra människor fastställt mål och syfte utgör riktlinjerna för aktiviteterna, kunskaper, instruktioner och även metoder vilar på tidigare gjorda erfarenheter. Litteratur och läroböcker är det viktigaste medlet för att förmedla visdomen från det 'förgångna'. Läraren hjälper eleven in i materialet. De är en form av kommunikativa ombud som både förmedlar och visar förhållningssätt till kunskapen framhåller Dewey.

Eftersom skolsituationen som sådan, och i många fall inlärningsmetoderna, skiljer sig väsentligt från övriga sammanhang som barn och ungdomar befinner sig i, kan deras egna erfarenheter ofta upplevas som oväsentliga i sammanhanget. Deras erfarenheter är kopplade till helt andra situationer och uppfyller inte alla de krav som får dem

1. En artikel i *Lärarnas Tidning* tydliggör detta genom ett referat från en skola där både "åldersblandad och åldersbunden" undervisning bedrivs. En medelväg valdes för de tre första årskurserna, halva veckan har eleverna åldersbunden undervisning och halva veckan läser de åldersblandat. "Vi tar det 'göttaste' ur de båda arbetssätten, säger läraren. (*Lärarnas Tidning* 1996, Nr 18, s. 15 - 16).
2. Progressiv använder jag i betydelsen "positiv till förändring och utveckling" och traditionell i betydelsen "hålla fast vid ett invariant och etablerat mönster".
3. Jfr Lundgrens 'ramfaktorsteori' där han utgår från Dahllöfs arbete om begreppet 'ram' som begränsande faktor i undervisningsprocessen. Lundgren gör en distinktion mellan 1. Konstitutionella ramar, 2. Organisatoriska ramar och 3. Fysiska ramar (Dahllöf 1971, Lundgren 1972, 1983).
4. Jfr Stålhammar 1995:230 f.

att passa in i ett undervisningsmönster. Dewey menar att glappet är så stort i fråga om ämnesmotiv, metod och utvecklingsförlopp, mellan skolans inställning till kunskap och elevernas, att skolans väg att nå dit känns främmande för eleverna. Även om eleverna har erfarenheter som ligger i linje med det innehållsmässiga från helt andra sammanhang. Avståndet mellan vuxenvärldens kunskapsproduktion och elevernas egna erfarenheter är så stort att det omöjliggör ett aktivt deltagande från elevernas sida. Inläringen sker på ett sätt som etablerats och avpassats efter skolans mönster och organisation. Att lära sig betyder att ta till sig det som redan inkorporerats i böcker och i huvudet på läraren, menar Dewey. Lärdomarna är 'färdigförpackade' och förpackningarna bryts enbart i den ordning som läraren vill (jfr Small 1977, kap. Children as Consumers). Samhällets utveckling, naturliga sovring, vinkling och perspektiv blir starkt åsidosatt inom ett sådant undervisningsmönster. Även om det rör sig om en tidsdifferens på ca 50 år mellan Deweys och Smalls skolanalyser är de fokuserade på i stort sett likartade problem.

To imposition from above is opposed expression and cultivation of individuality; to external discipline is opposed free activity; to learning from texts and teachers, learning through experience; to acquisition of isolated skills and techniques by drill, is opposed acquisition of them as means of attaining ends which make direct vital appeal; to preparation for a more or less remote future is opposed making the most of the opportunities of present life; to static aims and materials is opposed acquaintance with a changing world (Dewey 1991:7).

Utsortering av erfarenheter

I all undervisning, oberoende av om den är förmedlingspedagogisk eller handledande till sin form, spelar erfarenheten en viktig roll. I det första fallet grundas den på kunskaper som erfarenhetsmässigt ansetts viktiga och på metoder där t.ex. stoff portioneras ut och anpassas i progression och induktion efter en kollektiv inplacering av eleverna efter en viss erfarenhetsprincip. I det andra fallet utgår undervisningen från individen. Lärarrollen får här en 'lotsande' karaktär som kännetecknas av hjälp, ledning och stöd med utgångspunkt från elevernas erfarenheter. Är då erfarenheten alltid en faktor som pedagogiskt utgör en tillgång i en kumulativ process? För att komma den frågan närmare bör först några reflektioner rörande undervisning i allmänhet göras.

Metoder och förhållningssätt formas genom det som i varje tid betraktas som viktig kunskap. Praktiska förhållanden och ideologiska synsätt klassificerar kunskap som viktig, onödig eller oanvändbar. Om man, som elev i den svenska folkskolan, var i besittning av en alldeles så stor musikalitet och musikerfarenhet, men saknade sångröst, stod erfarenhetskapitalet tämligen lågt i kurs för, det vid den tiden benämnda, 'sångämnet'. Sången skulle utgöra det centrala inslaget i undervisningen. Att "[...] väcka

håg för sång samt sinne för tonkonsten, att bilda rösten och det musikaliska gehöret” var ledord i 1919-års undervisningsplan. Att kunna dansa, spela fiol eller dragspel var musikaliska erfarenheter som saknade relevans i sammanhanget (jfr Stålhammar 1995:36 f.).

Då 1962 års läroplan var gällande för den svenska grundskolan kunde man i 'huvudmomenten' för årskurs 8 och 9 bl.a. finna följande riktlinjer: "Unisona, två- och flerstämmiga sånger delvis i anslutning till läsning av svensk lyrik. Delar ur den svenska mässboken. Stamsånger [...]. Diktat och melodiläsning [...]. Musik från barocken, wienklassicismen och romantiken [...]" osv (Lgr 62:296). Eftersom denna läroplan gällde till 1969 spelade inte erfarenheter från den framväxande ungdomsmusiken, med bl.a. Elvis Presley, Bill Haley och senare även Beatles, någon stor roll i den pedagogiska anpassningen till eleverna.

Även faktorer utanför läroplanen, som skolkoder, praktiska situationer, som lokalfrågor, gruppstorlek, tidstilldelning, ekonomi m.m., eller lärarens intresse och utbildning, kan ha en determinerande effekt på vilket erfarenhetskaptal som får didaktiskt genomslag i undervisningen. Trots att det i den nuvarande läroplanen, Lpo 94, talas om skolan som en social och kulturell mötesplats visar bl.a. Stålhammar 1995 att elever kan känna en divergens mellan skolans musikundervisning och den egna musikerfarenheten:

Både Henrik och Urban i 9c underströk vid flera tillfällen att det var friheten i musicerandet som var det viktiga: "de går i stället på TBV och sådana ställen där de kan spela fritt". Det grundläggande i deras resonemang var en önskan om att, utifrån eget intresse och kunskap, erbjudas möjlighet att experimentera med musik under handledning (Stålhammar 1995:107).⁵

Givetvis kan inte all erfarenhet ligga till grund för undervisning, men det erfarenhetskaptal som varje elev besitter utgör i sig en kommunikativ tillgång. Genom att lärare och elever utbyter erfarenheter kan en interaktiv process komma till stånd som påverkar både innehåll och utformning av undervisningen. Om vissa erfarenheter, inom t.ex. musik, inte sammanfaller med styrdokument, skolkoder eller lärarens intresse och uppfattning, inträder ett selektivt förfarande. Följden blir att skolan 'väljer ut' delar av elevens erfarenhetskaptal som relevant för undervisningen, medan annan erfarenhet helt utsorteras.

Värdering av erfarenheter

Erfarenheter är inte något som utvecklas inom ett vakuum. Den kommer till genom interaktion med, och influenser, attityder och önsknningar från, omvärlden. Erfaren-

5. Jfr Ball 1981:85. Eleverna efterlyste alltså en metod som är vanlig i studiecirkelsammanhang (jfr Stålhammar 1995:236, samt Eriksson 1988 och 1989).

heten kan alltså sägas ha en aktiv sida som växlar i värde i förhållande till de omständigheter och sammanhang där de införskaffats. (jfr. Dewey 1991:22).

I Stålhammar (1995:193-204) används begreppen "indirekt musikresurs" och "direkt musikresurs" för att beskriva värderingen av några grundskoleelevers erfarenhetskaptal inom klassundervisningen i musik. Det visar sig här att elever med musikalisk erfarenhet, som står i paritet med lärarens erfarenhet, ofta ensidigt tas till vara inom den traditionella klassundervisningen i musik. Vid ett experimentellt projekt, det s.k. GRUMUS-projektet⁶, i vilket lärarna efter hand övergick från en förmedlingspedagogisk och styrande lärarroll till handledande funktioner, utgjorde även andra erfarenheter som inte direkt var kopplade till traditionell musikutbildning, en stor tillgång i undervisningen. En större del av elevens erfarenhetskaptal kom här i omlopp när eleven efter hand övergick från att vara 'mottagare' till att bli 'medskapare' (Stålhammar 1995:245 f.).

Det kapital som eleven bär med sig till undervisningen, i detta fall av en 'indirekt' och en 'direkt' musikresurs, betingar enbart ett värde om det finns en mottagare som värderar kapitalet (jfr Broady 1990:172).⁷ Skolan utgör i detta fall den värderande parten. Styrmekanismer i form av läroplaner, skolkoder och undervisningsparadigm är några av de faktorer som påverkar kapitalets värde.

Den s.k. förmedlingspedagogiska undervisningen, vilket innebär att läraren överför kunskaper, erfarenheter och värderingar till den tämligen passivt mottagande eleven, är ofta svärförenlig med ett holistiskt elevperspektiv. Ämnet i sig blir här det centrala i fråga om avgränsning, stoffindelning och progressionsuppläggning. Eleverna utgör en grupp, klassificerade efter allmänna perceptionsprinciper. Material och metoder som avpassats för andra elever, under andra omständigheter och från andra tider, blir normgivande.

Det kan i en musikgrupp betyda, att samtliga i gruppen inleder sina studier med samma musikstycke, vilket klassificerats som lämplig nybörjarlitteratur. Eller att alla i t.ex. en lågstadielklass, som var vanligt för ett antal år sedan, inleder sin läsinläring med ordet 'mor', trots att vissa elever redan kan läsa ord som 'centralstation' och 'korvkiosk' och aldrig använt ordet 'mor' utan istället 'mamma'. Den förmedlingspedagogiska undervisningen blir då i sin konkreta utformning exempel på divergens mellan innehåll och individ eller ämne och elev.

Elevens depå av erfarenheter utgör, i dessa fall, endast i mycket begränsad omfattning, en bas för undervisningen. Begreppet depå används i detta sammanhang enbart för att beskriva det lager av erfarenheter som eleven besitter, inte för att i första hand,

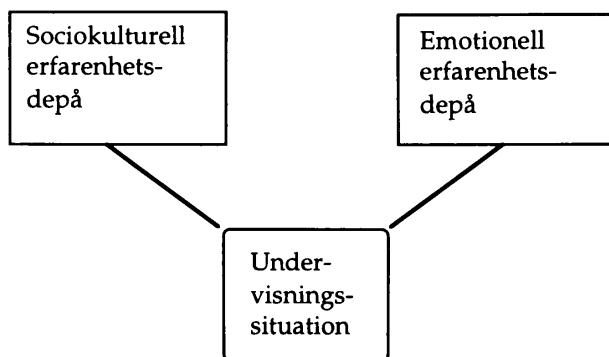
6. GRUMUS = grundskola musikskola i samverkan.

7. Jag anknyter här till Bourdieus begrepp "symboliskt kapital" (se vidare Broady 1990, Månsson 1991, samt Stålhammar 1995:196).

som i begreppet kapital, beskriva dess värde i relation till någon annan. I analysen av GRUMUS-projektet framkom att elever och lärares ackumulation av erfarenheter kunde delas in i två kategorier:

För det första, en *sociokulturell erfarenhetsdepå*, som utgjordes av erfarenheter med grund i situationer som gav ett visst mått av teoretisk och praktisk kompetens. T.ex. erfarenhet från musikskola, föreningssammanhang, kyrkor, eget musicerande, familjens musicerande, musicerande tillsammans med kamrater, lyssnarsituationer från radio, TV, video, CD och konserter m.m.

För det andra, en *emotionell erfarenhetsdepå*, vilket speglade erfarenheter som utifrån vissa inslag i den sociokulturella depån hade sin grund i subjektiva upplevelser, vilka kunde skapa beredskap för presumtiva situationer. T.ex. känslomässiga upplevelser som människan kan återkalla och förnimma och som genom fantasi och inlevelseförmåga kan utgöra en förebild för kommande situationer (se Stålhammar 1995:253).



Figur 1: Erfarenheten som en del av den didaktiska processen.

Erfarenhet, en longitudinell och transversell företeelse

Genom att endast i begränsad omfattning låta elevernas erfarenhetsdepåer komma i omlopp begränsas också elevernas kapacitet och därmed mottaglighet för undervisning, menar Dewey (jfr Dewey 1991:25).⁸ Eftersom undervisningssituationer, och

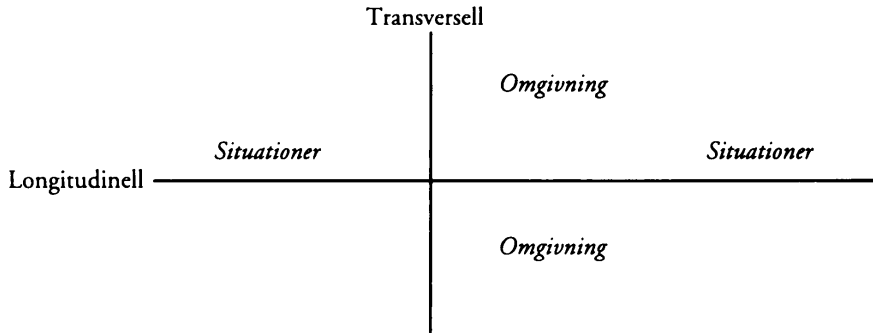
8. Utan att här närmare gå in på kognitionsstudier som bl.a. visar i vilken utsträckning elever lär, minns, presterar och förstår på olika sätt kan det här vara relevant att påminna om Howard Gardners diskussion om "multipla intelligenser". Bl.a. tydliggör han intelligensens mångfald genom begreppet "de sju intelligenserna": lingvistisk, logisk-matematisk, spatial, musikalisk, kinestetisk, interpersonell och intrapersonell (jfr. Gardner 1992:17-22).

även andra situationer helt utanför skolsammanhanget, vanligen utgör delar av ett förlopp och därmed ingår i en process, kan inte erfarenheter beskrivas som kliniskt rena och separerade händelser. Olika situationer följer efter varandra. Att befinna sig "i" en situation är att utgöra en aktiv och verksam del "i" ett händelseförlopp. Dewey påpekar att "i:et" i detta sammanhang har en annan innebörd än då man t.ex. talar om, färg "i" en burk, pengar "i" en portmonnä osv. I det senare fallet är det något som, helt inaktivt, enbart förvaras i ett utrymme, medan det på det mänskliga planet handlar om interaktion med den omgivning man befinner sig i. Erfarenheter från en situation uppfattas i ljuset av erfarenheter från tidigare situationer, vilka också ackumuleras i form av intuition inför kommande och tänkta situationer (jfr Swanwick 1994:41).

Genom en kapacitet som innehåller en rik föreställningsvärld läser människan av både upplevda och kommande situationer i ljuset av det man tidigare varit med om. Vi kan assimilera världen till vårt eget perspektiv, tolka den och anpassa oss till nya realiteter. Detta utgör alltså en longitudinell aspekt på erfarenhetsbegreppet. Vidare kan också en transversell aspekt läggas. Genom att människan i olika situationer lever i ett förhållande till omgivningen agerar hon och interagerar mot denna på olika sätt. Omgivningen kan bestå av objekt som, enligt Blumer, kan vara av tre slag. För det första fysiskt: t.ex. stolar, träd etc. För det andra socialt: t.ex. olika kategorier som studenter, vänner etc. För det tredje abstrakt: t.ex. moral, principer, filosofier etc. (jfr. Blumer 1969:10). Denna omvärld utgörs alltså av objekt som människan upprättar en relation till. Objektet får sin mening genom att individen agerar mot det och får genom detta även olika innebörd för olika personer. Begreppet 'musik' kan alltså ha olika innebörd för olika elever eller elev och lärare.

Tillsammans tydliggör den longitudinella och den transversella aspekten att erfarenhetsbegreppet vilar på kontinuitet och interaktion och att dessa begrepp inte är separerade från varandra. Allteftersom en individ passerar genom en situation på väg till en annan vidgas eller begränsas hans värld enligt Deweys beskrivning. Det som är inlärt i en situation utgör ett instrument för att förstå och analysera en kommande situation (Dewey 1991:25,26). Dewey framhåller att det är en pedagogisk vanföreställning att en person enbart lär de ting han studerar vid ett visst tillfälle. Kollateral inläring⁹ som inlärande av attityder, känslor av olust eller vällust, kan ofta spela en större roll än en lektions ursprungliga syfte. Dessa attityder är fundamentala, hävdar Dewey, och kan också bestå i all framtid. Han säger bl.a. att den viktigaste attityden, som kan läras in, är skapandet av en önskan att lära mera. Om drivkraften i den riktningen försvagas istället för att intensifieras uppstår något mycket starkare än enbart avsaknad av preparering. Eleven blir berövad sin kapacitet att möta nya situationer, menar Dewey (jfr 1991:29).

9. Eng: collateral learning = biinläring



Figur 2: Longitudinell och Transversell aspekt på erfarenhetsbegreppet.

Eftersom 95% av dagens ungdom anger musik som sitt största fritidsintresse kan man anta att de besitter ett stort erfarenhetskaptal inom detta område. Vi vet att de tillhör de största musikkonsumenterna i samhället och att deras musikintresse till stor del är knuten till livsstil, mode och ideal av olika slag (jfr bl.a. Roe 1990 och Bjurström 1993). Musiken de mött under sin uppväxt, antingen i musikaktiva eller musikreceptiva sammanhang utgör, i en kumulativ process, en erfarenhetsdepå utifrån en longitudinell aspekt (jfr Stålhammar 1995:190). De sociokulturella kontexter, där mötet med musiken skett, har säkerligen bidragit till att känslor av olika slag kopplats till den musik som upplevts. Detta kan i sin tur sägas generera en emotionell erfarenhetsdepå, vilken utgör den transversella aspekten i sammanhanget. I musikundervisning sker alltså ett möte mellan skolan, och dess didaktiska intentioner, och eleverna, med deras rika erfarenhetskaptal. Skolan har här av tradition anpassat undervisningen, i fråga om innehåll, nivå och progression, i första hand utifrån elevernas longitudinella erfarenhetsdepå. Alltså faktiska situationer där de tillgodogjort sig erfarenhet, som t.ex. i fråga om böcker som lästs, matematiska problem som lösts, musikstycken som spelats, sånger som sjungits, musik eller musikstilar som avlyssnats osv. Den transversella erfarenhetsdepån, alltså hur eleverna upplevt det de varit med om, på vilket sätt de interagerat med omgivningen, vilka attityder detta skapat osv. har med ett skolanspassat undervisningsmönster varit svårare att nalkas. Detta senare som i så hög grad förknippas med konstnärliga aktiviteter och upplevelser.

För att djupare förstå musikämnets komplexitet och innersta kärna bör det då vara viktigt att problematisera omkring objektet 'musik' som estetiskt fenomen. Läran om skönhet och konst brukar vanligen benämnas 'estetik'. Frågan är då vad som kan betraktas som skönhet eller konst. Är detta autonoma begrepp, frikopplade från individen? Kan en objektiv analys av dessa t.ex. leda fram till vad som är 'vackert', 'fult' eller

kvalitetsmässigt värdefullt eller är detta knutet till människan, situationen, omständigheten, den sociala kontexten osv. Är skönheten eller konsten, med andra ord, ett relativt begrepp? Vilket i så fall måste innebära att den transversella aspekten, vid utformandet av t.ex. skolans musikämne, bör utgöra en väsentlig del av de didaktiska 'strävansmålen' (jfr Kursplaner för Grundskolan 1995:36). Läroplaners utformning och lärares undervisning är alltså i hög grad knuten till musiksyn, eller i ett metaperspektiv: synen på människan i förhållande till estetiken och dess erfarenheter och upplevelser i förhållande till denna. Den norske musikforskaren Even Ruud anknyter till detta i sin bok "Musikk og verdier" där han bl.a. säger:

Når det oppstår uenighet om hva som skal være innhold og arbeidsformer i musikkfaget, har dette ofte sitt utspring i hva vi mener med 'musikk'. [...] For å forstå meningen med musikken, må vi betrakte *relasjonen* mellom musikk og mennesker (Ruud 1996:11).

Erfarenhet och esteticism

Under 1900-talet har framförallt två riktningar inom den estetiska filosofin varit rådande. Den analytiska filosofin och pragmatismen. Den förra med sitt ursprung i Storbritannien och den senare med ursprung i USA. Tillsammans med William James (1842-1910) och Charter S Pierce (1839-1914) räknas John Dewey som den amerikanska pragmatismens främste företrädare. De praktiska följderna av olika idéer och fenomen utgjorde det centrala problemet i Deweys tankar som pragmatiker.¹⁰

Dewey beskriver konsten som en produkt av interaktion mellan levande organismer och dess miljö. Det rör sig alltså om ett pågående skede som omfattas av energi, handling och materia. Grunden i konsten utgörs då av människans förhållande till sin miljö. Naturalismen i sin bredaste och djupaste betydelse blir utgångspunkten för Deweys perspektiv på estetiken (jfr. Dewey 1987:152). Eftersom det, i fråga om konst, inte går att skilja de kroppsliga och intellektuella dimensionerna åt, enligt Dewey, kan den "somatiska naturalismen"¹¹ utgöra ett förklarande begrepp för detta förhållningsätt (se vidare Shusterman 1992:7). Shusterman framhåller att det mönster som ligger till grund för individers handlande i olika situationer också finns med och utgör funda-

10. Dewey utgår från en kunskapsdefinition som utvecklats av Pierce och James. Frågorna "Vad är sant?" och "Vad har värde?" är betydelsefulla i detta sammanhang. På detta svarar pragmatikerna "Det som har nytta". Grundläggande begrepp måste kopplas till hur de används, menar Pierce, medan James även poängterar att själva sanningen också ligger i nyttan (Dewey 1980:13-17). Här kan vi då se Deweys utgångspunkt i sitt resonemang rörande dels undervisning och dels estetik. I spåren på Deweys undervisningsfilosofi blev "Learning by doing" ett viktigt begrepp och i hans esteticism hade sambandet mellan konst, estetisk upplevelse och sammanhang en central plats.

11. Somatisk = kroppslig

ment i människors skapande processer. En hypotetisk separering skulle omöjliggöra både upplevelser och eget skapande på ett djupare plan. Det är omöjligt att beskriva skönhet som ett fristående, neutralt begrepp, fritt från subjektiva tolkningar. Skönhetsupplevelser är alltid kopplade till individen och dennes subjektiva värderingar, vilka i sin tur vilar på erfarenhet och miljö. Dewey kopplar, genom dessa tankar, esteticismen till den normala livsprocessen och beskriver esteticismen som en del av denna. Detta gör han för att visa det ohållbara i att lyfta ut t.ex. musiken som något autonomt, uppbyggt av enbart egen kraft, vilket ofta är utgångspunkten inom den s.k. "finkulturen". Dewey angriper härmed den elitistiska traditionen, den s.k. "museitraditionen" eller den esoteriska idén om "fin konst". Kategoriseringen och förändlingen av konsten som en utvald, autonom företeelse, upphöjd på en piedestal, åtskild från materia och syfte, har lyft ut konsten från vårt vanliga liv och skapat en divergens mellan den estetiska kvalitén och människan, hävdar Dewey (jfr AE 9 -15). Konsten har, säger han, blivit "the beauty parlor of civilization" (AE 339, 346).

Så långt har han en viss samstämmighet med Adorno, som också framhåller att konsten har en djupare innebörd än det synsätt som representeras av högborgerligheten. Den s.k. finkulturen har ofta sammanknippats med rikedom, societet och högborgerliga livsideal. Adorno framhåller att musikens värde finns inom musiken. Den skall lyftas från det omkringliggande. Värdet finns i skapelsen – den konstfulla produkten. Här går vattendelaren mellan Dewey och Adorno. Dewey menar istället att konstens värde ligger i dess förening med människan. Här kan vi se en samstämmighet med bl.a. Marx` kultursyn (jfr Shusterman 1992:20).

Eftersom konsten ingår i en total situation som även inkluderar förmedling, teknik, framförande och sammanhang m.m., är det mot människans natur att ta till sig den estetiska upplevelsen i en avgränsad form, skild från det övriga sammanhanget. Därför är distinktionen t.ex. mellan konst och media svår att göra idag, likaså är det svårt att bortse från kontextberoendet då det gäller t.ex. form, material och genrer. Att se sammanhang och samband ligger i människans natur, framhåller Dewey (jfr. Shusterman 1992:14).

Skillnaden mellan Dewey och den s.k. analytiska esteticismen ligger inte enbart i hans angrepp på elitistisk estetisk kategorisering. Den ligger också i det historiska och sociokulturella tänkesättet. Deweys mening är att konst och estetik inte kan förstås utan det historiska sambandet. Begreppen måste studeras utifrån en holistisk utgångspunkt i relation till de historiska och sociokulturella sammanhangen. Här spelar både ekonomiska och politiska faktorer en roll. Dewey jämför med antikens Grekland där goda dramer också beskrevs som vackra och där konsten var en integrerad del av etos.¹² Här skulle idén om konsten för konstens egen skull inte alls vara begriplig (Dewey 1987:13-14). Genom att vi skiljer på estetiska upplevelser och andra former av upplevelser och lyfter ut konsten från livet in i museer, teatrar och konserthallar

skiljer vi också ut den från det naturliga sambandet med människan. Dewey skiljer mellan 'konstprodukten', alltså artefakten, kan t.ex. vara en tavla, en skulptur, ett musikstycke etc. och det verkliga konstverket, vilket han menar är vad produkten gör eller åstadkommer i form av upplevelser i relation till människan (jfr Dewey 1987:9,167). 'Konst' existerar alltså, enligt Dewey, enbart i ett aktivt, levande och dynamiskt möte med människan.

Deweys sätt att definiera konst som estetisk upplevelse är att bryta med 'museibegreppet' framförallt på tre punkter genom att:

1. Beskriva konsten i termer av livfull upplevelse, hellre än i termer av statiska objekt. Detta visar bättre den dynamiska kraft och de levande känslor den åstadkommer och att estetiska upplevelser är en pågående process; en kumulativ och ackumulativ utveckling hos mottagare och artist.
2. Hävda att konstens inneboende och omedelbara värde är mindre socialt motbjudande när konsten tolkas som estetisk upplevelse hellre än handelsobjekt för kapitalistisk spekulation.
3. Säga att konsten i relation till dess roll och historia bättre skapar en grund för att förklara den socio-historiska komplexiteten, vilket också för med sig att ett verks mening och värde kan växla beroende på kontext (jfr Shusterman 1992:27).

Denna holistiska konstsyn, som beskrivits ovan, är givetvis mycket mera svärmätbar och komplex till sin form än den mera 'verk'-fokuserade. På samma sätt som texter läses utifrån den tid man lever i genomgår övriga konstverk konstant förändring allteftersom tiden går och situationer förändras. Verket skiftar i mening för berörda personer.

I sin bok "The Imaginary Museum Of Musical Works" diskuterar Lydia Goehrs 'verk-begreppet' utifrån olika utgångspunkter. Hon menar att de flesta av oss ser 'verket' som kompositörens objektifierade upplevelser, vilka innan själva komponerandet inte existerar överhuvudtaget. 'Verket' är, enligt detta sätt att se, alltså inte ett objekt som bara är ihopsatt av en massa delar, som t.ex. stolar och bord, utan en unik produkt av en speciell kreativ aktivitet, symboliskt nedtecknad i ett partitur. När 'verket' väl är skapat finns det alltid där, även efter kompositörens död, oberoende av om det framförs eller inte. Det är en artefakt, existerande för den som tar del av det (jfr Goehr

-
12. Enligt etosläran var tonarterna, i en symbolisk betydelse, kopplade till vad som var moraliskt klandervärt eller högt värderat (jfr Marc-Wogau 1984:82).

1992:2). Goehr är kritisk till detta synsätt och ligger i sitt filosofiska resonemang närmare Deweys konstsyn. Hon menar att 'verket' inte existerar som ett konkret, fysiskt objekt fristående från kompositör, exekutör och lyssnare. Istället är det kopplat till människa, tid och rum. Olika framföranden är aldrig identiskt lika och ett partitur visar inte ett verks hela karaktär. Det är beroende av sammanhang, omgivning, exekutörens förhållningssätt och lyssnarens inställning. Inte ens kompositörens förhållningssätt till sitt verk består av ett evigt, ursprungligt ideal. Ofta växlar det under både själva komponerandet och efteråt (jfr a.a. 3, 4, 99). Tron att alla verk har en fix och definitiv struktur fjärrar musiken från dess socio-kulturella kontext. Analyserar och tolkar vi den utifrån en sådan inställning löper vi, menar Goehr, en risk att missa något signifikant. Är det inte så att vi förlorar något om vi t.ex. hör en blues-, eller en flamencogitarrist i en konsertsal eller kammarmusik från 1700-talet utanför 'kammaren' placerad i ett konserthus (jfr a.a. 249).

Goehr tar också, i detta sammanhang, upp frågan om att spela tidstroget. Är det så att ett försök till tidstroget musicerande kommer nära 'verktröheten', frågar hon sig. Det behöver inte vara så, menar hon, eftersom människor i en annan tid och i ett annat sammanhang har olika erfarenhetsbakgrund och därför reagerar olika på signaler med en viss ursprunglig avsikt. Den innersta meningen som kom till under en viss tidsålder, i en viss kontext kan få en helt annan innebörd i ett annat sammanhang och i en annan tid (se a.a. 248). 'Verket' är inte något statiskt med en enda ideal utformning, vilken kan förflyttas i tid och rum och ändå appellera till åskådaren/mottagaren enligt konstnärens ursprungliga intentioner.

Att definiera konst

Många har försökt att teoretiskt definiera begreppet konst. Deweys pragmatiska definition, att konst är upplevelse/erfarenhet (eng: experience), kan sägas tänga, eller kopplas till, ett flertal filosofiska analyser. Så länge de pragmatiska teorierna hålls på ett allmänt plan kan de vanligen lätt accepteras och anpassas till ett flertal filosofier. När de däremot blir mera konkreta och börjar omfatta värdering av konst, utifrån en annan utgångspunkt än en traditionellt snäv verkcentrerad, är de dock inte konfliktfria. Att definiera konst har varit ett svåråtkomligt problem för många filosofer, t.o.m. långt före esteticismens framväxt som filosofisk disciplin under slutet av 1700-talet.

Då filosofin växte fram, i den antika kulturens Grekland, var en av dess hörnstenar att definiera sin inriktning i kontrast till konsten. Filosofin beskrevs som källan till den överlägsna höga kunskapen, men i den fanns också glädjen och sinnligheten förbunden med de stora sanningar som nalkades (Ahlberg 1946:131 ff.).

Med Sokrates och Platon föddes filosofin ur en strid om intellektuell överlägsenhet, i en kamp mellan retorikerna eller sofisterna på ena sidan och artisterna på den an-

dra.¹³ På liknande sätt som filosofin till stor del utgick från retoriken i sin argumentationsstrategi, utgick man till stora delar från konsten i sin epistemologiska och metafysiska orientering. Det var därför av stor vikt för filosoferna att etablera sin autonomi genom att beskriva konsten i förtyglade och negativa termer. Måltavla för detta blev, i första hand, poesin eftersom den var högt värderad, inte bara som skön konst, utan även som förmedlare av visdom. Det kan tyckas egendomligt att Platon, som själv var en stor diktare, hade ett så avvisande förhållningssätt till dikt och konst. Grunden för detta var dock att han ansåg dikten enbart 'avbilda' företeelserna i sinnevärlden. Konsten och dikten utgjorde därför, precis som materien, endast en skuggbild av den verkliga idé-världen, den som stod över tingen. Konsten definierades följaktligen som imitation eller *mimesis* (grek: efterbildning).¹⁴

Den sanna kunskapen, däremot, utgjordes av det fristående tänkandet och begrundandet (*theoria*) om den verkliga sanningen, den, som enligt Platon, var urbilden för sinnevärldens ting. *Theoria* stod därmed över och utanför människan. Människans roll kunde beskrivas som åskådare av ett drama, vilka enbart tog del av ett slutgiltigt, färdigt verk. Den verkliga sanningen kunde, menade Platon, beskrivas i termer av tydliga och stabila former (*forma*),¹⁵ vilka var rationellt och harmoniskt ordnade. Dessa kunde framkalla en ädel och upphöjd njutning hos människan, om hon var i besittning av tillräckligt hög kunskap för att kunna värdera dess storhet. Skillnaden mellan *idén* om den "höga sanningen" och konsten var att konsten endast var en avbild och imitation av sanningen. Den beskådades dock, på samma sätt, utifrån som ett färdigt verk av konstgjord karaktär.¹⁶ Det var inte i något av dessa fall en företeelse som bestod av en process, där människan i interaktion med omgivningen själv spelade en aktiv roll.

Verkbegreppet, som det beskrivs av Lydia Goehr i "The Imaginary Museum of Musical Works", har alltså en lång historia bakom sig. När Dewey försöker definiera konst som 'experience' (upplevelse/erfarenhet) bryter han mot detta och utgår istället från människan som delaktig i en process. I den pragmatisk esteticismen tilldelas alltså människan en aktiv roll i samband med omskapandet och omprövandet av konst. Deweys syfte med detta är, att skapa en tydlig bild över sambandet mellan människors sociokulturella villkor och deras förhållande till och värdering av konst.

13. Se vidare Shusterman 1992:35.

14. Se vidare Sörbom 1966:99, 183 f.

15. Den romerske filosofen Cicero 106 - 43 f. Kr. använde den latinska beteckningen *forma* istället för de grekiska 'eidos' och 'morfe' i sammanhanget. Detta har sedan blivit ett allmänt begrepp (Marc-Wogaus 1984:97).

16. T.ex. genom att avlyssna 'rhapsoderna', som kunde långa homeriska dikter utantill och sjöng dem i ett slags recitativ bl.a. offentligt vid tävlingar (Brunius 1986:25).

Kan då Platons teori, i motsats till Deweys, ses som ett försök att objektivt beskriva och avgränsa konsten från det interaktiva spelet med människan? Sanningen är nog att Platons *theoria* skulle utgöra en vägledning för det politiska ledarskapet i en, för Atenarna, omdanande tid, då dess traditioner, stabilitet och styrka alltmer började svikta. Här ingick då, som en del, synen på konsten och beskrivning av den begrepps- ligen avgränsningen, samt värdering av dess kvalitét och funktion.

Idéerna om den avbildande konsten, mimesis, kan, både utifrån de antika filosofer- nas synpunkt och 1900-talets målformulerare inom skola och utbildning, ses som ett ganska naturligt förhållningssätt. De estetiska värdenormerna passar bra in i en skol- mässig undervisningsprincip och ger en fast bedömningsgrund att stå på då de ställs i relation till ett sant original. Det går också att avfärda obekväma sanningar och ett kodbrytande förhållningssätt genom kvalitetsvärderingar som utgår från det sanna ori- ginalet – den "överlägsna sanningen". Utifrån *theoria* kunde allt bedömas och avläsas. Det som var olämpligt och 'dåligt', eller inte tjänade de syften och mål som ställts upp, avvisades eller utsattes för ett selektivt förfarande.

Då det gäller skolan och dess utveckling under 1900-talet finner vi att en 'mimesis- inställning' till begreppet 'musik' i musikämnet medför att undervisningsstoff väljs ut, värderas och bedöms utifrån kvalitéter som ligger utanför de berörda elevernas erfaren- hetsvärld. Musiken kan, i detta fall, på ett avgränsat sätt, analyseras och bedömas som en matematisk uppgift, ett biologiskt experiment, en historiskt belagd sanning eller en språkligt grammatisk regel. När den s.k. 'skolmusiken' alltmer började växa fram, med en ambition att vara 'barnvänlig' och anpassad efter barnens kunskapsnivå och till viss del intressenivå, utgick den i många stycken från skolans värld.¹⁷ De praktiska förut- sättningarna bl.a. klassrummet, klassens storlek (ca 25-30 elever), tillgång på material och ett mätbart innehåll, med tanke på bedömning osv, utgjorde determinerande fak- torer för dess utformning. Instrumentariet bestod därför av enkla och inte allt för dyr- bara instrument som var lämpade för en kollektiv musikverksamhet. Innehållsmässigt vilade ofta undervisningen på ett 'mimesis-ideal' som byggde på att efterhärma den stora, 'riktiga' musiken. Klassorkestern, uppbyggd på enkla rytminstrument, klang- spel och ev. blockflöjter, utgjorde t.ex. en symfoniorkester i miniformat. Mötet med skolans musik blev ofta för eleverna ett möte med ett okänt, och till sin utformning, färdigt objekt. Den egna erfarenheten och de egna upplevelserna spelade en mindre roll. Den longitudinella erfarenhetsdepån kom endast till uttryck i form av anpassad svårighetsgrad, nivågruppering och lämplig progressionstakt, medan den transversel- la erfarenhetsdepån i stort sett inte spelade någon roll i sammanhanget överhuvudta- get.

17. Jfr Stålhammar 1995:151-154.

Idag befinner sig musikundervisningen i den svenska grundskolan till största delen inom ett öppet undervisningsparadigm. Sett ur ett ämnesperspektiv kan det sägas representera en mångfald med utgångspunkt från eleverna, vidare har musikämnet en stark koppling till musiklivet och ungdomskulturen utanför skolan. I GRUMUS-projektet¹⁸ och Den Nationella Utvärderingen av grundskolan, våren 1992,¹⁹ ger dock eleverna signaler som tyder på att undervisningen ofta, trots det öppna innehållet, bedrivs på ett 'skolmässigt' och traditionellt sätt. Angående undervisningen visar elevernas svar bl.a. att den:

till stor del leds av läraren som ofta förebildar den musik som eleverna på olika sätt skall arbeta med. Eleverna deltar inte så ofta i planeringen av musikundervisningen. Ibland kan de vara med att välja ut musik, vara med att dela in i grupper eller fördela arbetsuppgifter. Hälften av eleverna tycker att deras intresse för musik tas tillvara i undervisningen (Sandberg 1993:121).

'Öppenheten' i det öppna paradigmet kan alltså till största delen sägas vara begränsad till repertoar och innehåll medan metoder och förhållningssätt ej sällan motverkar en laborativ och elevcentrerad undervisningsstil. Detta understryks i en inledande studie till GRUMUS-projektet, "Musiken vid Katedralskolan", där elever bl.a. menade att de innehållsmässigt var mycket nöjda med musikundervisningen. Formen gjorde dock att de kände sig alltför styrda och med sin musik intvingade i ett visst undervisningsmönster. Deras egna erfarenheter och upplevelser blev genom detta till viss del beskurna för att på ett bättre sätt passa in i skolans värld. Hela erfarenhetspotentialen blev inte aktiverad och därmed inte den fulla kapaciteten (Stålhammar 1995:104 f.).

För att ett fullödigt musikaliskt möte mellan skola och elev skall vara möjligt, framstår då allt tydligare att elevernas depåer av erfarenheter måste ingå i mötet. Här krävs en holistisk syn på erfarenhetsbegreppet som inkluderar både sociokulturella och emotionella erfarenheter. I ämnet musik kommer detta särskilt till uttryck eftersom det till sin konstitution är mångdimensionellt och ofta ger resonans i det innersta hos människan. Dialog och delaktighet i musikundervisningen utgår då inte enbart från *vad man varit med om*, utan också i högsta grad från *vad man upplevt och känt*. Alltså både en longitudinell och transversell aspekt på erfarenhetsbegreppet.

This article is first published in English in the *Canadian Music Educator*, Vol. 39 No.1, Fall 1997 and is republished here in Swedish with permission of the editor.

18. GRUMUS= Grundskola Musikskola i Samverkan (jfr. Stålhammar 1995).

19. Jfr. Sandberg 1993.

Litteratur

- Ahlberg A. *Filosofiens historia*. Från den äldsta grekiska antiken till våra dagar. Stockholm 1946.
- Arfwedson Gerd och Arfwedson Gerhard. Traditionernas framväxt. I: *Boken om pedagogerna*. Svedberg L. och Zaar M. (red.). Stockholm 1991.
- Arpi T. Blandat & bundet blandat. I: *Lärarnas Tidning*, nr 8. Stockholm 1996.
- Ball S. J. *Beachside Comprehensive*. A case-study of secondary schooling. Cambridge 1981.
- Bjurström E. *Spelar rocken någon roll?* Kulturell reproduktion och ungdomars musiksmak. Ungdomsrådets utredningar 2. Statens ungdomsråd. Stockholm 1993.
- Blumer H. *Symbolic interactionism*. Perspective and Method. Englewood Cliffs 1969.
- Brunius T. *Estetik förr och nu*. Stockholm 1986.
- Dahllöf U. *Svensk utbildningsplanering under 25 år*. Lund 1971. (Kolla Lundgren -83. s. 242 och 233).
- Dewey J. *Individ skola och samhälle*. Pedagogiska texter. Urval, inledning och kommentarer av Sven G. Hartman och Ulf P. Lundgren. Översättning R.M. Hartman och S.G. Hartman. Stockholm 1980.
- Dewey J. *Art and Experience*. I: The Later Works. Volume 10. Carbondale 1987.
- Dewey J. Experience and Education. I: *The Later Works 1925 – 1953*, Volume 13: 1938 – 1939. Ed. Boyston J. A. Carbondale 1991.
- Eriksson J. *Rockmusik i studiecirklar*. C-uppsats i musikvetenskap vid Göteborgs Universitet 1988.
- Eriksson J. *Musiklärande i rockcirklar*. D-uppsats i musikvetenskap vid Göteborgs Universitet 1989.
- Gardner H. *Så tänker barn – och så borde skolan undervisa*. Översättning A. Segerberg. Jönköping 1992. (Originallets titel: *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. Basic Books 1991.)
- Goehr L. *The Imaginary Museum Of Musical Works*. An Essay in the Philosophy of Music. Oxford 1992.
- Kursplaner för Grundskolan*. Utbildningsdepartementet. Stockholm 1995.
- Lundgren U.P. *Frame Factors and the Teaching Process*. A contribution to Curriculum Theory and Theory on Teaching. Stockholm 1972.

- Lundgren U.P. *Att organisera omvärlden*. En introduktion till läroplansteori. Stockholm 1983. (Första utg. 1979, andra 1981).
- Läroplan för grundskolan*. Lgr 62. Skolöverstyrelsens skriftserie nr 60. Stockholm 1962.
- Marc - Wogau K. *Filosofisk uppslagsbok*. Lund 1984.
- Roe K. Children and popular music: a research overview. I: *Barn och musik*. Stockholm 1990.
- Sandberg R. *Musik*. Huvudrapport. Skolverkets rapport nr 23. Den nationella utvärderingen av grundskolan, våren 1992. Stockholm 1993.
- Shusterman R. *Pragmatist Aesthetics*. Living Beauty, Rethinking Art. Oxford 1992.
- Small C. *Music – Society – Education*. London 1977.
- Stålhammar B. *Samspel*. Grundskola - Musikskola i samverkan. En studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation. Diss. Göteborg 1995.
- Swanwick K. *Musical knowledge*. Intuition, analys and music education. London 1994.
- Sörbom G. *Mimesis and Art*. Studies in the Origin and Early Development of an Aesthetic Vocabulary. Uppsala 1966.

Summary

Experience and Music Teaching

The school situation is essentially different from other situations in which children and young people find themselves. They often feel that there is no place for their own experience in the world of the school, despite the fact that this experience can seem relevant there. Sometimes the discrepancy between the production of knowledge in the adults' world and that in the pupils' world is so great that there is no possibility of active participation on the part of the pupils. Not least does this become apparent in Music. Experience is acquired through interaction with the world around, from which comes influences, attitudes and wishes. Thus experience can be said to have an active side, changing in value in accordance with the circumstances under which the experience is acquired. With the aid of a rich world of imagination we "read" past, present and future situations in the light of previous experience. We can assimilate what we experience the world to our own perspective, interpret it and then adapt it to fit in

with new realities. This is the longitudinal aspect of the concept of experience, but there is a transverse aspect too, which has to do with how we by means of feeling interact with the world around when we are in the midst of a given situation.

When it comes to a “musical encounter” it is evident that our different stores of experience must play a part in order for there to really be an encounter worth the name. Here there must be a holistic view of the concept of experience, taking in both socio-cultural and emotional experience. This is especially the case with regard to Music, a subject which by its very nature is multidimensional and which often strikes up a resonance in the depths of our being. This means that dialogue and participation in music teaching have to be founded not merely upon *what one has experienced externally* but also – and indeed in the highest degree – upon *what one has experienced internally, what one has felt*. Thus it is a question of both a longitudinal and a transverse aspect of the concept of experience.