

Att lära och undervisa i musik – mot nya didaktiska utmaningar

Cecilia Wallerstedt & Niklas Pramling

Oberoende av stadium visar sig undervisande lärare i musik vara ovana, ovilliga eller obenägna att beröra musikämnets innehållsliga dimensioner. Vart har den musikaliska kunskapen tagit vägen i musikämnet? Vi har frågat oss vilka lärandeobjekt i musik man kan tänka sig. Vad består kunskap i musik av? Vad är den innehållsliga dimensionen? Inte räcker det med att man är aktiv, modig och glad för att man ska kunna spela ett instrument eller för att exempelvis kunna diskutera skillnaden på Elvis Presleys och Idol-Olas musik? Hur kan lärare bidra för att möjliggöra lärande inom musik?

NÄR VI PRATAR MED LÄRARE som undervisar i musik och frågar dem vad den största utmaningen i yrket är, blir svaret ofta något i stil med "att få alla i gruppen att vara delaktiga", "att alla ska vara aktiva" och "att alla barn känner sig trygga och vågar". Man önskar att alla barn ska känna glädje och gemenskap på musiklektionerna. Vid närmare eftertanke är samtliga dessa ambitioner av den karaktären att de lika gärna skulle kunna ha uttryckts av en SO- eller matematiklärare. Inom vilket ämne/innehåll i skolan eller förskolan är det *inte* viktigt att känna sig trygg och delaktig?

Oberoende av stadium visar sig undervisande lärare i musik vara ovana, ovilliga eller obenägna att beröra musikämnets innehållsliga dimensioner. Detta framgår genom helt olika typer av studier, i förskolan (Asplund Carlsson, Pramling & Pramling

Samuelsson, 2008), i grundskolan (Lindgren, 2006) och på gymnasiet (Zandén, 2009). Om matematikläraren finner det vara en utmaning att lära barn räkna med bråk eller hantera divisionsalgoritmer kunde man tänka sig att musikläraren skulle tycka att det var en utmaning att få alla att höra skillnad på dur och moll, att få alla att klara bytet mellan C och G7 på gitarr eller att få redskap för att kunna komponera en egen låt, eller? Vad är den innehållsliga dimensionen i musik? Vart har den musikaliska kunskapen tagit vägen i musikämnet?

I de teoretiskt varandra närliggande perspektiven fenomenografi (Marton & Booth, 2000), utvecklingspedagogik (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) och variationsteori (Marton & Tsui, 2004) används begreppet *lärandets objekt* för att analytiskt fånga vad lärandets innehåll är. I utveck-

lingspedagogik används parallellt *lärandets akt* som beskriver formen för lärandet. En akt, som till exempel att måla till musik, kan vinklas mot olika lärandeobjekt. Det beror på vart uppmärksamheten i aktiviteten riktas. Antag att läraren anordnar en aktivitet där hon eller han låter barnen måla medan de lyssnar på musik. Om fokus är på hur man kan använda penseln på olika sätt formas ett lärandeobjekt inom ämnesinnehållet *bild*. Riktas fokus istället mot att genom bilden försöka fånga musikstyckets form, då är lärandeobjektet hämtat ur det *musikaliska* innehållet (Wallerstedt, 2008). Ytterligare ett fokus man kan tänka sig är att man vill att barnen ska koppla av och vila, så de orkar med att jobba med matte efteråt. I ett sådant fall kan man kanske inte tala om något lärandeobjekt överhuvudtaget.

Vi har frågat oss vilka lärandeobjekt i *musik* man kan tänka sig. Vad består kunskap i musik av? Vad är den innehållsliga dimensionen? Inte räcker det med att man är aktiv, modig och glad för att man ska kunna spela ett instrument eller för att exempelvis kunna diskutera skillnaden på Elvis Presleys och Idol-Olas musik? Hur kan lärare bidra till att möjliggöra lärande inom musik?

Ett nytt perspektiv

Våra frågor har vi tagit med oss ut i förskolan och grundskolans första år i ett treårigt utvecklings- och forskningsprojekt (Pramling Samuelsson, Asplund Carlsson, Olsson, Pramling & Wallerstedt, 2008). Syftet var att undersöka hur det som i tidigare studier visat sig vara en god ansats för lärande i andra ämnen (matematik, skriftspråk, naturkunskap m.m., Pramling 1994, Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003) skulle te sig i mötet med ett estetiskt innehåll. Ansatsen var metakognitiva dialoger och de estetiska innehållen musik, poesi och dans (eller estetisk rörelse). Poängen med

metakognitiva dialoger är att medvetandegöra hos barnen (och läraren) vilket lärande det är som sker.

Under projektets gång samarbetade vi med sju arbetslag i förskolan och två i grundskolans första år. Vi videodokumenterade verksamheten ute i varje skola under fyra terminer. Vi träffade också alla lärare och forskare tillsammans och analyserade filmerna samt mötte inbjudna gäster som höll i fortbildning, till exempel en danspedagog, en tonsättare och en rytmiklärare. Kontinuerligt läste lärarna teoretisk pedagogisk litteratur, framför allt *Det lekande lärande barnet* (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

Vid de tillfällen då vi videodokumenterade verksamheten ledde lärarna aktiviteter/lektioner med barnen. Vi prövade dels att filma tillfällena med mindre tydligt specificerade lärandemål, där planeringen av tillfället mest rörde aktiviteten (till exempel att ha en sångsamling). Vi prövade också att föreslå ett antal väldigt specifika mål där lärarna planerade utifrån detta (till exempel att göra barnen medvetna om symmetriska rörelser i dans).

I vår studie har således lärare prövat en ny sorts utmaningar i undervisning om estetiska ämnen, inklusive musik. Att kalla dessa utmaningar nya kan säkert verka konstigt för vissa. Kanske känner en del att det är detta de alltid har gjort, arbetat med att försöka lära barn om inomestetiska eller inommusikaliska aspekter. Det är dock inte så det framstår i forskningslitteraturen. Att undersöka hur lärare pratar om sitt ämne är inte detsamma som att undersöka hur lärare arbetar i klassrummet. Men när lärare ska verbalisera vad kärnan i musikämnet är framträder ofta sociala, eller vad vi skulle kalla *utomestetiska* aspekter. Vi har istället velat närma oss musikämnet utifrån det *musikaliska* innehållet.

Ett sätt att förstå musikalisk kunskap är att lyss-

ning ligger till grund för de flesta musikaliska aktiviteter (Bundra, 2006). Musiklyssning i det här perspektivet blir mer än att bara sätta sig framför en CD-spelare och sluta ögonen, eller att gå på en rockkonsert. De som spelar tillsammans i en ensemble eller sjunger i kör, de är förmodligen fullt upptagna av att lyssna, på varandra och till sig själva. I kursplanen för musik i grundskolan (Skolverket, 2000) används termen *hörförståelse*. Det framstår som ett i sammanhanget passande begrepp. Det krävs en viss hörförståelse för att veta när det är dags att byta ackord, när det är läge för refrängen eller när tersen behöver intonas lite ljusare. Och det behövs likväl för att kunna relatera dagens musik till äldre musik i vårt kulturarv, eller till att utveckla sin egen musikupplevelse (North & Hargreaves, 2008).

Att göra lärande möjligt på vetenskaplig grund

Den vetenskapliga grund för *lärande* som vi anlägger har skrivits fram av bland andra Marton och Tsui (2004). Ett grundantagande är att för att något ska bli möjligt att urskilja för någon krävs en viss variation. Vi ser till exempel långa personer som långa för att vi tidigare, eller samtidigt, också har mött/möter korta personer. Om alla människor vore lika långa skulle vi inte lägga märke till längd som en aspekt av människors utseende. Så förklaras ofta variationens betydelse. Överfört till musik kan vi tänka oss att vi inte skulle lägga märke till olika musikstilar om allting vore samma musikstil. Nu finns det mängder av musikstilar och vi märker skillnad på till exempel svensk folkmusik och västerländsk klassisk konstmusik. Om någon *inte* märker skillnad, och vi anser att detta kan vara en värdefull kunskap, då har vi en typ av inommusikalisk didaktisk utmaning. Vilka är de karaktäristiska dragen hos folkmusik? Vad är avgörande att lägga

märke till för att höra skillnad? Kanske att vi hör en viss typ av instrument som ofta används i folkmusik, till exempel fiol? Ja, men fiol används också i klassisk musik. Vi provar att hålla något konstant, instrumentet som framför musiken (fiol), och låter musikstilen variera. På så sätt kan fiol separeras från en viss musikstil, då fiol i princip kan användas till att spela vilken genre som helst, och uppmärksamheten kan riktas mot det som faktiskt skiljer ut den ena stilen från den andra. Idén i teorin om variation är att det som framträder för någon är det som varierar mot en invariant bakgrund. Vilka aspekter som är avgörande/kritiska att urskilja för att känna igen exempelvis en viss musikstil är en empirisk fråga och måste undersökas ur den lärandes perspektiv.

Att höra eller urskilja aspekter av musik är en fråga om perception. Perception har i forskning undersökts och förståtts på olika sätt. Om vi vill veta hur en människa uppfattar ljud eller musik kan vi studera detta dels genom att mäta rent fysiska reaktioner hos lyssnaren. Redan nyfödda spädbarns perception är på detta sätt möjlig att undersöka (Pouthas, 1996). Man kan sätta elektroder på dem och kontrollera hur hjärtfrekvensen påverkas av olika auditiva stimuli. Denna typ av experimentell perceptionsforskning har länge präglat den musikpsykologiska forskningen (North & Hargreaves, 2008).

Under de senaste decennierna har fokus i musiklyssningsforskning flyttats allt mer mot sociala aspekter av lyssningen. Forskningen har bokstavligen flyttat ut ur laboratorierna och in i samhället, i människors vardagsliv. Om vi *inte* tänker oss att studera lyssning utifrån fysiska/biologiska metoder, hur gör vi då? Genast blir vi hänvisade till att låta den lyssnande individen representera (framställa/återge) sina lyssningsintryck i verbala uttryck (genom att klä upplevelsen i ord), eller kanske

genom att låta lyssnaren måla eller dansa hur den uppfattar musiken. Frågan blir då: Är det man kan säga om musiken samma sak som man kan känna eller uppleva? Och i så fall, kan man känna eller uppleva sådant i musiken som man saknar ord för?

Vygotsky (1978) introducerade distinktionen mellan elementära och högre mentala processer. Elementära processer är sådana som går av sig själva. Att någon hör att telefonen ringer fungerar exempelvis som en elementär process. Att kunna höra att dominantackordet i en kadens är färgat med en septim är istället en typiskt högre mental process. Såväl 'dominantackord', 'kadens', 'färgad' och 'septim' är begrepp som hör till en viss specialiserad praktik. När man som deltagare i en praktik väl har tillägnat sig dessa begrepp så påverkar det ens perception (Luria, 1976; Vygotsky, 1978). Utan begreppet septim kan vi inte höra ett G7-ackord just som ett G7-ackord. I en 'undervisningssituation' kan läraren behöva 'peka ut' denna skillnad för den lärande. Detta 'utpekande' (uppmärksamhetsriktande) görs vanligtvis genom att språkligt benämna det ljudande. Det någon uppfattar som 'nu spelar någon gitarr' kan för någon annan uppfattas som 'nu spelar någon en rundgångslåt i fyra fjärdedelstakt'. Utan språkliga redskap kanske vi inte ens märker skillnad på det som kallas G och G7.

I den här teorin om hur mänsklig perception går till sägs att vårt seende och hörande är språkligt medierat. Det innebär att vi ser och hör "genom" begrepp och distinktioner som före oss finns i vårt samhälle, vår historia och vårt sociala sammanhang. De begrepp som är användbara i ett musikaliskt sammanhang, föreslår vi, utifrån vårt forskningsprojekt, kan utgöra lärandeobjekt i förskolans och skolans musikverksamhet. Återigen, vi menar inte att musiklyssning är en passiv aktivitet. De

redskap vi här talar om är redskap för såväl intryck som uttryck. Låt oss ta "i takt" som exempel. Att höra att två musiker spelar i takt kan vara en värdefull musikalisk aspekt att lägga märke till, liksom att höra ifall man själv spelar i takt med de andra i sitt band.

Att tala om lärandeobjekten i musik, och på så sätt fragmentisera musiken i bitar, leder inte det till att hela *musikupplevelsen* går förlorad, och därmed det som kanske är själva kärnan i musikämnet? Detta är en berättigad fråga. Svaret på frågan är att förklara hur tanken om lärandeobjekt och urskiljning av dessa ryms inom en mer omfattande utvecklingstanke.

Utvecklingsforskaren Heinz Werners (1890–1964) utvecklingsbegrepp kan här vara användbart. Enligt Werner kan utveckling förstås som genomgående tre skeden. Först ett initialt skede av odifferentierad helhet över ett skede karaktäriserat av ökad grad av urskiljning till en ny mer mångfaceterad helhet. Tanken är alltså att när barnet möter ett nytt kunskapsområde (till exempel musik) så möter han eller hon en odifferentierad, dunkel helhet. Han eller hon hör ljud eller musik men kan inte riktigt greppa det ljudliga. Genom att lyssna på olika stycken (som varierar enligt vissa dimensioner) och genom samtal med andra (till exempel lärare som pratar med barnen om musiken) lär sig barnet att urskilja alltfler aspekter av ljudet (till exempel klangfärgen, tempot, dynamiken, taktarten), det vill säga att upptäcka alltmer som finns i musiken.

När man väl fått upp öronen för dessa (och andra) aspekter kan man höra samma musik, som tidigare var odifferentierat ljud eller musik (och annan musik), på ett mer differentierat sätt. Musikupplevelsen har på detta sätt blivit mer mångfaceterad för barnet. Man kan säga att barnet har utvecklat en hörförståelse. Medan förmågan att ur-

skilja ett visst lärandeobjekt (till exempel taktart) är ett pedagogiskt mål på kort sikt är det denna rikare, mer mångfacetterade hörförståelse som är målsättningen på längre sikt. Av detta skäl blir uppdelningen av musiken i dess beståndsdelar ett sätt att berika helhetsupplevelsen av att lyssna på musik.

Musik för alla

Ovan har vi lagt fram en teoretisk grund för inomestetiskt lärande i musik. De empiriska studier vi har gjort har varit först och främst i förskolan, men idéerna om till exempel lärandeobjekt, språklig mediering och utveckling genom ökad differentiering är inte på något sätt enbart knutna till förskolans praktik.

De lärandeobjekt som vi har sett i den praktik vi studerat, och som vi förstått uppfattats som rimliga och intressanta är exempelvis dessa: Tempo, taktart, dynamik, musikalisk form, instrumentkännedom (klangfärg), och genre. Musikens tempo handlar om huruvida musiken går fort eller långsamt. Taktart handlar om med hur många pulsslags regelbundenhet en betoning återkommer (till exempel på var tredje i $\frac{3}{4}$ -takt, ibland kallad valstakt). Dynamik avser skillnaden i musiken mellan starkt och svagt. Musikalisk form handlar om vad som händer i musiken över tiden, det vill säga hur börjar stycket, hur fortsätter det och hur slutar det. När man arbetar med denna dimension av variation kan man till exempel börja med en vanlig poplåt och där uppmärksamma hur det finns olika delar såsom 'vers' och 'refräng'. När man upptäckt och kan skilja på dessa kan man gå vidare med att undersöka om det finns ytterligare delar i låten som inte passar in i någon av dessa två kategorier, såsom 'mellanspel' (stick) eller 'bridge'. Klangfärg är den aspekt av musiken som gör att vi kan skilja ett instrument från ett annat, olika instrument har olika klangfärger. Vad är det för ett instrument vi hör

som gör 'det där droppande ljudet', 'svepande rörelsen i musiken' och så vidare? Liksom i språkutveckling är i musikutveckling 'genre' ett viktigt begrepp. Olika musikstilar (olika genrer, till exempel pop, rock, folk, blues) karaktäriseras av olika musikaliska aspekter och kvaliteter.

Att få upp öronen för dessa skillnader ger lyssnaren en helt annan och rikare referensram mot vilka han eller hon kan höra likheter och skillnader inom och mellan olika musikstycken. Som vi antytt kan dessa lärandeobjekt (och andra, listan är inte på något sätt uttömmande) bli urskiljbara för barnen genom att man arbetar med systematisk variation och genom att man samtalar om musiken, eller rörelsen till musiken (om man dansar till), och på detta sätt försöka klara ut "vilken skillnad det är som gör skillnad"; till exempel vad i musiken är det som gör att vi kallar viss musik för rockmusik och viss musik för folkmusik, vissa ackord för dominantackord och vissa för dominantseptimackord eller vissa ljud som klingande i takt och vissa i otakt.

När vi studerat det senare har det till exempel visat sig att för vissa barn framstår den avgörande skillnaden på takt och otakt vara att det man gör *ser* likadant ut. Om någon spelar på en trumma och man vill spela i takt med denna på sin egen trumma, sker det genom att man spelar med samma hand. Ur ett musikteoretiskt perspektiv kan 'i takt' lika gärna konstitueras med vilken hand som helst. Att spela i takt kräver inte ens samma instrument, det går likaväl att sjunga eller spela bas i samma takt som trumman. Här har vi funnit ett exempel på när det blir avgörande att systematiskt arbeta med variation för att möjliggöra urskiljning av kritiska aspekter av ett visst lärandeobjekt, i detta fall 'i takt'.

Genom vårt projekt understryks något som nu flera studier entydigt pekar på: Musikalitet är inte

något som vissa har och andra inte. Kunskap i musik är något människor lär sig i relation till sin omgivning och det är bundet till specifika kontexter (Welch, 2000). Musik är en betydande del av vår kultur, och något som alla bör ges möjlighet att lära sig, både för att kunna tolka uttryck och själv ha möjlighet att uttrycka sig. Förskolan är en given plats för att börja stödja lärande inom denna kunskapsdomän. Lärarna spelar här en viktig roll. Vi tror det är viktigt att lärare antar de inommusikalska didaktiska utmaningarna, och inte stannar vid att anordna ”social samvaro med musikaliska inslag”. Då finns en risk att de som redan har tillägnat sig redskap (utanför skolan) lär sig mer om musik medan för dem som inte har det går det musikaliska innehållet spårlöst förbi.

Referenser

- Asplund Carlsson, M., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2008). Från görande till lärande och förståelse. En studie av lärares lärande inom estetik. *Nordisk Barnehageforskning*, 1(1), 41–51.
- Bundra, J. I. (2006). A community of scholars investigates music listening. *Arts Education Policy Review*, 107(3), 41–46.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Art Monitor.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations* (M. Lopez-Morillas & L. Solotaroff, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Tsui, A. B. M. (Eds.). (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Pouthas, V. (1996). The development of perception of time and temporal regulation of action in infants and children. I I. Deliege & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (s. 115–141). New York: Oxford University Press.
- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet – i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2008). *Konsten att lära barn estetik*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallerstedt, C. (2008). Vad hörde du? Om musikalisk urskiljning. I I. Pramling Samuelsson & N. Pramling (Red.), *Didaktiska studier från förskola och skola* (s. 135–152). Malmö: Gleerups.
- Welch, G. F. (2000). The ontogenesis of musical behaviour: A sociological perspective. *Research Studies in Music Education* 14, 1–8.
- Skolverket. (2000). *Kursplan för musik i grundskolan*. (www.skolverket.se)
- Zandén, O. (2009). *Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Göteborg: Art Monitor.