

STM 1989

**Musik, sociokulturella betingelser och
musikundervisning**

Av Christer Bouij

© 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 till-
låtna inom ramen för en vetenskaplig eller kritisk framställning utan att upp-
hovsrättsinnehavaren 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.

Musik, sociokulturella betingelser och musikundervisning

Av Christer Bouij

Utgångspunkter

Den mänskliga företeelsen musik har många bottnar, men hur man än betraktar denna uttrycksform, måste man alltid ha i tanken att musik är något skapat av människor för människor. Man kan t.o.m. påstå att musik inte existerar i sig själv — bara i förhållande till människan och det samhälle som hon lever och verkar i.

En viktig utgångspunkt för denna uppsats är därför insikten att vi alla mer eller mindre aktivt skapar vår egen bild av omvärlden. Det gör vi med hjälp av vår kunskap och våra erfarenheter. Var och en av oss tolkar och värderar utifrån våra egna premisser allt vi möter. Det kan gälla konst, kultur såväl som läromedel eller politik.

De flesta av oss vet också att vi upplever musik oerhört individuellt, ett enskilt musikstycke kan innebära något mycket betydelsefullt för någon som har något speciellt minne kopplat till det. Andra kan tycka att samma musikstycke överhuvudtaget inte har något att säga dem. Mitt eget känslotillstånd betyder också mycket; är stämningen den rätta kan den mest enkla — ja simpla — eller lågmälda musik ge upphov till djupa känsloupplevelser framför allt i samband med religion, politik eller andra sociala situationer.¹ Vi har som individer m.a.o. våra unika erfarenheter, därmed gör vi oss också våra personliga tolkningar av musik. Detta får konsekvenser inte minst för musikundervisning.

I denna uppsats penetrerar jag först frågeställningar kring vad musik är, och resonerar därefter kring vad som händer när musiken med dess tolkningar och betydelser sätts in i en musikundervisningssituation. För att fördjupa resonemanget utvecklar jag också några tankar om musikundervisningens förutsättningar utifrån ett elevcentrerat perspektiv.

Uppsatsen kretsar alltså kring två huvudteman: musik och musikundervisning. Musiken behandlar jag ur två aspekter, en biologisk samt en sociokulturell. Genom att använda ett begrepp från den norske musikforskaren Jon-Roar Bjørkvolds begreppsvärld, ngoma, har jag funnit ett ord som kan stå för ett samband mellan dessa båda aspekter. Ngoma är därför ett viktigt nyckelord för mig.

¹ Se t.ex. Bjørkvold 1989, s. 11 f.

Musik — biologiskt och kulturellt

Låt oss inledningsvis vända oss till musikpsykologin, för att hitta en första utsiktspunkt. Något man funderat på inom denna vetenskapsgren är s.k. musikaliska universaler.² En universal är en musikalisk företeelse som är likartad över hela jorden. Sådana musikaliska universaler borde därmed vara biologiskt-genetiskt konstituerade.

Rytm, melodi och klangfärg är företeelser som finns i alla kulturer. Däremot är harmonik något som bara finns i vissa kulturer. Granskar man de intervall som används i musik, kan man konstatera att oktaven tycks finnas över hela jorden som en universal. Man kan då fråga sig hur tonmaterialet organiseras inom den? I princip skulle man ju kunna bygga musik på glissandon eller tonhöjder som inte är fasta. Musik som i mycket stor omfattning bygger på glissando med få fasta tonhöjder, finns t.ex. inom en del traditionell japansk musik. Man skulle också kunna använda massor av fasta tonhöjder. Men det tycks vara så att människan i de allra flesta fall föredrar diskreta och inte alltför många fasta tonhöjder. I teorin räknar olika musikkulturer med olika grad av fin indelning av denna oktav. Indisk musikteori räknar exempelvis med 24 toner per oktav, men när man analyserar framförd musik, brukar det röra sig om 5 till 7 toner. Detta stämmer förvånansvärt bra med vad psykologer har kallat det magiska talet 7 ± 2 .³ Det tycks nämligen vara så att vi endast klarar av att hålla just 7 ± 2 element i tanken samtidigt. 7 ± 2 kan m.a.o. sägas utgöra hjärnans informationskapacitet. Regnbågens färger brukar exempelvis anses vara sju, trots att det mycket väl fysiologiskt går att urskilja fler. Eller tänk på folksagens sju dvärgar. Vi har ju också sju toner i våra vanligaste skalor, dessutom fördelade över sju oktaver. (Kan detta vara anledningen till att tolvtonsmusik inte har anammats i större utsträckning? Eller att elektroakustisk musik har svårt att nå ut till en större publik? Den arbetar ju med ännu fler än sju element inom de olika musikaliska parametrarna. Tonsättaren har t.o.m. tillgång till ett kontinuum av uttrycksgrader och -möjligheter.)⁴

Man kan också fråga sig vad musik kan "föreställa". I detta sammanhang kan man påminna om att vi i vårt språk ibland beskriver musik med ord som är kopplade till olika sinnen: hög, låg, mjuk, hård, bestämd, ljus, mörk m.m. En företeelse som spänning - avspänning kan ju också klart avbildas i musik. Frede V. Nielsen i Köpenhamn har gjort en undersökning av detta.⁵ Han undersökte i sin avhandling två olika verk: första satsen av Haydns 104:e symfoni samt inledningen av Strauss' Also sprach Zarathustra. Två grupper — en bestående av personer med någon form av musikutbildning samt en av 16-åriga skolelever — fick lyssna och samtidigt markera den identifierade spänningen. Det visade sig att de olika grupperna fick likartade resultat.

² För diskussion om universaler se Wallin 1983, s. 28 f.

³ Denna teori ställdes upp första gången av harvardforskaren George Miller 1956.

⁴ Detta skall inte tolkas som kritik mot dessa musikformer. Tonsättaren "utforskar" ju i praktiskt arbete musikens möjligheter. Lyssnaren å sin sida kan genom nyfikenhet och intresse öva upp sin förmåga att – inom ramen för ett musikskeende – registrera och uppleva allt fler byggstenar.

⁵ Nielsen 1983.

I Australien har Manfred Clynes konstruerat en s.k. sentograf⁶ för att komma underfund med djupt liggande uttrycksformer som manifesteras genom "uttryck". Det hela tillgår så att man bokstavligen uttrycker sina känslor genom att trycka på en knapp, som är placerad på sentografen. Sentografen kan registrera tryck i alla de tre dimensionerna. (På bilden nedan återges endast upp-ned-dimensionen.) Vid försöket sitter försökspersonen med långfingret på en knapp. Försöksledaren ber så försökspersonen att tänka sig in i exempelvis sorg och så via knappen uttrycka denna känsla. Det säger sig självt att den inledande rörelsen sker nedåt, medan vår röst har en annorlunda tillgång till höga och låga tonhöjder. Därför blir glädje en snabb kurva nedåt-uppåt på sentografen, men om man i stället använder sin röst, kommer "känslokurvan" att vända uppåt.

Clynes försök har resulterat i följande "känslokurvor".

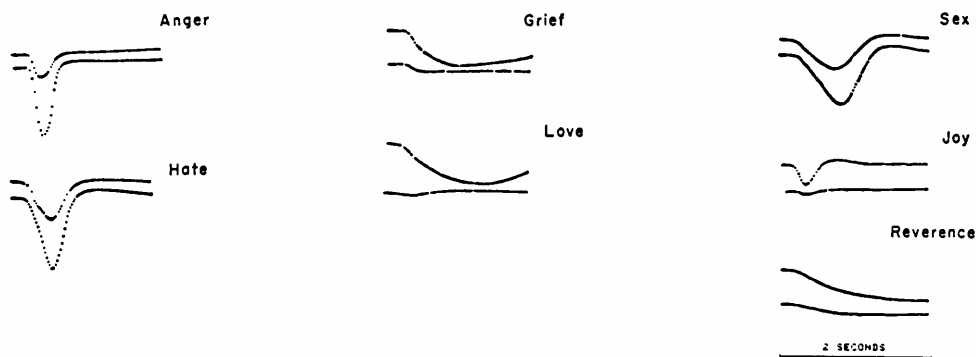


Bild 1 (från Clynes & Nettheim 1982, s. 55, förenklad).

Clynes har gjort sina försök med personer av olika kulturell bakgrund, bl.a. med australiska urinnevånare och kommit fram till det finns en stor överensstämmelse mellan hur olika människor uttrycker sina emotioner. Clynes menar att känslor kan ha en "gemensam form" bakom sig, oavsett hur vi människor uttrycker dem, exempelvis via tal, gestik eller musik, ja kanske t.o.m. i bilder. Han exemplifierar själv med Michelangelos Pieta, vars mjukt böjda linje har en "sorgform" (jfr. med figuren ovan). Musik är en av våra manifesta representationer av känslor. Clynes lägger fram en hypotes som säger att musiken ligger djupt biologiskt men har kulturella överlagringar. (Känsloutveckling eller kanske känslomässig hämning.) Ju mer sammansatta och kulturellt betingade känslor är, desto svårare blir de att känna igen för personer från andra kulturer.

⁶ Teorin presenteras i Clynes 1977. Se också Clynes & Nettheim 1982. På svenska presenteras metoden i Gabrielsson 1983, s. 21 f. En enkel försöksserie med sentograf finns beskriven i Almgren, Bergström, Bromander & Bystrand 1987. I Uppsala har Alf Gabrielsson vid den psykologiska institutionen byggt en sentograf, som t.o.m. är mer avancerad än Clynes. Här väntar vi ännu på resultat.

Liknande resultat har fonetikern Iván Fónagy (1981) kommit fram till utifrån sin forskning om språklig prosodi. Han anser att betydelsebärande tonfall i språket kan överföras till musik. Han menar t.ex. att liknande vokala strategier karaktäriserar ordet "längtan" på engelska, tyska och franska samt i västeuropeisk musik.⁷ Detta skulle bero på isomorfi mellan fysiologiska och fonetiska rörelser via inre "mentala gester".⁸

Dessa teorier visar tydligt på musikens koppling till det kroppsligt kinestetiska. Det är t.o.m. troligt att vi organiserar musikframföranden genom små rörelsesekvenser i vårt muskelsystem.⁹

Ett annat sätt att fundera kring universaler är att fråga sig varför det *överhuvudtaget* finns musik. Så här skriver forskarna Jay Dowling och Dane Harwood: "Musik är värdefullt för mänskliga samhällen, och i detta ligger dess biologiskt praktiska värde. Grupper som utvecklade musik var framgångsrika, och de förde sin musik vidare till sina efterkommande."¹⁰ Det tycks alltså vara så att musik har ett värde för gruppen. Det är ju faktiskt också så att vi inte känner till något samhälle som saknat eller saknar musik.

Barn och musik

Tittar vi in i barnens värld kan vi konstatera att den tidigare forskningen om barn och musik mest intresserat sig för mätning av musikalitet i någon vuxenmening. Allt fler forskare uppfattar nu sången (musiken) i barnets värld som ett medel för socialisation. Den svenske forskaren Bertil Sundin har varit vägledande inom detta område. En forskare i Sundins efterföljd som dessutom vidgat perspektiven, är professorn i musikvetenskap vid Oslo universitet, Jon-Roar Bjørkvold.¹¹ Han ser barnsången som en lingvistisk kod satt i ett socialt sammanhang. Det är t.o.m. så att begreppet musik inte är adekvat i barnets värld. Bjørkvold har sökt ett annat ord. Det är frågan om totalitet: när barnet leker, sjunger det om att hoppa — och "hoppa om" att sjunga.

Han fick då en ingivelse att söka i en swahiliordbok, där tänkte han sig att han inte skulle hitta begreppet musik. Nu hittade han faktiskt ordet "muziki", men det visade sig vara definierat som "västeuropeisk konstmusik". Muziki är ett låneord från den tid då kolonin Tyska Östafrika fanns. Afrikanerna behövde ett ord för att beskriva de "ljud" de europeiska kolonisatörerna

⁷ Fónagy (1981, s. 63 f.) jämför prosodin i språkliga fraser som uttrycker längtan med den inledande frasen i förspelet till Wagners Tristan och Isolde (ledmotivet kärlekslängtan).

⁸ Ibid., s. 58, han exemplifierar med Papagenos rädsla i avsnittet "O wär' ich eine Maus" i Mozarts Trollflöjten (ur första aktens final): det extremt smala omfånget skulle kunna motsvara en maximalt hukande kropp (s. 62).

⁹ Bouij & Helge 1989, s. 5. Se vidare Bengtsson 1988, för en diskussion om rörelse i musik utifrån en musikanalytisk utgångspunkt.

¹⁰ "Music is valuable to human societies, and therein lies its biological adaptive value. Groups that developed music were successful, and they passed on their music to their descendants." Dowling & Harwood 1986, s. 236. Jfr. Bjørkvold 1989, s. 125 ff.

¹¹ Bjørkvolds forskning finns bl.a. dokumenterad i Bjørkvold 1985, denna version av hans avhandling har titeln: "Den spontane barnsungen - vårt musikaliske morsmål". Han forskar vidare och hans senaste resultat finns relaterade i Bjørkvold 1989: "Det musiske menneske".

använde sig av.

Bjørkvold sökte vidare och fann i stället ordet "ngoma"¹², som betyder dans, fest, ritual och trummor; ett kontextuellt helhetsbegrepp. Ngoma står för allt detta samtidigt i en oupplöslig förening. Sedan 1983 har han av denna anledning använt ordet "ngoma" om barnsång. Efter flera års forskning slog honom tanken: "vilket verb är kopplat till ngoma?" Vilken sinnesförmåelse kunde det vara? Han tog kontakt med en swahiliexpert och fick då verbet "sikia" till svar. Sikia = total sinnesförmåelse, allt utom att äta och använda smaksinnet; i begreppet ingår exempelvis att se¹³ och känna förutom att höra.¹⁴

Därmed kan Bjørkvold formulera sin centrala tes: Barn känner sikia och utövar ngoma.

En inspirationskälla för Bjørkvold, har varit Gregory Batesons forskning.¹⁵ Han har myntat begreppet *sinnets ekologi*. Han hävdar att människan för att vara en "hel" individ behöver utveckla alla sina sidor. Man kan dra en parallell till den "vanliga" ekologin i naturen på följande sätt: skär bort kroppen från musiken, då stoppar man en "näringsskedja": kropp-fantasi-musik.¹⁶ Bjørkvold menar att barnet befinner sig i en ekologisk balans som lätt rubbas när det nås av skolans undervisning med starkt separerade ämnen och socialiseras in i vårt starkt specialiserade västerländska samhälle.

Vi känner alla till hur barn på ett ögonblick kan göra om t.ex. en penna till ett flygplan — via en inre föreställning. Hela kroppen deltar i denna lek. Rörelsen bekräftar och man gör ljud som också bekräftar leken. Om flygplanet dyker, följer kroppen med och man gör ljud som också blir till en del av rörelsen: en analogi, en multidimensionell analogi. Barnet bekräftar i vad Bjørkvold kallar analog korrespondens,¹⁷ leken omformar, transformerar. Kropp och själ finns i en balans. I sin avhandling menar Bjørkvold att barnsången är ett sociomusikaliskt verktyg, ja t.o.m. en livsform, ett sätt att tillägna sig livet.¹⁸

Sådan aktivitet är naturligtvis kulturellt beroende. När barnet växer upp, växer det samtidigt in i och anpassas efter sin uppväxtmiljö och sitt samhälle. Det innebär att hjärnans organisation anpassas efter den kultur som finns runt barnet.¹⁹

¹² Bjørkvold 1989, s. 65, se också Malm 1981, s. 19 ff.

¹³ Här tänker jag osökt på en replik fälld av en svensk tonåring: "Det var det bästa gitarrsolo jag sett!"

¹⁴ Bjørkvold 1989, s. 61 ff.

¹⁵ Batesons tankar finns kortfattat presenterade på svenska i Ølgaard 1983. En viktig sida av Batesons system- och kommunikationsteori är att han betraktar individen tillsammans med omgivningen som ett återkopplande system. Viktiga fenomen blir kommunikationen inom systemet samt hur detta system styrs. Ølgaard exemplifierar med systemet förare + bil + väg med olika hinder (s. 63).

¹⁶ Bjørkvold 1989, s. 40 f.

¹⁷ Bjørkvold 1989, s. 41 f. Försök att samtidigt hoppa nedåt och sjunga ett glissando uppåt! Här finns säkert paralleller till Clynes teorier om hur vi manifesterar emotioner med likartade mönster oavsett vilket uttryckssätt vi väljer och till Fónagis tankar om isomorfi mellan fysiologi och fonetik.

¹⁸ Bjørkvold 1985, s. 206.

¹⁹ För en allmän diskussion se Gardner 1985, s. 365. En mer specialiserad studie är Tsunoda 1984, som kan visa att vissa hjärnfunktioner tycks vara lokaliserade på olika sätt hos japaner och västerlänningar. Detta är helt kulturellt betingat och hänger samman med det japanska språkets ljudmönster.

Så småningom ändrar lärprocesserna karaktär. Det tycks enligt vissa forskare hänga samman med att förbindelserna mellan hjärnhalvorna vid puberteten slutgiltigt fixeras och lateraliseringen fullbordas och att hjärnan därmed får den organisation man har som vuxen. Andra forskare anser att lärprocesserna börjar ändra karaktär redan före puberteten. Efter denna förändring kan vi exempelvis inte lära oss språk på samma sätt som barn.²⁰ Detta är bl.a. anledningen till att vuxna måste studera grammatik när de lär sig ett nytt språk. Bjørkvolds budskap är att denna övergång i lärandet borde kunna ske naturligt utifrån barnets egna förutsättningar. Om man lyckas med det borde vi kunna behålla större delar av den helhetsperception som barnet har, upp i vuxenåldern.

Det som händer när inläringen på detta sätt förändras, kallar Bjørkvold "läringsbrudd".²¹ Han menar att detta hänger samman med två faktorer, dels har brottet alltså en biologisk grund, men dels finns det socialisationsskäl; barnet kommer in i och anpassar sig efter skolans sätt att fungera — kanske också överhuvudtaget vuxenvärldens sätt att fungera. Eftersom "läringsbruddet" har en biologisk bakgrund, sker det troligen hos alla människor.

Här är det väsentligt att inflika att samhällen förändras och med dem tänkesätt och begrepp. Den autonoma musikuppfattning som under 1800-talet uppstod i västerlandet, fick till stor del en kroppsförnekande karaktär (se s. 19). Men ser vi tillbaka på europeiskt språkbruk finner vi helhetsbegrepp för musik. Språkbruket verkar spegla att musik var något som naturligt ingick i det dagliga livet. Begreppet "spela" finns i varianter med betydelsen leka, spela, kämpa etc. Man kan tänka på engelska play eller tyska spielen. På fornnordiska användes ordet leikr. Ordet musik återfinns till en början början på svenska i den latiniserade formen. I bibelöversättningen från 1536 där begreppet används allra första gången, kan man t.ex. i Syr. 44:5 läsa: "The haffua musicam lärt."²²

Om barnen musicerar ekologiskt, med hela kroppen, med sitt "allt", vad händer då med dem i vårt samhälle efter "läringsbruddet" och mötet med skolan? Och hur är det med oss vuxna? Bjørkvold berättar om undersökningar man gjort vid musikhögskolan i Oslo.²³ Erfarna musiker upplever musiken i kroppen genom att enbart betrakta notbilden. De har alltså lyckats bibehålla ngomaupplevelsen av musik även som vuxna. Mindre framstående musikanter ser notbilden som symboler som skall tolkas på ett instrument och först då blir det musik för dem. För att utöva musik på ett optimalt sätt, är det grundläggande att bygga på den idealiska helhet som utgör kroppen och andningen — det musiska.²⁴

Gehörsaspekten på musik är det självklara för barn. Musiken existerar i ett sammanhang i — "inuti" — pulsen. När man sedan börjar spela ett instrumentet bör det fungera som del av

²⁰ Springer & Deutsch 1983, s. 132 f.

²¹ Bjørkvold 1989, s. 140.

²² Jfr. Bjørkvold 1989, s. 59.

²³ Bjørkvold 1989, s. 215.

²⁴ *Musisk* (efter de grekiska muserna) är ett nyckelord för Bjørkvold och står för en helhetsupplevelse av tillvaron — en västerländsk motsvarighet till ngoma och sikia.

kroppen, bli till en förlängning av den. Bjørkvold gör liknelsen med den blinde som använder sin vita käpp som en del av kroppen. På ett liknande sätt bör man sträva efter att känna sig vara en del av musiken.

Den kritiska fasen för musikundervisningen inträffar när man börjar spela ett instrument. Att man lyckas att utöva "kroppsmusik" via sitt öra — eller hur man nu skall beskriva denna helhetsmusikuppfattning — är en grundläggande förutsättning för att bli stor konstnär eller *glad amatör*.²⁵

Den kroppsligt-motoriska aspekten är m.a.o. mycket betydelsefull för all instrumentalundervisning. Denna problematik är viktig också inte minst ur ergonomisk synvinkel. Detta förhållande visar sig bl.a. i att man i olika undersökningar har kunnat konstatera en stor frekvens besvär av fysisk och/eller psykosomatisk karaktär hos yrkesmusiker.

Vilken betydelse kan då en helhetsmusikuppfattning ha med tanke på ett långsiktigt förbyggande arbete? Hur kroppen anpassar sig efter instrumentets och musikens samt spelsituationens krav blir avgörande för barnet. I en nyligen avslutad undersökning dras följande slutsatser: att bl.a. utveckla goda rörelsemönster är av grundläggande betydelse "då det egna kroppsmedvetandet i tonåren börjar växa, det vill säga att spelandet 'borde gå i takt' med barnets hela utveckling. Oberoende av vilken riktning musikstudierna senare tar är detta främst en fråga om hälsa."²⁶

Mötet med det första *melodi*instrumentet (efter sången, det viktigaste instrumentet som dessutom är gemensamt för alla) vid sidan av rytminstrument och trummor, är alltså en central händelse i barnets musikaliska liv. Bjørkvold anser att det naturliga instrumentet borde vara ett blåsinstrument med enkel motorik (han avråder starkt från blockflöjt).²⁷

Sociokulturella perspektiv

Ingmar Bengtsson inleder sin bok "Musikvetenskap" med ett kapitel "Vad är musik?". Han kommer snart fram till att denna fråga har minst tre innebörder, nämligen: "vad skall (eller bör) räknas som musik — i motsats till 'icke-musik'?", "vad är musik 'egentligen', 'innerst inne'?" samt "var 'finns' musik, vad 'består' den av?"²⁸ Ur musikpedagogisk synvinkel är det intressant att vinkla frågeställningen socialantropologiskt och uppmärksamma de socialantropologiska kriterierna på musik, d.v.s. vad människor i ett visst samhälle eller inom en viss grupp människor räknar som musik.

Skola och utbildningssystem har kommit att favorisera medelklassen och dess uppfattningar.²⁹ Detta gäller också inom ämnesområdet musik. Man har dessutom visat att lärare i stort

²⁵ Bjørkvold 1989, s. 224 ff.

²⁶ Kaladjev 1990, s. 49.

²⁷ Bjørkvold 1989, s. 232 ff.

²⁸ Bengtsson 1973, s. 3.

²⁹ Franska utbildningssociologer har gjort betydande rön om förhållandet mellan utbildning och samhällsklasser, se t.ex. Bourdieu & Passeron 1977. Den engelske forskaren Basil Bernstein menar att medelklassens utvecklade språkkod och arbetarklassens begränsade kod, förklarar att barn från olika

representerar medelklassen.³⁰ Ett likartat finns antagligen förhållande vid lärarutbildningar, något som bör sätta sin prägel på de blivande lärarna och deras musikuppfattning.

Forskare har också kunnat visa hur arbetarklassen och medelklassen bär upp olika livsperspektiv för att tolka och agera i tillvaron.³¹ Dessa perspektiv har klara följder för hur man kommer att uppfatta begreppet kultur. Ur skol- och utbildningssynvinkel är det angeläget att notera att arbetarklassen har ett kortare tidsperspektiv, det är viktigt vad man gör idag, medan man i medelklassperspektivet är mer inriktad mot framtiden. Medelklassperspektivet är också mer individualistiskt orienterat. Man kan tolka dessa samhällsperspektiv som resultatet av informella överenskommelser inom respektive grupp. De har uppkommit därför att de är rationella om än kanske konservativa och de stämmer överens med dessa samhällsklassers faktiska behov för hur man skall förstå och bemästra tillvaron.

Det betyder t.ex. att elever från olika samhällsklasser kommer att uppfatta skolans estetiska aktiviteter på olika sätt. Medelklassens barn är inställda på att öva och utveckla sin förmåga medan arbetarklassens barn är mer intresserade av det färdiga resultatet.³²

Ett annat resultat av den här typen av informella överenskommelser är våra olika sätt att motta musik (jfr s. 23). Olika grupper i samhället kommer på detta sätt att skaffa sig "sin egen musik" och visst skiljer sig premiärpubliken på operan, besökarna på ett innekonsert och deltagarna på en spelmannsstämman på flera sätt. Det uppstår ett socialt beteende kring de olika musiksituationerna, som gör det svårt att komma in i en ny och okänd musikalisk miljö. En annan följd av samma fenomen är att musiken är betydelsefull för identiteten.³³

Det är viktigt att poängtera att vi mycket sällan är medvetna om dessa förhållanden, vi tycker oss handla som självständiga individer. Som lärare bemöter man t.ex. sina elever som enskilda individer, inte som representanter för någon samhällsklass. Det är egentligen först när man sammanställer statistik som sådana förhållanden klart träder fram.

Låt oss återvända till den frågeställning som inleder detta avsnitt och formulera om den något: "vad räknas som (god) musik?"³⁴ Man kan sannolikt utgå från att barn med arbetarklassbakgrund lättare kan komma i konflikt med sin lärare om vad man bör spela. Så här berättar en blivande gitarrlärare om sin karriär på kommunala musikskolan: "En termin på kommunala — men det var så urbota tråkigt", säger han i en intervju. Det var inte musikskolans musik han ville spela, så i 14-årsåldern köpte han sig en elgitarr, som han kopplade till stereon och satt

socialgrupper lyckas olika bra i skolan. Se Hjelmquist & Strömquist 1983, s. 189 - 207. I vårt land har bl.a. Daniel Kallos 1980 kunnat visa att liknande förhållanden i hög grad råder inom det svenska skolsystem. Jfr. Trondman 1989, s. 276 resonemanget om den dominerande samhällsklassens preferenser för rockmusik.

³⁰ Kallos 1980, s. 187 ff.

³¹ Liljeström 1983, s. 180 f.

³² Bouij & Helge 1989, s. 8 f.

³³ Se exempelvis Sundin 1988, s. 15 - 18, s. 44 - 48 samt s. 112 - 130.

³⁴ I Bouij & Helge 1989, s. 10 och 12, ställs den frågan utifrån pedagogisk och genremässig utgångspunkt.

hemma och spelade på. Sedan kom ”stan’s bästa gitarrist — som alla tyckte då — och frågade om inte jag ville vara med i hans grupp. [...] då fick man en kick.”³⁵ Kommer denne musiklärare att avvika från medelklassmönstret, när han kommit in i den kommunala musikskolans pedagogiska vardag eller kommer han att socialiseras in i ett medelklassmönster av musiklärarutbildningen eller sina kollegor?

Samtidigt är också barn lätt påverkbara av sin omgivning. När en pianoelev fick byta lärare på den kommunala musikskolan, frågade den nye läraren vad eleven tyckte mest om att spela. Eleven, en flicka, svarade: ”Jag tycker mest om menuetter”. Bakgrunden var denna: flickan hade spelat i Agnestigs pianoskola del 2 (den gröna). Denna litteratur hade varvats med andra pianostycken, bl.a. några enkla menuetter av Mozart. Flickans far hade blivit eld och lågor: ”Mozart, det är riktig musik och det är roligt att få spela något sådant ibland!” När barnen blir större, är det naturligtvis kamraterna som påverkar mest.

Efter dessa exempel på individnivå, kan vi gå till statistisk nivå. Vid Musikhögskolan i Örebro har en av de blivande musiklärarna gjort en undersökning för att granska sambandet mellan olika bostadsområden och barns deltagande i musikskolan.³⁶ Annelie Andersson valde att titta på Örebros mellanstadieelever, dels därför att musikskolan har den högsta deltagarfrekvensen av barn i den åldern dels därför att dessa barn klart präglas av sin närmiljö samt att skolorna ofta finns i anslutning till respektive bostadsområde.³⁷ Hon kunde då visa att deltagandet i den kommunala musikskolan skilde sig från ca. 45 % till ca. 15 % för olika skolor.³⁸ Genom att jämföra sina siffror med en undersökning av bostadssegregationen i Örebro, kunde Andersson tydligt visa att det föreligger ett samband mellan olika samhällsklassers deltagande i musikskolan.³⁹ Vi kan närmare gå in på ett av hennes exempel, mellanstadieeleverna i Brickebackens skola: ”av de 201 barnen mellanstadiebarnen i Brickebacken bor 61 i villorna och 140 i flerfamiljshusen. 29 av de 61 villabarnen och 26 av 140 flerfamiljshusbarnen går i Musikskolan, vilket ger stor skillnad i deltagarprocent. 18,5 % av flerfamiljshusbarnen mot 47,5 % av villabarnen spelar i Musikskolan.”⁴⁰

Jag tror att sådana förhållanden är väl kända över hela vårt land. Jag är också övertygad om att skolstyrelserna som i dessa dagar av decentralisering får ett allt större ansvar för vårt allmänna skolväsende, kommer att visa ett växande intresse att fördela musikskolans resurser mer jämnt. Frågan blir, vad kan man då göra?

³⁵ Bouij 1988, s. 27.

³⁶ Andersson 1989, i specialarbetet finns också en förklaringsbakgrund om olika gruppers sätt att förhålla sig till musik och kultur.

³⁷ Ibid., s. 45.

³⁸ Ibid., s. 46.

³⁹ Ibid., s. 49.

⁴⁰ Ibid., s. 46.

I Västerås kommunala musikskola har man ställt sig uppgiften att försöka jämna ut den här typen av förhållanden. Man utnyttjar bl.a. kompanjonlärare genom hela låg- och mellanstadiet och startar instrumentalundervisningen ett år tidigare. Det tycks vara så att man med lämpliga åtgärder kan höja deltagarprocenten i skolor där intresset tidigare varit lågt.⁴¹

Musik och ungdomskultur

Massmediasamhället har expanderat under en efterkrigstid då vårt samhälle överhuvudtaget genomgått stora förändringar. I skenet från massmediernas expansion, är det lätt att se på oss människor som objekt. Och det är vi, men bara delvis. Vi använder alla musiken på vårt eget sätt, sätter in den i sammanhang som blir meningsfulla för oss. Jag använder här ungdomar och deras val av musik som utgångspunkt för min beskrivning. Men de beskrivna mekanismerna finns mer eller mindre inom alla musikaliska genrer.

Ungdomskulturen som vi känner den är en 1900-talsföreteelse. Förr fungerade konfirmationen som ett slags initiationsrit till vuxensamhället, pojkarna fick sina första kostymer och var sedan vuxna. Efter andra världskriget skedde en till en början långsam kulturförändring i västerlandet. Ett flertal faktorer gjorde att inkörsyrken till vuxenvärlden som springpojke och barnflicka började försvinna.

Under efterkrigstiden har samhället och därmed uppväxtmiljöerna undergått stora förändringar. Vardagskunskapen har förändrats så snabbt att den äldre generationen, som förr var en naturlig förmedlare av livsvisdom och en auktoritet, upplevs — och upplever sig — som passé. Ibland måste de föräldrar som vill ”hänga med” t.o.m. fråga sina barn om hur man exempelvis bör vara klädd. När föräldrar på det här sättet berövas den sociala kontrollen över sina barn och det inte finns ett självklart sätt att leva och vara, dyker massmediaindustrin upp och fyller ett tomrum med sina produkter. Den som inte hinner hänga med, kommer att uppleva tiden som normlös.

Man kan urskilja fem faktorer som grundligt omvandlat ungdomstiden sedan andra världskriget.

1. Välfärdssamhällets framväxt. Ungdomarna kan bli en köpstark konsumentgrupp.
2. En ökning av barnkullarna efter kriget.
3. En allt längre utbildningstid. Det fanns en klart uttalad politisk vilja att avskaffa klassklyftorna inom utbildningsväsendet och man skapar den s.k. enhetsskolan, som snart förvandlas till grundskolan, samtidigt som allt fler ungdomar skaffar sig gymnasieutbildning.
4. Ungdomsperioden marginaliseras. Ungdomarna mognar tidigare än förr samtidigt som de hålls kvar i ett tillstånd som ”icke-vuxna” betydligt längre än förr.
5. Strukturomvandlingen av näringslivet. Denna orsakar folkomflyttningar och arbetslöshet, som i sin tur skapar rotlöshet, isolering och identitetslöshet.⁴²

På det här sättet uppkommer en ny ”ålder” då man varken är vuxen eller barn. Tonårsbegreppet

⁴¹ Hedström 1989, s. 5.

⁴² Refererat efter Fornäs m.fl. 1984, s. 11 f.

blir en beteckning på en speciell grupp människor. Därigenom öppnas också möjligheterna för en helt ny typ av ungdomskultur för en generation som i ett slags vakuum söker en identitet. Valfärden ger upphov till en ny företeelse: veckopengen. Man önskar att ens barn skall ha det bra. Nu griper också nöjesindustrin in och exploaterar den uppkomna generationsklyftan. Den nya kulturen får ett inslag av uppror som sedan dess har funnits kvar inom ungdomskulturen på olika sätt under olika tider. Nu byts jazzintresset bland ungdomar ut mot ett rockintresse. Filmstjärnorna får ge plats åt rocksångare, men ännu några år fortsätter skolungdomar att samla på bilder av filmstjärnor.

Skivomslagen speglar också denna utveckling.⁴³ Under 78-vars-epoken var det skivaffären som stod för konvolutet. På det grå bildlösa omslaget fanns reklam för musikaffären och i centrum fanns ett hål som att man där kunde läsa på etiketten för att få reda på vad det var frågan om för musik.

När LP-skivan på allvar börjar lanseras kring decennieskiftet 1949/50 blir skivomslaget utsmyckat med färgbilder. Oftast är det ett fotografi av artisten. I början är det bara en "porträttbild", men snart börjar artisten också agera på bilden.

Den snabba förändringen av musiksmaken i Sverige framgår av följande exempel. År 1949 ordnade tidningen "Filmjournalen" en omröstning bland sina läsare om filmstjärnornas musiksmak. Vinner gör en lista uppställd av skådespelerskan Irma Christensson.⁴⁴ Listan toppas av Beethovens Månskenssonat och innehåller för övrigt nästan uteslutande klassisk musik. Det enda som avviker är "Ol' Man River" ur Jerome Kerns Teaterbåten.

År 1956 är filmstjärnorna inte lika intressanta. Nu publicerar samma tidning, som symptomatiskt bytt namn till "Bildjournalen" en lista⁴⁵ helt framröstad av läsarna själva, där man till skivköparnas service också angett skivbolag för de olika inspelningarna. Överst på listan finns Elvis Presley med "My prayer" och listan innehåller enbart renodlad rockmusik. En spegling av rockens genombrott i vårt land.

Det är också från mitten av 50-talet som rocken fungerat som ungdomsmusik. Det medför en avgörande kulturell skiljelinje mellan dem vuxit upp före och efter rockens genombrott. Rockmusiken kan m.a.o. numera inte betraktas som en renodlad ungdomsmusik, möjligen den musik som skapas idag av yngre artister och av ungdomarna själva. Äldre "rockdiggare" tenderar att behålla sina favoriter.

Det uppstår ett stort antal valmöjligheter för ungdomar på ett sätt som aldrig tidigare. Utvecklingen är alltså dubbeltydig: man har svårt att finna en självklar identitet samtidigt som man har möjligheter till en större personlig frigörelse. Nya tider ställer annorlunda krav.

Till dessa perspektiv måste man lägga de dystra framtidsutsikter som tidvis dominerat samhällsdebatten under olika tider: att bli arbetslös, risken för ett ödeläggande atomkrig,

⁴³ Uppgifterna om skivomslag är hämtade ur utställningskatalogen Skivomslag 1981.

⁴⁴ Ling 1980, s. 117.

⁴⁵ Ling 1980, s. 119.

överbefolkning eller miljökatastrof. Många känner en stark rädsla att knyta varaktiga relationer. Allt sådant föder en känsla av vanmakt hos ungdomar.

I den här situationen kommer ungdomsgruppen att fylla en viktig funktion som en socialt trygg miljö: här kan man få experimentera med sin identitet utan vuxeninsyn. Man skaffar sig ofta en orealistisk uppblåst syn på sig själv i egenskap av gruppmedlem. Man respekterar varandra inom gruppen utan att "peta" på varandra. Ungdomstiden kan då fungera som en frizon där man kan utvecklas i en relativ trygghet. Kort sagt, i gruppen bygger man upp en identitet, eller för att tala med den tyske sociologen Thomas Ziehe: ungdomsgruppen fungerar som en "social livsmode".⁴⁶ I gruppens trygghet kan man också uppleva en sorts allmakt.

Här kan pop- och rockmusik att spela en central roll.⁴⁷ Det är också vid övergången till tonåren som musikintresset ökar markant. En del av TV-tittandet byts nu ut mot musikyssnande. Det ökande musikintresset anses inte bara hänga samman med sociala orsaker, även den biologiska och emotionella utvecklingen påverkar musikens viktigare roll.⁴⁸

En stor del av pop- och rockmusiken är skapad av eller för ungdomar och behandlar också ofta framträdande angelägenheter i ungdomars liv. Det kan vara sådant som att erövra eller befästa sin identitet, bygga upp relationer, protestera eller rent av anpassa sig. Musiken kan dessutom ge modeller för hur man uttrycker känslor eller frigör sig. Hur man väljer mellan dessa alternativ av musik och attityder hänger samman med hur man uppfattar sin sociala verklighet, vilka kamrater man har, vilken framtid man ser för sig m.m.⁴⁹

Den aggressiva utstrålningen i en del rockmusik kan fungera som grund till protest, en protest som i sin tur kan hjälpa individen i utvecklingen mot självständighet. Genom att musiken på samma gång är en del av ett symbolsystem som gruppen använder sig av för att kommunicera med omvärlden, får musiken också en social funktion. Men musiken används också som ett sätt att skilja ut sig från andra grupper, som är anhängare till annan musik.⁵⁰

Rockupplevelsen är något kroppsligt och sinnligt.⁵¹ Musiken är fysiskt påtaglig och spelas oftast på så hög volym att den verkligen når in i kroppen och därför upplevs med flera sinnen — en ngomaupplevelse.⁵² Den höga volymen fyller också en funktion att skapa en fysisk och psykisk närvarokänsla genom att den i sig upplevs som kontaktskapande med lyssnaren eller som en konfrontation/barriär gentemot utomstående. Detta "yttre tryck" förstärker lyssnarens upplevelser av att han verkligen "finns till" och är "någon". Musiken hjälper på detta sätt till att upprätthålla och stärka den egna personligheten.

⁴⁶ Ziehe 1975, s. 192 ff.

⁴⁷ Sernhede 1984, s. 38.

⁴⁸ Roe & Carlsson 1990, s. 66 f.

⁴⁹ Larson & Kubey 1983, s. 28 samt Trondman 1989, de sju tendenserna s. 225 - 240.

⁵⁰ Sundin 1988 s. 122.

⁵¹ Jfr. Björkvold 1989, s. 173.

⁵² Här tänker jag också på rock-ord som "feeling", "vibrations" etc., eller rim på "fly", "high", "sky". Se Nielsen 1984, s. 247 f.

En kommersiell historia

I slutet av 60-talet möjliggjorde datautvecklingen att ett utvecklat målgruppstänkande kunde slå igenom inom reklamvärlden. Man kan alltså ur ett befolkningsregister sortera fram en viss grupp individer för att sedan skicka selektiv reklam till dem.

I takt med förändringarna har grammofonbolagen och massmediaindustrin försökt att gripa tag i den nya ungdomskulturen på ett allt mer medvetet sätt.⁵³ Man exploaterar musik och artister med syfte att allt fler människor skall känna sig frestade att köpa samma skivor. Allt fler artister har som privatpersoner kommit att digna under ett kommersiellt tryck. Under 60-talets slut och början av 70-talet går många av dem under på grund av ett svårartat drogmissbruk; kända exempel är Janis Joplin och Jimi Hendrix. Gör man inte succé också med sin andra skiva, blir man utslängd från marknaden. Grupper som inte håller musikalisk toppstandard, försöker att dra sig fram med kommersiella trick, kanske påtvingade av det skivbolag som skrivit kontrakt med dem och betalt deras dyra utrustning.⁵⁴ Man skaffar sig en image som inte behöver vara det minsta sann.

Under 70- och 80-talen blir möjligheterna att provspela skivor i butikerna allt sämre, samtidigt som konkurrensen mellan olika skivbolag blir allt skarpare. Det får till följd att skivomslagets funktion som köpsignal blir allt viktigare. Man skall haka på när man bläddrar i skivbunten hos sin skivhandlare. Allt mer spektakulära omslag med makabra djävulssymboler blev allt vanligare under 80-talets början.

Här bör man betona att det finns klara paralleller till detta inom den s.k. seriösa musiken. Detta skymms till stor del av att ett centralt inslag i imagen kring denna musik är att den framstår som icke-kommersiell. Samtidigt var kommersialiseringen av 1800-talets konsertliv förutsättningen för den tidens musikutveckling. Beethoven var beroende av både förläggare och konsertarrangörer. Liszt blev under en del av sin karriär beskyddad för att banalisera musiken.

I dagens läge satsar de ”seriösa” skivbolagen på några få artister och verk.⁵⁵ Vad gäller försäljningsmetoder, kan man exempelvis återropa James Jolly, redaktör för tidskriften Gramophone. ”Om man marknadsför något bra bör det inte göra någon skillnad hur man marknadsför det”,⁵⁶ säger han apropå en del skivomslag för klassisk musik, där artistfotot framhäver artistens sexuella utstrålning, på ett sätt som närmast för tankarna till rockmusik. Den internationella konstmusiken är också beroende av kommersiella framgångar och sponsring. Skivbolag som Deutsche Grammophon är i grunden kommersiella, även om de gör sitt bästa för att framstå som icke-kommersiella.⁵⁷

⁵³ Se ex. Wall & Stigbrand 1983, s. 120 - 133, jfr. Fornäs & Sernhede 1983, s. 124.

⁵⁴ Man kan anföra exemplet då skivbolaget Geffen Records stämde sångaren Niel Young för att ”med flit avstå från att göra tillräckligt kommersiella skivor.” Exemplet är hämtat från Rander 1988, s. 166 f.

⁵⁵ Det räcker att gå och titta på närmaste varuhus skivställ och räkna inspelningar av Tjajkovskijs 1:a pianokonsert eller inspelningar med Pavarotti.

⁵⁶ Citerat från Emerson 1990.

⁵⁷ Lindgren 1988, s. 70.

Med förebild i ungdomsmarknaden växte en barnmarknad fram. Det stora kommersiella genombrottet kom med Disney-produktionen "Djungelboken" från 1968. Den brukar anses som det första exemplet på "merchandising" — på svenska "total marknadsföring". I fallet "Djungelboken" innebar det att man förutom filmen gjorde serieböcker, kassetter och grammofonskivor samt att man dessutom sålde allehanda prylar med anknytning till filmen. Merchandising betyder alltså att reklam, marknadsföring, varu- och kulturproduktionen smälter samman, allt tenderar till att förvandlas till säljbara varor. Man kan presentera integrerade disco-mode-shower och försälja produkter som från början enbart varit avsedda som reklamprylar; allt för att förbereda en viss filmpremiär. Till slut kan man fråga sig om skivan är reklam för filmen eller om filmen är reklam för skivan.

De första verkligt stora exemplen på merchandising för ungdomar i vårt land blev filmerna "Saturday night fever" och "Grease" från 1978/79.⁵⁸ Bl.a. hade man tagit fram 10.000 olika prylar som på olika sätt var kopplade till filmen "Grease".

När denna text skrivs i slutet av 1989 heter den aktuella filmen "Batman", som har lanserats med en kampanj som betecknats som händelsecentrerad marknadsföring. Lanseringen har förberetts i ett år. Hela kampanjen går ut på att etablera batman-märket, som också används som logotype i alla möjliga sammanhang. Kampanjen är centrerad kring detta märke som har en tydlig signalfunktion. Samma kampanj förs också parallellt över hela världen. Filmen hade i mitten av oktober samtidigt premiär på hundra olika ställen i Sverige. Och just nu kan man köpa allehanda prylar som seriealbum, frukostflingor, läskedrycker, nyckelringar eller necessärer som hör ihop med Batman-filmen. Jack Nicholson lär ha betalats med en fantasisumma för att spela rollen som skurken Jokern. Och superstjärnan Prince' musik skall naturligtvis också locka publiken till biograferna.

Både merchandisingssystemet och målgruppstänkandet har främst använts gentemot ungdomar, även om alla andra åldrar självfallet också blivit föremål för reklambyråernas kampanjer. Idolalbum och rocktidningar med allt mer sensationellt innehåll dök upp, men även de traditionella veckotidningarna blir allt mer "kändistillvänjda". Man presenterar en lyxvärld som vi vanliga människor får glutta in i och längta efter. En värld med prylar och kläder för idealmänniskor presenteras som lyckan. Man kan köpa lycka med hjälp av saker. Lyckan förtyligas och blir en till vara. Med hänvisning till den tyske sociologen Wolfgang Fritz Haug kan man säga att varorna bär på ett bruksvärdeslöfte: varan (kläder, grammofonskivan etc.) bär på lyckan och utger sig för att vara en inträdesbiljett till de rätta kretsarna. Man spinner alltså på behovet att vara omtyckt och älskad.⁵⁹

Vårt massmediasamhälle har sina begränsningar och sina möjligheter. Det existerar t.ex. en stark egendynamik i ungdomens musiksmak: denna utveckling följer inte förutsägbart musikindustrins marknadsföring eller förväntningar. Exempel på detta är Beatles entré i popvärlden. Flera bolag trodde inte på dem — inte på grupper överhuvudtaget — utan skickade

⁵⁸ Se t.ex. Borgnakke 1979 och Wall & Stigbrand 1983, s. 128 - 131.

⁵⁹ Haug 1975 märk också Wall & Stigbrand 1983, s. 127.

dem vidare. Men när de väl debuterat på skiva välldes en uppdämd våg av liknande band fram. I denna ungdomens egen aktiva kulturpåverkan finns stora positiva utvecklingsmöjligheter.

Dagens ungdomsmusik betyder som redan sagts mycket för ungdomens identitet. När man kommer bärande på sin "bergsprängare" på gatan och genom dess högljudda musik annonserar sin grupptillhörighet, så stöter musiken bort dem som inte tycker om musiken, samtidigt som den signalerar kontakt med dem som verkligen attraheras av musiken. Musik upptar också en stor del av ungdomars tid: i åldern 15 — 24 år, lyssnar man på musik ca. 5 timmar per dag.⁶⁰ Det är också ungdomar som köper mest fonogram.

Mer om socialisation

Ett exempel där man på ett konstruktivt sätt lyckades utnyttja rockmusikens positiva möjligheter, var det projekt som startades i Göteborg hösten 1979 — "Låt Tusen Stenar Rulla". Några fältassistenter fick i uppgift att ta sig an ungdomar som dagarna i ända vistades vid Femmans torg i Göteborg. Droger, arbetslöshet, skolleda, och ointresse för omvärlden hade lett till en förlamande passivitet. Det visade sig att ungdomarna bara hade ett intresse: *musik*.

Ungdomarna hade tankar och drömmar om rockmusik. Det mest glamorösa de kunde tänka sig var att bli rockstjärna. De gick omkring och spelade luftgitarr och bandspelarna dånade ut deras favoritmusik. Fältassistenter lyckades organisera musikcirklar där man spelade akustisk gitarr, men snart lyckades man få pengar att köpa elutrustning. Sommaren 1980 hade ungdomarna bildat sina första rockband, som också hade utespelningar.

Ungdomarna började snart skriva sina egna texter: "Det var ju första gången som jag haft nytta av att kunna skriva." Skall man spela i grupp, tvingas man samarbeta: komma i tid till repetitionerna, lyssna på andra o.s.v. Man blev en del av en fungerande helhet — som någon sade: "Nu lyssnar man ju på alla instrument och man förstår mer hur musik fungerar."⁶¹

Även flickor deltog i rockbanden. De hade sina egna förebilder att identifiera sig med. Under 70-talet hade artister som Blondie, Patti Smith och Nina Hagen blivit världsnamn.⁶² Och i vårt land etablerades kring 1980 en del tjejband.⁶³ Ninnie berättar så här om vad musiken i "Låt Tusen Stenar Rulla" betytt för henne: "Musiken har verkligen förändrat mitt liv. Nu vet jag att jag kan någonting, jag är stolt för det och jag behöver inte drogerna och uppkäftigheten för att synas i mängden. Musiken har helt enkelt gett mig ett självförtroende."⁶⁴ Hon började efter detta att läsa på komvux för att ta igen allt hon förlorat under högstadiet.

Katharina Brette redovisar i en uppsats skillnaden mellan hur flickor och pojkar agerade. Hon menar att tjejerna inte kopierade den manliga rockkulturen. För dem var det inte lika angeläget att vara den store sologitarristen som att bandet fungerade socialt. För flickorna var det också

⁶⁰ von Feilitzen & Roe 1990, s. 60.

⁶¹ Sernhede 1984, s. 42.

⁶² Se Brette 1986, s. 9.

⁶³ Se Brette 1986, s. 10 f.

⁶⁴ Sernhede 1984, s. 20 f.

viktigare att lära sig musiken från grunden, än att "det skulle låta" redan från början. Killarna kunde däremot spela med varandra uteslutande utifrån musikaliska utgångspunkter samtidigt som de tydligare styrdes av bilder, hur man skall se ut när man lirar rock'n roll. För dem var det också viktigt att höras och synas. "Men hur mycket killarna än levde och 'dönade', blev det inte lättare att skapa musik."⁶⁵ Även könsrollerna påverkar vår musikuppfattning!

I samma uppsats summeras "Låt Tusen Stenar Rulla" på följande sätt. "Det verkar som om 'Låt Tusen Stenar Rulla' fungerat som ett verkligt alternativ som social metod. Verksamheten har innehållit något mer än musik. Fältassistenter har med musikens hjälp startat den process, som gett ungdomarna insikter om samhällsliga förhållanden. Ungdomarna har fått ett nytt socialt medvetande. Allt det som ungdomarna fått med sig i bagaget har vuxit sig så starkt, att deras gamla liv trängts tillbaka. Musiken har fungerat som en murbräcka till social och personlig utveckling."⁶⁶

Traditionen och musikundervisningen

En stor del av den musik som idag framförs vid konserter, lärs ut vid musikhögskolor, är föremål för forskning vid universitet, dominerar fonogramutbudet av konstmusik, är komponerad under perioden 1750 – 1900.

Längre tillbaka i tiden fanns den samtida musiken självklart alltid i centrum. Äldre musik saknade intresse. Kantorn i Lübecks Katarinakyrka Kaspar Ruetz (d. 1755) skrev i ett brev att han tidigare ägt en stor samling notmanuskript — troligen fanns här musik av bl.a. Buxtehude. Musiken i dessa manuskript "har inte det ringaste värde", menade Ruetz. "Men denna mängd med musikaliska papper från många år tillbaka har smultit ihop till nära hälften, emedan en del har kommit ugnen till godo i st.f. spånor, mycket har utnyttjats till husliga ändamål och mycket givits bort till sådant folk som behöver all slags makulatur och papper till sina affärer."⁶⁷

Om vi återvänder till frågan vad musik är, kan olika kulturer och tider förse oss med olika svar. Skulle vi t.ex. gå tillbaka till 1500-talet, skulle vi i stort sett enbart finna religiös musik, arbetssånger, dansmusik och visor. Symfoniorkesterns uttryckspalett, som spelar så stor roll för att utveckla teman eller måla upp stämningar i orkesterverk eller operor och som har sin fortsättning i filmmusik av olika slag och t.o.m. i de modernaste syntklanger, gick överhuvudtaget inte att föreställa sig. Det innebär att människan då måste ha uppfattat musik på ett helt annat sätt än vi gör idag.⁶⁸ Till detta kan man lägga att människorna hade en helt annan världsbild, att de bl.a. hade en helt annorlunda tidsuppfattning.⁶⁹ Tidsuppfattning är ju något

⁶⁵ Brette 1986, s. 14.

⁶⁶ Brette 1986, s. 54, jfr. Fornäs & Sernhede 1983, s. 127.

⁶⁷ Citerat från Moberg 1957, s. 14.

⁶⁸ I Stockfelt 1988, visas hur man under olika tider uppfattat och lyssnat på musik, utifrån exemplet Mozarts symfoni nr. 40. Bl.a. skriver Stockfelt: "Det är tydligt att g-mollsymfonin under dess 200-åriga historia inte varit *ett* verk, utan en rad verk med olika betydelse för olika lyssnargrupper i olika sammanhang." (s. 169.) Se också s. 100 a.a.

⁶⁹ Se exempelvis Frykman & Löfgren 1979, s. 21 - 44, där man diskuterar hur svenskens tidsuppfattning förändras vid övergången till industrisamhället.

utommusikaliskt som i hög grad styr vårt mottagande av musik.

Under 1600-talet, betraktas musik av de bildade som ett slags "ljudande matematik".⁷⁰ Under loppet av 1600- och 1700-talet förvandlas musiken från en yttre avbildning av naturen till att återge människans inre känslor. Denna förändring av inställningen speglas i den debatt om instrumentalmusikens mening som förs under 1700-talet. Den berömda frågan, "Sonat vad vill du mig?" ställs av den konservative franske skriftställaren Bernard de Fontenelle, som har svårt att inse instrumentalmusikens egenvärde. Musikhistorikern och skribenten Charles Burney besvarar den så här: "Om en sann älskare eller musikbedömare skulle ha frågat samma fråga som Fontenelle skulle sonaten ha svarat: 'Jag skulle vilja att Du lyssnade med uppmärksamhet och nöje till kompositionens fyndighet, det skickliga framförandet, melodins sötma och harmonikens rikedom liksom charmen av förfinade toner, förlängda och polerade till passion.'"⁷¹

Lyssnarsituationerna var ofta helt annorlunda än vad vi är vana vid. Tonsättaren och föreläsaren för ett nytt sätt att umgås med musik, Louis Spohr berättar i sin självbiografi om hur det var att spela i hovkapellet i Braunschweig:

"Dessa hovkonserter hos hertiginnan ägde rum en gång i veckan och var i högsta grad motbjudande för hovkapellet, eftersom det enligt dåtida sed spelades kort under musiken. För att inte bli störd därav, hade hertiginnan befallt att orkestern alltid skulle spela *piano*. Kapellmästaren utelämnade därför trumpeter och pukor, och var noga med att aldrig tillåta något kraftigt *forte*. Eftersom detta inte alltid helt gick att undvika i symfonierna, hur mjukt kapellet än spelade, så lät hertiginnan därtill breda ut en tjock matta under orkestern för att dämpa ljudet. Nu hörde man förvisso 'jag spelar, jag passar' o.s.v. starkare än musiken."⁷²

Under 1800-talet fastläggs instrumentalmusikens autonomi: musiken i sig själv sätts i centrum som en självständig konstart. Redan i slutet av 1700-talet skrev diktaren Wilhelm Heinrich Wackenroder: "Musiken är själens andedräkt i dess högsta form".⁷³ Han menar också att där orden upphör tar musiken vid.⁷⁴ Brahms vapendragare Eduard Hanslick blev den ledande talesmannen för instrumentalmusikens autonomi; han talade om musik som "tönend bewegte Formen" (former i tonande rörelse).⁷⁵ Jan Ling visar i en uppsats hur just sonatformen kom att uppfattas som en fulländad musikalisk gestalt, ett drama i toner.⁷⁶

I själva verket är musikens autonomi att betrakta som en myt. Alla upplever vi mer eller mindre ngoma i samband med musiklyssnande eller musikutövande. Den autonoma musiksyn som växte fram under denna tid kom därför i hög grad att förneka musikens kroppsliga

⁷⁰ Ling 1989, s. 174.

⁷¹ Citerat från Ling 1989, s. 175, se också Benestad 1978, bl.a. s. 163 ff, samt avsnitten om romantiken (s. 199 – 281), där delar av debatten finns refererad.

⁷² Citerat från Stockfelt 1988, s. 49.

⁷³ Citerat från Ling 1989, s. 176.

⁷⁴ Benestad 1978, s. 210.

⁷⁵ Benestad 1978, s. 263.

⁷⁶ Ling 1989, s. 184.

förankring, något som bl.a. varit till förfång för musikundervisningen.

Detta fick också följder för det kulturella beteendet, en spegling av hur konsertens status förändras: nu skall musik avlyssnas under andäktig tystnad. Idag applåderar publiken alltid högaktningsfullt och väluppfostrat oavsett hur illa man tycker om musiken, man hör aldrig publik bua åt modern ”ful” musik vilket hände längre tillbaka i musikhistorien. Och när läste ni senast en recension som betecknade ett nytt musikverk som dåligt. Uppträder vi oäkta i konsertsalen?

Man fick också ett annat förhållande till den gamla musiken. Ett märkesdatum är den 11 mars 1829 då Felix Mendelssohn uppförde Bachs Matteuspassion för första gången efter Bachs död. På 1870-talet var andelen av den musik som framfördes, komponerad av döda tonsättare 3:1; hundra år tidigare hade den andelen varit 1:3.⁷⁷

I slutet av århundradet försvann improvisationen från konstmusiken. Tonsättaren — det stora geniet — tillät inte att några detaljer utlämnas åt interpreten, t.o.m. solokadenserna skrivs noggrant ut och så småningom ersätts den improviserade solokadensen i den äldre musiken av färdigskrivna kadenser. Exempelvis hade både Mozart och Beethoven på sin tid varit stora improvisatörer. På detta sätt växer en ny notuppfattning om musik fram.⁷⁸

Ola Stockfelt klargör i sin avhandling hur lyssnandet förändras. Det uppstår en norm för vad som är ett adekvat — ”bildat” — lyssnande. Lyssnaren skulle mer eller mindre kunna motta de ”budskap” som rymdes i musiken.⁷⁹ Detta sätt att värdera musik uttrycks också i filosofen Theodor Adornos olika lyssnartyper. Den som enligt Adorno lyssnar mest adekvat är experten. ”Han är den fullt medvetne lyssnaren som tendentiellt uppfattar allt och i varje ögonblick för sig själv redovisar det han lyssnar till. Den som konfronteras med den andra satsen i Weberns stråktrio (ett upplöst stycke som saknar handfasta arkitektoniska stöd) för första gången och kan ange dess formdelar räknas till denna typ.”⁸⁰

Det är också under 1800-talets senare del och under inflytande av sådana tankar som vårt exklusiva musikalitetsbegrepp växer fram. Uppfattningar om vad som är musikalitet och vem som är musikalisk visar sig i själva verket vara ytterst samhällsberoende.⁸¹ Utifrån Björkvolds vidgade och barntillvända musikbegrepp förlorar detta traditionella musikalitetsbegrepp sin innebörd.⁸²

Ling visar att ”den klassiska musiken” är en skapelse av musikfilosofer, musikteoretiker. Detta sätt att uppfatta de klassiska verken som artefakter, var helt främmande för de ”klassiska”

⁷⁷ Ling 1989, s. 173, jfr. Ling 1975, s. 13 samt Lindgren 1988, s. 75.

⁷⁸ Se bl.a. Björkvold 1989, s. 258ff. Det tycks dessutom vara så att många ungdomar tycker att ”seriösa” musiker som bara återskapar notbilder, inte är ”riktiga” musiker eftersom de aldrig skapar själva! För dem är man inte riktig musiker om man inte kan improvisera.

⁷⁹ Stockfelt 1988, s. 90.

⁸⁰ Adorno 1976, s. 14. Adornos lyssnartyper finns pedagogiskt redovisade i Karlsson 1980, s. 29 - 32.

⁸¹ Se t.ex. Bouij & Helge 1989, s 19 f. Märk också Vulliamy 1980 s. 222.

⁸² Se Björkvold 1989, s. 59 ff., s. 97 f, samt s. 259.

tonsättarna. Ling menar att fräcka nytolkningar som Harnoncourts eller Kuijkens kommer närmare Mozarts egen estetik. Mozart tyckte själv om när hans operamusik förvandlades till dansmusik och ”antagligen är han därför mer klassisk i Waldos de los Rios tappning än i ett stelbent och tråkigt konsertframförande.”⁸³

Genom den högaktningsfulla attityden till traditionen, exemplifierad genom vad tyskarna kallat ”auktoriale Aufführungspraxis”, har vi skaffat oss en oerhörd respekt för de gamla tonsättarna och deras notbilder. Som lärare törs vi knappt ändra i noterna, ja inte ens i texten, även om vi skulle vinna pedagogiskt på det. Och det har länge varit mycket viktigare inom musikundervisningen att lära sig återge en notbild än att kunna skapa något eget, vare sig som improvisation eller nedskriven komposition. Detta har stått hindrande i vägen för en mer lekfull och barnvänlig attityd till musik.⁸⁴ För att uttrycka detta på ett annat sätt, det har rätt obalans mellan den pedagogiska produktionen och reproduktionen.⁸⁵ Jag tror vi kan återfinna detta förhållande i företeelser som musikskoleeleven som stått på musikskolan och ”harvat” ur sin etydbok och sedan åker hem till elgitarren och garagebandet för att spela ohämmad och livsbejakande hårdrock. Är det t.o.m. så att vissa elever kan uppfatta musikskolans musik som ”konstgjord” och musik med elprylar — eller ännu värre — musiken på fonogram och radio och TV som ”äkta”? Har vi skapat en musikklyfta mellan skolmusik och fritidsmusik?⁸⁶

En sak kan vi vara övertygade om. Med den ökande konsumtionen av musikvideor samt musikens starka koppling till bilder via medier som TV och filmer, är vårt sätt — och det gäller främst den yngre generationen — att uppfatta musik stadd i förändring. Kanske är vi på väg att åter ge musik en ”avbildande” funktion.

Undervisningsparadigm

Jag har i ett annat sammanhang behandlat den brittiske sociologen Vulliamys undervisningsparadigm.⁸⁷ Vulliamy har utgått från musikundervisningen i England när han ställt upp dem. Det är därför möjligt att de inte fungerar riktigt på samma sätt i vårt land. Men poängen med hans resonemang är att olika musikaliska genrer också bär med sig olika musikpedagogiska traditioner. Man undervisar på olika sätt, utifrån olika genrer. Dessa

⁸³ Ling 1989, s. 185.

⁸⁴ Jfr. Lindgren 1988, s. 75 f.

⁸⁵ Jfr. Sundin 1988, s. 126 f., samt Bouij 1988, s. 51. Nyberg 1989 funderar över denna problematik utifrån sin erfarenhet av nybörjarundervisning på piano.

⁸⁶ Se t.ex. Saar 1989, s. 40 f. I en intervjuundersökning med 21 barn från årskurs 2, kan han bl.a. dra följande slutsats: ”Det var tydligt att de i sina föreställningar skilde mellan musik i livet och i skolan.” Jfr. Reimers 1989, s. 23. Han diskuterar konkurrensen mellan den kommunala musikskolan och Fryshuset i Stockholm. De erbjuder barnen musik men på olika villkor. Ur många barns synvinkel – arbetarklassperspektivet – är det en fördel att Fryshuset inte erbjuder undervisning; det är ”bara” att spela.

⁸⁷ De ställdes första gången upp i Vulliamy 1980. På svenska finns de behandlade i Sundin 1988, s. 36 samt s. 48 - 56. I Bouij 1988, s. 5 - 7 har jag utökat dessa paradigm med ett ”svenskt” (borde kanske vara nordiskt) folkmusikparadigm. Jag behandlar där också paradigmerna ur läroplansteoretiskt perspektiv.

skillnader hänger bl.a. samman med att det inom olika genrer är viktigt med skilda färdigheter: för att spela konstmusik är det t.ex. naturligt att läsa noter, inom jazzen är improvisation något centralt m.m.⁸⁸ Det är nog också så att man kan ta "sin" musik seriöst på olika sätt. Undervisningen behöver inte upplevas som mindre seriös av eleven för att läraren "reduceras" till en pedagogisk "inspiratör".

Här följer en presentation av dessa paradigmer. Det förtjänas att påpeka att de är vad man inom sociologin brukar kalla *idealtyper*. En idealtyp kan definieras som en renodling av egenarten hos vissa bestämda kulturyttringar, något som fångar in det centrala hos företeelsen. I verkligheten existerar det alltså en mängd olika varianter av en sådan idealtyp. Det gör att vi kan känna oss mer eller mindre hemma med dessa beskrivningar.

Det traditionella paradigmet s musikaliska ideal är musiken från tiden mellan 1750 och 1900 framförd enligt den uppförandep Praxis som kom att etableras under perioden 1880 – 1920. Det är egentligen detta paradigms ideologiska framväxt jag beskrivit ovan. Med den respekt för traditionen och bundenheten vid själva musikverket som ligger i detta synsätt är det självklart att notspel är undervisningsvägen inom detta undervisningsparadigm. Vad som hägrar som önskat slutmål — även om man inte når dit med alla elever — är en "perfekt" reproduktion av en notbild skapad av en stor mästare. Man skulle kunna säga att den estetiska norm, som kan härledas ur de stora klassikernas musik, blir ett slags yttersta måttstock för musikundervisningen.

Avantgarde-paradigmet utgår från dagens konstmusik och dess vidgade musikbegrepp. Tanken är att man genom att använda okonventionell notation, aleatorik eller improvisation skall kunna öppna för kreativitet. Nyckeln till paradigmet kan sägas ligga i att eleverna redan från början i sig själva är kreativa och att man kan arbeta med ljud, innan man nått någon speciell instrumental nivå. Med ett sådant synsätt är det också naturligt att elever skall kunna skapa sin egen musik. I vårt land är det inte många som undervisar i enlighet med detta paradigm.⁸⁹

Det öppna paradigmet utgår från att eleven i sig har kunskap och utvecklingsmöjligheter. Lärarens roll blir att "puffa på" och öppna ögonen för nya eller annorlunda musikaliska möjligheter. Detta betyder nu inte att denna undervisning skulle vara mindre "seriös" — tvärtom tar elever ofta sin musik på blodigt allvar. Deras egna estetiska normer kan vara nog så bestämda.⁹⁰ Några noter använder man inte. Denna undervisningsform återfinns idag bl.a. hos vissa studieförbund — s.k. rockverksamhet och man hittar den också på ungdomsgårdar.⁹¹ Paradigmet har jag delvis beskrivit ovan (s. 16 f.).

Folkmusikparadigmet använder sig inte gärna av noter, idealet är gehörsspel. Musiken är anpassningsbar efter situationen, antalet musiker är flexibelt, vilka instrument som kan användas

⁸⁸ Hargreaves 1986, s. 219.

⁸⁹ I antologin *Kreativ musikundervisning 1977*, finns flera exempel på undervisning enligt avantgarde-paradigmet.

⁹⁰ Jfr. Fornäs & Sernhede 1983, s. 128.

⁹¹ Eriksson 1988.

beror på deltagarnas eget val. Paradigmet återfinns i sin mest renodlade form som spelmanslag och studiecirkel. De kortkurser som främst anordnas under sommaren är betydelsefulla pedagogiska mötespunkter. Spelmansstämman, som egentligen faller utanför det pedagogiska systemet, är en viktig musiksocial företeelse utan direkt motsvarighet i de andra paradigmerna. Den fungerar som en betydelsefull kontaktyta, där man träffar andra folkmusikutövare och lär sig nya låtar. Detta speglar att folkmusiken har en framträdande social sida.

I den norska folkmusikutbildningen vid Raulandsakademien, finns detta paradigm delvis översatt i en utbildningsplan. Jag citerar här ett avsnitt som står under rubriken arbetsform:

”Studentane skal ha nær kontakt med den levande tradisjonen. For å få til dette må ein så langt råd er samarbeide med folkemusikkutøvarar frå heile landet, anten ved at studentane oppsøker dessa på heimstaden eller ved at utøverane blir inviterte til studiestaden.”⁹²

Paradigmen är produkter av vår kultursyn, de förändras alltså kontinuerligt med tid och rum. Så arbetade det fria paradigmerna under 30- och 40-talen med jazz; senare blir det självklart rockmusik. Idag håller jazzmusiken på att anta konstmusikaliska drag, följaktligen håller jazzundervisningen på att närma sig det traditionella paradigmatets former.

Att lyssna på musik

Nu är det inte bara undervisningsformen som är beroende av musikgenren. Vi lyssnar också på olika genrer på olika sätt. I själva verket är det så att det till varje genre hör flera typer av adekvat lyssnande.⁹³ Ett adekvat lyssnande är ”alltid resultatet av en informell (och ibland formaliserad) överenskommelse mellan en större eller mindre grupp människor — en överenskommelse om de musikaliska uttrycksmedlens relationer till denna grupps bild av världen.”⁹⁴

Till detta kan man tillfoga att olika musikgenrer lägger olika vikt vid olika ”finesser”. I viss musik är improvisation viktigt, i annan musik är agogiskt raffinering viktigt m.m. Som lyssnare måste man ha förståelse för vilka finesser som man kan vänta i den aktuella musiken. Forskning har bl.a. visat att det finns komplicerade regler för hur musik på ett mikroplan rytmiskt skall framföras, hur man gör små avvikelser från det matematiskt regelbundna. Det är anledningen till att om man anlitar en dator för att i detalj spela upp en notbild, så kommer det att låta mekaniskt och dött. Dessa avvikelser är väsentliga för hur lyssnaren kommer att ”förstå” musiken.⁹⁵ Viktigt är t.ex. vad man kallat *mikropauser*, pauser som är så korta att man aldrig skriver in dem i en notbild. Ju mer man är att lyssna desto obetydligare behöver dessa finesser vara för att lyssnaren — medvetet eller omedvetet — skall uppfatta dem och därmed uppskatta musiken. En annan följd av detta är att *all* musik — även ”notmusik” — förmedlas i

⁹² Rammeplan for 1-årig utdanning i folkmusikk, s. 18. Vad gäller folkmusikens pedagogiska kvalitéer se även Berglund 1985/86, s. 4.

⁹³ Stockfelt 1988, s. 177.

⁹⁴ Stockfelt 1988, s. 178.

⁹⁵ Sundberg, Frydén & Askenfelt 1983.

munlig tradition. (Man måste ha lyssnat på Mozarts musik för att kunna spela den 'adekvat', även om notbilden i sig inte skulle bereda några problem för exekutören.)

Man kan också tillfoga att man får större utbyte av musiklyssnande om man har en viss förståelse för det instrumentaltekniska i spelet. Med anspelning på den amerikanska sporten baseball, säger Robert Freeman, rektor för en musikavdelning på Rochesteruniversitetet: "Det hjälper [...] att veta hur spelet fungerar, och det är samma sak med musik." Om man förstår att uppskatta spelarnas skicklighet på planen, får man ut mer av en match. Detsamma gäller musik: om man inte har förståelse för musikernas prestation, så missar man en del av det roliga.⁹⁶ Den som själv försökt komponera eller arrangera kan säkert också på ett annat sätt uppskatta tonsättarens prestation.

Jag vill också presentera den här uppställningen — gjord av Bertil Sundin — som presenterar olika företräden hos två av de viktigaste genrererna.

Europeisk tradition	Afro-amerikansk tradition
ordning, klar uppbyggnad	spontanitet, improvisation
effektivitet	sensibilitet
intellektuell reaktion	motorisk reaktion
emotionell återhållsamhet	direkt emotionellt uttryck
fördröjd belöning	omedelbar belöning
inneboende mening i musiken	alstrad känsla genom musiken ⁹⁷

Sundin säger sedan han presenterat sin uppställning, att folkmusiken hos oss en gång också användes i konkreta sammanhang där alla närvarande var aktiva. Detta är ytterligare ett exempel på hur vårt mottagande och vår förståelse av musik förändras med tiden.

Man kan i och för sig rikta kritik mot uppställningen.⁹⁸ Men jag anser att en viktig poäng med uppställningen är att den visar att vi lägger in olika förväntningar i olika musikaliska genrer.

Kunskapsinhämtning — kunskapssyn och estetiska objekt

Ett centralt ord i pedagogiska sammanhang är kunskap. Detta föranleder oss att granska begreppet närmare. När vi växer upp lär vi oss att sortera information. Om vi skulle ta in alla stimuli vi möter, skulle vi uppleva vår omvärld som ett kaos. Individens lär sig att bedöma vad som är viktigt och ta fasta på detta och att på motsvarande sätt bortse från stimuli som inte har något värde för honom.

När vi tar in stimuli från omvärlden använder vi våra tidigare kunskaper, värderingar och erfarenheter — dessa är dessutom i sin tur beroende av klassperspektivet (se. s. 8) — för att bedöma de stimuli som finns i vår omgivning. Vi bygger upp ett värderingssystem för att bl.a. göra omvärlden begriplig och kunna hantera vår omgivning.

Som elev kan man då bedöma det som kommer in som ointressant, obegripligt, värdelöst,

⁹⁶ Wilson 1986, s. 14 f.

⁹⁷ Uppställningen hämtad från Sundin 1977 s. 16.

⁹⁸ Se exempelvis Edström 1987/88, s. 71 f.

”kommer-nog-på-skrivningen”, högintressant, praktiskt omsättbart m.m. Detta innebär att en elev kontinuerligt ”mäter” skolans undervisningsstoff. Detta sker helt naturligt och vanligen omedvetet i elevens hjärna.

På samma sätt lär sig också eleven att bedöma sin lärare. Blir läraren ointressant så kan man så att säga stänga av honom för sin inre mottagning — det kanske är intressantare att titta på trafiken utanför fönstret eller betrakta hans fula slips etc. Plötsligt kanske magistern säger några intressanta nyckelord eller gör en oväntad gest som eleven reagerar på och gör att han åter vänder sin uppmärksamhet mot läraren.

Ibland fungerar ungdomsskolan idag tyvärr så att många elever utan att reagera, lär sig acceptera att undervisningsstoffet är obegripligt; man sitter bara tyst.⁹⁹ Man kan t.o.m. påstå att skolan på detta sätt faktiskt lär elever som misslyckas, att de är ”dumma i huvudet” och att deras misslyckande beror på dem själva.

Bengt Ekman, lärarutbildare i Uppsala, bad ett läsår sina studenter att utförligt intervjua sina praktikhandledare om vad kunskap egentligen är. Man fick då fram två kunskapskategorier, som beskriver handledarnas uppfattningar om hur kunskapsprocessen fungerar, d.v.s. vad som alltså händer hos individen vid skilda inläringssituationer. Kategori 1 kunde sammanfattas på följande sätt:

”Kunskapen är extern. Den finns ’därute’ någonstans i färdiga enheter. Kunskap är något som händer en. Läraren ger eleverna kunskaper. Det är läraren som paketerar kunskapen som därefter levereras till eleven som konsumerar kunskap. Inläring är alltså något som kan liknas vid ett transportsystem.”¹⁰⁰

Kategori 2 sammanfattade man på följande sätt:

”Kunskapen konstrueras av den som lär. Kunskapen är personlig och subjektiv till sin karaktär. Kunskap är något man gör själv. Det är den innebörd man lyckas få ut av undervisning. Kunskap handlar om individens eget förhållningssätt till information.”¹⁰¹

Utifrån ett ytligt betraktande kan de båda kategorierna verka rimliga. Men börjar man analysera kategori 1, finner man att den bortser från den nödvändiga interaktion som omger all inläring. Möjligen kan man säga att kategori 1 berättar en ”halv sanning” om hur man som lärare förbereder sin undervisning.

Kategori 1 är ”bekväm” att som lärare falla in i, framför allt när det finns ett tryck från eleverna att få veta ”sanningen”. Det ligger också snubblande nära att utifrån ett sådant tankemönster tänka sig att elever bara har att passivt ta emot undervisningsstoffet. Detta är en form av vad den amerikanska forskaren Janet Emig kallar den *magiska villfarelsen* ”det inlärdas är lika med det utlärdas”.¹⁰² Eftersom villkoret för att motta ny kunskap är att man kan ”sortera in” det

⁹⁹ Se t.ex. Bouij & Helge 1989, s. 11 f.

¹⁰⁰ Ekman 1987, s. 15.

¹⁰¹ Ekman 1987, s. 15.

¹⁰² Emig 1981, kallar detta ett magiskt synsätt därför att det bygger på tron att barn utvecklas efter våra önsknings- och våra ansträngningar. Hon menar att de flesta nordamerikanska skolor är tempel för

nya i sin redan erövrade kunskap, kommer emellertid den nya kunskapen att mätas och anpassas efter den gamla. Det betyder att ny information alltid bearbetas på mottagarens villkor.

Den andra kunskapssynen är också en följd av vårt ovanstående resonemang. Den första synen är en fiktion — så fungerar t.ex. en bra föreläsare *på ytan*. I själva verket fungerar en sådan enligt kategori två. Genom att skickligt avläsa kroppsspråk, minspel, ögonrörelser etc. och fånga upp frågor ur auditoriet, kan man faktiskt driva individualisering under en föreläsning mycket långt. En elev mottar alltid information enligt kategori 2. Kategorin sammanfattar också vad som kännetecknar ett gott inlärningsklimat.

Innebörden av det ovanstående är att oavsett vilken metodik man väljer, bygger man faktiskt alltid vidare på elevens förkunskaper, attityder, förståelse etc. Det innebär också att hur man än väljer att undervisa, måste eleven få tillfälle att aktivt reflektera eller bearbeta och införliva det aktuella stoffet. Det kan exempelvis ske genom att man som lärare målar upp färgrika och levande bilder som bär upp de centrala punkter som det aktuella momentet bygger på: man utnyttjar så att säga elevens fantasi.

Den vanligaste inläringen i skolan utgår från lärobokstexter. Forskning visar att om man försöker få elever att verkligen koncentrera sig på texten i boken kommer de i många fall att gå miste om sammanhanget. Man koncentrerar sig så på vad som står i boken att man missar innehållet. Man har drabbats av vad som kallas hyperintention.¹⁰³ Man inriktar sig så på texten att man inte tillräckligt reflekterar och tar till sig budskapet. Ett annat sätt att beskriva denna typ av inläring är att säga att den är atomistisk eller ytinriktad. Motsatsen — när man förmår gripa över helheten — brukar betecknas som djupinläring.

Vårt skolsystem fungerar ofta så att det premierar ytinläring.¹⁰⁴ Det visar sig bl.a. i sättet att konstruera prov. I proven finns alltför ofta korta ytliga frågor utan krav på någon djupare förståelse av sammanhanget. Ur missriktad rättvisesynpunkt försöker man ofta vid provtillfällen att undvika ta hänsyn de olika elevernas individuella erfarenheter. De erfarenheter eleven skaffat utanför skolan, blir därigenom nedvärderade. Härigenom blir det bl.a. skenbart lätt för läraren att göra en "rättvis" och "objektiv" bedömning av skrivningsresultat. Tyvärr tycks ett liknande förfarande också delvis vara rådande inom högskolan.¹⁰⁵

Inom forskningen om inlärningsstrategier har man kunnat urskilja två olika som tycks vara giltiga för elever inom olika ämnesområden: "1) En strategi inriktad på att reproducera ett material eller att upprepa en procedur/teknik så exakt som möjligt steg för steg, bit för bit, och 2) en strategi där man griper över större delar av ett material, reflekterar och tolkar och försöker lära sig skälen för utformning och användning av procedurer och tekniker."¹⁰⁶ Dessa

magiskt tänkande. Denna villfarelse - "det inlärd är lika med det utlärd" - finns klart uttryckt i pedagogiska dokument där man hittar formuleringar i stil med "att ge kunskap".

¹⁰³ Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö 1977, s. 54. I själva verket visar det sig att den bästa inläringen uppnås under avspänd koncentration.

¹⁰⁴ Se t.ex. Bouij & Helge 1989, s. 11.

¹⁰⁵ Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö 1977, s. 78.

¹⁰⁶ A.a., s. 66.

inlärningsstrategier motsvarar Ekmans båda kunskapskategorier, som dock är framtagna ur lärarsynvinkel. Från musikalisk utgångspunkt är det dessutom intressant att peka på paralleller mellan inlärningsstrategi 2 och ngomasynen på musik.

Djupinläring och ytinläring förekommer självklart även i samband med musikundervisning. Bertil Sundin har funderat kring detta i en rapport:

”Om man [...] lär sig ett musikstycke på det förstnämnda sättet [djupinläring], går man in i musiken med övertygelsen att den har ett budskap att förmedla; man experimenterar och försöker på olika sätt förstå musikstyckets mening.

Det vanligaste sättet att lära sig i skolan är förmodligen det motsatta, nämligen en mekanisk inläring, som är ytligt inriktad på texten eller notbilden i fråga i stället för dess underliggande innebörd — det musikaliska innehållet.”¹⁰⁷

Detta resonemang medför att inlärningsresultatet bl.a. är avhängigt av om eleven uppfattar musiken som meningsfull. Sundin påpekar i detta sammanhang att man får inte förväxla ”bära en mening” med ”meningsfull”. Han tar exemplet med en sonatin av Clementi, som kan vara meningsfull, men fördens skull inte behöver bära en mening för eleven om inte musiken kan kopplas samman med elevens tidigare musikaliska erfarenheter.

Vi har all anledning att frukta att elever också tar med sig sina ytliga inlärningsvanor till musikskolan och bl.a. instrumentalundervisningen. Grundskolan — ”den riktiga skolan” — där eleverna tillbringar sin längsta tid av inläring, har lätt att prägla sin bild av inläring på barnen. Som instrumentallärare kan man anpassa sig till detta och exempelvis så mycket uppehålla sig vid fingersättning och rätt noter, att man missar musikens innehåll, musikupplevelsen. Det skall sägas att man i början av instrumentalundervisningen av naturliga skäl måste arbeta på en detaljnivå innan eleven klarar av melodier och fraser. Det gäller alltså att utifrån ett ngomaperspektiv sträva efter att kombinera sådana moment med att arbeta med små musikaliska ”helheter” — t.ex. arrangemang där elevens ackompanjemang på en enda ton eller några lösa strängar upplevs som verksamma moment i en musikalisk helhet.

På samma sätt som kunskap, uppstår musikupplevelse i hjärnan hos den som tar emot musiken (utövaren är också lyssnare). Om den som lyssnar på musik skall få del av den upplevelse som musikern förmedlar, måste lyssnaren på något sätt vara förtrogen med det han hör. När vi lyssnar på musik kommer vi alltså att bruka våra tidigare musikaliska kunskaper, minnen, värderingar etc. Detta innebär att musiken med stort M inte är den som hörs i rummet utan den ”innebörd” av ljudupplevelsen som den enskilde lyssnaren lyckas få ut. Detta för naturligtvis med sig viktiga konsekvenser på musikundervisning.

¹⁰⁷ ”If one [...] learns a piece of music in the first mentioned manner, one gets into the music as if it had a message to convey; one experiments and tries in different ways to understand the meaning of music.

The most usual way of learning in school is probably the opposite of this, namely a mechanical, superficial learning, which is concentrated on the text or notes in question instead of the content and meaning of them.” Sundin 1981, s. 237 f.

Ur pedagogens synvinkel betyder det att musik — detta gäller naturligtvis även andra estetiska aktiviteter — under alla förhållanden alltid bygger på det engagemang för musiken som eleven har — eller kan få med hjälp av sin lärare. Elevens musikupplevelse blir något centralt, även om eleven skulle ha svårt att verbalt artikulera sin upplevelse. Som Bertil Sundin uttrycker det: ”att lyssna, läsa se på bilder eller dansa är inga enkelriktade processer. Mottagaren använder det han hör, ser och känner i kroppen på olika, personliga sätt.”¹⁰⁸

Att både artist och publik såväl som lärare och elev alla utifrån sina situationer tolkar och värderar vad som händer, innebär att undervisning och alltså även musicerande är processer som bygger på interaktion och kommunikation.

Det betyder t.ex. att s.k. estetiska objekt i en pedagogisk kontext, inte är objekt i traditionell mening. De blir i stället olika individers innebörder och upplevelser av dessa objekt.

Människor förväntar sig dessutom olika saker i konsten. Om vi väljer exemplet musik är vissa människor kanske mer fascinerade av det tekniskt bländande, medan andra kan vara mer intresserade av det helhetsintrycket av musiken. När vi lyssnar på musik, går vi dessutom miste om vissa saker. För det första är detta beroende av individens förmåga att återkalla en viss mängd detaljer i efterhand. Vår förståelse av språk — talat eller ej — beror på förmågan att gå bakom ytan av det hörda. För det andra har vi genom djupinläring tillägnat oss olika fysiologiska responser, som är präglade av hur vi som individer har utvecklats.¹⁰⁹

I citatet av Sundin ovan talades det om att gå ”in i musiken med övertygelsen att den har ett budskap att förmedla” och ”olika sätt förstå musikstyckets mening”. Hur går nu det till? Om vi inte är bekanta med genren? Den danske musikern Peter Bastian har funderat kring detta. Han skriver så här: ”Den första förutsättningen för att tränga in under ytan på okänd musik är att vi uppriktigt önskar det. Den andra förutsättningen är att vi avstår från våra förväntningar, för när vi inte omedelbart förstår poängen i musiken beror det på att vi letar på fel ställe, kanske söker vi något irrelevant.”¹¹⁰ Den första förutsättningen är kopplad till lyssnarens (elevens) egen motivation (igen!). Den andra förutsättningen innehåller en del som talar mot hur vi just beskrivit hur kunskapsprocessen fungerar. Denna förutsättning bygger nämligen på att vi skall försöka bortse från våra erfarenheter, förkunskaper, attityder, förförståelse etc. Detta är ett exempel på en situation när man kan bli låst av sina tidigare erfarenheter. Forskaren Margaret Donaldson betecknar det tänkande som förmår lösgöra sig från våra gamla erfarenheter som relationsfritt.¹¹¹ Det betyder naturligtvis inte att vi skall avstå från att aktivt reflektera över vad vi så småningom börjar ”hitta”, något som kan vara svårt. Men det innebär att vi måste anstränga oss för att vi skall kunna ta till oss något nytt och okänt.

Den som undervisar använder naturligtvis också sina tidigare kunskaper, värderingar och erfarenheter. Följden av detta resonemang är — egentligen ganska självklart — att lärare,

¹⁰⁸ Sundin 1988, s. 125, märk också Bengtsson 1973, s. 8 f.

¹⁰⁹ Jfr. Wilson 1987, s. 60 ff.

¹¹⁰ Bastian 1988, s. 130.

¹¹¹ Donaldson 1980, s. 70.

speciellt inom musikundervisningsfältet — själva praktiskt måste ha gjort de musikerfarenheter de vill förmedla till sin elev. Att detta är viktigt på musikområdet beror på att musikupplevelsen eller rättare sagt musikupplevelser av olika slag — som denna text tidigare påpekat — är grundläggande för en musikaliskt kvalitativ undervisning. Men det måste också påpekas att undervisning varken får eller kan vara en förmedling av lärarens upplevelser. Enda försvaret för en sådan uppfattning skulle vara om det existerade en enda "riktig" upplevelse av musikstycken. En slutsats av resonemanget är därför att musikundervisning i största möjliga mån — som tidigare sagts — måste utgå från elevens upplevelser och egna perspektiv på musiken.

På en musiklärarutbildning är det därmed också viktigt att eleverna kommer i kontakt med olikartade och mångfaldiga musikupplevelser, så att de själva kommer att få så de bästa möjligheter att möta och kommunicera med sina framtida elever. Olikartade musikerfarenheter torde också vara en god förutsättning för att den pedagogiska verksamheten skall kunna bygga broar mellan olika musiktyper och förse läraren med verktyg till att öppna sina elevers ögon för ny och tidigare okänd musik. Här gäller det för musiklärarutbildningarna att vara medvetna om att utbildningssystemets medelklassdominans kan ställa andra perspektiv på musikupplevelse i skymundan (se sid. 8).

Det är t.ex. mycket viktigt att utveckla "det relationsfria tänkandet" om vi skall kunna göra "upptäckter" eller förstå andra människor — våra elever — m.m. Men som Donaldson samtidigt påpekar, ger det relationsfria tänkandet det rikaste utbytet när det förenas med handling.¹¹² Detta förutsätter i sin tur att man ger eleverna tillfälle till reflexion, samt att läraren lägger stor vikt vid sammanhangen — musikaliska såväl som andra. Det är också viktigt att elever får prova sina nya "erövringar" på ett sådant sätt att de kan få göra "fel". Det gäller t.o.m. att positivt ta vara på och utnyttja sådana situationer. Här är det fundamentalt hur läraren förmår handskas med sina elevers fel.

Alla undervisningsförelöpp måste arrangeras så att elever aktivt kan reflektera och använda den kunskap läraren har till uppgift att förmedla. Ur pedagogisk synvinkel kan man hårdra tankegången och påstå att musikeleven är den som gör allt.

Hur skulle något sådant kunna ta sig ut? En lärare vid Ohio-universitetet, med cello som huvudinstrument, undervisade också kontrabas. Han ansåg sig vara bättre på att undervisa på kontrabas. Han kunde cello "för bra", hans kunskap "kom i vägen" för kommunikationen med eleverna: "Jag tror att jag förvirrar dem med mina fina förslag". Eftersom han inte hade alla svar kring basspelet, fick han lov att "upptäcka" och undersöka detta instrument i samarbete med sina elever. Det blev den enskilda eleven som själv i slutänden fick undersöka vad som passade hans förutsättningar. Lärarens slutgiltiga mål blev att finna en väg till att kommunicera det han visste om cellospel, genom en upptäcktsprocess: ett reflexivt stigfinnande.¹¹³

Läraren har så att säga bara att stå vid sidan och stödja och ge inspiration så att eleven kan utvecklas vidare eller uttryckt på ett annat sätt: det gäller att skapa ett optimalt pedagogiskt

¹¹² Donaldson 1980, s. 77.

¹¹³ Green 1986, s. 132 f.

klimat och en konstruktiv tillit till elevens egen förmåga. Att "stå bredvid" sina elever för att inspirera är m.a.o. en synnerligen aktiv roll och samtidigt en svår och ansvarsfull uppgift. Individen — eleven — med sina upplevelser hamnar på ett nytt sätt i centrum, inte som objekt för undervisningen utan som medaktör i en kognitiv process: undervisning genom interaktion.

Slutreflektion

Vad skall musikundervisning gå ut på? Vilken musik för vilka människor? Som jag visat har olika samhällsgrupper olika förväntningar på företeelsen musik. Jag skulle slutligen vilja fästa uppmärksamheten på hur man tolkar målformuleringar för musikundervisning i allmänhet, men främst för den kommunala musikskolans undervisning. Det gäller allt från kommunförbundets målformuleringar¹¹⁴ till de lokala formuleringar som finns utformade i vissa kommuner av skolstyrelser eller kulturnämnder. Vem har rätt att tolka och på vems vägnar?

Ofta är dessutom officiella målbeskrivningar så diffust formulerade att när tjänstemän på olika nivåer skall tolka dem i praktiken, kan tolkningarna bli så olika att man hamnar i konflikter och samarbetssvårigheter. Det kan också vara så att man i praktiken helt överlämnar ansvaret till tjänstemännen.

Det visar sig att när man gör sådana lokala tolkningar utgår man från olika principer som vägleder undervisningsinnehållet och bildar tolkningsram för den lokala planeringen. Dessa principer kallas determinanter.¹¹⁵ Problemet brukar vara att man själv inte är medveten om att man faktiskt har sådana principer. Det är ju som jag tidigare visat att i varje samhälle finns samhälleliga grupperingar med olika ideologiska synsätt som bildar grund för skilda sätt att uppfatta och "förstå" den musik som finns i samhället.

Jag har i ett annat arbete framfört hypotesen att de tre viktigaste principerna för tolkning — determinanterna — torde vara "god musik" (vad räknas som musik), "musikalitet" (hur exklusiv är musikalitet) samt "personlighetsutveckling" (hur befrämjar musikundervisningen individens utveckling).¹¹⁶ Dessa — och kanske andra — principer bildar grund för olika perspektiv att uppfatta musikundervisning, perspektiv som i sin tur är relaterade till olika sätt att se på musik ute i samhället. Man använder dem ofta utan att ge dem någon klart utsagd definition i den föregivna meningen att alla ändå vet vad man talar om, d.v.s. som debattknep. Det är lätt att på så sätt komma bort från vad som borde vara kärnfrågan.

¹¹⁴ Se Den kommunala musikskolan 1984, s. 20 f.

¹¹⁵ Bouij 1988, s. 5, för mer information om determinanter se Englund 1986, kapitel 6.

¹¹⁶ Bouij 1988, s. 5.

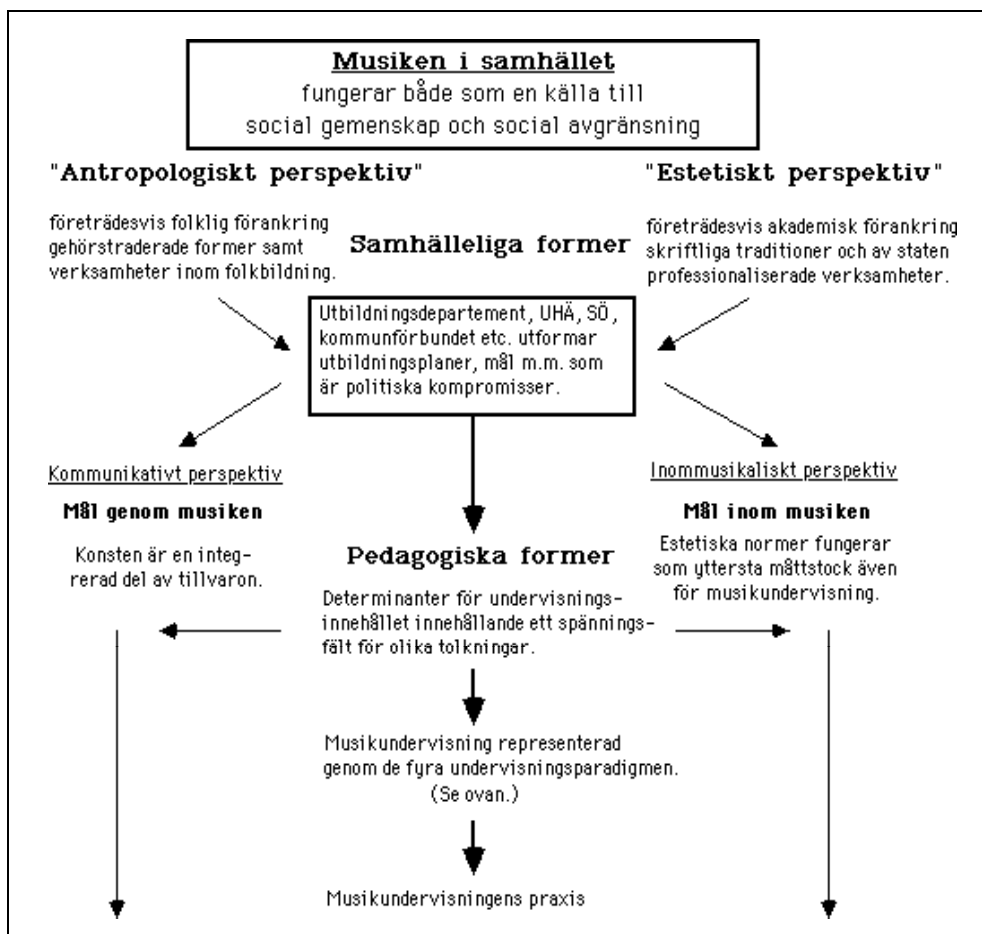


Bild 2 (från Bouij 1988, s. 4.)

När man gör den här typen av tolkningar, "filtrerar" man samtidigt bort viss musik. I uppsatsen "Musiken i samhället" talar Jan Ling om olika musikaliska filter.¹¹⁷ Han hävdar att det finns olika slag av sådana filter, som förhindrar vissa människor att komma i kontakt med skilda slag av musik; man kan exemplifiera med kvalitetsfilter¹¹⁸ och ekonomiska filter. Till detta kan läggas att massmedia i sig fungerar som mycket effektiva filter.

I modellen i bild 2 görs ett försök att sammanfatta innehållet i denna uppsats. Alla steg av tolkning som finns i figuren omgärdas av sociala tolkningar av det slag som är beskrivet tidigare.

¹¹⁷ Ling 1975, s. 31 ff.

¹¹⁸ Om de kvalitetsfilter, som delvis bestämmer vilken musik som distribueras av statliga och kommunala institutioner, säger Ling 1975 s. 31 f.: "I valet mellan olika ensembler och artister kommer värdeomdömen in, vilka tyvärr sällan presenteras utan endast lever i olika musikbeslutsfattareshjärnor."

Musiken i form av olika musikgenrer ”filtreras” också på de olika nivåerna innan den når eleven i musikundervisningssituationen.

Överst finns musiken i samhället som är så viktig för både individers och grupperns identitet, och därmed för gemenskap men också avgränsning. Musiken utövas i många former och sammanhang. Man kan tänka sig att beskriva dem längs en axel med det antropologiska och estetiska som ytterpunkter.¹¹⁹ De personer som formar styrdokument för musikundervisning, ser samtidigt på dessa musikformer. Samhällets musikaktiviteter överförs — ”filtreras” och ”tolkas” — därvid av skribenten till en text.

När sedan styrdokumentet (exempelvis läroplanen) skall omvandlas till praktisk-pedagogisk verksamhet, tolkar man dokumentet med hjälp av determinanterna — även om man inte behöver vara medveten om att sådana existerar. Man kommer då att hamna någonstans i ett spänningsfält mellan de två synsätten som jag betecknat som kommunikativt och inommusikaliskt. De fyra paradigmerna är att betrakta som idealtyper. Inom musikundervisningens praxis finns en mängd varianter av dessa undervisningsstrategier.

Ett sätt att summera denna uppsats är att påminna om att den musik som används som undervisningsmaterial, också för med sig starka sociala och samhälleliga laddningar för både lärare och elev. Dessutom agerar ju både lärare och elever omedvetet som representanter för de samhällsgrupperingar de tillhör, i samband med undervisningsprocessen. Samhället förblir närvarande även när man stänger dörren om musiklektionen.

¹¹⁹ Jfr. figuren i Lindgren 1988, s. 80.

Litteratur

- ADORNO, Theodor: Musiksociologi : 12 teoretiska föreläsningar. — Stockholm, 1976.
- ALMGREN, Olof ; BERGSTRÖM, Henrik ; BROMANDER, Jonas ; BYSTRAND, Clara: Sentografmetoden — ett bra sätt att registrera och analysera puls i musik?. — Uppsala universitet, Institutionen för Musikvetenskap, 1987. — AB-uppsats.
- ANDERSSON, Annelie: Barnen i musikskolan — tankar om kulturarv och miljö. — Örebro, Musikhögskolan, 1989. — Specialarbete.
- BASTIAN, Peter: In i musiken. — Stockholm, 1988.
- BENESTAD, Finn: Musik och tanke, huvudlinjer i musikestetikens historia från antiken till vår egen tid. — Stockholm, 1978.
- BENGTSOON, Ingmar: Musikanalys och den uttrycksbärande rörelsen, i *Musikpedagogik, Forskning og udvikling i Norden*, red. F.V. Nielsen & O. Vinther. København, 1988, s. 97 – 170.
- BENGTSOON, Ingmar: Musikvetenskap en översikt. — Stockholm, 1973.
- BERGLUND, Anna-Lena: Låtpraxis. — Örebro, Musikhögskolan, 1985/86. — Specialarbete.
- BJØRKVOLD, Jon-Roar: Det musiske menneske, barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser. — Oslo, 1989.
- BJØRKVOLD, Jon-Roar: Den spontane barnsang — vårt musikalske morsmål. — Oslo, 1985.
- BORGNÄKKE, Karen: Discofeber — kulturindustrin, musiken och sinnligheten, i *KRUT*, nr. 9, 1979, s. 58 – 78.
- BOUJ, Christer ; HELGE, Olov: På jakt efter en bra (musik-)lärare : Didaktiska och andra tankar i några lärarutbildares huvuden . — Örebro : Högskolan, 1989. — (Arbetsrapport från PU-projektet ; 2)
- BOUJ, Christer: "Jag kom in på musikhögskolan!" Förväntningar på musiklärarlinjens I/E-inriktning. — Uppsala universitet, Centrum för didaktik/pedagogiska institutionen , 1988. — Uppsats.
- BOURDIEU, Pierrot ; PASSERON, Jean-Claude: Pedagogisk och språklig auktoritet, i *Skola, ideologi och samhälle*, ett kommenterat urval franska utbildningssociologiska texter. Stockholm 1977, s. 9 – 45.
- BRETTE, Katharina: The curse has been lifted : 10 tjejbänd i Låt Tusen Stenar Rulla. — Göteborg, Musikhögskolan, Avd för Musikvetenskap, 1986. — Uppsats, stencil.
- CLYNES, Manfred: Sentics : The Touch of Emotions. — New York, 1977.
- CLYNES, Manfred ; NETTHEIM, Nigel: The living Quality of music, i *Music, mind and brain*, ed. by M. Clynes. New York 1982, s. 47 – 82.
- DONALDSON, Margaret: Hur barn tänker. — Lund, 1980.
- DOWLING, W. Jay ; HARWOOD, Dane: Music Cognition. — Orlando et al., 1986.
- EDSTRÖM, K-O: Hur schottis blev bonnjazz, eller hur svensk foxtrot besegrade jazzen, eller har afro-amerikansk musik funnits i Sverige? i *Etnomusikologian Vuosikirja*, 1987/88, s. 54 – 80.
- EKMAN, Bengt: Undervisning och inläring, aspekter på SOLO-taxonomin. — Uppsala universitet, 1987. — (Rapport från sektorn för undervisningsyrken ; 26)
- EMERSON, Tony: Sex appeal säljer klassiskt, i *Tempus*, nr. 14, 1990, s. 28.
- EMIG, Janet: Non-magical thinking: presenting writing developmentally in schools, i *Writing Vol. 2. Process, development and communication*, ed. by C. Frederiksen & J. Dominic, Hillsdale 1981, s. 21 – 30.
- ENGLUND, Tomas: Curriculum as a political problem. — Uppsala et al., 1986.
- ERIKSSON, Jan: Rockmusik i studiecirklar. — Göteborg : Musikhögskolan, Avd för Musikvetenskap, 1988. — C-uppsats, stencil.
- von FEILITZEN, Cecilia ; ROE, Keith: Children and music, i *Popular music research, An anthology from NORDICOM-Sweden*, ed. by K. Roe & U. Carlsson. Göteborg, 1990, s. 53 – 70.
- FÓNAGY, Iván: Emotions, voice and music. — Stockholm : Musikaliska Akademien, 1981, s. 51 – 79. — (Research aspects on singing ; 33)

- FORNÄS, Johan, LINDBERG, Ulf ; SERNEHEDE, Ove: Normlöshet, offer, narcissistisk? Ungdomsbilder, i *Ungdomskultur: Identitet och motstånd*. Stockholm, 1984, s. 9 – 33.
- FORNÄS, Johan ; SERNEHEDE, Ove: Ungdomskultur, rockmusik och ungdomsarbete, i *Nordisk Forum*. nr. 39 – 40. Köbenhavn, 1983, s. 124 – 128.
- FRYKMAN, Jonas ; LÖFGREN, Orvar: Den kultiverande människan. — Lund, 1979.
- GABRIELSSON, Alf: Musikpsykologi, sjätte avsnittet, i *Musikterapi* nr 2, 1983, s. 15 – 25.
- GARDNER, Howard: Frames of mind: The theory of multiple intelligens. — London, 1985.
- GREEN, Berry ; GALLWEY, Timothy: The inner game of Music. — New York, 1986.
- HARGREAVES, David: The developmental psychology of music. — London et al., 1986.
- HAUG, Wolfgang Fritz: Kritik av varuestetiken. — Stockholm, 1975.
- HEDSTRÖM, Hasse: Seminarium på Music 89: Västeråsmodellen hjälper mot snett urval, i *Fotnoten* nr. 5, 1989, s. 5.
- HJELMQVIST, Erland ; STRÖMQVIST, Sven: Språkets psykologi språk och tänkande i socialt samspel. — 2 omarb. uppl. — Stockholm, 1983.
- KALADJEV, Stojan: Ergonomiska frågor i musiklärarytbildningen. — Uppsala universitet : Centrum för didaktik/pedagogiska institutionen, 1990. — Uppsats.
- KALLOS, Daniel: Den nya pedagogiken, en analys av den s.k. dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen. — Ny uppl. med efterskrift. — Stockholm, 1980.
- KARLSSON, Henrik: Musikspelet. — Göteborg, 1980.
- Den kommunala musikskolan — en resurs i kulturlivet. — Stockholm, 1984.
- Kreativ musikundervisning : En antologi sammanställd av Lennart Reimers. — Stockholm, 1977.
- LARSON, Reed ; KUBEY, Robert: Television and music : Contrasting media in adolescent life, i *Youth and society* vol. 15 no. 1 September 1983, s. 13 – 31.
- LILJESTRÖM, Rita: Uppväxtvillkor. — 3 uppl. — 1983.
- LINDGREN, Kurt: Sådan musik — sådant samhälle : En betraktelse över musikens ställning i den allmänna bildningsstrukturen, i *Den förförda barnkulturen? Om den kommersiella masskulturen*, red. G. Berfeldt, Centrum för barnkulturforskning nr. 13, Stockholm 1988, s. 67 – 85.
- LING, Jan: Musik som klassisk konst : En 1700-talsidé som blev klassisk, i *Frihetens former, en vänbok till Sven-Eric Liedman*, Lund 1989, s. 171 – 187.
- LING, Jan: Musiken i samhället. — Göteborg : Musikhögskolan, Avd för Musikvetenskap, 1975. — Stencil.
- LING, Jan: Populärmusik under 1950-talet, i *Svensk Tidskrift för Musikforskning* 1980, s. 113 – 132.
- MALM, Krister: Fyra musikkulturer, tradition och förändring i Tanzania, Tunisien, Sverige och Trinidad. — Stockholm, 1981.
- MARTON, Ference ; DAHLGREN, Lars Owe ; Svensson, Lennart ; SÄLJÖ, Roger: Inläring och omvärldsuppfattning. — Stockholm, 1977.
- MOBERG, Carl-Allan: Dietrich Buxtehude, 1637 – 9/5 1707, i *Svensk tidskrift för musikforskning* 1957, s. 9 – 14.
- MILLER, George: The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information, i *The Psychological review* vol 63, nr. 2, 1956, s. 81 – 97.
- NIELSEN, Elo: Narcissism och rockmusik, i *Ungdomskultur: Identitet och motstånd*, Stockholm 1984, s. 235 – 256.
- NIELSEN, Frede: Oplevelse af musikalisk spænding. — København, 1983.
- NYBERG, Elma: Vart tog Lisa vägen? i *Fotnoten* nr. 5, 1989, s. 16 – 17.
- RAMMEPLAN for 1-årig utdanning i folkemusikk vid Raulandsakademien [u.å.].
- RANDER, Tommy: Rockens roll. — 5 omarb. uppl. — Stockholm, 1988.

- REIMERS, Lennart: Hur legitimeras en allmän musikundervisning? i *Musikpedagogiska strategier i ett föränderligt samhälle, rapport från musikpedagogisk forskarkonferens vid Musikhögskolan i Göteborg 10 — 13 april 1989*, s. 22 — 29.
- SAAR, Tomas: "Vi äro musikanter, eller..." En fenomenografisk undersökning rörande elevers uppfattningar av musikundervisning. — Landstinget i Värmlands län, Ingessunds Musikhögskola, 1989. — (FoU-rapport ; 1)
- SERNHEDE, Ove: Av drömmar väver man... : Ungdomskultur socialisation, ungdomsarbete. — Stockholm, 1984.
- Skivomslag. Århus & Stockholm, 1981.
- SPRINGER, Sally ; DEUTSCH, Georg: Vänster hjärna höger hjärna. — Malmö, 1983.
- STOCKFELT, Ola: Musik som lyssnandets konst. — Göteborg, 1988.
- SUNDBERG, Johan ; FRYDÉN, Lars ; ASKENFELT, Anders: What tells you the player is musical?, i *Studies of music performance*, Stockholm 1983, s. 61 — 75. — (Musikaliska Akademiens skriftserie ; 39)
- SUNDIN, Bertil: Barnets musikaliska värld. — Lund, 1977.
- SUNDIN, Bertil: Musiken i människan : Om tradition och förnyelse inom det estetiska områdets pedagogik. — Stockholm, 1988.
- SUNDIN, Bertil: Swedish research into the psychology, sociology and pedagogy of music, i *Basic musical functions and musical ability*, Stockholm 1981, s. 221 — 241. — (Musikaliska Akademiens skriftserie ; 32)
- TRONDMAN, Mats: Rocksmaken: Om rock som symboliskt kapital : rapport . — Högskolan i Växjö, 1989.
- TSUNODA, Tadanutu: The difference in the cerebral processing mechanism for musical sounds between japanese and non-japanese and its relation to mother tongue, i *Musik in der Medizin: 2. Internationales Symposion Sportkrankenhaus Hellersen Lüdenscheid/Deutschland*, Basel 1984, s. 103 — 129.
- WALL, Jonas ; STIGBRAND, Karin: Televisionsbarn. — Stockholm, 1983.
- WALLIN, Nils L.: Kvalitetskriterier och prioriteringar : Internationella perspektiv, i *Musikaliska kvalitetskriterier*, Stockholms 1983, 25 — 35. — (Musikaliska Akademiens skriftserie ; 39)
- WILSON, Frank: Tone deaf & all thumbs. — New York, 1987.
- VULLIAMY, Graham: Music as a Case Study in the 'New Sociology of Education', i *Whose Music? A sociology of education*, ed. by J. Shepherd, London (1977) 1980, s. 201 — 232.
- ZIEHE Thomas: Pubertät und Narzißmus, Sind Jugendliche entpolitisiert?. — Frankfurt am Main, 1975.
- ØLGAARD, Bent: Om Gregory Batesons helhetsteori. — Göteborg, 1983.

Summary

Music's social function is to create group identity and a sense of community, either by inclusion (common traits) or exclusion (distinguishing traits). Variations in the understanding of musical functions can be plotted along the axis anthropological -- aesthetic. Anthropological perspective is applied more commonly to oral traditions and in popular education whereas the aesthetic approach is rooted in academic and scribal practices.

The official aims of education (syllabuses, curricula, etc.) are implemented by local authorities according to varying notions of "good music", "musicality" and of music's role in the development of the individual, i.e. somewhere between Björkvold's *ngoma* (music as an integral part of living) and absolute music aesthetics (intramusical norms for standard music education). This view is also supported by Vulliamy's four basic paradigms of strategies for music education. Music's social connotations are strongly felt by teacher and pupil alike. Society is always present even when the school music room door is closed.