

Musikdidaktiskt standardverk på svenska

Ingrid Maria Hanken och Geir Johansen, 2024. *Musikundervisningens didaktik*. Svensk bearbetning: Cecilia Ferm Almqvist, Karl Asp, Annika Falthin, Susanna Leijonhufvud, Ronny Lindeborg, Johan Nyberg, Maria Pemsel, Ketil Thorgersen, Thomas von Wachenfeldt och Maria Wassrin. Malmö: Gleerups. 296 sidor. ISBN 978-91-511-0925-1.

Musikkundervisningens didaktikk har i över ett kvartssekel varit ett standardverk för musikleärarstudenter i både Norge och Sverige. Tusentals svenska lärarstudenter har kämpat med den dubbla utmaningen att läsa norska och tillägna sig en översiktlig bild av musikdidaktik.

Nu har Gleerups förlag givit ut en version av boken på svenska, där tio svenska musikpedagoger och forskare berikat originaltexten (tredje utgåvan från 2021) med referenser till svenska musikpedagogiska utbildningskontexter, läroplaner samt till svensk musikpedagogisk forskning. Först som sist ska sägas att utgåvan har potential att bidra till en kvalitetshöjning av svensk musikleärarutbildning och musikundervisning. Genom att texten är på svenska och refererar till svenska förhållanden blir den sannolikt ännu mer använd och bättre förstådd än den norska versionen.

Den första utgåvan kom 1998, den andra femton år senare, och den tredje åtta år efter den andra. Detta accelerando kan motiveras både med en växande korpus av musikpedagogisk forskning och som svar på utbildningspolitiska, kulturella och teknologiska förändringar vilka påverkar musikpedagogisk praktik. Om den svenska versionen ska behålla sin aktualitet över några decennier kommer den därför sannolikt att behöva revideras relativt snart. I det följande kommer jag därför att ta upp några aspekter av texten som jag förhåller mig kritisk till, och där en revidering skulle öka textens trovärdighet och begriplighet, och därvid dess användbarhet. Inledningsvis kommer några revisionsförslag som berör Hanken och Johansens original – först rent innehållsliga frågor och sedan hur innehållet översatts. Därefter ligger fokus på tillägg som gjorts av de svenska översättarna. Slutligen ges några förslag på hur en kommande revidering skulle kunna bli än mer användbar för musikleärarstudenter och musikleärare. Samtliga sidangivelser gäller den svenska upplagan.

I kapitel 9, *Bedömning*, vill jag peka på två förbättringsmöjligheter: vikten av att upprätthålla en analytisk skillnad mellan vad som bedöms och hur det bedöms, samt vikten av konsekvens, precision och psykologisk insikt när man talar och skriver om bedömning av elevers kunskande och prestationer. Bedömandets "hur-fråga" kan både förstås som strikt metodisk – val av bedömningsmetoder – och strikt innehållsbestämd – vad som krävs för en viss betygsnivå. Båda innebörderna är visserligen beroende av varandra, men behöver ändå särskiljas. Jag föreslår därför att hur-frågan ska reserveras för bedömningsmetoder och att val av kravnivåer formuleras på annat sätt. Författarna använder emellertid samma ord, "kriterier", både för den aspekt som ska bedömas och för kvalitativa nivåer inom den valda aspekten. Jag menar att en analytisk uppdelning mellan aspekter och kvalitativa nivåer är nödvändig för att reflektera kring och hantera återkoppling och betygsättning sakligt, tydligt och rättvist.

En etablerad terminologi är att använda begreppet kriterier för de aspekter av en helhet som ska bedömas och att använda standarder för kvalitativa nivåer, till exempel godkänt. Eftersom kriterier i svenskt språkbruk har kommit att beteckna beskrivningar av kvalitativa nivåer kan det dock vara oklokt att gå mot strömmen. Jag föreslår därför att begreppet kriterier ska reserveras för bedömningsnivåer. Min huvudpoäng är dock att distinktionen mellan vad som ska bedömas och "hur" det ska värderas behöver skrivas fram och begreppsliiggöras. Ett resonemang kring hur dessa två "innehållsaspekter" av bedömning kan kopplas till metodiska val av bedömningsformer skulle sedan kunna knyta ihop säcken i en kommande revidering.

Kapitlet om bedömning behandlar till övervägande del olika aspekter av bedömning av elevers arbete, men i slutet berörs också bedömning av undervisningen. Redan på kapitlets första sida talas om att "eleverna bedöms" (s. 125) och sedan återkommer formuleringar som inte preciserar vad som bedöms utan antyder en allomfattande, holistisk bedömning av *elever*, inte bara av deras prestationer. I det avslutande avsnittet om att bedöma *undervisning* är formuleringarna dock mer preciserade, men det talas aldrig om att bedöma lärare. I stället lyfter författarna här, för första gången i kapitlet, fram möjliga negativa konsekvenser av bedömning: "Att bli bedömd är alltid förbundet med känslor, något som kan resultera i vägran" (s. 140). I Kluger och DeNisis (1996) metaanalys av flera hundra studier av bedömning och återkoppling visade det sig att återkoppling som riktar sig mot person och inte mot konkret handling kan vara kontraproduktiv. Jag föreslår därför att resonemang om risker med bedömning bör lyftas fram redan när det handlar om att bedöma det eleverna gör. Dessutom behöver formuleringar som att det är "viktigt att eleven får träning i att bedöma sig själv" eller "elevernas bedömning av sig själva och sina kamrater" (s. 128) ändras så det blir tydligare att det handlar om elevens arbete. Även en väldigt öppen precisering i stil med "nu ska jag bedöma hur du spelar" är sannolikt betydligt mindre psykologiskt riskabel än "nu ska jag bedöma dig".

Nästa frågetecken är en i min mening allt för diffus användning av begreppet "medveten". Musikpedagogen ska göra "medvetna och välgrundade val" (s. 35), ha ett "medvetet förhållningssätt" till etiska utmaningar (s. 63), ha "medvetna förhållningssätt gentemot eleverna" (s. 83), lärarens arbete ska vara "målinriktat, medvetet och långsiktigt"

(s. 153), och pedagogen ska ha en ”*medveten och personlig* musikpedagogisk filosofi” (s. 169, kursivering i original). Elevernas lärande ska vara ”riktat, medvetet och strukturerat” (s. 84). Problemet med sådana formuleringar är att de är så oprecisa att ”medveten” riskerar bli ett tomt honnörsord. I värsta fall kan det till och med uppfattas som kränkande. Formuleringen att boken ”kan vara användbar för musiklektare och musiklektarkollegium som har ambitionen att bli medvetna om och utveckla sin musikundervisning” (s. 16) kan leda till att läsaren känner sig nedlåtande behandlad och tappar förtroendet och intresset för boken. Det finns mycken forskning som visar att expertkunnande innefattar en stor fond av intuitivt – det vill säga erfarenhetsbaserat, omedvetet – handlande. Medvetenhetens sökarljus är smalt, och skickligt agerande i klassrummet kräver att mycket sker på intuition. Jag föreslår därför att författarna inför nästa revidering antingen kvalificerar begreppet med *vad* medvetenheten ska riktas mot, tar bort det, eller ersätter det med mer precisa begrepp, till exempel reflekterad, formulerad, eller motiverad, som i det föredömliga ”att göra väl genomtänkta och motiverade val” (s. 156).

Boken ger en bred och därmed ofrånkomligen summarisk och förenklad orientering om ett stort antal perspektiv, teorier, forskningsstudier och metoder inom det musikdidaktiska fältet, och de rikhaltiga referenserna underlättar för den som vill fördjupa sig. Detta är ett i mitt tycke klokt upplägg. Jag vill dock nämna en förenkling som kan vara kontraproduktiv, nämligen att förklara perspektiv och teorier som dikotomier. Det kan leda till att lärare eller studenter avfärdar sådana dikotomier som falska beskrivningar av verkligheten, vilket minskar sannolikheten för att de kommer att använda dem som analysverktyg eller reflektionsyta. Här följer några exempel. På sidan 87 skiljer den analytiska kniven mellan problemorienterad och ämnesorienterad undervisning, där eleven beskrivs som ”aktiv” i det förra fallet och ”mottagare” i det senare. En lärare som bedrivit ämnesorienterad undervisning där eleverna varit mycket aktiva skulle kunna förkasta kategoriseringen som orealistisk och därmed oanvändbar. Likaså kan kopplingen mellan ”learning by doing” och att lärande blir ”lättare och mer effektivt om eleverna är aktiva i lärandesituationen” (s. 99) uppfattas som att författarna inte ser tänkande, lyssnande och reflektion som aktiviteter.

Svaga argumentationslinjer i kombination med dikotomiseringar kan också sänka läsarens tillit till en i huvudsak vederhäftig text. På sidan 195 beskrivs att kunskap i hemkunskapsämnet till stor del är ”praktisk handling” medan historieämnets kunskap är förankrat i intellektuella processer förmedlade via språk. ”[M]an kan *göra*” i köket medan man ”vet något” i historia. Författarnas slutsats blir att ”[d]et är alltså tydligt att olika ämnen representerar olika kunskapsformer” (s. 195). Här föreslår jag att författarna håller sig till sitt eget kunskapsområde om de vill illustrera olika kunskapsformer, för att inte onödigtvis blotta en bristande förtroenhet med, i detta fall, ämnena hemkunskap och historia.

Översättningen av den norska texten är över lag välgjord, men jag ska kortfattat diskutera två val som jag ställer mig frågande till: att norska *stoff* har översatts till undervisningsinnehåll, och att *læring* översatts till inläring. Hanken och Johansen delar upp innehåll i *lærestoff* och *læringsaktiviteter*. Det gemensamma förledet *lær* visar att det handlar om samma grundkategori samtidigt som det säger något om denna kategori; att

innehåll ska läras. *Stoff* och *aktiviteter* definierar sedan varandra genom kontrast: stoff är det som inte i första hand kan ses som en aktivitet. Uppdelningen är logiskt och tydligt. I den svenska översättningen delas i stället *innehåll* upp i *undervisningsinnehåll* och *lärandeaktiviteter*. Här ser både för- och efterleden ut att definiera varandra som kontraster. Lärarens undervisning kontrasteras mot elevens lärande (sid. 101: "ett antal undervisnings- och inlärningsmetoder"), och innehåll kontrasteras mot aktivitet. Den svenska terminologin skapar två problem. Dels utesluts möjligheterna undervisningsaktivitet och lärandeinnehåll. Dels antyder efterleden i de två underkategorierna – innehåll respektive aktivitet – att bara den första av dessa egentligen handlar om innehåll, vilket är ologiskt eftersom huvudkategorin är innehåll. Jag föreslår därför att i en kommande upplaga de lite äldre men tydliga svenska begreppen lärostoff och läraaktiviteter används.

Det sjuttonsidiga metodkapitlet är matnyttigt även om det under rubriken "Det besvärliga metodbegreppet" (s. 84) blir onödigt förvirrande att först nämna lärandeaktivitet som metod, sedan definiera metod som "lärande- och undervisningsmetoder", för att slutligen landa i att begreppet arbetsformer skulle kunna ersätta ordet metod. En aspekt som jag dock saknar i behandlingen av metodfrågor är hur olika metoder ger varierande möjligheter att förstå ett innehåll. Elevers förståelse av skillnader i tonhöjd kommer till exempel att skilja sig beroende på hur tonhöjder representeras på de instrument som eleverna spelar. För pianisten representerar klaviaturen tonhöjden på en vänster-högerskala, för hornisten representeras tonhöjd kanske främst som skillnader i muskelspänning i läpparna, för harpisten och trombonisten representeras den av rörelser framåt respektive in mot kroppen, och i traditionell västerländsk notskrift av en rörelse nerifrån och upp. Förståelsen av noter och ackord påverkas analogt av kopplingen mellan symbolen och hur den spelas.

I målstyrningsparadigmet ligger att lärare är fria att välja metoder för att nå målen. Retoriskt kan detta vara ett effektivt sätt att ge lärare agens, men det döljer elegant frågan om hur metoder påverkar lärande och förståelse. Idén om att det finns många vägar till samma mål kan bidra till en förståelse för kunskap som objektiv och kontextoberoende, det vill säga något som kan och bör läras *in*. Två grundläggande didaktiska kompetenser är att kunna ta reda på *hur* elever förstår ett innehåll och att reflektera kring hur olika metoder och representationer av detta kunskapsinnehåll kan påverka förståelsen av innehållet. Jag skulle därför önska att resonemang om relationer mellan innehåll, metod och förståelse skrevs fram i samband med den didaktiska relationsmodellen (s. 156), i metodkapitlet och kapitel 14 ("Vad är kunskap i musik?"). Även frågan i slutet av kapitel 17 om i vilken grad det är möjligt att styra elevers lärande kan kopplas till ett sådant resonemang. I linje med detta motsätter jag mig också starkt att *läring* på flera ställen översatts med inläring eftersom inläring så starkt representerar en, i min mening, orealistisk, monologisk syn på kunskap. Jag kan också rekommendera att en kommande revision tar en titt på Skolforskningsinstitutets metasyntes av musikklassrumsforskning, där fyra kategorier lyfts fram som avgörande för elevers lärande: undervisningens inramning, att ta elevernas perspektiv, lärarens stöttande handlingar samt hur det

kunskapsinnehållet representeras (Skolforskningsinstitutet, 2023; Fredriksson, Zandén & Wallerstedt, 2024).

Nu över till de tillägg som översättarna gjort för att anpassa texten till en svensk kontext. Oftast är dessa tillägg relevanta och intressanta och passar väl in i originalets kontext, men i vissa fall skulle en revidering behövas – antingen genom att byta exempel eller genom att ändra kommentarerna till dessa. Jag ska ge tre exempel. För det första, refereras i avsnittet om intuitiv och logisk-analytisk kunskap till forskning som framhåller värdet av att grunda musikaliska begrepp i sinnligt erfارande. Forskningen tolkas tillspetsat som att "[d]et är alltså meningslöst att till exempel lära sig att något kallas fjärdedelsnoter och något annat åttondelsnoter om man inte själv upplevt skillnaden i notlängd" (s. 198). Sedan skriver de svenska redaktörerna – utan referens – att detta var en anledning till att obligatorisk blockflöjtsträning togs bort i svenska musikskolor. Det är dock svårt att inte se görande och sinnligt erfارande som en del av grundläggande blockflöjtsundervisning. (Dessutom kan påståendet om meningslöshet ifrågasättas, inte minst utifrån att meningsskapande är en mänsklig grundkapacitet.)

Det andra exemplet är att ett citat från en äldre norsk läroplan har bytts ut mot exempel ur centralt innehåll i Gy11. I det norska citatet ska eleverna kunna notera enkla spelade rytmer till en fjärdedels- och åttondelspuls inklusive underdelningar, pauser och synkoper. I det norska originalet tas detta som exempel på en stark begränsning av lärarens handlingsutrymme. Detta har i den svenska utgåvan ersatts med bland annat "[k]unskaper om noter, ackordbeteckningar och andra musikaliska symboler" (s. 230), hämtat från Gy11. Givet att detta uppenbarligen är mindre styrande än det norska exemplet är det olyckligt att översättarna behållit originalets kommentar att "[h]är ser vi att ytterst lite lämnas åt lärarna att bestämma" (s. 230). Detta är sannolikt en typ av korrekturfel, men risken är att det sänker läsarens tillit till texten. (I Gy11 är musikteoriämnet syftesbeskrivning ännu öppnare, vilket accentuerar behovet av en kommande revidering.)

Det tredje exemplet är taget från kapitlet "Vad är kunskap i musik?", där författarna tar sig an den omöjliga uppgiften att besvara rubrikens fråga – på sju sidor. I avsnitten om vetande, kunnande samt snävt eller brett kunskapsbegrepp blir det problematiskt, och här kommer mitt tredje exempel på en inte helt lyckad försvenskning. Professor Ingrid Carlgrens 4F-typologi (fakta, förståelse, färdighet, förtrogenhet) lyfts in, men tycks ha missuppfattats. På sidan 200 används typologin som exempel på ett snävt kunskapsbegrepp med motivet att den skiljer kunskaper från färdigheter och förhållningssätt. Emellertid verkar samma sak skett här som i fallet med den detaljerade norska läroplanen ovan, nämligen att ett exempel i det norska originalet (*kunnskaper, ferdigheter og holdninger*) har ersatts med ett svenskt exempel, utan att den följande texten anpassats till den förändrade innehållet. Carlgrens typologi är nämligen allt annat än snäv. Hennes fyra kategorier ska, till skillnad från kategorierna i Blooms taxonomi, ses som fyra jämbördiga och samverkande aspekter av kunnighet: "omfattning av vetandet (fakta), djup och komplexitet i tolkningar och förklaringar (förståelse), skicklighet i utförandet (färdighet) samt klokhet i omdömet (förtrogenhetsaspekten)" (Carlgren, 2011, s. 56). Jag menar att Carlgrens typologi är väl ägnad att analysera och förstå musikdidaktisk

verksamhet. Den borde därför få både en rättvisande och en mer framträdande plats när kunskapsbegreppet behandlas i en svenskspråkig didaktisk publikation. När författarna sedan kommer in på modeller för musikaliskt kunnande blir texten betydligt mer stringent, vilket tacksamt erkännes. Enligt min mening skulle dock detta kapitel behöva en ordentlig omarbetning – inte minst i de avsnitt som hanterar frågan om kunskap på ett generellt plan och som inleds med den ovan kritiserade kontrasteringen mellan hemkunskapens och historieämnets kunskapsformer. I avsnittet om förmedling och konstruktion av kunskap saknas till exempel vetenskapliga referenser, och frågan om huruvida kunskap kan överföras oförfalskad eller om den konstrueras skrivs närmast fram som en fråga om tycke och smak. Överföringsmodellen beskrivs som ”vanlig” och exemplifieras med att ”[d]et finns en mängd kunskap [...] som överförs” (s. 195) medan konstruktivism lyfts fram som en ”uppfattning” som det är ”möjligt att hävda” (s. 195), men som – om den dras till sin spets – sägs leda till stora didaktiska problem. Här behövs sannolikt input från vetenskapsteoretiker och, som sagt, gärna ett resonemang om musikalisk kunskap genom de fyra F:ens perspektiv.

Musikundervisningens didaktik famnar över mycket, och det kan vara svårt för framför allt musikleärarstudenter att förstå den musikdidaktiska relevansen i allt som presenteras. Jag tror därför att det skulle vara värdefullt att avsluta varje kapitel med ett stycke där några didaktiska implikationer dras från kapitlets innehåll. Slutligen vore det fint med ett sakregister för den som vill använda boken för att göra sin egen syntes.

Så vill jag avsluta med att återknyta till mina inledande positiva kommentarer om boken. Som redan framhållits är den svenska utgåvan av Hanken och Johansens klassiska publikation en viktig och värdefull prestation av översättargruppen. Den kan redan nu varmt rekommenderas som kurslitteratur. Syftet med den framförda kritiken är i första hand att bidra till att nästa utgåva blir än mer relevant för musikleärarstudenter och musikpedagoger, men förhoppningsvis kan den också vara av värde för högskolelärare som använder boken som kurslitteratur och strävar efter att studenterna ska tillägna sig ett kritiskt, konstruktivt förhållningssätt även till kurslitteratur.

Referenser

- Carlgren, Ingrid, 2011. Kunnande – kunskap – kunnighet. I: Lars Lindström, Viveca Lindberg, och Astrid Pettersson, red. *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Liber, s. 43–58.
- Fredriksson, Karolina, Zandén, Olle, och Wallerstedt, Cecilia, 2024. Teaching and learning in music education – a meta-synthesis. *Music Education Research*, 26(2), s. 193–204. DOI: <https://doi.org/10.1080/14613808.2024.2319579>.
- Kluger, Abraham N., och DeNisi, Angelo, 1996. The effects of feedback interventions on performance. A historical review, a meta-analysis and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), s. 254–284.
- Skolforskningsinstitutet, 2023. *Att stödja elevers lärande i musik: undervisning i grund- och gymnasieskolan. Systematisk forskningssammanställning 2023:01*. Solna: Skolforskningsinstitutet.

Olle Zandén