

# Texter om *konstarter och lärande*

REDAKTÖRER:

Tarja Karlsson Häikiö  
Monica Lindgren  
Marléne Johansson



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
KONSTNÄRLIGA FAKULTETEN

Redaktörer: Tarja Karlsson Häikiö, Monica Lindgren, Marléne Johansson  
Denna publikation ingår i bokserien ArtMonitor.

Serien Art Monitor ges ut av Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet

Adress:  
Art Monitor  
Göteborgs universitet  
Konstnärliga fakultetskansliet  
Box 141  
405 30 Göteborg  
[www.konst.gu.se](http://www.konst.gu.se)

För information om tidigare utgivna böcker, avhandlingar och tidskrifter i serien samt  
distribution, se <http://www.konst.gu.se/artmonitor/>

Tryck: Ale Tryckeri 2014  
Formgivning: Sara Lund, Reform Scandinavia AB

© Författarna och Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet 2014  
ISBN 978-91-978476-9-8

Texter om *konstarter och lärande*

# Innehåll

Förord	7
TEMA: Ämne & lärarutbildningar	13
Gert Z Nordström: <i>Konst- och bildpedagogiken i Sverige</i>	14
Marléne Johansson: <i>Västliga vindar – lärarutbildning i Göteborg för skolans slöjdämne</i>	35
TEMA: Barn, unga & skola	49
Marie-Louise Hansson Stenhammar: <i>Estetiskt lärande i skolan – en socialpsykologisk moderniseringsprocess?</i>	50
Annika Hellman: <i>Videodagbok som performativ agent Synliggörande av     komplexitet i en gymnasieelevs berättelse om arbete med media</i>	64
Tina Kullenberg: <i>Barn som lär barn – med musikaliska och dialogiska förtecken</i>	85
Monica Lindgren & Åsa Bergman: <i>El Sistema som överskridande verksamheter     – konstruktion av ett musikpedagogiskt forskningsprojekt</i>	107
TEMA: Bedömning & examination	131
Bengt Olsson: <i>Vad är grunden för musikaliskt lärande och bedömningar?</i>	132
Tarja Karlsson Häikiö: <i>Bedömning och examination i bildlärarutbildningen</i>	162
Einar Nielsen: <i>Ett landskap av institutioner</i>	177

TEMA: <i>Undervisning &amp; metodutveckling</i>	193
Carina Borgström-Källén: <i>Att ”återuppfinna” ensembleämnets didaktik</i> – en rekonstruktion av improvisationsbaserat samspel i högre utbildning	194
Thomas Jäderlund: <i>En dag i ensemblerummet</i>	200
Mats Eklöf: <i>Några psykologiska perspektiv på ensembleundervisning med inriktning mot improvisationsmusik</i>	205
Ingela Hellsten: <i>Tankar om ensemble</i>	214
Anders Jormin: <i>Samspelets dynamiska processer</i> – en rekonstruktion av ensembleämnets didaktik	228
Gunilla Gårdfeldt: <i>Estetisk lärprocess via konstnärlig gestaltning</i> – en upplevelsemetod och ett pedagogiskt redskap	242
Thomas Rydfeldt: <i>Språkliga verktyg för unga pianisters sökande efter egen tolkning</i>	260



Nike Nilsson Falkholt *Den vita rutan*

## Förord

Denna antologi vänder sig till alla med intresse av lärande och undervisning inom det konstnärliga området och är en produkt av det arbete som sker inom ramen för Fakultetskollegiet för konstarter och lärande vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet. Kollegiet bildades 2010 utifrån ett behov av att lyfta fram och utveckla frågor om lärande och undervisning inom det konstnärliga området, men också att verka för ett ökat kritiskt förhållnings-sätt och vara en bro mellan forskning och praktik inom området. Fakulteten inrymmer en mängd skilda program. Här utbildas lärare i bild, slöjd, musik och teater men även musiker, kompositörer, operasångare, bildkonstnärer, filmskapare, fotografer, skådespelare, designers, keramiker, smyckekonstnärer, textilkonstnärer och författare. Vid fakulteten utbildas också forskare inom det konstnärliga, konstpedagogiska och utbildningsvetenskapliga området. Den ämnesdidaktiska miljön kan på flera vis sägas vara unik i det att den inrymmer ett flertal inte sällan helt skiftande traditioner och kulturer samtidigt som intresset för konstarterna skapar den gemensamma ramen.

För drygt ett år sedan bjöd Kollegiet för konstarter och lärande in forskare, doktorander och lärare, alla aktiva i forskning eller med pedagogiska utvecklingsprojekt, att delta som skribenter i denna antologi. Mot bakgrund av att syftet med antologin är att synliggöra en bredd av det ämnesdidaktiska arbete som pågår vid fakulteten, samt att sprida resultatet av forskning och utvecklingsarbete, valde vi att inte snäva in och begränsa innehållet utifrån någon specifik pedagogisk fråga. Istället inbjöds alla att skriva om något valfritt område under temat Konstarter och lärande. Antologin har resulterat i en mångfald av olika slags bidrag där vetenskapliga texter varvas med mer populärvetenskapliga sådana, historiska skildringar varvas med empiriska resultat och med texter av mer reflekterande art. Dyliga innehållsliga och litterära aspekter har vi dock valt att överse med mot bakgrund av ovanstående syfte med antologin. Samtliga bidrag är kollegiebedömda och vår förhoppning är att texterna kommer att intressera en bred läsargrupp.

Lärande inom det konstnärliga området är något som kan förstås med utgångspunkter i flera perspektiv, vilket också illustreras i antologins olika bidrag. Det kan exempelvis handla om att tillägna sig en kompetens i det konstnärliga hantverket eller i reception av konstnärliga produkter. Konstarterna kan betraktas som medier för lärande, vilket innebär att de får en funktion som pedagogiska verktyg. I enlighet med ett vidgat textbegrepp kan de också fungera som redskap för kommunikation och gestaltning, något som kan ses

som fenomen med nära koppling till lärande. Ett ökat intresse för lärande kopplat till olika konstnärliga uttrycksformer har det senaste decenniet kunnat skönjas i pedagogisk och didaktisk litteratur, liksom i forskningslitteratur. Under senare år har en inte helt obetydlig del av denna forskning kommit att fokusera frågor om makt, genus och intersektionalitet, väsentliga frågor att utforska i relation till konstarter och lärande då forskningen här är eftersatt. Exempel på andra aktuella frågor som behandlas inom området är exempelvis konstens betydelse för människa och samhälle, estetiska och konstnärliga lärprocesser, estetiska ämnen i olika typer av skolkontexter, barns och ungas relation till konstnärliga ämnen, frågor kring bedömning och examination av undervisning inom konstarterna. Flera av dessa finns på ett eller annat sätt representerade i denna antologi.

I antologin presenteras texterna under fyra teman. I det första temat, *Ämnesområde och lärarutbildningar* ges historiska tillbakablickar på framväxten av två lärarutbildningar i Sverige. I Gert Z Nordströms bidrag ”Konst- och bildpedagogiken i Sverige” presenteras och diskuteras bildlärarutbildningens framväxt mot bakgrund av tre historiska traditioner, den tekniska, den konstpsykologiska och den bildspråkliga. I ”Västliga vindar – lärarutbildning i Göteborg för skolans slöjdämne” diskuterar Marlène Johansson grunden till och förutsättningarna för slöjdlärarutbildningens etablering i Göteborg.

Det andra temat, *Barn, unga och skola* innehåller bidrag relaterade till pågående forskningsprojekt. De tre första är skrivna av doktorander i ämnet Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap, alla verksamma inom forskarskolan CUL (Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning) vid Göteborgs universitet. Marie-Louise Hansson Stenhammar diskuterar i sitt bidrag ”Estetiskt lärande i skolan? En socialpsykologisk moderniseringsprocess” skolans estetiska verksamhet med utgångspunkt i Vygotskijs teorier om lärande som ett dialektiskt förhållande mellan inre och yttre processer. I Annika Hellmans text ”Videodagbok som performativ agent. Synliggörande av komplexitet i en gymnasieelevs berättelse om arbete med media” presenteras en forskningsstudie kring en rhizomatisk arbetsprocess i gymnasieskolan. I bidraget ”Barn som lär – med musikaliska och dialogiska förtecken” illustrerar Tina Kullenberg hur barn lär sig sjunga sånger med varandra med hjälp av kulturella resurser och redskap. Den fjärde och sista texten i detta tema behandlar en pågående forskningsstudie av Monica Lindgren och Åsa Bergman, ”El Sistema som överskridande verksamheter – konstruktion av ett musikpedagogiskt forskningsprojekt” och behandlar forskning kring kör- och orkesterskolan El Sistema i Göteborg.



Det tredje temat fokuserar frågor om *Bedömning och examination*. I Bengt Olssons text ”Vad är grunden för musikaliskt lärande och bedömningar?” undersöks och problematiseras normativa bedömningsbegrepp utifrån empiriska undersökningar av instrumental- och musikundervisning i Sverige. Ett exempel på hur bedömning och examination kan se ut i en gestaltande kontext presenteras i Tarja Karlsson Häikiös text ”Bedömning och examination i bildlärarutbildningen”. Mot bakgrund av ett utvecklingsarbete som under en längre tid pågått vid Högskolan för design och konsthantverk ges här exempel på matriser och modeller för bedömning av konstnärligt lärande. Som sista bidrag under detta tema diskuterar Einar Nielsen examination inom högre konstnärlig utbildning. I texten ”Ett landskap av institutioner” problematiseras konstnärliga perspektiv i studenternas självständiga arbeten.

I det fjärde och sista temat, *Undervisning och metodutveckling*, presenteras ett antal pedagogiska utvecklingsprojekt. Det första bidraget, ”Att återuppfinna ensembleämnets didaktik – en rekonstruktion av improvisationsbaserat samspel i högre utbildning”, är författat av lärare vid Högskolan för scen och musik. Carina Borgström-Källén, Thomas Jäderlund, Mats Eklöf, Ingela Hellsten och Anders Jormin diskuterar ensembleundervisning ur ett normkritiskt perspektiv. Inledningsvis ger Borgström-Källén en bakgrund och en forskningsanknytning till projektet. Mot bakgrund av sin respektive specifika musikaliska och pedagogiska erfarenhet reflekterar de olika medverkande lärarna därefter kring projektet. I temats andra bidrag, ”Estetisk lärprocess via konstnärlig gestaltning – en upplevelsemetod och ett pedagogiskt redskap”, presenterar Gunilla Gårdfeldt ett pedagogiskt förhållningssätt till konstnärligt arbete i högre utbildning. Resonemang kring didaktiska modeller speglas här i teorier om konst, psykologi och lärande. I temats sista text, ”Språkliga verktyg för unga pianisters sökande efter egen tolkning”, reflekterar Thomas Rydfeldt över språkets betydelse i instrumentalundervisningen. Mot bakgrund av exempel hämtade från ett pågående utvecklingsprojekt kring pianoundervisning för ungdomar presenteras ett antal didaktiska metoder.

De tre *bilder* som presenteras i boken är bilder på konstnärliga verk från de bloggar och filmer som producerades inom ramen för ett Pedagogiskt utvecklingsprojekt vid Högskolan för design och konsthantverk. År 2011–2012 arbetade Mattias Gunnarsson, Nike Nilsson Falkholt och Anna Carlsson, alla konstnärer och lärare på bildlärarutbildningen, med detta projekt, vars syfte var att utsätta sig för det arbetssätt som de själva undervisade sina studenter med. Detta innebar att de skulle arbeta med konstnärlig gestaltning och blogga om sin process samt bli handledda av en lärare. De bestämde tids-

ramar för att skapa en autentisk situation där de skulle behöva arbeta under liknande förhållanden som studenterna, deras bloggar var offentliga – precis som studenternas – och de skulle också ha ett tema att arbeta utifrån. Efter-som en av ingångarna var att undersöka den position som lärare har gentemot sina studenter så valde lärarna att utgå från temat makt. Som handledare till projektet utsågs kollegan Katti Lundh, som väl kände till projektets idé och kunde utmana lärarna genom sin handledning. Länk till lärarnas bloggar: <http://bvkpumakt.blogspot.se>

Vi redaktörer vill tacka alla medverkande författare för att ni med era texter bidrar till att hålla diskussionen om lärande och undervisning levande vid fakulteten. Till er läsare vill vi säga: Vi önskar er en läsning som kan stimulera till nya tankar som kan medverka till utveckling av den egna praktiken.

Tarja Karlsson Häikiö   Monica Lindgren   Marléne Johansson

Redaktörer



Anna Carlson *Planering för revolt*



TEMA:

*Ämne & lärarutbildningar*

# Konst- och bildpedagogiken i Sverige

Gert Z Nordström

Den första bildlärarutbildningen i Sverige startade 1879 vid Tekniska skolan i Stockholm (idag Konstfack). Industrialismens explosiva utveckling krävde nya konstruktörer, ingenjörer och arkitekter som kunde framställa och tolka ritningar. Dessa tekniska färdigheter måste grundläggas redan på läroverken och till detta fordrades nya teckningslärare. 1900-talets expanderande bildproduktion inom film, tv, reklam- och nyhetsförmedling skulle kräva en ny typ av lärare. 1968 ersattes den tekniskt förtrogne teckningsläraren med en bildspråkligt orienterad bildlärare. Vid sidan av dessa två traditioner har det också funnits en tredje inriktad på konst och bildskapande. De tre traditionerna har delvis fungerat samtidigt och tidvis varit starkt konkurrerande. Alla skolans ämnen är beroende av samhällets utveckling och dagens bildämne har haft en dramatisk utveckling.

## När teckna var att kopiera

I den svenska folkskolan, lagstadgad 1842, sköttes ämnet teckning (numera bild) av klasslärarna och så var det även under 1870-talet sedan det förklarats som ett obligatoriskt ämne. På läroverken använde man sig av speciella teckningslärare och första gången man hittar uppgifter om sådana är i 1856 års skolstadga (1856 års skolstadga, Riksarkivet, ÅK:859). Beslutsfattarna, Rikets ständer, var emellertid kritiska till stadgan och tillsatte därför två år senare en kommitté för att kritiskt granska den. I kommitténs uppdrag låg en uppmaning att stadgan skulle rensas från onödig text. Vad som kan vara av särskilt intresse här är vilken syn kommittén har på ämnet teckning. I sitt utlåtande till Rikets ständer säger man:

Bland de undervisningsämnen, som böra anses tillhöra skolan, intager Teckning utan tvifvel ett utmärkt rum. Undervisningen deruti, om den rätt bedrifves, utbildar lärjungens skönhetssinne, skärper i betydlig grad hans tankekraft samt förskaffar honom en färdighet, hvaraf han under sin framtida lefnadsbana kommer i behof. För de ynglingar, som vilja egna sig åt något industrielt yrke, är öfning i Teckning ej blott nyttig, utan så nödvändig, att den nästan kan sättas vid sidan af färdigheten att skrifva. Kommittén har derföre ansett, att på läroverkets reala afdelning fyra timmar i

veckan böra anslås åt Teckning i hvarje klass, från och med den tredje till och med den sjunde. (Citatet återfinns i Underdånigt betänkande och förslag afgifvet 17 december 1858 af den granskning af 1856 års Skol-Stadga i nåder förordnade Komité. sid. 52)

Kommittén yttrar sig något längre fram i texten även om ämnets metodiska och pedagogiska inriktning:

Likasom all annan undervisning bör äfven den i Teckning fortgå från det enklare till det mera sammansatta, och lärjungen ej öfvergå till något nytt, innan han genom öfning förut lärt att bestämdt och klart framställa de enkla elementer, hvaraf det sammansatta består. Början sker med linear-frihandsteckning, hvarvid lärjungen först öfvas att teckna räta linier i olika riktningar, hvarefter han sammansätter dessa till vinklar och rätliniga regelbundna figurer samt bildar af dessa sednare enkla ornamentala former. Derefter öfvergår han till framställning af cirklar och andra kroklinier samt deras sammansättningar med rätliniga figurer.

Sedan lärjungen på detta sätt förvärfvat färdighet i linear-frihandsteckning, erhåller han öfning i konsten att med cirkel, lineal och scala afbilda gifna figurer i olika måttstock eller så kallad konstruktionsritning. Derefter börjar han att afbilda solida geometriska figurer efter så kallade klotsar, hvilka han först perspektiviskt aftecknar till sina gränslinier och derefter skuggar. (Citatet återfinns i Underdånigt betänkande och förslag afgifvet 17 december 1858 af den granskning af 1856 års Skol-Stadga i nåder förordnade Komité. Sid. 53).

Granskningskommitténs redogörelse fortsätter men jag stannar här. Det citerade räcker till två konstateranden: Dels ansågs teckningsundervisningen på 1870-talet vara viktig "ej blott nyttig, utan så nödvändig att den nästan kan sättas vid sidan af färdigheten att skrifva" och dels hade bakgrunden till ämnets status sin grund i samhällets industriella expansion. Man insåg vad som var i görningen, ett svenskt bondesamhälle var på väg att omvandlas till ett samhälle anpassat till stordrift och massfabrikation. Detta krävde en ny kader av konstruktörer som alla måste vara väl insatta i hur olika ritningar skulle framställas och tolkas. Utbildningen borde grundläggas redan på läroverken. Teckningsundervisningen stod inför nya utmaningar och måste anpassas till tiden, men vad var det då man lämnade?

Den dominerande metoden i svensk teckningsundervisning före 1870-talet var kopiering. Teckna lärde man sig genom att avbilda redan kända bilder. En kollektion förebilder som flitigt kom till användning i svenska skolor var Statens vägtaflor. Populär var också *Der kleine Zeichner*, en bok utarbetad av

den tyske pedagogen Friedrich Wilhelm Tretau (1866, 1875). I Sachsen ansågs den så väsentlig att den blev obligatorisk i samtliga seminarier. Till svenska skolor som rönnte uppmärksamhet för progressiva ambitioner på 1800-talet hörde Nya Elementar-Skolan i Stockholm, speciellt under åren 1829–41 när författaren Carl Jonas Love Almqvist var skolans rektor. Almqvist menade att god pedagogik alltid måste bistås med goda läromedel och tog därför initiativ till åtskilliga sådana. Den mest kända är hans *Rättskrivnings-Lära* som kom ut i sexton upplagor. Väl värd att nämna i det här sammanhanget är också en lärobok i linearritning. Med den som förebild utarbetade skolans lärare i teckning, porträttkonstnären Gustaf Köhler, en *Rit-kurs-för Nya Elementar* 1831 med så kallat progressivt system. En andra utgåva av ritkursen, som i några avseenden avviker från den första, publicerades 1864 sedan Köhler också åtagit sig en tjänst som Förste Lärare vid Kongl. Akademiens för de fria konsterna Elementar-Teckningsskola. När Köhler slutar på Nya Elementar 1877 och på Konstakademien året därpå är hans 50 år gamla ritkurs alltjämt i bruk. Kursen bör ha drabbat en och annan teckningslärare eftersom dessa gärna anlidade Kongl. Akademien för att bättra på sina kunskaper. Samma år som Köhler går i pension uppdrar regeringen åt två lärare, J. A. Sjöström vid Slöjdskolan i Stockholm och A. W. Kjellström vid Tekniska högskolan i Örebro, att resa till Hamburg för att vid Die Allgemeine Gewerbeschule studera Hamburgmetoden, även kallad den Stuhlmansska metoden efter sin upphovsman pedagogen Adolf Stuhlmann (Stuhlmann, 1875 och 1879; Sjöström, 1888). Avsikten med besöket var att undersöka om denna omtalade metod skulle kunna användas i en ny svensk teckningslärarutbildning. Tydligt höll den måttet för redan läsåret 1879–80 startade man en ny treårig lärarutbildning vid Slöjdskolan i Stockholm. Samtidigt med denna händelse genomgår Slöjdskolan en genomgående förändring, tillförs fyra nya avdelningar och byter namn till Tekniska skolan. Ett namn den får behålla till 1945 då den tilldelas sitt nuvarande namn Konstfack.

Vad var då det nya med den Stuhlmansska metoden? Från det tidigare kopierandet av planscher tog den avstånd och rekommenderade istället en prickmetod där eleverna efterhand skulle uppfatta sammansatta figurer. Att flytta pennan från prick till prick skulle lära eleverna att observera proportioner vilket ansågs nödvändigt för att längre fram i utbildningen kunna avbilda föremål på fri hand direkt från omvärlden. Det fanns med andra ord ett hägrande mål för eleven, att kunna utföra teckningar på egen hand. Att vara teckningslärare i 1880-talets Sverige innebar inte någon ekonomisk trygghet. Utan extrainkomster gick det knappast att försörja en familj. De dåliga villkoren bidrog därför till att det nya seminariet på Tekniska skolan hade pro-



blem med rekryteringen. Första läsåret 1879–80 antogs tre kvinnliga elever. Det samma gällde påföljande läsår. Tredje året fick utbildningen sin första manliga deltagare. Sedan teckningslärarutbildningen startade på Tekniska skolan i Stockholm kan man urskilja tre traditioner: en teknisk, en konstpsykologisk och en bildspråklig. Den tekniska är inte bara äldst utan också längst, den fanns med från början och hade ett stadigt grepp om utvecklingen ända fram till 1967 då den helt bröt samman på grund av en studentrevolt. Upproret ledde till en radikalt ny utbildning, den bildspråkliga, som startade under ny ledning året därpå (Undertecknad tillhörde själv den nya ledningen vilket förtydligas längre fram under rubriken Den bildspråkliga traditionen). Den konstpsykologiska traditionen är däremot inte lika lätt att tidsbegränsa eftersom den aldrig hade någon maktposition i själva lärarutbildningen. Som en opponentrörelse gör den sig emellertid ständigt påmind under hela 1900-talet, speciellt påtagligt blir det på 1950-talet.

En omständighet man inte bör förbise när man diskuterar teckningslärarutbildningens historia är lokaliseringen. Under närmare ett sekel (1879–1975) var utbildningen förlagd till en och samma institution, Konstfack i Stockholm. Detta gjorde Konstfack till ett bild- och konstpedagogikens Mekka från vilket de flesta nya idéer och kreativa utspel emanerade. Första gången denna autonomi särställning påpekas från myndighetshåll sker 1975 då regeringen efter ett förslag från övningslärarutredningen LUK beslutar att utbildningen av teckningslärare fortsättningsvis skall stationeras till två orter i landet, förutom Stockholm också Umeå. Även om beslutet mottogs utan protester skedde det inte utan viss misstro. Bakom resolutionen fanns sannolikt fler intentioner, som t. ex. att söka motverka revolter av den typ som förekom på Konstfack 1967.

### **Den tekniska traditionen**

När teckningslärarutbildningen startar 1879 närmar vi oss den svenska industrialismens höjdpunkt. Vissa händelser i den var redan historia. Göta kanal, Sveriges största byggprojekt någonsin, invigdes 1832 och järnvägssträckan Stockholm–Göteborg stod klar 1864. Snart skulle tågen även rulla regelbundet till och från norra Norrland. Lyriskt talade man om loket som den svenska ånghästen som med röken som en fladdrande hästman rusade fram genom landskapet. Magnater och entreprenörer av allehanda slag vädrade morgonluft. Men framsteg och framgång krävde också ny arbetskraft. Behovet blev stort av konstruktörer, ingenjörer, arkitekter och ritare som kunde ge sig i kast med att tillverka byggnader, vägar, broar, maskiner, fordon och fartyg. Svensk verkstadsindustri, särskilt den som specialiserade sig på ett fåtal varor med hög kvalitet, var också på stark frammarsch: LM Ericsson, Asea, Alfa-Laval,

Aga osv. All utbildning, stor som liten, som förmådde anpassa sig till den samhälleliga utvecklingen gynnades. Så även läroverkets teckningsämne om det nu kunde bidra med något nyttigt och ändamålsenligt. Och ämnet kunde givetvis bidra med grundläggande kunskaper i linearritning, perspektivlära, skugglära och frihandsteckning. En förutsättning för ett modernt ändamålsenligt ämne var emellertid också att det skulle finnas en ändamålsenlig lärarutbildning. Och det hade ju nu blivit ett faktum genom det nya teckningslärarseminariet.

Ett kännetecknande drag för den tekniska traditionen var disciplin. Allt som utgick från den andades perfektion, ordning, noggrannhet och undergivenhet. Det var inte de subjektiva eller känslomässiga initiativen som hyllades utan de objektiva och opersonliga. Detta karakteriserade också seminariets konstnärliga ämnen som måleri, skulptur och modellstudier. Ända in på 1960-talet präglades dessa av traditionellt akademiska ideal.

Redan i ett tidigt skede blev den tekniska traditionen utsatt för kritik. Den Stuhlmanska metoden drabbades bara tio år efter att den införts. Kanske mest anmärkningsvärt är att den kom från Johan Alfred Sjöström som var med och lanserade den. I ett lärohäfte från 1888 En samling förebilder, För teckning å kritafla för han fram följande synpunkter i förordet:

Den del af Stuhlmanska undervisningsmetoden som omfattar bunden teckning, har under den tid af 9 à 10 år som nu förflutit sedan densamma i vårt land infördes, blifvit på många sätt missuppfattad och förvrängd, samt till följd deraf äfven misskänd. Dess tillämpning har ock i allmänhet urartat till ett eget slag af mekaniskt handverk, hvarvid barnet – utan maning till egen tanke eller eget omdöme, likt en maskin – försättes i en viss rörelse i enlighet med ett, vid lektionens början gifvet kommando. Att t.ex. uppfordra barnet af streck, till ett antal af 2 à 300, samt nödga lärjungen reproducera en cikelbåge utöfver ett hundra gånger, på en yta af 250 kvadratcentimeter, måste ovillkorligen genom sin enformighet och brist på innehåll, i hög grad nedstämna hågen och totalt döda intresset för teckning.

Sjöströms kritik var intern och ifrågasatte inte de grundläggande tankarna i den tekniska traditionen. Vad som irriterade honom var att Stuhlmann blivit missförstådd. Kritik av externt och mer ideologiskt slag är emellertid i vardande. Industrisamhällets utveckling mot ökad mekanisering och växande urbanisering väckte allt större motreaktioner. I England, den industriella revolutionens vagga, rasade häftiga protester redan vid mitten av 1800-talet. Prerafaeliterna, en konstgrupp som bildades 1848 med syftet att verka för ett

antiindustriellt återtag till det traditionella konsthantverket gav uttryck för detta. I samma anda arbetade också den kände konstkritikern, socialisten och Oxford-professorn John Ruskin (1819-1900) och några år senare även konstnären William Morris (1834-96) grundaren av Art and Crafts-rörelsen.

Den tekniska traditionens maestro i Sverige under 1900-talets första årtionden var Karl Hugo Segerborg. Efter en tids tjänstgöring vid två skolor i Karlstad, Högre Allmänna läroverket och Folkskoleseminariet, blev han 1912 utsedd till rektor för teckningslärarseminariet i Stockholm, en post han förvaltade under 26 år fram till sin avgång 1938. Under sin långa verksamhet gav han ut ett trettio-tal läroböcker, flera av dem i perspektivteckning, linearringning och skugglära (Segerborg, 1900). Segerborgs tekniska arv fördes sedan vidare av Nils Breitholtz (rektor 1938-55) och Rudolf Hårde (1955-67). I och med händelserna 1968 upphörde den tekniska traditionen. Lena Larsson, inredningsarkitekt och lärare i miljökunskap vid teckningslärarutbildningen 1946-82, har träffande kommenterat omvälvning i *Jubileumsskriften – Metodikveckan 20 år från 1989*:

Inget decennium var så fladdrande fyllt av pedagogiska motsättningar som just 60-talet. Det kunde hända – som i småskolan – att dåvarande rektor för seminariet argt rev ner en numera välkänd tidningstecknares bilder från utställningsväggen med motiveringen – ”Men han kan ju inte rita perspektiv!”. (*Jubileumsskriften – Metodikveckan 20 år. 1989, s. 6*)

## Den konstpsykologiska traditionen

Gymnasiets form kan ses som en bild av hur man föreställer sig kulturen. Under 1800-talet var läroverket en del av den rådande enhetskulturen – religiös, nationell och patriarkal. Genom läroverksreformen 1905 delades gymnasiet i en humanistisk och en naturvetenskaplig gren. Det var ett sent tecken på att kultur och naturvetenskap börjat uppfattas som varandras motsatser och ett tidigt på att kulturen höll på att privatiseras. (Jan Thavenius, 2001)

Det var inte bara i England som industrialismen gisslades. Det skedde också på andra ställen i Europa. I Frankrike i Emile Zolas roman *Den stora gruvstrejken* 1885 och i Sverige i Viktor Rydbergs allegoriska dikt ”Den nya grottesången” 1891. Två böcker som väckte stort internationellt intresse 1900 var Ellen Keys *Barnets århundrade* och Sigmund Freuds *Drömtydning*. Dessa handlade i första hand inte om samhällskritik utan om att uppmärksamma något dittills förbisett, barnets situation och människans drömmar. Den darwinistiska utvecklingsläran var snart ett halvsekel gammal och psykologin

hade blivit den dominerande humanvetenskapen. Konsten befann sig också under förändring. Modernismen höll på att bryta ny mark med ständigt nya ismer: symbolism, expressionism, futurism, kubism, dadaism, surrealism, den senare med idéer direkt hämtade från Freud och psykoanalysen. Många unga teckningslärare, trots utbildning i den tekniska traditionens anda, insåg att något nytt höll på att hända, något som borde beröra teckningsämnet och synen på barn och ungdomar. Det konstpsykologiska alternativet till den tekniska traditionen höll på att växa fram.

Två epitet som än idag förknippas med den konstpsykologiska traditionen är kreativitet och fritt skapande. Båda har använts för att peka på motsatsen till de bundna och styrda arbetsätt som man menade kännetecknade den tekniska traditionen. Men det uppstår lätt missförstånd när begrepp inte tilldelas ett eget innehåll. Utan substans blir de offer för mystifikation och dubiösa tolkningar. En skillnad mellan traditionerna som man heller inte bör bortse från var hur de värderades politiskt. Den tekniska traditionen var från början – både som lärarutbildning och tillämpning på läroverken – resultat av en statlig uppbackning och uppskattning, vilket definitivt inte gällde för den konstpsykologiska traditionen som ständigt tvingades hänvisa till psykologiska och ideella förebilder. Den fick heller aldrig annat än udda utrymme på teckningslärarseminariet. Vid landets folkskoleseminarier röntte den emellertid större uppskattning i teckningsundervisningen. Till de lärare som främjade den konstpsykologiska traditionen och även bidrog med teoretiska förklaringar hörde Arne Larsson, Elis Hammarberg, Jan Thomaeus och Gunnar Sandberg. Den senare periodvis även lärare i konsthistoria och konstpsykologi vid Teckningslärarinstitutet (TI) som blev det officiella namnet på Teckningslärarseminariet efter 1945.

Den konstpsykologiska traditionens glansperiod inträffade på 1950-talet. Det skedde under en händelserik period i svensk skolpolitik där två stora utredningar var på gång: 1957 års skolberedning med förslag till nioårig grundskola och 1960 års gymnasieutredning som presenterade ett utkast till ett nytt enhetligt gymnasium med fem nya linjer. Om diskussionerna kring dessa utredningar inte direkt gynnade den konstpsykologiska traditionen så missgynnade de den tekniska. Vad som höll på att hända var att den gamla urvalsskolan – bestående av folkskola, läroverk och flickskola – skulle avvecklas och ombildas till en sammanhållen grundskola och ett treårigt gymnasium. Framgent handlade det inte längre om att undervisa ett visst urval elever från gynnade samhällsklasser utan att utveckla en bildpedagogik som kunde engagera alla elevkategorier. Teckningsämnet skulle breddas för att inrättas med

ämnesutbildade lärare på grundskolans högstadium. Det var nytt och i och för sig positivt men samtidigt skulle ämnet förlora sin tidigare ställning genom kraftiga nedskärningar på gymnasielinjerna. Detta ställde den tekniska traditionen inför nya anpassningsproblem. Och inte nog med det. Redan innan dessa händelser blivit föremål för bemötande hade nya tankar från England strömmat in och påpekat vad en aktuell konstpedagogik borde ha för mål och metoder. Strängt taget, kom dessa tankar från en person, författaren och konstkritikern Sir Herbert Read. Flera av hans böcker hade nämligen börjat översättas till svenska. Två av dem kom att bli särskilt uppmärksammade *Konst och personlighet* 1953 (Orig:s titel: *The Grass Roots of Art*, 1947) och *Uppfostran genom konsten* 1956 (Orig:s titel: *Education through Art*, 1943).

Herbert Read föddes i Yorkshire 1894 och dog 1968 75 år gammal. Sedan 1920-talet har han spelat en central roll i engelsk kulturdebatt. Till hans förebilder hörde samhällskritikerna John Ruskin och William Morris. I likhet med dem var han kritisk till den industriella utvecklingen. Read beundrade modernismen och var organiserad anarkist, vilket inte hindrade Winston Churchill från att adla honom ”för förtjänster i litteratur” 1953. Intill sitt sista levnadsår var han angelägen om att markera sitt politiska oberoende. När han talade om ekonomiska grundvalar avsåg han inte ett val mellan det kapitalistiska och det kommunistiska systemet. Alienationen var en följd av industrialiseringen, av omänskliga produktionsmetoder. Ingen tänkare före Read har förfäktat den radikala idén att all uppfostran ska ske genom konsten. Själv påstod han att han inte var ensam om denna fantastiska tanke. Han hade fått den av Platon. Om vi förbiset detta beror det på att vi inte förstått vad Platon menade med konst och inte heller vad han avsåg med uppfostrans ändamål.

Reads konstpedagogiska program kan kopplas till två begrepp natur och mångfald. Ofta återkommer han till att konstens sanna kriterium är naturen, prövostenen för människans alla försök till skapande. Med det menar han inte, vad man först tror, att naturen skall avbildas i konsten utan motsatsen, avbildning står för fjärmande från naturen. Närmande till naturen uppstår när skapandet är spontant och oreflekterat, som naturen. Read exemplifierar bland annat med bisamhällets uppbyggnad, växtens utveckling från frö till planta och metallens kristallisering när den klyvs och drar ihop sig. Nej konsten ska inte avbildas naturen. Det är den konstnärliga processen som ska baseras på naturens inneboende principer. Om konstens kriterium är naturen så är mångfald något som berör konstnärens psyke, dvs. personliga läggning. Mångfald underförstår att alla människor har en inneboende förmåga att skapa konst, men som Read säger: ”Den mänskliga naturen är oändligt skif-

tande, och vi måste först och främst akta oss för att bryta av de skott som inte vill växa i önskad riktning. Detta innebär att uppfostran måste grundas på en förståelse för olikheten i temperament...” (Read, 1956 sid. 86). Det är nu vi bättre förstår Reads motvilja mot avbildning av naturen men samtidigt stora hänförelse till modernismen. Avbildning underförstår en opersonlig kod där alla ser upp till ett generellt rättesnöre. Modernismen med alla sina riktningar står för motsatsen, alltifrån expressionism och kubism till dadaism, konstruktivism och surrealism. I den finns de pluralistiska exemplen som stämmer med de personliga temperamenten. Men det är också här Read blir problematisk. För att få teoretisk bekräftelse på sitt resonemang tog han stöd i Ernst Kretschmers och Carl Gustav Jungs typläror. Det var väl sent. I och med andra världskrigets slut och nazismens sammanbrott var typlärornas tid definitivt förbi.

Bildpedagogik i Reads anda förekom även utanför det svenska skolsystemet. Två stockholmsprofiler kan nämnas; Carlo Derkert (1915–94) som med stor framgång föreläste om konst för speciellt skolungdomar på Moderna museet under dess glansperiod på 1960-talet och Adeleyne Cross-Eriksson (1905–79) som kom till Sverige från Bauhausrörelsen i USA och grundade det konstpedagogiska projektet Levande verkstad 1967. Tre av hennes grundtankar löd:

1. Att stimulera elevernas självförtroende,
2. Att få dem att undvika konventionella tankemönster och
3. Att bereda väg för egna erfarenheter.

Till den konstpsykologiska traditionen i svensk bildpedagogik hör också Reggio Emilia pedagogiken grundat av den italienska psykologen Loris Malaguzzi (1920–94). Den utvecklades vid de kommunala förskolorna i den norditalienska staden Reggio nell’ Emilia strax efter andra världskriget som en motståndsrörelse mot det fascistiska arvet efter Benito Mussolini. I Sverige introducerades den i en utställning på Moderna museet 1981 under rubriken *Ett barn har hundra språk men berövas 99*. Etablerad i svensk förskolepedagogik blev den 1992 då den kooperativa föreningen Reggio Emilia Institutet bildades. Många arbeten har författats om Reggio Emilia pedagogiken. Utöver Katarina Grut (2005) kan nämnas Tarja Häikiö (2007).

### **Den bildspråkliga traditionen**

Våren 1967 revolterade studenterna på Konstfacks teckningslärarinstitut. Orsaken till upproret var ett stort och sedan länge uppdämt missnöje med den fyra år långa lärarutbildningen som man fann helt otidsenlig och auktoritär.

Det kursutbud som fanns i programmet saknade samhällsförankring och behandlade inte de massproducerade bilder som barn, ungdomar och vuxna dagligen konfronteras med via reklam, underhållning, propaganda och nyheter. Undervisning i fotografi och rörlig bild saknades helt vilket ska ses mot bakgrunden av att fotografiet uppfanns på 1800-talet, att filmindustrin startade vid sekelskiftet 1900 och att svenska televisionssändningar i statlig regi förekommit sedan 1956. Studenterna åberopade inte den konstpsykologiska traditionen. Den var inte ett alternativ eftersom den, i likhet med den tekniska traditionen, aldrig visat något intresse för bild och miljö i ett bredare samhällsperspektiv. Vad studenterna i första hand krävde var en utbildning som tog frågor om bildens retorik, teknologi och distribution på allvar. När dessa önskemål efter år av upprepad kritik inte vann gehör tog tålmodet slut och studenterna bojkottade sin egen undervisning samtidigt som man vände sig till dåvarande skolöverstyrelsen och utbildningsdepartement. Olof Palme som var utbildningsminister lyssnade på studenternas önskemål och fann flera av deras krav berättigade. Ett av de krav som fördes fram handlade om ny ledning för utbildningen. Det var på så sätt jag kom in i sammanhanget. I maj 1968 tillsatte regeringen mig som föreståndare för Teckningslärarinstitutet och biträdande rektor vid Konstfack. Till skillnad från de mer omtalade 1968-händelserna – kårhusockupationen i Stockholm och kravallerna i Båstad – blev upproret på Konstfack ovanligt framgångsrikt. De blivande teckningslärarna fick flera av sina krav tillgodosedda.

Vad ledde då protesterna på Konstfack till efter 1968? En redogörelse finns i boken *Bilden, skolan och samhället*, 1970 som jag skrev tillsammans med Christer Romilson som då alltså var student vid Teckningslärarinstitutet. Boken beskriver händelserna och tar upp de krav som studenter och lärare ställde på en ny lärarutbildning och ett nytt teckningsämne. Studenter och lärare deltog tillsammans i uppbyggnaden av en ny undervisning. Några ämnen som konsthistoria, bostadskunskap, psykologi/pedagogik och metodik behövde i stort sett bara justeras. Mer komplicerat var det att utan ekonomiska tillskott skapa helt nya ämnen som foto och film vilket krävde nya verkstäder, utrustning och utbildad personal. Även ämnen som måleri, skulptur och teckning utsattes för revidering av både innehåll och metoder. Ett tiotal yngre konstnärer, utbildade vid Konsthögskolan, var med och utvecklade kursplanering och undervisning. Två ämnen skapades, estetisk orientering och miljökunskap. År 1973 när *Bilden, skolan och samhället* kom i en nyutgåva informerade Romilson och jag läsarna om detta i ett särskilt tillägg. Inget märkvärdigt sett med dagens ögon. Men vid den tiden ändå något nytt.

### Om Estetisk orientering:

Estetisk orientering: Studium av olika konst- och kulturyttringar. Aktuella företeelser inom konst, konsthantverk och industriell formgivning. Korta konsthistoriska utblickar med orientering om olika kulturer. Några kända konstnärer, arkitekter och formgivare. Filmen, radion och televisionen som konstnärliga uttrycksmedel. Besök på utställningar. (*Bilden, skolan och samhället* 1973, sid. 122)

### Om miljökunskap:

Miljökunskap: Studium av arbetsplatsens, bostadens och närsamhällets miljö. Iakttagelser i fråga om förändringar inom mode, formgivning och arkitektur. Miljögestaltning. Praktiska övningsuppgifter. (*Bilden, skolan och samhället* 1973, s. 122)

Vad som särskilt kom att uppmärksammas i den nya utbildningen var inte enskilda ämnen utan två ämnesövergripande företeelser: bildanalys och polariserande pedagogik. Båda kom under ett par decennier att betraktas som utbildningens flaggskepp.

Konsthistoria var det ämne som dittills haft hand om studier av enskilda konstverk. Även om ämnet saknade aktuella referenter var det omtyckt av studenterna. Namn som Panofsky, Hauser och Gombrich kände man till, men nu ville man studera dem mer ingående. Man önskade också texter och information av nya teoretiker som Roland Barthes, Susan Sontag, Sergej Eisenstein, Walter Benjamin och Umberto Eco. Framför allt Barthes och Ecos texter krävde djupare insyn i strukturalism och semiotik. Plötsligt hade hädangångna tänkare som Ferdinand de Saussure (1857–1913) och Charles Sanders Peirce (1839–1914) blivit högaktuella. Bildsemiotik blev ett nytt viktigt fält att studera.

Hösten 1971 bildade nio lärare vid Teckningslärarinstitutet en bildanalysgrupp med avsikt att producera nytt textmaterial för att användas i undervisningen. Det blev en första bok *Bildanalys* som kom ut 1973 och som två år senare översattes till danska. Boken följdes av ett tiotal böcker, med växlande författargrupperingar, fram till 1996 (se referenslistan, s. 32). Bildanalys innebar ett pionjärbete som rönt uppmärksamhet långt utanför Konstfacks väggar. Författarna var alla anställda vid teckningslärarutbildningen och flera av dem välkända konstnärer och konstkritiker: Gert Aspelin, Peter Cornell, Sten Dunér, Douglas Feuk, Ulf Klarén, Gert Z Nordström, Leif Nylén, Bengt Olvång och Birgit Ståhl-Nyberg. I bokens förord motiverar författargruppen sin uppgift så här:



Denna antologi handlar om bild och bildanalys. Under senare delen av 60-talet började bildens roll att diskuteras betydligt intensivare och i vidare sammanhang än på länge. Tidigare handlade bilddiskussionen mest om bildens förhållande till den enskilda betraktaren, nu granskades i stället bildens olika sociala funktioner i samhället. Och inte bara konstbild. Den växande medvetenheten (som kom till uttryck t.ex. i Göran Palms bok om den osynliga indoktrineringen) väckte oss till insikt också om den expanderande massmediabildens och reklambildens funktioner. En kritisk, politisk klarsynthet tycktes vara nödvändig för att tolka och analysera bilder. Parallellt med dessa händelser skedde en motsvarande diskussion om teckningsämnets innehåll på Teckningslärarinstitutet. (*Bildanalys* 1973, sid. 7)

Ett av målen med det nya bildanalysarbetet var att undersöka bildens kapacitet som språk, dvs. verktyg för kommunikation. Speciellt två återkommande förhållningssätt belyser detta: (1) bildkategorisering och (2) accentuering av grammatiken. Avsikten med bildkategorisering var att påvisa bildens breda användning och olika funktioner i samhället samt ständiga samverkan med verbalspråket i speciellt reklam- och nyhetsförmedling. En ofta använd kategorisering indelade bilden i sex kategorier: underhållningsbild, reklambild, propagandabild, kunskapsbild, anvisningsbild och nyhetsbild. En annan använde tre kategorier: konstbild, massmediebild och barnbild. Accentuering av grammatiken gjordes framför allt utifrån semiotiken, den vetenskap som undersöker den mänskliga betydelseproduktionen i vidaste mening. Vad som gjorde semiotiken särskilt användbar var att den kunde tillämpas på både text och bild och att den kunde markera såväl likheter som olikheter mellan dessa språk.<sup>1</sup>

---

1 Att reformerna på Teckningslärarinstitutet uppmärksammades utanför Konstfack framgår bl.a. av ett uttalande professor Sven Sandström i Lund gjorde i *Jubileumsskriften – Metodikveckan 20 år 1989*, sid. 108: "Bildanalysen i svensk konstvetenskap tog ett stort steg framåt och fick en ny vitalitet när Teckningslärarinstitutets expansiva lärargrupp gav ut *Bildanalys* 1973. Redan tidigare hade den kritiska bildanalysen börjat få inflytande över yngre konstvetare, som befolkade den nya, samtidsmedvetna studielinjen AB 2, med dess inriktning på nutid och konstliv. Men Bildanalys blev epokbildande på flera sätt. Det är alltid svårt att utifrån urskilja om den långsamma takten i alla förändringar i universitetens forskning och utbildning beror på låg vitalitet eller på en oständligare process i prövning och utveckling av metoder och kunskap – men för många tror jag nog att vi konstvetare framstod som ganska sovande i jämförelse med denna alerta och målmedvetna skara samhällskritiskt inriktade bildanalytiker. Bildanalys var en väldigt frisk läsning, med flera bidrag som än idag framstår som betydande och som kommer att finnas kvar i bilden av skedet."

Tolv år efter förnyelsen av utbildningen 1968 trodde många att även den svenska regeringen insett bildens språkliga betydelse i skolan. I läroplanen för 1980 ändrades nämligen vokabulären. Teckning byttes ut mot bild och teckningslärare mot bildlärare. Men reformen stannade vid ord. Enligt förordningen blev bild alltså ett traditionellt estetiskt-praktiskt ämne och inte ett nytt kommunikationsämne.

Den bildspråkliga traditionens andra flaggskepp, den polariserande pedagogiken (eller metodiken som den ibland kallades) var liksom bildanalysen också en frukt av omvälvningarna på 1960-talet. Vid mitten av årtiondet diskuterades den som en alternativ pedagogik med tyngdpunkt på grupparbete och bildskapande. Efter 1968 blev den alltmer inriktad mot kritiskt undersökande studier där analyser varvades med konstnärligt skapande. Kunskap var något man inte bara kunde läsa sig till. Den måste erövrats genom aktivt arbete. Kritik riktades också mot läroplanens tal om allsidighet. Allsidighet ställer visserligen krav på att saker och ting skall belysas från alla sidor men det säger ingenting om hur djupgående eller kvalitativ denna belysning bör vara. För att inte förbigå väsentliga aspekter på skolans kunskap räcker inte ord om allsidighet. Kunskap måste efter behov också kunna fördjupas även beträffande dolda och tabubelagda områden. Polarisering uppmanar automatiskt den kunskapssökande att upptäcka motsatser och jämföra dem. Pol och motpol har det gemensamt att de är beroende av varandra. En pol utan motpol representerar inte verkligheten utan bara enskilda och inskränkta intressen. Alla jämförelser kräver två slag av sökande; sökande efter likheter och sökande efter skillnader. Om det bara finns likheter eller bara skillnader finns det ingen problematik att bearbeta. Polariseringens uppgift är inte att utse vinnare eller förlorare utan att tydliggöra världen.

I *Bilden, skolan och samhället* (Nordström & Romilson, 1970) ställdes den polariserande metodiken mot en auktoritär metodik och en fri metodik. Den auktoritära kännetecknades av att den bara hänvisar till en enda pol i undervisningen. Sanningen är okomplicerad. Utifrån den ”rätta” läran har elever väglett och uppfostrats. Den fria metodiken däremot inser att auktoritär undervisning är fel men saknar konstruktiva angreppssätt vilket betyder att eleverna utelämnas till sig själva. Företrädarna för den bildspråkliga traditionen har aldrig gjort någon hemlighet av att den tekniska traditionen representerat en auktoritär pedagogik och att den konstpsykologiska (som alltid kallades det fria skapandet) stått för fri metodik.

Eftersom den polariserande metodiken vanligtvis praktiserades i projektform och med arbetslag (högst åtta personer) under flertalet veckor blev det nödvändigt med en allmän arbetsplan som både studenter och lärare kunde följa. Efter hand ökade strukturen i planen som vid mitten av 1970-talet fick en arbetsgång i tre faser: iakttaga-formulera, forska-framställa och påverka-utvärdera:

1. Iakttaga-formulera. Viktigaste arbetsmomenten i denna fas var att bestämma tema (del-tema om det förekom ett övergripande tema), göra en nödvändig research och utforma en problemformulering.
2. Forska-framställa. Viktiga arbetsmoment här var att systematisera research-materialet, att analysera och värdera det samt bearbeta och kommentera det med eget konstskapande i bilder, tidning, utställningsarrangemang, installation, spelfilm, teater, musik framträdande osv.
3. Påverka-utvärdera. Denna fas var ett unikt moment för den polariserande pedagogiken eftersom kravet var att projekten skulle presenteras offentligt inför en publik. Den pedagogiska poängen med denna tredje fas var att undersökningar och konstnärlig verksamhet inte skulle stanna inom utbildningens väggar utan fick möjligheter att nå ut i samhället. Arbetet blev inte bara ett skolarbete utan fick en social funktion. På Konstfack skedde detta under ett specialarrangemang som kallades metodikveckan och som årligen återkom första veckan i mars under åren 1969–1989.

1970-talet var den polariserande pedagogikens höjdpunkt. Lärare och studenter från hela Norden besökte Stockholm och Konstfack varje år i mars för att ta del av arrangemangen. Från Stockholm med omgivning besöktes Metodikveckan även av tusentals skolelever. Det fanns ett programschema för varje dag, så alla besökare kunde välja vad som intresserade mest. Exempel på förebildlig pedagogik visade de lärare som startade den första bildanalysen i teckningslärarutbildningen genom att presentera egna analyser. Tillvägagångssättet upprepades när en annan lärargrupp åskådliggjorde den polariserande pedagogiken i två utställningsprojekt på Moderna museet: *Bild och myt* 1975 och *Stockholms blodbad – Ett drama från 1520 i bild och text* 1981. I båda projekten arbetade jag i lag med Karl-Olov Björk och Björn Eneroth. I *Bild och myt* medverkade också Hanns Karlewski. Båda projekten visades i svensk TV. Blodbadet också i dansk och finsk TV. Uppmärksamheten i Danmark blev särskild stor eftersom projektets huvudperson den danske kungen Kristian II kallades Tyrann i Sverige men hette Bondekär i Danmark. Tanken bakom

dessa båda projekt var att peka på en tematik där lärare i ämnen som svenska, historia och teckning kunde samarbeta.<sup>2</sup>

### Kampen för ettämnesutbildning

I slutet av 1950-talet revs stora delar av Stockholms gamla centrum. Norrmalm och Klarakvarteren påminde om stora bombkratrar. Protester hjälpte föga. Politikerna hade bestämt att staden skulle förnyas. Det var under denna saneringsvåg som Konstfack tvingades flytta från Mäster Samuelsgatan till Valhallavägen vid Gärdet.

Men även andra saker skulle rivas ned och byggas upp. Som tidigare antytts beslutade riksdagen 1962 om en ny nioårig grundskola. Därmed var hela den efterföljande utredar-ruljansen på gång. Under de närmaste tjugo åren förändrades hela det svenska skolsystemet – alltifrån förskola till universitet. Detta gick inte smärtfritt. Riktigt problematiskt blev det när U68 (1968 års statliga utbildningsberedning) sattes in. U68 hade också en förlängd arm i LUK (Lärarytbildningskommittén), som 1968 fått statens uppdrag att omarbete utbildningarna för lärare i teckning, bild- och form, trä- och metallslöjd, textilslöjd, hemkunskap, musik och gymnastik. Dessa lärare i praktisk-estetiska ämnen, tidigare kallade övningslärare, som av tradition utbildats till endast ett ämne skulle nu enligt LUK utbildas till minst två. Det betydde att fackutbildningen, vanligen förlagd till ett speciellt seminarium, skulle halveras för att ge plats åt ytterligare ett ämne. Samtidigt medförde detta att utbildningen skulle förläggas till två olika skolor. Utöver seminariet till ett universitet för studier i ett andra ämne: t.ex. matematik, svenska eller engelska. För teckningslärarytbildningen som efter sin egen dramatiska omvälvning ”reformerat sig inifrån”, skulle en tvåämnesutbildning betyda en stympning. Den polariserande pedagogiken som var helt beroende av ämnessamverkan skulle inte kunna genomföras. Skulle LUK gå igenom skulle det innebära att den nya undersökande pedagogiken gick i graven. Och detta fick inte hända. Alla inom utbildningen var helt överens om det.

Fortsättningen blev dramatisk, fylld av uppvaktningar, demonstrationer, affischer och skådespel. Nedskärningar hotade hela utbildningen. Alla ville för-

---

2 En viktig målsättning för det nya bildämnet var samverkan med andra ämnen i skolan: svenska, historia, samhällskunskap etc. Att samverka i grupp praktiserades därför redan i utbildningen. Projektarbetena inför metodikveckorna var ett exempel på det. Likaså lärarnas olika konstpedagogiska teman som *Bild och myt* och *Stockholms blodbad*. Till det senare utarbetade jag en speciell lärarhandledning. Nordström, Gert Z. (1983)

svara det man varit med om att skapa. Stridsviljan var imponerande och kreativiteten ständigt beredd till nya utspel. Polariserande pedagogik skulle försvaras med polariserande pedagogik. Kampen gällde den nya utbildningen mot LUK:s förslag. Det handlade inte längre om fiktiva poler, nu var det pedagogik på fullt allvar. Hela LUK gjordes till ett övergripande projekt, med flera underordnade delprojekt. Två av dessa delprojekt blev särskilt uppmärksammade: Lucky Show (en travesti på Lucy Show, en aktuell TV-serie), en kritisk satirisk rundresande revy som berättade om LUK:s inre arbete och en demonstration utanför Riksdagshuset. På broschyren till Lucky Show kunde man läsa:

Ett spel om utredningar i allmänhet och LUK i synnerhet. Ni får en glimt av spelet i kulisserna. Ni får se hur utredningen har farit fram. Ni ser de mest halsbrytande cirkusnummer – mer vågar vi inte avslöja! **DETTA OCH MYCKET TILL!** 30 minuters **GARANTERAD UNDERHÅLLNING**

Demonstrationen som gick till Riksdagshuset samlade tusentals demonstranter och startade i Humlegården 6 april 1973. Förutom blivande teckningslärare deltog lärare och studenter från övriga Konstfack, Konsthögskolan och förberedande konstskolor. Även KRO (Konstnärernas riksorganisation) medverkade i tåget. Målet för demonstrationen var Sveriges Riksdag som under renoveringen av det ordinarie riksdagshuset temporärt var inhyst i Stockholms kulturhus vid Sergels Torg. Fredagen den 8 november 1974 meddelades till Konstfack från Svenska Facklärarförbundets kongress att utbildningsminister Lena Hjelm-Wallén föreläst med LUK som huvudtema. Om teckningslärarutbildningen yttrade hon bland annat:

Eftersom teckningslärarutbildningen diskuterats så intensivt vill jag ändå säga några ord om den. Efter att noga ha studerat de kritiska invändningarna har jag kommit fram till att teckningslärarutbildningen nu bör lämnas utanför försöksverksamheten.

Det blev en spontan fest på Konstfack den kvällen. Högst uppe på en vägg i Vita havet kunde man läsa: Total seger! Gemensam kamp lönar sig! Den sammanhållna ett-ämnesutbildningen räddades visserligen på obestämd tid. Men LUK hade andra medel. Man föreslog ytterligare en utbildning, en treårig, som skulle förläggas till Umeå med start 1976. Därmed skulle också Konstfacks lärarutbildning bli treårig. Det betydde att den ettåriga förberedande teckningslärarutbildningen som inte ansågs ha högskolekompetens försvann och motsvarigheten till den kunde förläggas till olika konstskolor i landet. Vad gäller synen på bild, konst, film etc. blev de två utbildningarna identiska. Vad som kom att skilja dem åt var att man i Umeå inte ville etablera den polariserande pedagogiken med årligen återkommande metodikveckor.

Här splittrades således teckningslärarutbildningen på några år och på 1990-talet försvann den polariserande pedagogiken också från Konstfack.

### **Traditionerna i ett framtidsperspektiv**

Hittills har jag skrivit om bild och bildlärarutbildning utifrån tre historiska traditioner: en teknisk, en konstpsykologisk och en bildspråklig. Dock utan att beröra två andra för sammanhanget viktiga frågor. Den ena handlar om bildämnetts förhållande till estetiken dvs. läran om förnimmandet, i synnerhet förnimmandet av det sköna. Den andra frågan gäller de tre traditionernas framtida möjligheter. Tillhör de endast det förgångna eller är de allttjämt relevanta?

Problemet med estetik, och det gäller speciellt i pedagogiska sammanhang, är dess oklara och mystifierade tillämpningar. Vad står estetik egentligen för? Handlar det om smakfostran, konstbildning, skönhet, behagfullt betraktande eller emotionella upplevelser i största allmänhet? Och kanske den viktigaste frågan? Är estetik förenligt med rationell kunskapsinläring över huvud taget eller är det nyttans absoluta motsats? Frågor rörande estetikens betydelse staplar sig på varandra och ingen tycks vilja avge några trygga eller otvivelaktiga svar. Till saken hör också att bildämnet, i sällskap med de ämnen som tidigare benämndes övningsämnen, idag inordnats under kategorin praktisk-estetiska ämnen. Namnbytet förhöjer inte status för dessa ämnen utan snarare tvärtom. I dag är skolpolitiken helt fixerad vid sina så kallade "basfärdigheter": läsa, skriva och räkna och till den kategorin räknas inte bildskapande, bildtolkning eller bildkommunikation. Det är en destruktiv och ensidig syn. Den tekniska traditionen saknade inte intresse för estetik. Men det var inte något man återopade som en kvalitet i sig. Det estetiska var snarare något som automatiskt tillfördes en produkt eller ritning om den utformades rationellt eller funktionellt. Det var något av samma syn på estetik som kom att dominera viss modernism på 1920-talet. Man hyllade maskinen som det estetiskt mest fulländade. Tyska Bauhauskonstnärer och ryska konstruktivister lät sig inspireras av massproducerade varor och industriell formgivning och tidens främste arkitekt Le Corbusier myntade uttrycket "hus är maskiner att bo i". I ingen av de tre traditionerna blev estetik så omhuldad som i den konstpsykologiska traditionen. Speciellt gällde detta för 1950-talet när Herbert Read och hans konstpedagogiska verk *Konst och personlighet* och *Uppfostran genom konsten* publicerades på svenska. Ingen i svenskt kulturliv undgick den uppmärksamhet som till och med fick svenska läroplansförfattarna att lansera uttrycket Estetisk fostran, en paroll som under ett par decennier skulle bli ett av skolans honnörssord. Men det är också nu som begreppet estetik håller på att urlakas, bli så gåtfullt, mångtydigt, tånjbart och till intet förpliktigande.

En liten och läsvärd text kan möjligen återge estetiken något av dess djupare anseende. Jag syftar på Jan Thavenius artikel Estetikens pedagogik som ingår i hans bok *Det avslutade och andra essäer om estetik* från 2001.

En andra fråga handlar om traditionernas eventuella framtid. Som jag ser det har alla en framtid, men det gäller givetvis på vissa villkor. Sett ur ett samhällsperspektiv bör de ha en viktig roll att spela. Den tekniska traditionen – givetvis anpassad till tidens krav – är helt orimlig att förbigå. Vad förefaller mer nödvändigt i dagens informations- och datasamhälle än kombinationen bild och teknik? Emellertid finns här två saker att ta ställning till: 1. Vill verkligen bildämnet och bildläroverksamhetens representanter ta ansvar för bild och ny teknik och 2. Ska inte detta helt logiskt förankras i ett bildämne där redan en fördjupad bildkunskap finns?

Vad gäller den bildspråkliga är den också av behovet påkallad. Det räcker dock inte att enbart hänvisa till de senaste hundra årens enorma bildflöde. Man måste också inse att bilden är ett språk, ett mänskligt kommunikationsmedel som informerar, berättar, övertalar, propagerar och ständigt samverkar med andra medier tal, text, musik etc. Ett bildspråk får man inte till skänks genom att bara oförmodat titta. Det har en grammatik och är något man måste arbeta med precis som verbalspråket. Bildspråket ersätter inte verbalspråket utan kompletterar det. Och viktigare än så; det underlättar förståelsen av all mänsklig kommunikation. Det lär barn och ungdomar att hantera symboler, satirer, metaforer, metonymier, dubbeltydighet, kontexters inverkan på betydelser, hur en berättelse läggs upp och tolkas. Viktigt att notera är också att bilden är ”övernationell” och kommunikativt ”global” på ett helt annat sätt än verbalspråket. Bilden lär människan se och inte bara titta.

Den konstpsykologiska traditionen har en framtid. Dock inte i den mening som Herbert Read önskade i sin programförklaring att all uppfostran ska ske genom konsten. Mot all förmodan kommer den även i framtiden existera som ett praktiskt-estetiskt inslag, dvs. inte som en baskunskap utan som en motvikt till skolans rationella och nyttiga ämnen. Var den konstpsykologiska traditionen har sin största potential är inom förskolepedagogiken. Vad jag noterar i mina studier av såväl Herbert Read som Reggio Emilia pedagogikens banbrytare Loris Malaguzzi är deras syn på bilden som ett språk. Med bild kan vi uttrycka oss och kommunicera. Det handlar i båda fall om att underlätta utvecklingen för en subjektiv bild, en personligt skapad bild. Däremot finner man ingen genomgripande filosofi som tar upp alla de bilder och visuella miljöer som ständigt möter människan i dagens informationssamhälle. Om detta är den bildspråkliga traditionen ensam.

## Referenser

- Almqvist, Carl Jonas Love: *Linear- Teckning ämnad att grundlägga och förbereda undervisningen uti Matematik*. Stockholm 1830.
- Aspelin, Gert m.fl. (1973). *Bildanalys*: Gidlunds. (Dansk utg. 1975: *Billedanalyse*. Rhodos).
- Bergmark, Torsten m.fl. (1977): *Den Åldrande Modernismen*. Gidlunds.
- Bohlin, Pia (2007): "Att förstå poängen med det hela" BMK, Konstfack.
- Cornell, Dunér, Millroth, Nordström (red) (1985 rev.1988): *Bildanalys Uppslagsbok. Teorier Metoder Begrepp*. Gidlunds.
- Kratz, Rolf (red) (1975): *En ny skola? Alternativa pedagogiska teorier*. Psykologiförlaget AB. Stockholm.
- Grut, Katarina (red) (2005) *Exemplet Reggio Emilia: pedagogik för demokrati och lokal utveckling*. Premiss.
- Frost, Ulla: *Förlagor och teckningslärar*. Stockholm 1988.
- Hallström, Olle (1996): *Människan är skapande – En bok om Madelyne Cross-Eriksson – den amerikanska konstnären som skapade Levande verkstad*. Mediaförlaget InterText. Stockholm.
- Hansson, Hasse, Karlsson S-G och Nordström, Gert Z (1974): *Bild och form*. Skolförlaget Gävle. (Dansk utg. (1981): *Billede og form*. Gyldendal.
- Hansson, Hasse, Karlsson S-G och Nordström, Gert Z (2006): *Seendets språk – Exempel från konst, reklam, nyhetsförmedling*. Studentlitteratur.
- Häikiö, Tarja (2007): *Barns estetiska läroprocesser*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindgren, Bengt (red) (1996): *GZN-boken*. Carlssons.
- Köhler, Johan Gustaf: *Rit-kurs för Nya Elementar-Skolan I-II-X*. Stockholm 1831.
- Larsson, Arne: *Det fria skapandet*. Stockholm 1956.
- Lind, Ulla (red.): *Tidsbilder. Perspektiv på skola och bildskapande under 150 år*. Stockholm 1992.
- Lindgren, Bengt och Nordström, Gert Z (2009): *Det kreativa ögat, Om perception, semiotik och bildspråk*. Studentlitteratur.



- Lowenfeld, Viktor: *Creative and mental growth*. New York 1987.
- Jubillumsskriften Metodikveckan 20 år* (1989): red. Ask och Ekblom. Konstfack/BI.
- Nordström, Gert Z. och Romilson, Christer (1970 och 1973): *Bilden, skolan och samhället*. Albert/Bonniers. (Norsk utg. 1972 och 1978: Skolen, bildet, samfunnet. Pax).
- Nordström, Gert Z. (1975): *Kreativitet och medvetenhet. Den polariserande pedagogikens grunder*. Gidlunds. (Dansk utg. 1979: Kreativitet og Bevidsthed. Borgens).
- Nordström, Gert Z. (1976): *Bild och myt*. Gidlunds.
- Nordström, Gert Z. (1979): *Stockholms blodbad*. Cikada.
- Nordström, Gert Z. (1983): *Lärohandledning – projekt i grundskolan*. Skolförlaget Gävle.
- Nordström, Gert Z. (1989): *Bilden i det postmoderna samhället – Konstbild Massbild Barnbild*. Carlssons.
- Nordström, Gert Z. (1994): *Bildläroutbildningen. I: G.Widegren (red). Tanken och handen. Konstfack 150 år*. Stockholm: Page One Publishing AB.
- Nordström, Gert Z. (1994): *Estonia – Bilder av en katastrof. Psykologiskt försvar*.
- Nordström, Gert Z. (2002): *Terrorkriget i kvällspressen. Psykologiskt försvar*.
- Nordström, Gert Z. (2011): *Konst bilder pedagogik eller Gossen som inte ville sluta skolan*. Warne förlag.
- Pettersson, Sten och Åsén, Gunnar (1989): *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*. Stockholms Universitet: HLS-förlag.
- Read, Herbert (1943): *Education through Art*. (Sv. övers. (1956): *Uppfostran genom konsten*.) Natur och kultur.
- Read, Herbert (1947): *The Grass Roots of Art*. (Sv. översättning (1953): *Konst och personlighet*.) Natur och kultur.
- Rothe, Richard (1921): *Kindertümliches Zeichnen*. (Sv. övers. (1937): *Den fria barnteckningen*.) Göteborg.
- Nordström, Gert Z. (red) (1996). *Rum Relation Retorik – Ett projekt om bildteori och bildanalys i det postmoderna samhället*. Carlssons.
- Segeberg, K. Hugo (1900): *Ritbok för småskolan och Hemmet. Inledning till >Axelsystemet< I-III*. Stockholm.

Segeberg, K. Hugo (1899): *Teckningskurser och Metodik för småskolor, Förberedande Småbarnsskolor och Hemmet*. Stockholm.

Sjöström, Johan Alfred (1888): *En samling förebilder för teckning å kritafla vid undervisning i bunden teckning*. Stockholm.

Stuhlmann, Adolf (1875): *Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule, I–V*. Sv. övers. (1879): *Lärobok i frihandsteckning för elementarläroverk, seminarier och folkskolor I–IV*. Stockholm.

Thavenius, Jan (2001): *Det oavslutade och andra essäer om estetik*. Symposion.

Tretau, Friedrich Wilhelm (1866): *Der Kleine Zeichner*. (Sv. övers. (1875) Tretaus elementarkurs i frihandsteckning.) Stockholm.

Waern, Kolbjörn (1972): *Vänstervridningen på Teckningslärarinstitutet*. AB 1-kurs historia (VT), Göteborgs universitet.

Widegren, G. (red.) (1994). *Tanken och handen. Konstfack 150 år*. Stockholm: Page One Publishing AB.

Wollin, Nils G (1951): *Från ritkola till konstfackskola*. Stockholm.

Åsén, Gunnar (1974): *Från utbildning till fritt skapande*. Stockholm

*Gert Z. Nordström*, Professor Emeritus Konstfack Stockholms universitet. Mellan 1950 och 1959 utbildade han sig först vid Slöjdföreningens skola, (nuvarande HDK) och sedan vid Konsthögskolan Valand. Han har sedan dess varit verksam som bildforskare och konstnär. 1968 utsågs han av regeringen till biträdande rektor för Konstfack och föreståndare för Teckningslärarinstitutet. 1990 installerades han som Sveriges första professor i bildpedagogik. 2012 promoverades han till hedersdoktor vid den Konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. Nordström har haft en avgörande betydelse för framväxten av ett nytt bildämne i den svenska grund- och gymnasieskolan.

## Västliga vindar

### – lärarutbildning i Göteborg för skolans slöjdämne

Marléne Johansson

Efter att lärarutbildningarna för skolans slöjdämne hade tillhört utbildningsvetenskaplig fakultet vid Göteborgs universitet överflyttades den nya slöjd-läroarbetsutbildningen till konstnärlig fakultet, Högskolan för design och konsthantverk, HDK, hösten 2011. Stundom har det blåst hårda vindar runt slöjd-läroarbetsutbildningens existens, men den har också haft medvind och medverkat i utvecklingen av läroarbetsutbildning för skolans slöjdämne. Denna text är tänkt att beskriva och diskutera hur grunder och förutsättningar har utvecklats slöjd-läroarbetsutbildningen över tid. Reflektionerna förs utifrån författarens erfarenheter av att dels själv ha utbildats vid textilläroarbetsutbildningen i Göteborg under tidigt 1970-tal, dels ha undervisat i grundskolans slöjdundervisning under flera år, och dels utifrån att ha arbetat i slöjdläroarbetsutbildningen vid Göteborgs universitet sedan 1991. Möjligheter och begränsningar av att driva utvecklingsarbete och forskning diskuteras, likaså problematiseras grunder för skolslöjdens utveckling över tid i relation till slöjdläroarbetsutbildning och vetenskapsgrund.

Numera finns slöjdläroarbetsutbildningar i Göteborg, Linköping, Umeå och Stockholm. Med friska västliga vindar har slöjdläroarbetsutbildningen vid Göteborgs universitet över tid verkat för utbildning och forskning vid fronten på flera vis. Läroarbetsutbildningen för skolans slöjdämne vilar på mer än 100-åriga traditioner. I anknytning till Göteborgs universitets 100-årsjubileum firade samtidigt textilläroarbetsutbildningen 100 år vilket bland annat uppmärksammades med en stor utställning på Kronhuset som kungen invigde. Skriften ”Hjärna Händer. 100 års textil slöjd. Göteborgs universitet 1891–1991” (Malmberg, 1991), som gavs ut i anslutning till universitetets 100-årsjubileum 1991, innehöll dels artiklar med historiska nedslag, dels olika texter utifrån pågående slöjdläroarbetsutbildning och skolverksamhet. Läroarbetsutbildningarna inom textil, trä och metall var tidigare uppdelade både vad gäller material och till största delen även efter kön. Tidig skolslöjd i folkskolan indelades i flickslöjd och gosslöjd, och senare i de två slöjdarterna textilslöjd och trä- och metallslöjd. Läroarbetsutbildningarna för skolans slöjdundervisning följde samhällsutvecklingen, exempelvis med en uppdelning av det som kunde uppfattas kvinnligt respektive manligt. Maria Nordenfelts skola i Göteborg startade 1890 en läroarbetsutbildning inom

slöjdområdets mjuka material och utbildningen blev upptakten till Göteborgs textilläro-utbildning (Johansson, 1988). Otto Salomon startade 1875 en slöjd- läro-utbildning inom slöjdområdets hårda material på Nääs (mellan Alingsås och Göteborg), (Thorbjörnsson, 1990). Efter att läro-utbildningarna för mjuka respektive hårda material verkat åtskilda, tillsammans med läro-utbildning- arnas olika reformer, organiserades läro-utbildningar i textilslöjd respektive trä- och metallslöjd i Göteborg för första gången i Sverige till samma ort vid grund- skolläro-reformen 1988. Stora delar av de två inriktningarna i textil- respektive trä- och metallslöjd samlästes därefter under flera år och slöjdläro-utbild- ningen vid Göteborgs universitet är sedan 1997 numera en och samma utbild- ning i både hårda och mjuka material; slöjd.

## Slöjd

Begreppet slöjd grundar sig på det fornsvenska ordet *slöghþ*, som står för slug- het, flitighet, skicklighet, kunnighet och klokhet och av *slögher*, egenskapen att vara händig, flink, hantverksskicklig, konstfärdig, förfaren, skicklig, fyndig och påhittig (Svenska akademins ordbok, 28:e bandet: Sluvra–Solatin, 1981). Slöjdbegreppet omnämns redan i Östgötalagen (medeltidslag från ca. 1290). I en av Salomons skrifter med nedtecknade tal om slöjd och läro-utbildning (1893) skriver Salomon:

Slöjd är ett gammalt rent nordiskt ord, på fornsvenska *slöghð*, senare *slögd*, som ordet skrefs ännu in på detta århundrande; isländska *slöegd*. I svensk skrift är det känt från Östgötalagen, (äldsta handskriften från mitten af 1300-talet, ehuru lagen väl är skriven långt förut) där ordet står i en mening som lyder på nysvenska: ”hvad de afla (förvärfva sig) med sin tjenst eller med köpskap eller med andra slöjder”. (Salomon, 1893, s. 65)

I samma skrift från ett invigningstal vid Slöjdläro-seminariets byggnad på Nääs den 13 juni 1880, skriver Otto Salomon:

Såsom ordet ”slöjda” väl i allmänhet numera uppfattas, synes det mig för öfrigt icke beteckna utöfvandet af något som helst yrke utan blott såsom ett icke yrkesmässigt sysslande med åtskilliga slag af handarbeten. En snickare, smed, svarfvare eller bokbindare går sålunda aldrig under benämningen ”slöjdare” så länge hans hufvudsakliga verksamhet består i utöfvandet af hans handverk, men, om däremot en person arbetar utom sitt egentliga fack så till vida, att han på de tider, hvilka detsamma lemna honom ledig, syssel- sätter sig med någon eller några af vissa handarbetsgrenar, så faller denna hans verksamhet inom slöjdan- dets område. Äfven om man sålunda icke fullständigt kan definiera begreppet ”slöjd”, kan man dock något så när för sig klargöra dess betydelse och hvad som under detsamma kan hänföras.

Märkeligt nog finnes, som jag tror, inom intet annat modernt språk, ej ens i de närsläktade norskan och danskan något uttryck, som fullt motsvarar detta rent svenska ord, eller som exakt kan hänföras till det urgamla svenska begrepp, det betecknar. (Salomon, 1893, s. 66–67)

Slöjd kan avse slöjdarbete i hemmen (husbehovsslöjd, hemslöjd), yrkesmässigt slöjdande (hantverk) eller konstnärligt slöjdande (konsthantverk, konstslöjd) eller gälla som ett samlingsnamn för undervisning i slöjdens olika material, utbildningsrelaterad slöjd på alla nivåer i utbildningssystemet (Lindfors, 1995). Att tillverka fysiska föremål är en av våra äldsta kunskapsformer, det har människan gjort i alla tider och kulturer – och gör så än i dag – kunskapsformen är grundläggande för människans existens (Säljö, 2005, 2008). En sammanfattning av det tidlösa slöjdbegreppet kan förenklat uttryckas som ”att tillverka fysiska föremål med hjälp av material och redskap”. Att slöjda innefattar både materiella och immateriella dimensioner, men det fysiska slöjdföremålet kan i pedagogiska sammanhang tendera att skugga de kunskaper som byggts in i föremålet, dvs. sådana kompetenser som betydelsen av det urgamla slöjdbegreppet inrymmer (Johansson, 2002, 2009). Slöjdbegreppets pedagogiska innebörd i ovan nämnda referenser stämmer väl än idag när material bearbetas till ett slöjdföremål. Under åren har ett allt för snävt synsätt på slöjdämnets namn diskuterats och olika förslag på namnbyten har framkommit för att få ämnet att framstå som mer modernt, exempelvis design. Att designa står endast för delar av slöjdämnets kunskapsform och resulterar inte alltid i ett fysiskt föremål (Johansson, 2009, s. 5).

### **Att utbilda för att undervisa i slöjd**

Förutsättningarna var goda för Otto Salomons slöjduitbildningar på *Nääs slöjdseminarium* som låg på egendomen Nääs, ett gods som ägdes av den förmögne affärsmannen August Abrahamson. Salomon (1849–1907) var Abrahamssons systerson och fick därmed möjlighet att bygga upp verksamheten i byggnaderna runt Nääs (Alm, 2012; Thorbjörnsson, 1990). Som skicklig pedagog, tillsammans med goda kontakter och ett ökat nationellt och internationellt intresse att föra in så kallat praktiskt arbete i skolan, bidrog Salomons verksamhet på Nääs till att det under åren kom utländska deltagare från ett fyrtio-tal länder för att slöjda och ta del av Salomons föreläsningar. Otto Salomon, likt Ellen Key och Pehr Henrik Ling, kan räknas till Sveriges mest internationellt kända tidiga skolpedagoger. Med Salomons lärjungar översattes och spreds den pedagogiska slöjden [Educational Sloyd] ut i världen. Även om det främst var män som kom till Nääs var antalet kvinnliga deltagare på Nääs relativt stort. Det undervisades i flera olika material på Nääs, men framförallt

var undervisningen inriktad mot träslöjd som vid den tiden kunde uppfattas som ett material att slöjda i främst för män. Trots uppdelningen i vad som kunde uppfattas som kvinnligt respektive manligt i samhället vid denna tid uttryckte Salomon moderna pedagogiska tankar om material och kön. Salomon menade att det främst var kraftansträngningen som var av betydelse, men att dela in olika slöjdaktiviteter efter kön inte kunde vidmakthållas utan föreslår i sin text från 1876 nedan ett byte av invanda könsroller:

... denna indelning icke i sjelfva verket fullt håller streck, behöfver väl knappast mer än antydast, ithy att en del förhållanden kunna betinga gemensamma slöjder för båda könen, under det att andra förorsaka t.o.m. ett röleombyte, så att qvinnoslöjden kan blifva manlig och den manliga slöjden qvinlig. (Salomon, 1876, s. 13)

Förutom att Salomons blev känd för sina pedagogiska idéer för barn och skola utvecklade Salomon ett s.k. "Nässystem" som var en slags matris med en översikt av slöjdade modeller med stigande svårighetsgraderade övningar. Nässystemet fick genomslagskraft i slöjdundervisningen ute i skolorna men att arbeta utifrån modellslöjd kritiserades av andra pedagoger. Modellserierna skuggade Salomons idéer om den pedagogiska slöjden. Utöver att lära om redskap och material och förmå tillverka fina slöjdföremål lyfte Salomon dimensioner i slöjden som att verka för personlighetsutveckling, respekt för kroppsarbete, öva ögat, självständighet och problemlösning. Utöver influenser från internationella pedagoger och filosofer hämtade Salomon intryck från den finske pedagogen Uno Cygnæus, (1810–1888) som redan 1866 införde obligatorisk slöjdundervisning för alla elever i folkskolan i Finland (Cygnæus, 1861). Slöjdundervisning i Sverige förekom tidigt, och fanns i de flesta skolor, men slöjd blev ett obligatoriskt skolämne för alla elever i Sverige först 1955 (Borg, 1992). Efter att slöjdämnet var uppdelat i flickslöjd och pojkslöjd blev det i läroplanstexterna först med grundskolans genomförande 1962 möjligt för både pojkar och flickor att erbjudas båda slöjdarterna. Däremot genomfördes grundskolan stegvis ute i landet. Själv gick författaren till denna text i folkskola och realskola under 1960-talet med den enda möjligheten att ha textilslöjd ("syslöjd") till och med årskurs 7. Att få slöjda i de hårda materialen fick ske på frididen exempelvis inom scout- och ungdomsverksamhet. Möjligheten att få ha obligatorisk slöjd i både textil- och trä- och metallslöjd för bägge könen infördes först med grundskolans läroplan 1969. Med 1994 års läroplan för grundskolan försvann uppdelningen i två slöjdarter och idag finns slöjdundervisning för alla elever med obligatoriska timmar i slöjd som skall fördelas under hela grundskoletiden från årskurs 1–9.

Traditioner, ekonomiska, sociala och politiska förutsättningar har följt utvecklingen av lärarutbildningarna för slöjddämnet. De kvinnliga företrädarna för de textila lärarutbildningarna hade inte samma ekonomiska och sociala uppbackning som Otto Salomon. Före det att kvinnlig rösträtt infördes i Sverige i början av 1900-talet var det ovanligt att kvinnor utbildade sig i inom alla yrkesområden. Oftast medförde giftermål till att exempelvis lärarinnor slutade att vara yrkesverksamma. Avsaknad av behöriga lärare gjorde att en icke utbildad lärar- eller prästfru kunde "vikariera" i den kvinnliga slöjden i skolan. Att utbilda sig till yrken som sjuksköterska eller lärarinna för småskola, hushåll och handarbete var exempel på vanligt förekommande yrkeskategorier för kvinnor (Berge, 1992; Björk, 1997). Hulda Lundin (1847–1921), Andrea Eneroth (1873–1935) och Maria Nordenfelt (1860–1941) drev lärarutbildningar inom det textila ämnesområdet och publicerade vars en handbok för lärarutbildning och undervisning i slöjd (Holmberg, 2009), vilket kan jämföras med Salomons alla skrifter på olika språk. De tre lärarutbildarna Lundin, Eneroth och Nordenfelt var ogifta fröknar och ägnade sina liv åt att utbilda flickor i handarbete. I skolan tilltaldes fröknarna som fruar (Malmberg, 1991). Hulda Lundin förespråkade enkelt utsmyckade slöjdföremål, modellserier, som benämndes "Stockholmsmetoden" och som främst var tänkta för folkskolan. Andrea Eneroth arbetade i samma linje som Lundin men med något mer utsmyckade modeller. Stockholmsmetodens modellslöjd med de enkla och flärdfria plaggen spreds genom folk- och småskoleseminarier.

Maria Nordenfelt verkade i Göteborg och var själv utbildad hos Lundin men kritiserade Stockholmsmetoden. Istället införde Nordenfelt "Göteborgsmodellen" med ett vidare pedagogiskt perspektiv och med målet att utbilda lärarinnor för både folkskola, flickskola och yrkesutbildning. Nordenfelt följde tidens nya syn på barn och menade att barn även skulle få tillverka slöjdföremål som de inte nödvändigtvis skulle komma till nytta i sina hem eller sina kommande liv som vuxna kvinnor (Malmberg, 1991). Istället för Salomons och Lundins reproducerande serier av slöjdmodeller införde Nordenfelt med lärarutbildningen i Göteborg ett slags övningsserier som skulle anpassas efter elevernas intressen och förutsättningar:

Övningarna inom varje slöjdart (teknik) kunna tillämpas på en riklig mångfald föremål, alla tillhörande barnets intressesvär och med anknytning till dess omgivning. Barnets nedärvda arbetslust, verksamhetsdrift, skall vårdas och aktas att den ej tager skada och hämmas i sin utveckling genom ett enformigt glädjelöst sysslande med efterbildandet av en s.k. modellserie. (Nordenfelt, 1919, s. 8)

... genom att i stället för modellserier använda övningsserier, dvs. progressiva uppställningar av handgrepp efter varje tekniks egenart, och genom att överlåta åt respektive skola, skolstyrelse och hemslöjdsförening, inom vars verksamhetskrets dessa handgrepp skola inläras, att välja tillämpningsföremål efter elevernas hem och ortsförhållanden, behöver man ej befara att nedrivande av den metodiska disciplinen, som för varje övningsämne, ej minst för handarbetsundervisningen, är av nöden. – – Handarbetsundervisningen skall kunna lämpas efter stads- och lanthushåll såväl som efter olika bygdeförhållanden. (Nordenfelt, 1919, s. 9)

Nordenfelt framhöll nya pedagogiska tankar om individualisering, estetik, självständig handlingsförmåga och att barn på egen hand skulle få framställa föremål som de själva konstruerat (Nordenfelt, 1919, s. 9–11). Nordenfelt verkade med sitt handarbetsseminarium i Göteborg mellan 1890 till 1930. Under denna tid genomgick samhället stora förändringar och kvinnors rätt förändrades även om utvecklingen gick i en långsammare takt inom kvinnodominerade områden. *Maria Nordenfelts högre handarbetsseminarium* (MNHH) i Göteborg benämndes senare för *Nordenfeltska skolan*. Skolan blev statlig 1961 och 1977 inordnas utbildningen, likt andra lärarutbildningar, till universitetet. Lärarutbildningarna till barnavårds-, hushålls- och textillärare sammanfördes till *Seminariet för huslig utbildning* (SHU) vid Göteborgs universitet. Textillärarutbildningen var likt flera andra seminarieutbildningar för lärare treårig och det krävdes minst ett år med obligatoriska textila kurser för att bli antagen. En universitetsgemensam allmän behörighet till lärarutbildningen infördes 1984.

Textillärutbildning fanns på tre utbildningsorter i Sverige; i Uppsala, Umeå och Göteborg. Det krävdes höga intagningspoäng för att bli antagen till utbildningen, det var många som sökte till textillärarutbildningarna och svårast var det att bli antagen till den populära textillärarutbildningen i Göteborg. Ett-ämnes-utbildningen för textillärarexamen gav behörighet för grundskola, gymnasieskola och folkhögskola. Med västliga vindar igångsattes 1978 en försöksverksamhet i Göteborg med tvåämnesutbildning i textilslöjd med kombination engelska eller matematik som pågick under hela 1980-talet.

Under 1970-talet arbetade utbildningen i Göteborg med nya tankar om att lärarutbildning för de två slöjdarterna skulle förläggas till samma utbildningsort. När landets utbildning av grundskollärare påbörjades 1988 startade också en lärarutbildning i trä och metallslöjd i Göteborg och det blev äntligen möjligt att förlägga lärarutbildningarna i textil och trä- och metall till samma ort. Med den tidigare uppdelningen på olika utbildningsorter – och främst med



utbildning av kvinnliga lärare för textil och manliga lärare för trä- och metall – kunde nu de två kulturerna bättre närma sig varandra (Berge, 1992). Man skulle kunna säga att trä- och metall återkom till Göteborgsområdet (Malmberg, 1991, s. 70). Under 1950-talet räckte inte Nääs utbildningskapacitet till att utbilda trä- och metallslöjdlärare utan det startades en parallell verksamhet i Göteborg. Avståndet till Nääs var inte långt (mellan Göteborg och Alingsås), men efter att seminariet på Nääs lades ner fanns det bara en utbildning i Sverige för lärare i trä- och metallslöjd; i Linköping. Några lärare från Näässeminariet flyttade med till den utbildning som startade i Linköping 1960. Linköpingsutbildningen vilade på praktisk yrkeskunskap med 3–4 års obligatorisk förkunskapsutbildning inom trä och metall för att därefter läsa ett år med praktisk-pedagogisk utbildning vid seminariet till slöjdlärare. I Göteborg krävdes förkunskaper om minst två terminer textil utbildning, därefter var seminarieutbildningen till textillärare treårig, dvs. det omvända för textilläroinstituten i jämförelse med läroinstituten för trä- och metall. Med den nya grundskolläroinstituten 1988 blev strukturen på utbildningarna i textil respektive trä och metall lika vilket möjliggjorde samläsning och pedagogiska samarbeten på ett nytt sätt. Utöver den traditionella indelningen med textil för kvinnor och trä- och metall för män valde även män och kvinnor utbildning i de båda inriktningarna under åren med grundskolläroinstituten. Lärostudenterna kom för första gången till en läroinstituten med erfarenheter från egen skoltid av att själva ha haft obligatorisk slöjdundervisning i både textil och trä-och metall.

Institutionella traditioner, politiska beslut och styrdokument för skola och läroinstituten har medverkat till hinder och möjligheter att bedriva undervisning i en av mänsklighetens äldsta kunskapsformer; att tillverka föremål med hjälp av redskap och material. Förutom vid Göteborgs universitet utbildas det idag lärare för slöjdämnet dels vid Linköpings universitet, dels vid Umeå universitet och dels vid Konstfack i Stockholm. Då slöjd i senare läroplaner är *ett* skolämne utbildas idag lärare för hela slöjdämnet vid Göteborgs universitet, dvs. inte som tidigare uppdelat antingen i textilslöjd eller trä- och metallslöjd. Under de första åren kunde nyexaminerade lärare med utbildningen i ett sammanhållet slöjdämne känna motvind i möte med äldre lärare ute på fältet som utbildats i äldre läroinstituten inom mjuka respektive hårda material, men idag råder västliga vindar som sprider sig mer och mer. Idag utbildas inga ett-ämnes-lärare i Sverige utan alla läroinstituten innehåller flera ämneskombinationer. I Göteborgs ämnesläroinstituten läses idag slöjd som huvudämne i kombination med två andra undervisningsämnen under utbildningstiden. Likaså finns det numera möjlighet att kombinera de

två ämnena bild och slöjd. Tillsammans med ämnesstudierna läses en utbildningsvetenskaplig kärna och verksamhetsförlagda studier under utbildningen till ämneslärare.

Sammanfattningsvis har slöjdlärover utbildningen vid Göteborgs universitet över tid verkat under olika institutionsbeteckningar. Utöver det slöjdläroverseminarium som fanns på Nääs (1875-) var de tidiga namnen för lärover utbildningen i Göteborg: *Maria Nordenfelts högre handarbetsseminarium* (MNHH), *Nordenfeltska skolan*, efter förstatligandet 1961 *seminariet för huslig utbildning* (SHU), 1977 namnbyte till *institutionen för huslig utbildning* (ihu), som 1990 bytte namn till *institutionen för slöjd och hushållsvetenskap* (IHU) då även trä- och metallslöjd kom till institutionen, som 1997 ändrade namn till *institutionen för hushållsvetenskap* (IHu) (eftersom hushållsvetenskap blev godkänt som institutionens forskarutbildningsämne), som 2006 ändrade namn till *institutionen för mat, hälsa och miljö* (MHM) och 2010 till *institutionen för kost- och idrottsvetenskap* (IKI), samtliga vid Utbildningsvetenskaplig fakultet. Då institutionen IKI bytte karaktär till fokus mot kost och idrott vände vinden för slöjdlärover utbildningen då den överflyttades i juli 2011 till Konstnärlig fakultet, Högskolan för design och konsthantverk, HDK. Den nya slöjdlärover utbildningen verkar nu tillsammans med bildlärover utbildningen vid HDK i institutionskollegiet för visuell och materiell kultur, VMK.

### Externa uppdrag och forskningssamarbeten

Före millennieskiftet verkade både äldre och nya lärover utbildningar för slöjdämnet parallellt vid den tidigare institutionstillhörigheten. Flera parallella utbildningsprogram på textillärover utbildningen, tvåämnesutbildningen, grundskollärover utbildningen, magisterutbildningen, tillsammans med fristående kursverksamhet, bidrog till att det behövdes ett stort antal lärover utbildare för skolans slöjdämne. Utöver personal för lärover utbildningarna erhöll institutionen externa uppdrag för skolans läro- och kursplanearbete. Likaså fick den tidigare institutionen, på uppdrag av Skolverket, ansvaret för Skolverkets nationella utvärderingar av grundskolans slöjdämne (Skolverket, 1993, 1994, 2005, 2007). Fortfarande blåser friska vindar på slöjdlärover utbildningen, nu vid HDK, med flera Skolverksuppdrag om ny utvärdering, framtagning av stöd för bedömning och för nyanlända elever i skolan.

När dåvarande institution (IHu) fick beviljat att inrätta forskarutbildningsämnet hushållsvetenskap blev det för första gången möjligt att disputeras vid institutionen. EU-projektet om individanpassad mönstrekonstruktion, i samarbete med Chalmers tekniska högskola, resulterade i två licentiatavhandlingar

inom det textila området. Den första doktorsavhandlingen inom slöjdområdet vid institutinen handlade om knypling och kvinnor i estlandssvensk kultur (Malmberg, 2002). Därefter kom den första doktorsavhandlingen om skolans slöjdundervisning: "Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap" (Johansson, 2002) med fokus på hur det kan gå till att lära sig slöjda. En större ansökan gjordes till Vetenskapsrådet som i hård konkurrens beviljade ett flerårigt forskningsprojekt "Kommunikation och lärande i slöjdpraktiker" (Lindström, Borg, Johansson, & Lindberg, 2003). Genom forskningsprojektet fick Johansson möjlighet att fortsätta att utveckla sitt forskningsområde (ex. Illum & Johansson, 2009, 2012; Johansson, 2006, 2008). Likaså genererade forskningsprojektet en doktorsavhandling med fokus på slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen (Hasselskog, 2010). Då slöjdforskning är en bristvara har doktorsavhandlingarna och forskningsområdet bidragit till slöjdläroverutbildningens forskningsanknytning. Även i övriga Norden är forskning inom slöjdområdet en bristvara då man har behövt söka sig till närliggande vetenskapsområden såsom pedagogik, arkitektur och hushållsvetenskap vid forskarstudier. Avsaknaden av slöjd som vetenskapsområde har färgat den forskning som bedrivits. Främst har den sparsamma slöjdforskningen berört historiska, etnologiska och tekniska ämnesområden. Det är angeläget att det kommer fram forskningsresultat dels för att balansera eget tyckande, dels inför politiska beslut, och dels för slöjdområdets utveckling.

Obligatorisk slöjdundervisning förekommer främst i de nordiska länderna där alla barn och ungdomar följer sitt lands gemensamma läroplan. I länder inom EU och övriga världen förekommer det undervisning som kan relateras till slöjdområdet främst inom yrkesutbildning, men däremot sparsamt för barn beroende av vilken läroplan och skolform föräldrarna väljer för sina barn. Rötter från Otto Salomons idéer gör att det utför Europa kan finnas undervisning för barn och ungdomar inom slöjdområdet exempelvis i Kanada, Japan eller på Kuba. I Norden samarbetar läroverutbildningarna inom slöjdområdet inom organisationen NordFo (Nordiskt forum för forskning och utvecklingsarbetet inom utbildning och slöjd). Utöver student- och läroverutbyten har bl. a. forskarutbildningskurser och konferenser erbjudits via NordFo (Gulliksen & Johansson, 2008). Över tid har kunskapsområdet blivit indelat i olika ämnen efter varje nordiskt lands traditioner och politiska beslut. Slöjd används som samlingsnamn för ämnesområdet i de nordiska länderna och inbegriper olika aspekter inom utbildning och lärande inom slöjdfältet. Det kan gälla sociala, psykologiska, pedagogiska, tekniska och kulturella sammanhang där hantverk och slöjd samverkar inom olika utbildningskontexter såsom skolor, universitet, olika slöjdrelaterade hantverkspraktiker men även i informella lärovermiljöer i övriga samhället.

Sedan mitten av 1990-talet finns en nordisk publiceringsmöjlighet inom utbildningsrelaterad slöjd via Techne-serien (<https://journals.hioa.no/index.php/techneA/index>). Då det har varit, och är, besvärligt att erhålla en doktorandanställning inom slöjdområdet finns det sedan 2008 en möjlighet för nordiska doktorander att läsa forskarutbildning och ta en doktorsexamen vid det nordiska resurscentrat i Finland (<http://www.abo.fi/institution/slojddresurs>) där slöjdpedagogik är ett eget huvudämne på alla utbildningsnivåer. Medan den gamla slöjdläroverutbildningen i Göteborg avvecklades på tidigare fakultet, och när den nya läroverutbildningen igångsattes på HDK, resulterade det nordiska samarbetet också för författaren till denna text att söka anställning som professor i slöjdpedagogik i Finland och anställning som professor i formgivning, konst och händverksdidaktik i Norge. Sverige har fram tills nu inte haft några professorer i slöjd, men som första institution i Sverige fick slöjdläroverutbildningen vid HDK Sveriges första professor i slöjd 2013.

Det är angeläget att känna till slöjdläroverutbildningen bakgrund för att förstå dess samtid. Med den bakgrund slöjdläroverutbildningarna i Sverige vilar på kan det konstateras att det råder brist på forskning och disputerade läroverutbildare inom slöjdområdet. Det har börjat komma forskning, men den forskning som finns har svårt att nå ut. I Sverige finns det ca 6000 lärare i slöjd, ungefär en tredjedel är obehöriga och en tredjedel går snart i pension. I Sverige utbildar vi inte ens en gång så det täcker upp för pensionsavgångarna. Likaså är det problematiskt med så många obehöriga lärare. Problematiken är likartad för andra lärovergrupper och få söker till läroverutbildningsprogrammen för att utbilda sig till lärare. Men, än en gång blåser det friska västliga vindar då Skolverket har gett slöjdläroverutbildningen vid Göteborgs universitet i uppdrag att även utbilda verksamma obehöriga lärare till att bli behöriga via det s. k. ”Läroverlyftet”. Likaså utökas läroverlaget i den nya slöjdläroverutbildningen succesivt och flera uppdrag och forskningsprojekt utvecklas.

Det är angeläget att barn och ungdomar får fortsätta att utvecklas i en av mänsklighetens äldsta kunskapsområde; att under en hel process med hjälp av redskap och material tillverka fysiska föremål. Även en gammal kunskapsform utvecklas – den blir bara annorlunda över tid – exempelvis med hjälp av att använda smarta mobiltelefoner med appar och koder i slöjdundervisningen (Wiklund-Engblom, Hiltunen, Porko-Hudd, Hartvik & Johansson, 2014). För att verka i ett allt mer komplext samhälle behövs skickliga slöjdpedagoger och här blåser det västliga vindar för slöjdläroverutbildningen i Göteborg.

## Referenser

- Alm, A. (2012). *Upplevelsens poetik. Slöjdseminariet på Nääs 1880–1940*. (Doktorsavhandling). Lund: Lunds universitet, Humanistiska fakulteten, historisk-filosofiska sektionen.
- Berge, B.-M. (1992). *Gå i lära till lärare. En grupp kvinnors och en grupp mäns inskolning i slöjdläraryrket* (Akademiska avhandlingar vid pedagogiska institutionen, 33). Umeå: Umeå universitet.
- Björk, M. (1997). *Hemarbetets modernitet – en fråga om kön, kunskap, tid och rum* (Trita-ARK. Doktorsavhandling, 1997:1). Stockholm: Tekniska högskolan.
- Borg, K. (1995). *Slöjddämnet i förändring, 1962–1994* (LiU-PEK-R-191). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Cygnæus, U. (1861). *Förslag rörande folkskoleväsendet i Finland, enligt Kejsrerliga Senatens uppdrag i underdånighet afgifna af U. Cygæus*. Helsingfors: Kejsrerliga Senatens tryckeri.
- Gulliksen, M. & Johansson, M. (Red.). (2008). *Nuläge och framåtblickar – om undervisning och forskning inom det nordiska slöjdfältet* (Techne serien. Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetskap B:15/2008). Vasa, Finland: NordFo, Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Hasselskog, P. (2010). *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen* (Göteborg Studies in Educational Science, 289). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holmberg, A. (2009). *Hantverksskicklighet och kreativitet. Kontinuitet och förändring i en lokal textilläroarutbildning 1955–2001* (Acta universitatis upsaliensis, Studia textilia 1). Uppsala: Uppsala universitet.
- Illum, B. & Johansson, M. (2009). Vad är tillräckligt mjukt? Kulturell socialisering och lärande i skolans slöjdpraktik. *FORMakademisk*, 2(1), 69–82.
- Illum, B. & Johansson, M. (2012). Transforming physical materials into artefacts – learning in the school's practice of Sloyd. *TechneA Journal*, 19(1), 2–16.
- Johansson, M. (1988). *Maria Nordenfelts Högre Handarbetsseminarium/ Nordenfeltska skolan – Porträtt av fyra handarbetslärarinnor utexaminerade på 1930-, 40-, och 50-talen; deras utbildningssituation och vardagen som nyutexaminerade handarbetslärarinnor* (Uppsats). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för slöjd och hushållsvetenskap.

- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* (Göteborg Studies in Educational Science, 183). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, M. (2006). The work in the classroom for sloyd. *Journal of Research in Teacher Education*, 2–3/2006, 153–171.
- Johansson, M. (2008). Att tänka med nålen i hand – medierande redskap i slöjdpraktik. I H. Rystedt & R. Säljö (Red.), *Kunskap och människans redskap: teknik och lärande*, s. 263–276. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, M. (2009). Slöjddämnet – urgammalt, modernt och coolt. *KRUT, Kritisk utbildningstidskrift*. Nr 133/134, 5–13.
- Lindfors, L. (1995). *Grunddrag i mjuk systemmetodologi. Slöjdkompetens i nordisk kultur. Del I* (Techne serien: Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap, B:1/1995, s. 74–84). Vasa: Åbo Akademi, Institutionen för lärarutbildning.
- Lindström, L., Borg, K., Johansson, M. & Lindberg, V. (2003). *Kommunikation och lärande i slöjdpraktiker*. Forskningsprogram till svenska Vetenskapsrådet, Utbildningsvetenskapliga kommittén. Dnr 139907.
- Malmberg, K. (Red.). (1991). *Hjärna Händer. 100 års textil slöjd. Göteborgs universitet 1891–1991*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Malmberg, K. (2002). *Knyppling - ett hantverk med spets: om kvinnor och knyppling i estlandssvensk tradition* (Forskningsrapport, 33). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för hushållsvetenskap.
- Nordenfelt, M. (1919). *Handledning i handarbete*. Stockholm: Albert Bonnier.
- Salomon, O. (1876). *Slöjdskolan och folkskolan. 1. Några tankar uti en fråga på dagordningen*. Göteborg: Göteborgs handelstidnings aktiebolag.
- Salomon, O. (1893). *Salomon. Tal. Tankar om slöjd, uppfostran och lärarebildning. Tal hållna vid läroanstalterna på Nääs*. Stockholm: F. & G. Beijers Bokförlagsaktiebolag.
- Skolverket, (1993). *Slöjd. Huvudrapport* (Skolverkets rapport, 24). Stockholm: Liber.
- Skolverket, (1994). *Slöjdprocessen – om arbetsformer och kunskap* (Skolverkets rapport, 58). Stockholm: Liber.
- Skolverket, (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Ämnesrapport Slöjd* (Ämnesrapport till rapport 253). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket/Myndigheten för skolutveckling. (2007). *Slöjd. En samtalsguide om kunskap, arbetssätt och bedömning*. Stockholm: Liber.

- Svenska akademiens ordbok. (1981). *Ordbok över svenska språket, 28:e bandet: Sluvra–Solatin*. Lund: Svenska akademien, Gleerup.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Säljö, R. (2008). Den materiella kulturen och vårt kunskapande. I K. Borg & L. Lindström (Red.) *Slöjda för livet – om pedagogisk slöjd*, s. 11–14. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Thorbjörnsson, H. (1990). *Nääs och Otto Salomon – slöjden och leken*. Helsingborg: Ordbildarna.
- Wiklund-Engblom, A. Hiltunen, K. Porko-Hudd, M. Hartvik J. & Johansson, M. (2014, in press). 'Talking Tools': Sloyd Processes Become Multimodal Stories with Smartphone Documentation. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*.

*Marléne Johansson*, fil.dr., har en bakgrund som textillärare i grundskolan och som lärarutbildare och forskare vid slöjdläroverutbildningen, Göteborgs universitet. MJ arbetar också nordiskt och är sedan tidigare *professor i formgivning, konst och handverksdidaktik* i Norge och arbetar som *professor i slöjdpedagogik* i Finland där hon förestår ett slöjdpedagogiskt resurscentra med nordiska doktorander. Sedan februari 2013 är MJ Sveriges första *professor i slöjd* vid HDK, Göteborgs universitet.





TEMA:

*Barn, unga & skola*

## Estetiskt lärande i skolan – en socialpsykologisk moderniseringsprocess?

Marie-Louise Hansson Stenhammar

Denna text har som ambition att diskutera relationen mellan den etablerade samhällskulturen och skolans uppdrag att främja lärande där individen stimuleras att utveckla, samt inhämta kunskaper och värden (Skolverket, Lgr11, s. 9). Kulturbegreppet har i likhet med estetikbegreppet fått en vid betydelse. Idag definieras begreppet främst i termer av värden, traditioner, kunskaper och språk som utvecklas inom ett visst område inom en viss tid. Wellros (1998) beskriver dessa aspekter som socialisationens mål och medel. Socialisationen förstås här som alla de processer varigenom barn inlemmas i den mänskliga gemenskapen samt genom vilka ungdomar och vuxna integreras i nya grupper. Utifrån ovanstående resonemang framstår socialiseringsprocessens uppgift i skolans styrdokument, Lgr11, (Skolverket, 2011) vara att överföra samhällets gemensamma värden, föreställningar, normer och handlingsmönster: Vårt kulturarv. Därav menar jag att kulturbegreppet i ett skolperspektiv inte enbart kan definieras utifrån och kopplas till det estetiska ämnesområdet; bild, litteratur, dans, musik och så vidare. Istället bör det förstås utifrån ett bredare perspektiv som kan sammanfattas i den antropologiska kultursynen där även smalare definitioner av socialt överförda levnadsmönster inkluderas som till exempel olika subkulturer där skilda gruppers kulturella normer och värderingar avviker från det omgärdande samhällets. Denna sistnämnda form är starkt kopplat till identitetsutveckling samt materiella och andliga uttryck för samhörighet (Fornäs, m. fl., 1994). I den antropologiska kultursynen centreras demokratispekten, den kulturella aktiviteten och kultur som process där urvalet av aktiviteter beror på kulturens funktion. Denna definition står i kontrast till de kvalitativa skiljelinjer som upprättas mellan bra och dålig konst samt fin och låg kultur. Det sistnämnda karakteriserar en snävare och mer avgränsad kultursyn, där deltagandet i kulturella aktiviteter kräver en särskild kunskap och skolning för delaktighet (Olsson, 1993). Det är utifrån den vidare definitionen av kulturbegreppet som denna text diskuterar den etablerade samhällskulturen i relation till skolans lärandeuppdrag med särskilt fokus på estetiskt lärande. För att beskriva hur omgivningens moraluppfattningar och värderingar successivt blir en integrerad del av personligheten använder Wellros (1998) begreppet internalisering. Det är i denna betydelse som begreppet används även i föreliggande text.

## Skolans uppdrag

Skolans uppdrag präglas av en pragmatisk grundsyn på kunskapsprocesser i den meningen att lärande språkligt formuleras i termer av överföring samt förmedling av värden och beständiga kunskaper. Dessa beskrivs vara en gemensam referensram för individens möjligheter att verka i samhället.

Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. (Skolverket, 2011, s. 9)

I läroplanen beskrivs verkligheten som komplex och i en ständig förändring. För att eleverna ska kunna orientera sig i den och göra medvetna val är metoder och studiefärdigheter som medel för att internalisera och använda ny kunskap centralt för skolans uppdrag. I en djupare mening betyder detta att skolan ska överföra och utveckla ett kulturarv.

Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa. (Skolverket, 2011, s. 9)

I den tidigare läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, samt kursplaner, Lp094, (Skolverket, 2001) lyftes elevers medskapande roll fram. Detta gjordes med utgångspunkt i aktivitetspedagogikens fokus på det aktiva lärandet med rötter i bland annat John Deweys (1859–1952) teorier om relationen mellan handlingen och lärande, samt den ryska kulturhistoriska skolan där Lev Vygotskij (1896–1934) var en av frontfigurerna. Skolans uppdrag kommunicerades främst som möjligheter att utforska, pröva, tillägna sig samt gestalta olika erfarenheter och kunskaper. Lärande, språk och identitetsutveckling menades vara nära förknippade med varandra och det pedagogiska arbetet skulle därav inriktas på att ge plats för olika kunskapsformer där uttrycksformer för lärande genom skapande i bild, text och form, musicerande, rytmik, dans och drama särskilt lyftes fram. Denna hållning till kunskap och lärande har tidigare diskuterats i termer av estetiska lärprocesser och det utvidgade textbegreppet.

Den nu gällande läroplanen, Lgr11, präglas också av denna lärande- och kunskapssyn, men kommunicerar i större utsträckning skolans uppdrag i språkliga formuleringar som fokuserar elevernas utveckling av kreativitet, självförtroende och nyfikenhet samt vilja till att lösa problem och pröva egna idéer. I detta sammanhang lyfts ett ”nytt” begrepp in för att beskriva lärprocessers mål: Entreprenörskap.

Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och tillsammans med andra. Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap. (Skolverket, 2011, s. 9)

I ett skol- och lärandeperspektiv menar jag att ovan beskrivna begrepps-förskjutning innebär att skolans uppdrag och målsättning ”speglar” den om-gärdande samhälleliga kulturutvecklingens process. I takt med att det industri-ella samhället har gett plats för ett högteknologiskt har också arbetsmarkna-dens utbud och krav på specifika färdigheter och kompetenser förändrats. För att möjliggöra en diskussion av denna relation utgår jag från Thomas Ziehes diskussioner och tankar om vår samtid och ungdomsutveckling med fokus på bildning, skola och vardagskultur i boken *Oer af intensitet i et hav af rutine* (Ziehe, 2004) samt Nicolas Bourriauds idéer kring estetikens relationella form i *Relational Aesthetics* (Bourriaud, 1998). Vidare utgår jag också från Deweys (1932/2005) *Art as experience* där han formulerar pragmatiskt grundade idéer kring kunskapens praktiska nytta där individen och samhället utvecklas i ett ömsesidigt förhållande, Vygotskijs teorier kring fantasins betydelse för lärande i boken *Fantasi och kreativitet i barndomen* (Vygotskij, 1930/1995), samt Eisners (2002) *The Arts and the Creation of Mind* där han bland annat redogör för sin uppfattning att konstnärligt arbete också inkluderar kognitiva processer där måluppfyllelsen fokuserar lärandet av ett visst sätt att tänka.

För att ytterligare belysa relationen mellan den etablerade samhällskulturen och skolans uppdrag att främja lärande som utvecklar kompetens för entreprenörskap diskuteras även artiklarna: *A Scandinavian View on Aesthetics as Learning Media* (Austring & Sörensen, 2012), *Out of the Trenches: The Joys (and Risks) of Cross-Disciplinary Collaborations* (Bresler, 2003), *What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education?* (Eisner, 2004), *Comparing Skills and Competencies for High School, Undergraduate, and Graduate Arts alumni* (Lambert & Miller, 2012), *Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study* (Lindström, 2012), *Social issues on music education* (Olsson, 2006), *Toward a Theory of Aesthetic Learning Experiences* (Uhrmacher, 2009).

Diskussionen har strukturerats utifrån följande frågeställningar:

- I vilken relation står skolans uppdrag att överföra och förmedla ett kultur-arv till ett allt mer kulturellt avhierarkiserat samhälle?
- Var placeras subjektet i relation till estetiskt lärande?

## Relationen mellan yttre och inre processer

För att kunna närma mig en diskussion av ovan nämnda frågeställningar ser jag det som viktigt att först klarlägga relationen mellan yttre och inre processer. Detta resonemang utgår från hur dessa aspekter av mänsklig utveckling och lärande framställs i ovan angiven litteratur med särskilt fokus på estetikens betydelse för kunskapsprocesser.

När Vygotskij under förra seklets första hälft utvecklade och formulerade sin kulturhistoriska teori kring hur psykologiska processer kan förstås (tänkande, språk, lärande, motivation etc.), fokuserade han på de aktiviteter som sker mellan människor (Vygotskij, 1978). Vygotskij betraktade därmed lärandet som en sociokulturell-historisk praxis. Lärande är någonting som är att förstå som en aktivitet i större utsträckning än som en isolerad inre mental idévärld. I dessa sammanhang talar Vygotskij om inre och yttre processer samt det dialektiska förhållandet däremellan. Förenklat betyder detta att de yttre processerna centrerar vad människor faktiskt gör tillsammans och de inre processerna handlar om individens tankearbete. Det sistnämnda föregås av yttre aktiviteter (processer). I ett utbildningsvetenskapligt perspektiv får denna teori konsekvensen att aktiviteter i interaktion med andra leder till utveckling och lärande, samt formar det innehållsliga i vårt tänkande och våra förhållningssätt till vår omvärld. Centralt för teorin är att det inre tänkandet, de inre aktiviteterna, har föregåtts av yttre tänkande tillsammans med andra. Denna process sker genom medierande artefakter som fysiska och kognitiva verktyg och tecken. Detta innebär att interaktionen med andra människor fokuseras för att förstå individens lärande och identitetsutveckling.

Vygotskij (1939/1995) menar att fantasins skapande förmåga, det vill säga den kreativa aktiviteten, är avgörande för lärandets framåtskridande. Förutom att bara använda redan befintliga kulturella verktyg och tecken, relationer och situationer, kan vi också medvetet omskapa dem som en del i människors kreativa deltagande i ett ständigt pågående förändringsarbete. Till detta krävs en social kontext som erbjuder nya erfarenheter och upplevelser som ett slags råmaterial till individens inre processer. Enligt Vygotskij finns det ingen motsättning mellan fantasi och verklighet. Fantasin är att betrakta som en medvetandeform vars främsta uppgift är att kombinera perceptuella intryck med tidigare erfarenheter till meningsskapande handlingar. Fantasins aktiviteter bygger på element från verkligheten. Känsla och fantasi är också nära förbundna med varandra då känslor hör ihop med verkligheten. Detta betyder att erfarenheter och känslor tolkas genom fantasin och Vygotskij beskriver lärandets karaktär som en kreativ process. I sin avhandling *Psychology of Art*

beskriver Vygotskij konstens psykologi som den estetiska känslans sociala form och betraktar därmed konstnärens verk som en transformering av verklighetens material till en estetisk form som på ett eller annat sätt kommer att beröra betraktarens känslor. Genom att den tolkningsprocess som fantasin utgörs av kombinerar yttre och inre processer, blir den estetiska känslan både individuell och social. På så sätt länkar Vygotskij samman tänkandet och känslor eftersom det är fantasin i egenskap av en medvetandeform som tolkar känslan. Därigenom ges lärande- och kunskapsprocessen en estetisk dimension.

Eisner (2002) talar i dessa sammanhang om konstens kognitiva funktioner *The Cognitive functions of the arts* och inkluderar då alla de processer genom vilka individen blir medveten om sin miljö eller sitt eget medvetande. Detta ligger i linje med definitionen av konsten som en aspekt av erfarenheter som i princip uppstår varje gång en individ interagerar med någon del av omvärlden (Dewey, 1934/2005). Genom detta metakognitiva perspektiv på konstens funktioner fokuseras det estetiska lärandet som en tankeform vilken påverkas och formas genom yttre processer. Konsten hjälper oss att förfinas våra sinnen och därigenom påverkar vår möjlighet att uppleva omvärlden mer komplext och detaljerat (Eisner, 2002). På så sätt blir också människan delaktig i kulturen genom att tolka den med hjälp av sin fantasi (Vygotskij, 1930/1995).

Utifrån ovanstående resonemang framstår relationen mellan de inre och de yttre processerna som utgångspunkten för hur samhällskulturen internaliseras som människors tänkande. I detta sammanhang kan samhället uppfattas som överordnat individen i den meningen att tänkandets strukturer i form av värderingar, ställningstaganden, identitetsbildning och så vidare först tar form i kollektivet för att sedan bli en integrerad del av individen. Samtidigt beskrivs lärandet som en kreativ process där utvecklandet av psykologiska processer ska förstås som aktiviteter sprungna ur interaktion med andra. Detta är en ömsesidig process och den är inte helt olik problematiken kring den traditionella frågeställningen: Vad är hönan och vad är ägget? I likhet med den pragmatiska karaktären av lärprocesser som Lgr11 ger uttryck för i form av förmedlande av gemensamma kunskapsreferenser som medel för individens möjligheter att agera i samhället, menar jag att individen genom ett pragmatiskt förhållningssätt till lärprocesser också tillskrivs ett visst handlingsutrymme.

Deweys (2005, kap 3) uppfattning av estetiken och världen som holistisk innebär att den meningsskapande handlingens substans framträder i relation till andra anslutande funktioner. Den synliggörs i en integrerad form med andra

upplevda erfarenheter. Lärprocesser är således ingen isolerad struktur annat än i ett analytiskt syfte.

### **Kulturarvets socialpolitiska identitet**

Historiskt sett är det samhället i egenskap av staten som definierar skolans uppdrag. Skolan är inte frivillig och dess främsta uppgift har genom decennierna varit att fostra nya samhällsmedborgare till att ta ansvar för den vidare samhällsutvecklingen. Detta sker genom att utbildningen ska svara upp mot de särskilda kunskaper och färdigheter som samhället har behov av. Styrdokumenten är centrala och reglerar lärarens pedagogiska och didaktiska verktyg för att nå upp till dessa mål. Dessa dokument har under de senaste decennierna präglats av att arbetet i skolan ska ske på en demokratisk grund. Ziehe (2004) talar i dessa sammanhang om att den moderna skolan har ställt om sig från auktoritet till motivering för att ta sig an det ålagda innehållet och syftar då på hur kärnan i lärares arbete mer och mer fokuseras kring att överbrygga avståndet mellan skolans uppdrag och vad unga människor själva bedömer som relevant att lära sig. Här uppstår en konflikt mellan den demokratiska grunden som läraruppdraget ska utgå från och undervisningens syfte att överföra ett gemensamt kulturarv. Ziehe belyser denna situation genom att påvisa elevens möjligheter att ifrågasätta lärares val av objekt för undervisningen i relation till personliga referenser eller preferenser för den omgärdande samhällskulturen.

Laereren siger: ”Jag synes I skal laese Kafka.” En elev svarer: ”Undskyld, men Kafka siger mig overhovedt ikke noget. (Ziehe, 2004, s. 36)

Ziehe beskriver denna situation som en följd av vad han menar kan betraktas som en vidsträckt kulturell ”avhierarkisering” i samhället i stort. Måttet för vad som är viktigt att lära sig hämtas numera direkt från vardagskulturen (ungas vardag) och överförs utan närmare bearbetning på områden som tidigare särskiljts utifrån strikta formella kriterier, till exempel åtskillnaden mellan populär- och finkultur. Lärarens främsta uppgift blir att motivera eleverna att lära sig det som det etablerade samhället tillskriver ett gemensamt kulturarv innehållsmässigt. Den kulturella avhierarkiseringen i skolan möjliggörs genom en mer liberal hållning i samhället när det gäller toleransen för andra kulturella yttringar och dess möjligheter att synliggöras genom moderna mediala medel som till exempel Internet. Det ökade utrymmet för visuella erfarenheter i dagens kulturvärld kan vara en viktig anledning till denna utveckling, men också att mindre formella krav på beteende och språkbruk är en del i den kulturella avhierarkiseringen över huvud taget (Ziehe, 2004). En kritisk aspekt av denna utveckling är att avståndet mellan olika kulturella diskurser ökar.

Det blir kulturellt legitimt att inte veta någonting och på sikt kan en sådan utveckling dels utarma det historiska perspektivets betydelse för lärprocesser och dels öka den kulturella och socioekonomiska segregationen i samhället.

Diskussionen kring en avformalisering av reglerna för vad som ska ingå i vårt gemensamma kulturarv hänger nära samman med den social- och kulturpolitiska debatt som pågår i ett samhälle. Därigenom blir det också högst relevant att ställa frågan kring vems eller vilkas kulturarv det är som undervisningen ska kretsa kring och hur begreppet ska förstås i dessa sammanhang. Vilken och vems historia är det som lyfts fram i första rum och kan den ifrågasättas? Konventionen är att skolväsendet ska vila på en demokratisk grund och genom den realiteten öppnas det också upp för en bredare och vidare tolkning av vad som kan tänkas ingå i det gemensamma kulturarvet. I en process av avhierkarisering av kulturella värden är det inte längre lika självklart vilken norm skolan ska utgå från och i den kontexten formas också estetikens roll och egenskaper för att ligga i linje med läroplanens uppdragsformulering i termer av entreprenörskap.

### *Estetikens roll*

För att kunna driva en ifrågasättande diskussion kring vad ett gemensamt kulturarv består av är det enligt min mening också centralt att klargöra vilket eller vilka perspektiv vi antar när vi försöker förstå och beskriva skolans verksamhet. Den skolpolitiska debatten inom EU manar till skolor som bildar och förbereder unga människor till att bli europeiska medborgare. Debatten vilar på idéer som idealiserar unga som självlärande och erfarenhetstörstande där det sistnämnda kan förstås som en stark motivation till lärande. I relation till en avhierarkiserad kultur skapar detta ett diffusionsproblem specifikt för vår samtid som innebär motsägelsefulla orienteringar mellan populär- och vardagskulturen, andra grupper, skolans formella krav och föräldrarnas förväntningar. Medaljens baksida ger en dyster bild av ett ansträngande skolarbete för alla aktörer där konsekvenserna för den breda massan blir ett ökat avstånd till diskursiva språk och finkulturen, det vill säga den institutionella kulturen (Ziehe, 2004)

Det historiska perspektivet på mänskligt kunskapande ges en central mening i människans utvecklingsprocess till kulturella och sociala individer (Vygotskij, 1995). När Vygotskij (1930/1995) beskriver det teatrala skapandet i skolåldern lyfter han fram föreställningen om den dramatiska formens uppgift att befria individen från livsintryck. Denna handling är oberoende av vuxnas vilja och handlar om att yttre intryck konkretiseras av barnet i härmandets form. Barnet eller den unge gestaltar och förverkligar den bild som fantasin skapat av ele-



ment ur verkligheten. Vår reella verklighet består av mänsklighetens historia. Vårt samlade kunnande synliggörs i artefakter av olika slag och inte minst i konst och konsthantverk. Nya riktningar, uttryck och samhällsutvecklingen generellt följer ur det som Vygotskij beskriver som den kreativa processen. Populärkulturens innehåll och skapare kan också förstås som en del av vårt gemensamma kulturarv. Detta kan tolkas som att det finns ett generellt behov av det historiska perspektivet, men att det måste sättas i samband med vardagskulturen i vår samtid, det vill säga elevens reella verklighet. Resonemanget kan också beskrivas genom undervisningens officiella och inofficiella nivå. Hur knyter lärare an sitt undervisningsämne till elevernas vardag, vilka känslor, tankar och idéer väcker de hos eleverna och hur får de ge uttryck för dessa i relation till undervisningens mål, samt hur ser dessa samband ut? (Ziehe, 2004). Redan vid förra seklets första decennier ställer Vygotskij samma frågor och formulerar dem i en sammanfattande insikt om barns psykologiska behov av att i levande bilder och handlingar förverkliga varje fantasi och intryck (Vygotskij, 1930/1995, kap 7). Barnet eller den unge ger uttryck för den inre upplevelsen av yttre erfarenheter.

Undervisningens behov av kopplingar mellan de yttre och de inre processerna indikerar betydelsen av möjligheten till identifikation med det som är föremål för lärande. Detta kan också förtydliga förståelsen för motivation och intresse i motsats till auktoritet som lärandets drivkraft. Deweys (2005) pragmatiska och nyttoinriktade inställning till lärande präglar också hur han definierar konstens natur utifrån sin uppfattning om estetiken och världen som holistisk. Konst och estetik är erfarenheter av världen. Erfarenheterna är inte isolerade företeelser utan måste förstås utifrån hur de framträder i relation till andra anslutande funktioner, det vill säga hur de i en integrerad form med andra upplevda erfarenheter ger individen en större känsla av världen som en helhet. Därmed uttrycker även Dewey en uppfattning om estetiken som en produkt som kommer till i relation till andra företeelser. Bourriaud (2002) förhåller sig också pragmatiskt till det konstnärliga/estetiska området. Konsten ställs i relation till dess funktion i det samtida samhället och måste studeras i nuet. Vem eller vad i samhället bestämmer då dess funktion? Med utgångspunkt i den pragmatiska hållningen tillsammans med ett socialpsykologiskt perspektiv tycks konsten vara individens bearbetade uttryck för inre upplevelser av yttre (sociala) erfarenheter. Konsten får då betydelsen att synliggöra individers eller grupperns inre upplevelser i relation till samtiden. Samtidigt som dessa uttryck påverkas och tar intryck av tidigare och nutida mänskliga erfarenheter. Därför, menar jag, att studiet av estetik och konst i nuet likväl bär spår av historien. I detta sammanhang talar Bourriaud (2002)

om den relationella estetiken och menar att den är en del av en materialistisk tradition i den meningen att estetiken bygger på band som länkar samman individer till sociala former. Människan är sina sociala konstellationer och därmed är också estetiken i sitt relationsbundna förhållande till det omgärdande samhället, en del av de konstellationerna.

I ett skandinaviskt perspektiv på estetik som ett lärande media lyfts i dessa sammanhang särskilt tre områden fram; identitetsutveckling, sociala färdigheter samt utveckling av fantasi och kreativitet. Utgångspunkten är att estetiska lärprocesser alltid står i relation till och utvecklas i interaktion med den omgivande samhällskulturen. Estetiska aktiviteter kan utveckla kulturell identitet och sociala färdigheter (Austring & Sörensen, 2012). Diskussionen utgår från en tvärvetenskaplig grund som bygger på de senaste decenniernas forskning inom psykologi, sociologi och filosofi. Detta är att förstå som en form av triangulering i syfte att ringa in olika aspekter av estetik som ett lärande media. Den kulturella identiteten beskrivs här formas genom att individen kan delge sitt inre *genom* estetiska uttryck till andra och därigenom skapa en balans mellan den inre och den yttre världen, förverkliga sig själv och utveckla både en individuell identitet och gruppidentitet.

”Add to this that the individual can share its inner world with others through aesthetic activities in the potential space and in this way create balance between its inner and outer world, realize itself and develop individual and collective identity.” (Austring & Sörensen, 2012, s. 90)

Austring och Sörensen (2012) beskriver den omfattande definieringen av estetiska lärprocesser och efterlyser en utveckling av den definitionen för att begreppet ska vara meningsfullt och operationellt. Lindström (2012) kan sägas ha föregått en sådan önskan genom sin analytiska modell där han specificerar estetiskt lärande utifrån fyra former; i och om konst, samt med och genom konst. Därmed ges estetiken en roll både i mediespecifika och medieneutrala lärprocesser och begreppsförståelsen blir föränderlig beroende på lärandets syfte. Konsten blir ett motiv för engagemang och det blir därför angeläget att beskriva de former av tänkande som konstens arbetsprocesser skapar och deras relevans för att fånga upp [re-framing; min översättning] vad utbildningen i andra ämnen försöker åstadkomma (Eisner, 2004).

### *Subjektet i relation till estetiskt lärande*

I ett närliggande historiskt perspektiv har såväl nationell som internationell forskning fokuserat på att studerat den konstnärliga processen och huruvida

den till exempel erbjuder transfereffekter när det gäller progression i andra ämnens läroprocesser. Idag fokuseras i större utsträckning relationen mellan konstnärliga ämnen i skolan och ungas vardagskultur. Genom detta har estetikens roll som ett verktyg för olika sociokulturella funktioner, till exempel skapandet av en identitet och ett medel för uttryck och utlopp av känslor, blivit mer framträdande som förklaringsmodell för estetikens position i utbildningsvetenskapliga sammanhang. Den metodologiska förskjutningen innebär ett behov av tvärvetenskaplig forskning där olika discipliner möts i ett samarbete, det vill säga ett mer holistiskt förhållningssätt till hur vetenskaplig kunskap konstrueras. Detta kan sägas vara karaktäristiskt för det utbildningsvetenskapliga fältet i syfte att synliggöra och tillföra nya perspektiv och därigenom bidra till en mer ”objektiv” tolkning och analys av ett fenomen. Olsson (2006) belyser detta ur ett musikpedagogiskt perspektiv där han menar att musikaliskt beteende är socialt. Musikens mening är en social och kulturell konstruktion. Konklusionen har medverkat till att olika perspektiv har överbryggats till en tvärvetenskaplig inställning och bidragit till att aktuell forskningsmetodologi inom bland annat sociologi och utbildningsvetenskap lyft fram nya sätt att forma metodiska verktyg (Olsson, 2006). Utvecklingen har också indirekt påverkat skolans utvecklingsarbete när det gäller ämnesövergripande arbete. Undersökningar i USA visar att integreringen av konstnärliga ämnen i läroplanen lyckats bra med undantag för musikämnet. Hindret för en lyckad integrering beror på musiklärarnas uppfattningar om ämnets särskilda karaktär. Framförallt lyfter lärarna fram behovet av att utveckla särskilda tekniker för att kunna utöva ämnet och att framgångar i dessa läroprocesser i huvudsak beror på elevernas inneboende talang och begåvning (Bresler, 2003). Här blir det tydligt att subjektets förutsättningar för estetiskt lärande i musikämnet är förbehållet dess medfödda begåvning.

Amber Lambert och Angie Miller (2012), två amerikanska forskare, menar att stödet för ungas konstutbildning i USA de senaste decennierna har utgjorts av sociala och ekonomiska skäl med tyngdpunkt på utvecklandet av individens kreativitet. Då USA:s ekonomi enligt författarna nu är i en sämre position, påverkar detta konstutbildningarnas existens. Lambert och Miller lyfter fram konstens potential att utveckla individers kreativitet och menar att den i sin förlängning bidrar till att unga människor själva skapar nya arbetstillfällen. I motsats till Breslers musiklärare, menar Miller och Lambert att miljön, det vill säga studiet av konstämnen, har en avgörande betydelse för att utveckla och väcka till liv inneboende begåvningar och talanger. Ställt i relation till den svenska skolans uppdrag att främja entreprenörskap (Skolverket, 2011) fokuseras subjektets egen roll i utvecklandet av personliga egenskaper som gynnar

företagsamhet. Individerna ska utveckla personliga egenskaper som viktiga verktyg i ett kommande samhällsengagemang. Den etablerade samhällskulturen har behov av ansvarstagande, innovativa och kreativa individer som kan ta eget ansvar och driva utvecklingen vidare genom egna initiativ.

I Deweys anda diskuterar den amerikanske forskaren och författaren Bruce Uhrmacher (2009) sin teori om hur undervisningen kan främja elevers estetiska lärandeupplevelser och erfarenheter. Resonemanget bygger på sex teman; kontakt/relation, aktivt deltagande/engagemang, sinnesupplevelser, perception, risktagande och fantasi. Dessa temaområden inkluderar elevens tillfredsställelse, en ökning av perceptuell kunskap, minnesträning, meningsskapande samt kreativitet och innovation. Temana fokuserar behovet av att elever utvecklar individuella förmågor som bidrar till deras självständighet och kreativa förmåga att skapa innovativa situationer. Teorin kan förstås som ett svar på hur lärare kan engagera elever i klassrummet att utveckla dessa förmågor. Estetiken har även i detta sammanhang en pragmatisk funktion och den fokuserar det moderna samhällets behov av individer som också kan skapa sina egna arbetstillfällen. Estetiskt lärande framstår utifrån ovanstående kontext som ett centralt medel i danandet av innovativa och kreativa samhällsmedborgare.

### **Kort sammanfattande diskussion**

Att i ett postmodernt samhälle tala om överförandet av ett gemensamt kulturarv ter sig något problematiskt. Den estetiska ideologin har i ett historiskt perspektiv rört sig från en föreställning om konsten som meningsbärande i sig själv till att dess mening är diskursiv. Detta innebär att konstens mening måste förstås utifrån den specifika kontext som den erfars och/eller skapas i. Detsamma tycks gälla för lärandets processer. Därmed är det också, som jag inledningsvis proklamerar för, mer relevant att utgå från en antropologisk kultursyn i diskussioner om skolans uppdrag och dess relation till det omgärdande samhället.

I fotspåren av det som Ziehes (2004) beskriver som en allt mer "avhierarkiserad" samhällskultur följer större möjligheter för ungas vardagskultur att ta plats i de kriterier som styr vad undervisningen ska innehålla. Skolans demokratiska grund för lärande är ytterligare en avgörande och central orsak till en sådan utveckling. Detta innebär att även den hierarki som historiskt sett har präglat undervisningens fostrande del kan ifrågasättas som idag definieras som en del av ett allt mer kulturellt avhierarkiserat samhälle. Skolan tycks vara på väg mot en möjlig utvidgning av det gemensamma kulturarvet som också inne-

fattar populärkulturella verk och levnadsstilar i den meningen att de har betydelse för ungas lärande och medskapande av den värld de lever i.

Forskningens roll i detta sammanhang framstår, genom den litteratur som denna text diskuterar, att utgå från metodologiska och analytiska perspektiv som inbegriper ett holistiskt förhållningssätt till förståelse av ungas lärande. Det betyder att forskningen syftar till en helhetssyn på det som studeras, men utifrån olika perspektiv som kompletterar eller kontrasterar varandra. Därigenom kan möjligheterna utvidgas för att skapa en balans i undervisningen mellan ungas vardagskultur och vad vi idag benämner som samhällets finkultur. I likhet med Vygotskijs teori (1978) om de yttre processernas roll som stoff för utvecklingen av individens inre psykologiska processer kan det gemensamma kulturarvet i egenskap av mänsklighetens sociokulturella historia, betraktats som råmaterialet för formandet av individers och gruppers identiteter och nyskapande.

I tidigare läroplan, Lp094, (Skolverket, 2001) formulerades det estetiska lärandet genom uttrycket estetiska lärprocesser där konstformernas kommunikativa karaktär lyftes fram som alternativa språkliga medel att formulera och förmedla kunskap med. Därmed fokuserades den kommunikativa aspekten av estetiskt lärande. I dagens läroplan, Lgr11, (Skolverket, 2011) är det skolans uppdrag att stimulera elever att utveckla förmågor och färdigheter som främjar entreprenörskap som sätter villkoren för estetiskt lärande. Fokus har i enlighet med den omgärdande samhällskulturen flyttats från estetiskt lärande som kommunikativ form till utvecklandet av innovativa och kreativa tankeprocesser.

Utifrån den diskuterade litteraturen som en historisk och sociokulturell arena där den meningsbärande funktionen blir miljön, kan det gemensamma kulturarvet förstås tillsammans med de individer som interagerar kring ett specifikt ämne för att utveckla, förändra och nyskapa världen. I sin förlängning får detta konsekvensen att konstens och estetikens värden och roll i skolan förändras över tid. Jens Jacobsen uttrycker detta i introduktionen till Ziehes (2004) bok *Oer av intensitet i et hav af rutine* genom formuleringen att socialisationens skiftande mönster påverkar de inre psykiska strukturerna i individen och denna kombination av yttre och inre processer skapar vad man skulle kunna kalla för en *socialpsykologisk moderniseringsprocess* som ännu icke är avslutad.

## Referenser

- Austring, B. D. & Sörensen, M. (2012) A Scandinavian View on Aesthetics as Learning Media. *Journal of Modern Education Review*, 2(2), s. 90–101.
- Bourriaud, N. (1998). *Relation Aesthetics*. Dijon: Les Presse Du Réel.
- Bresler, L. (2003). Out of the Trenches: The Joys (and Risks) of Cross-Disciplinary Collaborations. *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, 17–39.
- Dewey, J. (1932/2005). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2004). What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4), 1–13.
- Fornäs, J. Boethius, U. Forsman, M. Ganetz, H. & Reimer, B. (1994). *Ungdomskultur i Sverige* (FUS-rapport nr 6). Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Lambert, D. A. & Miller, L. A. (2012). Comparing Skills and Competencies for High School, Undergraduate, and Graduate Arts alumni. *International Journal of Education & the Arts*, 13(5), 2–34.
- Lindström, L. (2012). Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study. *International Journal of Art & Design Education*, 31(2), 166–179.
- Olsson, B. (1993). *SÅMUS en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet; Musikhögskolan, Avdelningen för musikvetenskap.
- Olsson, B. (2006) Social issues on music education, In Bresler, L. (Ed.) *The International handbook of research on Arts Education* (Volume 16, part 2, pp. 989–1002). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Skolverket. (2011). *Läroplaner för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11*. Stockholm: Skolverket, Fritzes.
- Skolverket. (2001). *Läroplaner för – förskolan Lpfö 98 – det obligatoriska skolväsendet – förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) – de frivilliga skolformerna LPF 94*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Uhrmacher, P. B. (2009). Toward a Theory of Aesthetic Learning Experiences. *The International Journal of education Through Art*, 39(5), 613–636.

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Originaltexter publicerade 1930–1935)
- Vygotskij, L. (1930/1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Wellros, S. (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ziehe, T. (2004). *Qer af intensitet i et hav af rutine*. Köpenhamn: Förlaget politisk revy.

*Marie-Louise Hansson Stenhammar* är doktorand i estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap vid Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet. Hennes intresseområde rör frågor kring estetiska och konstnärliga metoder i relation till lärprocesser och hur denna relation synliggörs när lärandemål kommuniceras mellan lärare och elever. Hon har en bakgrund som fritidspedagog och 1–7 lärare i svenska, svenska som andraspråk, didaktisk matematik samt skapande verksamhet inom ämnesområdena bild, drama, musik och rytmik.

## Videodagbok som performativ agent

### Synliggörande av komplexitet i en gymnasieelevs berättelse om arbete med media

Annika Hellman

Men på mitt projektarbete ska jag göra mitt arbetsprov, en film. Jag ska börja spela in nu på onsdag, och... i flera veckor nu har jag bara planerat, ritat storyboard, skrivit manus, och nu värst av allting, att planera. Att bestämma när man ska filma allting. För... det finns vissa scener, som man måste spela in innan andra scener... Det är som ett pussel [rör händerna om varandra] som man ska pussla ihop. (Erik, videodagbok 3, 2011-12-19)

Citatet ovan kommer från en gymnasieelev som var en av de elever som spelade in videodagböcker i min licentiatundersökning *Intermezzo i medieundervisningen. Gymnasieelevers visuella röster och subjektpositioneringar*. Studiens empiriska material består av sex gymnasieelevers videodagböcker där eleverna uppmanades att berätta vad som hände i medieundervisningen. Ungdomarna var 16–18 år gamla och studerade samtliga på det estetiska programmets medieinriktning. Dagböckerna spelades in under läsåret 2011–12 på en skola utanför Stockholm, där jag själv var undervisande lärare. I den här artikeln fokuserar jag på videodagböcker av den elev som kallar sig för Erik. Inom ramen för kursen Projektarbete arbetade Erik med en film. Det betydde att han själv genomförde allt arbete med filmen som exempelvis planering, filmning, ljussättning, regissering, redigering, arbete med ljud och musik och så vidare. I artikeln undersöker jag hur materialitetsteorier som kan sägas tillhöra en posthumanistisk filosofi och poststrukturalistisk feministisk teoribildning synliggör komplexiteten i detta arbete. Jag tar dessa begrepp och perspektiv i bruk som analysverktyg för att undersöka vad de gör med en utvald del av Eriks videodagbok, där han beskriver arbetet med sin film.

Artikeln består av fyra delar: först presenterar jag de metoder som använts i studien, därefter presenteras det empiriska materialet. En redogörelse för studien teoretiska perspektiv följer därpå och avslutningsvis analyseras och diskuteras resultaten i relation till lärande praktiker.



## Arbete med videodagböcker

Videodagböcker var ett välkänt fenomen för informanterna i studien. Otaliga livsstilsprogram, reality-shower och make-over-program använder videodagböcker som ett återkommande inslag. Som konsumenter i populärkulturella sammanhang framförallt på tv var videodagböcker en välbekant uttrycksform för eleverna. Dagböckerna spelades in enskilt på skolan med webbkameran i en laptop. Inspelningarna skedde på raster mellan lektioner i skolan, men även under lektioner när jag var lärare för eleverna. Syftet med att använda videodagböcker med elever var att föra fram elevers röster och att involvera informanterna i insamlingen av studiens empiriska material. Under arbetet med videodagböcker träffade jag eleverna veckovis och diskuterade formerna för arbetet med dem. Eleverna hade många idéer som direkt invercade på utformningen av metoder. I slutet av läsåret genomfördes en återblick av samtliga individuella videodagböcker med var och en av eleverna och mig som forskare.

En forskningsstrategi som användes var att transkribera materialet multimodalt. Mot bakgrund av digitaliseringen och utvecklingen av nya medier har Kress och van Leeuwen utvecklat multimodala teorier och perspektiv (Kress & Van Leeuwen, 2001). Multimodal transkribering är användbar i undersökningen med videodagböcker då de är verktyg för att mer i detalj kunna följa, analysera och förstå processerna där lärande och visualitet är sammankopplat (Kempe & Selander, 2008). Syftet med att använda multimodala metoder är att synliggöra komplexiteten i kommunikationen. Multimodal transkribering innebär att även gester, mimik och blick finns med vid sidan av det talade språket. Med inspiration från olika exempel på multimodal transkribering (Kress, 2001) har jag konstruerat en multimodal transkriptionsmodell för att få fram komplexiteten i mitt empiriska material. På detta sätt blev det möjligt att synliggöra elevers sammansatta kommunikation och läsaren kan få en bild av hur videodagböckerna såg ut.

Det empiriska materialet analyseras med poststrukturalistiska feministiska och posthumanistiska perspektiv på subjekt och materialitet. Tillvägagångssättet för att analysera videodagböcker var att fortlöpande gå igenom materialet allteftersom det produceras. Analyser har gjorts utifrån en ansats i Barads diffraktionsbegrepp (Barad, 2003, 2007). Det innebär att skilda aspekter i var och en av elevernas videodagböcker blir belysta, vilket i sin tur betyder att delvis olika analysbegrepp används för skilda videodagböcker. Ett försök har gjorts att läsa genom det empiriska materialet, snarare än att få det att passa in i en viss teori. Jag har insett att försöken att få med ”allt” i analyser av videodagböckerna inte är möjligt och på så sätt kommit fram till att inte göra

generaliseringar om eller sammanfattningar av de väldigt varierade och komplexa videodagböckerna. Det finns med andra ord oändligt många andra aspekter och sekvenser av videodagböcker som jag kunde ha lyft fram, som då hade skapat en annan bild av den enskilde elevens videodagbok. Vägledande i arbetet med analyser har varit att tänka: ”vad gör det här yttrandet?” istället för: ”vad betyder det här yttrandet?”. Mina frågor handlar om hur meningsfulla texter som videodagböcker, *kommer till* snarare än att hitta en bakomliggande mening (Colebrook, 2010).

### Erik – elev i regissörspositioner

Erik gick vid inspelningstillfället i år 3 på gymnasiet. Han berättar att han valde att gå medieinriktningen inom det estetiska programmet därför att han gillar att fota och filma. Erik talar ofta utifrån positionen som fotograf eller filmare, snarare än en elevposition i videodagböckerna. Han inleder sin första videodagbok med att säga: ”Hej, jag är nu Erik, och jag blir förmodligen en regissör senare...”. Med andra ord är denne elev redan medveten om att han har en roll framför videodagbokens kamera, och han iscensätter sig som Erik – en framtida regissör.

Erik inleder sin tredje videodagbok med kamerarörelsen panorering. Han riktar datorns webbkamera ut mot fönstret och filmar en långsam, svepande rörelse in mot rummet för att stoppa rörelsen vid bilden av honom själv:

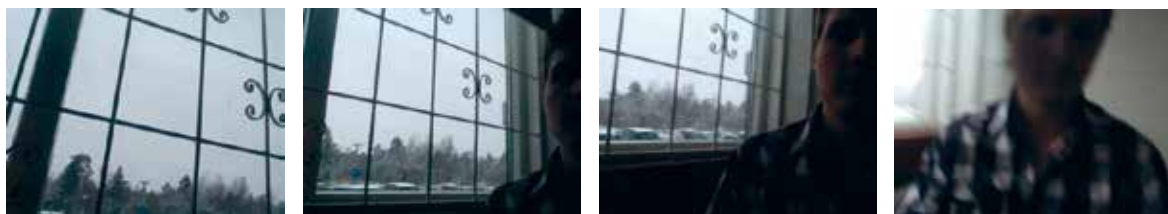






Bild. Panorering, inledning till videodagbok 3

Därefter börjar Erik berätta om filmen han arbetar med inom ramen för kursen Projektarbete:

*Erik; multimodalt transskript från videodagbok 3, 2011-12-19, del 1*

Rad	Verbal kommunikation	Gester, mimik, blick etc	Stillbild från videodagbok
1	Min film handlar om [2 s] vanliga människor, eller hur jag ser på dom. [1 s] Det börjar med en vanlig tjej.	Tittar hastigt uppåt.  Håller ut höger hand.	
2	Hon är fast i sina rutiner och upprepar flera gånger, om och om igen.	Rullar händerna om vartannat.	
3	Och det är ganska viktigt för handlingens skull att hon upprepar dom därför att... Det viktigaste med filmen är att hon kommer att bli... fri från sina rutiner. Och det gör man genom att hon..., hon besöker sitt undermedvetna, i en dröm... och det är massor..., det är en massa föremål där som typ en lapp hon läser. Man får aldrig se vad som står på lappen, men hon reagerar starkt på det. Och när hon vaknar upp så har hon den lappen bredvid sig. [2 s]	Håller upp fingrarna som för att visa lappen.	

4	<p>Jag vet inte exakt hur jag ska göra den scenen, för jag har kastat bort den lappen, men jag får nog hitta en liknande lapp, det var bara ett kvitto. [2 s] Men det., men [3 s] Jaa... Vad det gäller symboler. Det finns massa, en massa små handlingar i filmen. Jag pratade jättemycket med min handledare, vad eller hur vi ska få det att funka, eller hur jag ska få det att funka. Därför att det finns så många... [1 s] så många vägar man kan välja, eller välja mellan.</p>	<p>Visar med händerna "vägar man kan välja".</p>	
5	<p>Hur jag ska berätta handlingen, vad handlingen ska vara för något. Därför att... [2 s] Det fanns en idé, som jag svagt arbetat på, men jag tror inte att det blir något av det, att hon ska sminka sig varje dag, i varje scen i filmen, utom när hon sover. För när hon sminkar sig, det är som hennes mask.</p>	<p>Håller ut händerna åt sidorna.  Rör med handen framför ansiktet. Rör med handen framför ansiktet igen.</p>	
6	<p>Och, det här görs tydligare genom att hon hamnar i ett rum med tre män, i masker. [1 s] Och sen i slutet så vaknar hon upp,</p>	<p>Lutar huvudet bakåt och håller ihop händerna under hakan.</p>	
7	<p>sminket försvinner.</p>	<p>Slår ut med händerna.</p>	

8	Hon håller i kameran såhär,	Visar med händerna hur kameran skulle hållas av skådespelaren.	
9	och vaknar upp med smink, också gör man samma sak utan smink, så redigerar man bara ihop det så att, det är på samma, det är samma utsnitt på klippen. Men jag tror inte att det blir så mycket av det. Det är för jobbigt att få smink att synas i bild.	Visar bild-utsnittet med händerna.	

Här går Erik in på en rad tekniska detaljer som gäller komprimering av filmen för att kunna visa den på projektor eller skicka den digitalt, och att sminket han tänkt använda i filmen inte kommer att synas när filmen komprimeras för att kunna distribueras och visas utanför skolan. Han fortsätter efter ett par minuter att tala om innehållet i filmen:

*Erik; transskript från videodagbok 3, 2011-12-19, del 2*

Rad	Verbal kommunikation	Gester, mimik, blick etc	Stillbild från videodagbok
10	Tja, det de tre männen är, det är hennes rädslor. [3 s] Eller ja..., delvis hennes rädslor. Hon är rädd för sig själv. För det... det dom gör, är att dom reflekterar henne. Tre, som är tre sidor av henne. Det är därför dom liknar varandra också...	Ser ut genom fönstret.  Sväljer.	

11	<p>...för... det är så många människor, jag anser det här vara väldigt normalt, som har olika personligheter beroende vem dom pratar med, eller vilka dom umgås med. Och dom byter roller hela tiden, som, det är ett konstant skådespel. Och livet är en bisarr pjäs [2 s].</p>	<p>Rör händerna. Ser ut genom fönstret.</p> <p>Ser ut genom fönstret och in i kameran igen.</p>	
12	<p>Och, masken skulle ju då symbolisera sminket, för dom... Men... [2 s] Det blir svårt att göra det. Eller, ja, anledningen till varför jag gör, la dit masker, är för att man inte ska se, om dom är kvinnor eller män.</p>	<p>Håller handen vid ansiktet. Ser åt sidan.</p> <p>Rör med handen vid ansiktet.</p>	
13	<p>Men, dom har bara överkroppar så att man ser att dom är män. Men jag kommer att klippa in tjej, öh, kvinnoskratt. Så det ska vara lite förvirring för, just det, hon, hon är förvirrad, hon vet inte direkt. Hon har inte hittat sig själv än, även vad gäller sexualitet och kön.</p>	<p>Rör med handen framför bröstet. Betonar "Men".</p> <p>Viftar med händerna.</p> <p>Ser ut genom fönstret.</p>	
14	<p>För, det är väldigt, det är svårt att veta vem man är, speciellt när man har en massa förväntningar på en. Typ som att bli vuxen. Bara för att man är arton är man inte vuxen. Men, med tanke på, när man blir arton, då förväntar sig alla att man ska va vuxen.</p>		

Bland det sista Erik säger i videodagböckerna är:

Jag kanske egentligen inte heter Erik och jag kanske ... [tittar snett uppåt] inte är den jag säger att jag påstår vara. Eller gör det jag påstår göra. [2 s, tittar ner, ler snett] (Erik, videodagbok 3, 2011-12-19)

### **Posthumanism, poststrukturalistisk feminism och materialitet**

Rötterna till de posthumanistiska tankegångarna finner man bland annat i socialkonstruktionismen och den språkliga vändningen (*the linguistic turn*) med fokus på hur språkets inneboende värderingar formar oss och vår världsbild (Burr, 2003; Åsberg, Hultman & Lee, 2012). Dock ifrågasätts inom posthumanismen att språket fått en allena rådande betydelse i poststrukturalistisk forskning. Fokuserandet på enbart *mänsklig* aktivitet ses som ett reducerande av komplexitet och istället betonas det *materiellt*-diskursivas performativa förmåga (Ahmed, 2008; Barad, 2003; Hemmings, 2006). Det innebär att det icke-mänskliga såväl som det kroppsliga, med andra ord det som inte har en given del av kultur och samhälle, har agens och att det materiella får en medskapande roll. Objekten är lika viktiga som människor för att sätta igång processer, vilket är deras performativa agens. En *antropocentrisk blick* utgår ifrån att människan är överordnad resten av världen (Barad, 2003, 2007; Haraway, 1988). Den västerländska filosofin har privilegierat vissa optiker och blickpositioner som utgår från en hierarkisk syn på världen där människan är överlägsen. Implicit innebär detta också en uppdelning av betraktare och den eller det som blir betraktat. Det är en föreställning som innebär att naturen bara finns, medan människan kan styra sin existens. Den antropocentriska blickpositionen tas fortfarande oftast för given som det enda sättet att se (Ahmed, 2008; Barad, 2003, 2007; Colebrook, 2010; Haraway, 1988, 1989; 2003; Hemmings, 2006; Hultman & Lenz Taguchi, 2010). Gemensamt för alla inriktningar av materialitetsteorier är att materialitet har agens, vilket betyder att den inte kan reduceras till en passiv bakgrund eller kontext för mänsklig aktivitet.

I denna undersökning med videodagböcker blir posthumanistiska materialitetsperspektiv intressanta särskilt i relation till elevernas användning av webbkameran i en laptop. Dessutom kan dessa teorier perspektivera och belysa komplexiteten i en medipedagogisk praktik där människor, teknologier och materialitet kan sägas ingå i relationella, sammanflätade nätverk. I analysen av Eriks videodagbok vill jag lyfta fram några centrala begrepp.

### *Subjektspositioner och nomadiska subjekt*

Subjektspositioner är kopplade till diskurser och syftar på den uppsättning regler om vad som får sägas och göras, som en viss diskurs ställer till förfogande. Diskursen talar om hur man förhåller sig i olika sociala sammanhang. En person kan inta flera och ofta motstridiga subjektspositioner samtidigt. I ett visst sammanhang är det alltid möjligt att positionera sig på en rad olika sätt. Vi kan välja att inta, erbjudas eller tilldelas en position inom maskulina respektive feminina diskurser, exempelvis som ”stökig” eller ”ambitiös” elev i skolan. Dessa positioner får olika konsekvenser i hur vi agerar, hur vi tilltalas, eller interpelleras, och vilka förväntningar och krav som vi själva och andra har på oss (Burr, 2003; Davies & Harré, 1990; Lather, 1991; Scott, 1987; Walkerdine, 1997). Detta perspektiv på subjektet innebär att det är rörligt och föränderligt, motstridigt och ambivalent, samt att människor ständigt förhandlar och omförhandlar sina subjektspositioner.

Nomadfilosofin är ett lämpligt verktyg i arbetet med ungas lärande i estetiska och medieinriktade processer. Den ger utrymme för mellanrum och flyktvägar; öppningar från låsta positioner i skolans värld (Lind, 2010). Jag har hämtat begreppet nomadiska subjekt från en nomadfilosofi som framförallt är utvecklad och begreppsliggjord av Deleuze och Guattari (1987) och positionerar mig därmed inom ett pedagogiskt filosofiskt fält (Braidotti, 1994; Davies & Gannon, 2009; Göthlund & Lind, 2009; Lind, 2010; Hultman & Lenz Taguchi, 2010). Det nomadiska tänkandet beskrivs av Braidotti på följande sätt, baserat på Deleuze och Guattaris texter: ”.../ the point of being an intellectual nomad is about crossing boundaries, about the act of going, regardless the destination” (Braidotti, 1994, s. 22). Subjektet är en process som skapas genom oavbruten förändring och förhandlingar mellan makt och begär. Denna tillblivelse handlar om viljan att veta och om begäret efter uttryck och olika språk, eller narrativitet (Braidotti, 2002). Ett nomadiskt förhållningssätt innebär att vara kritisk mot enhetliga och hegemoniska diskurser för att istället söka differentiera subjektskapande med fokus på det lokalt situerade och förkroppsligade (Dolphijn & van der Tuin, 2012). I denna undersökning ser jag förflyttningar av subjektspositioner som en nomadisk rörelse. Således är nomadfilosofi användbart som verktyg för att undersöka kreativa nomadiska subjektspositioner och mellanrum i såväl videodagböcker som i medieundervisningens praktik.

### *Vecket*

Begreppet *veckningar* kan ses som den gradvisa övergången från en variation till en annan, så att vi omärkligt kan gå från ett sammanhang till ett annat (Deleuze, 2004). Vecket kan beskrivas som ”skillnadens sammandragningar



och kontemplationer, en svängning mellan hur mycket skillnad vi tar in (kontemplation) och hur mycket skillnad vi reducerar eller inte uppfattar (sammandragning).../” (Colebrook, 2010, s. 62). Det är således en veckning mellan det inre och det yttre där vi genom olika perceptioner aktualiserar världar. Det finns en oändlig mängd veck, eller sätt att skapa distinktioner mellan det inre (insida) och det yttre (utsida). På så sätt menar Deleuze att världen veckas fram (Colebrook, 2010). Vecket står för sammandragning-utvidgning och att innesluta-utveckla. Utvecklandet beskrivs som växande, medan veckningen är att reducera (Deleuze, 2004). Veckningen är alltså den gradvisa övergången mellan en sak och en annan sak, där skarpa, avskiljande linjer i många praktiker används för att skapa en illusorisk bild av rationalitet och tydlighet. På ett liknande sätt kan text oftast sägas vara linjär (och bestå av linjer) och förknippas med vetenskaplig transcendens, i motsats till bilder som oftast är ickelinjära och har inneslutna innebörder (Häkiö, 2007). Vecket används i min analys för att undersöka videodagbokens veckningar i olika lager av berättande samt mellan dagbok och medieestetisk praktik.

#### *Performance, performativitet och intra-aktion*

Skillnaden mellan performance och performativitet kan beskrivas som en skillnad mellan vad som redan har utspelats och är avslutat, en performance, och det som ständigt pågår eller utspelas i nuet, vilket är performativitet (Denzin, 2003). Begreppet performativitet betonar hur sociala praktiker konstrueras, med andra ord är inte kön, etnicitet och andra kategorier något som existerar som en objektiv verklighet, utan något som iscensätts och skapas. Inom det konstnärliga fältet är performance en genre där blickordningar förskjuts genom de sätt som vi kan se och undersöka performativa fenomen (Butler, 2005). Genom att studera elevers subjektpositioner som performance i en videodagbok kombinerar jag visuell kultur med identitetsskapande praktiker i skolan. Frågan gäller då inte huruvida teknologi och materialitet konstituerar subjekt utan på vilket sätt det sker (Pinney, 2005).

Skillnaden mellan ”intra-aktion” och det mer vanliga ordet ”interaktion” är att ”interaktion” hänvisar till redan existerande och självständiga objekt och subjekt, medan ”intra-aktion” avser en ständigt pågående rekonfigurering, vilket betyder en anpassning eller omformning i en öppen process av blivande mellan organismer och ting (Barad, 2003, 2007). Barads begrepp intra-aktion som innebär att agenskap uppstår snarare än föregår skilda materialiteter. Det betyder ett ömsesidigt konstituerande mellan sammanflätade skapelser; människor, natur och materialiteter. Intra-aktion handlar om agenskap i

relationer mellan det mänskliga och icke-mänskliga: "... agency is not something possessed by humans, or non-humans for that matter. It is an enactment." (Barad i Dolphijn & van der Tuin, 2012, s. 5). Den dualistiska uppdelningen mellan objekt/subjekt och natur/kultur ifrågasätts inom detta perspektiv, och istället ses det diskursiva och det materiella som sammanflätat, där inga fasta gränser finns. Diskursiva praktiker betraktas som det som begränsar vad som är möjligt att säga och göra, diskursen definierar vad som räknas som meningsfullt och inte. Diskursiva praktiker är fortlöpande intra-aktioner och aktiva agenter i pågående materialisation, där både människor och objekt har agens (Barad, 2003, 2007). Den antropocentriska, människocentrerade blicken ifrågasätts och icke-mänskliga krafter ses som performativa i sitt agentskap. I denna studie innebär det att eleverna och datorn som användes för inspelning av videodagböcker ses som ömsesidigt performativa i intra-aktiv agens. Jag använder begreppet intra-aktion i mina analyser för att utforska hur relationen mellan elev och webbkamera eller laptop kan se ut. Agens förstås i detta sammanhang som det som händer i relationen mellan denna apparatur och elev.

### *Rhizom*

Ett icke-hierarkiskt sätt att se på kunskap och lärande är via metaforen om rhizomet. Kunskapens träd är en uråldrig bild för kunskap, trädet med sina rötter och grenverk är en metafor för kunskap, tänkande och utveckling (Lind, 2010). En alternativ bild, också en metafor hämtad från biologin och växtlivet, är rhizomet. Vissa växter, som kvickrot och ormbunkar, sprider sig horisontellt med rötter som sticker iväg som utlöpare och skapar nya plantor, som i sin tur skickar iväg nya rottrådar. I trädmetaforen sker lärandet vertikalt, med en hierarkisk ordning. Istället kan kunskap och lärande ske rhizomatiskt med tankeutskott som skjuter iväg med underjordiska rotskott som gör att nya växter (tankar) dyker upp på oförutsägbara platser. Rhizom beskriver också en förskjutning från en klassisk tankestruktur med en början, mitt och slut. Varje punkt i en rhizom kan vara en början eller förbindelse för något annat. Om man tänker på lärandet som rhizom blir tydlighet och ordning en efterkonstruktion, lärandets komplexitet kan istället bejakas. Genom uppfinningsrikedom snarare än logik, kan en flyktlinje skapas, en öppning för tankens flykt från det som annars begränsar kreativiteten. Frågorna om vad som händer i lärandet blir viktigare än vad det *betyder* (Deleuze & Guattari, 1988). En rhizomatisk läroprocess har många olika ingångar och varje knutpunkt eller nod, är förbunden med andra noder. Nomadfilosofi (Braidotti, 1994) kan i detta sammanhang förstås som en performativ tankefigur där

tänkande sker rhizomatiskt och nya tankar tillåts dyka upp i oväntade sammanhang. Rhizomet och det nomadiska består av riktningar i rörelse utan definierad början eller slut (Deleuze & Guattari, 1988).

## Analys

Erik positionerar sig främst som professionell filmskapare och regissör i det presenterade excerptet, snarare än som elev. Det sker väldigt tydligt när Erik inleder sin första inspelning med att säga "...och jag blir förmodligen en regissör senare...". Regissörpositionen blir också tydlig när Erik påbörjar inspelningen med en kamerarörelse, en panorering med webbkameran i den bärbara datorn, som visas i bild 1. Erik börjar berätta om handlingen i filmen han arbetar med i rad 1 och 2 av den multimodala transkriptionen. Han visualiserar det han berättar genom att rulla händerna om vartannat för att visa hur huvudpersonen i hans film, "en vanlig tjej" har fastnat i rutiner som hon upprepar. Vi får veta att filmen handlar om att huvudpersonen ska bli fri från sina rutiner genom att besöka sitt undermedvetna i en dröm (rad 3). I drömmen hittar den kvinnliga huvudpersonen en lapp där det står något som hon reagerar starkt på, men som filmens publik inte får veta. När huvudpersonen vaknar upp finns lappen från drömmen kvar bredvid henne. Här bryts Eriks berättande om handlingen i filmen och i rad 4 börjar han resonera kring lösningar på olika bekymmer han har med filmen. Dels är lappen som Erik använde när han spelade in de första scenerna nu borta, dels nämner han en problematik med olika symboler i filmen. Han beskriver diskussioner med sina handledare om hur han ska få de olika mindre historierna och symbolerna i filmen att fungera. Genom att visa med händerna ger Erik emfas åt de många skilda sätt som är möjliga att gå vidare med filmen på. Han fortsätter i rad 5 att ta upp frågorna han brottas med, och återger en idé han har. Idén går ut på att huvudpersonen i filmen ska sminka sig varje dag, och att detta ska symbolisera att hon bär en mask. I rad 6 beskriver Erik hur denna symbolik förtydligas genom en sekvens i filmen där huvudpersonen hamnar i ett rum med tre män som bär masker. Då hon vaknar upp ska sminket försvinna (rad 7). Därefter åskådliggör Erik (rad 8) hur denna scen rent tekniskt kan filmatiseras, han vrider sig åt sidan så att hans kroppsspråk tydligt ska synas i kamerabilden, och lutar sig bakåt och sträcker fram armarna och säger: "Hon håller kameran såhär...". Och syftar då på hur skådespelerskan som spelar huvudrollen ska hålla videokameran och filma sig själv. Vidare i rad 9 förklarar Erik att samma scen sedan filmas utan smink och att genom att redigera ihop exakt samma scen med och utan smink, blir det möjligt att åstadkomma effekten av att sminket gradvis tonar bort.

Här talar Erik i rollen som regissör, och förflyttar sig samtidigt till positionen som teknisk och mediekunnig, positioner som kan sägas vara relaterade till maskulinitet och en mediediskurs. Avslutningsvis i del 1 av den multimodala transkriptionen säger Erik att han nog inte kommer att använda idén med sminket som symbol för en mask eftersom det är svårt att få sminket att gå fram i kamerabilden. Det sätt som Erik berättar på i videodagboken är lugnt och koncentrerat, med många eftertänksamma pauser. I rad 5–9 sker en förändring i intensiteten i berättandet då Erik plötsligt använder kroppen mycket mer för att illustrera det han talar om. En förhöjd intensitet visas i sekvensen genom sättet som Erik berättar om filmen och med hela kroppen visualiserar det han säger. Berättandet är ändå fortfarande samlat och lugnt, men en mängd olika kroppsliga rörelser sker under kort tid. Eriks intensitet och aktivitet menar jag utlöses genom kamerans agens. Det är kameranlinsen i datorns lock som sätter igång Eriks visualisering av berättelsen med kroppen. Intra-aktionen i relationen mellan Erik och laptoppens kamera skapar ett utrymme som möjliggör Eriks förkroppsligade berättande.

I del 2 av transkriberingen kommer Erik tillbaka till filmens handling och symbolik. Han berättar i rad 10 om männen som symboliserar huvudpersonens rädslor, vilka egentligen handlar om att huvudpersonen är rädd för sig själv. I nästa rad beskriver Erik hur han menar att människor får olika personligheter beroende vem de pratar med, och att ”dom” byter roller som i ett konstant skådespel. Han avslutar med att säga: ”Och livet är en bisarr pjäs”. Det som händer här är att Erik förflyttar sig till en observerande roll där han gör en film om ”vanliga människor” och de observationer och reflektioner han har kring dem. Observerandet av dessa ”vanliga människor” får implicit till följd att han intar en position där han inte tillhör denna grupp. I förhållande till ”vanliga människor” positionerar sig Erik snarare som filmare, regissör, observatör, filosof eller teknisk och mediekunnig. Erik uttrycker att livet framstår som en ”bisarr pjäs” där människor ständigt byter roller. Detta är ett ämne som Erik nämner i den första videodagboken han spelar in, där han beskriver hur människor byter åsikt beroende på vem de talar med, och att detta är ett återkommande tema i hans mediearbeten. Eriks observationer om människors roller i olika sociala sammanhang blir en parallell till det teoretiska ramverk om subjektspositioner jag använder som analysverktyg, en av de aspekter som analyseras i Eriks videodagbok av mig. Här sker således en veckning mellan min undersökning och mitt skrivande om Eriks subjektspositioner och Eriks berättande i videodagboken om egna erfarenheter och reflektioner, som i sin tur kommer till uttryck i hans film. Med andra ord veckas Eriks berättande och filmskapande samman med mitt skrivande om

hur elever växlar mellan olika subjekspositioner. Veckningar sker i tre olika lager; narrativ i videodagbokens performance, handlingen i filmen Erik berättar om och mitt eget analysarbete. Erik återgår till att tala om masker som symboler i rad 12 där han förklarar att han använder masker för att skapa ovisshet om vilket kön de maskerade figurerna har. Han fortsätter i rad 13 att tydliggöra sin idé och berättar att figurerna i masker har nakna överkroppar för att visa att de är män. Samtidigt ska kvinnosträtt höras för att skapa en viss förvirring förklarar Erik. Han tydliggör att huvudpersonen i filmen inte har hittat sig själv ännu, också när det gäller kön. I den sista raden säger Erik: "För, det är väldigt svårt att veta vem man är...". Därmed växlar Erik från att berätta om "henne" och talar istället om "man" i dagboken. Tidigare har Erik refererat till huvudpersonen som "hon", men nu skiftar han alltså till att tala om "man". Han fortsätter med att prata om problematiken med att bli vuxen, om förväntningarna som växer från omgivningen när man blir arton och myndig. Här synliggörs veckningar mellan innehållet i Eriks film där han berättar om vuxenblivande och vilsenhet, och de erfarenheter och upplevelser som Erik själv uttrycker genom videodagboken.

## Diskussion 1

I slutet av det sista dagboksinslaget säger Erik att han kanske inte heter Erik och att han kan ha hittat på allt som han berättat. Detta ser jag som en position där Erik skapar ett utrymme för transformation och nomadisk förflyttning; han blir en trickster eller joker som kan glida undan, eller gäcka sin publik (Haraway, 2008). Genom den iscensättning som kameran öppnar upp för möjliggörs tanken att allt Erik berättar är påhittat. Det blir därmed möjligt att yttra saker som annars kanske inte hade yttrats. Det handlar om en pågående intra-aktion mellan webbkameran i locket på en laptop och Erik, där den intra-aktiva relationens performativa förmåga möjliggör ett utrymme där Erik kan röra sig nomadiskt mellan olika subjekspositioner eller platåer han talar utifrån. En ömsesidig agens sätts i spel där Erik och datorns webbkamera flätas samman i en berättelse som kanske inte varit möjlig utan kameran lins eller utanför videodagbokens rum. En annan aspekt av Eriks uttalande om att han kanske inte "är" Erik, kan vara som en kompetens hos en regissör, där Erik iscensätter och regisserar både sin film i kursen Projektarbete, och sina videodagböcker som en performance. I detta sammanhang blir Erik en kompetent regissör då han medvetet använder sig av en strategi om framåtrörelse i sin berättelse. På ett liknande sätt som publiken till hans spelfilm inte får se vad det står på lappen som huvudpersonen läser (rad 3), så blir vi som åhörare till Eriks videodagbok plötsligt osäkra på vad som är

”sant” och vad som är fiktion. Detta är ett grepp som är av betydelse för att föra en berättelse framåt och skapa intresse hos en publik, med andra ord att åstadkomma en framåtrörelse. Här synliggörs veckningar mellan filmen Erik arbetar med och berättar om, och den berättelse eller performance han skapar genom videodagboken. De olika lagren av narrativ veckas således samman. Ett tredje sätt att tolka Eriks sista inlägg är att han undslipper elevpositionen och det didaktiska, det pedagogiskt övertydliga. Han rör sig i en riktning bort från skolan och det didaktiska, en flyktlinje skapas där Erik kan vara mycket mer än en ambitiös estetelev på gymnasiet. Erik visar på många olika sätt att han rör sig utanför den trygga men förväntade och stabila kunskapsordning som är karaktäristiskt för det institutionella sammanhang en skola utgör. Genom en detaljerad beskrivning av arbetet med filmskapande visar sig ett rhizomatiskt lärande där ständigt nya tanke- och handlingslinjer uppstår i Eriks beskrivningar av arbetsprocessen. Det handlar såväl om att inte kunna styra över yttre omständigheter, exempelvis tillgång till inspelningsstudio, som att tvingas förkasta väl genomtänkta idéer därför att de inte visar sig fungera i det valda mediet, i det här fallet film. Komplexiteten i en rhizomatisk lärprocess synliggörs med andra ord då Erik går igenom de olika problem och dilemman han konfronterats med i arbetet med sin film. Detta arbete sker i en öppen process där Erik är mottaglig för experimenterande och nya oförutsägbara slutledningar, vilket möjliggör ett rhizomatiskt lärande, i motsats till att låsa produktionen av filmen till en framställning av något på förhand bestämt. Öppenheten och mottagligheten för det oförutsägbara sker i kombination med att Erik kan ompositionera sig och därmed få tillgång till en regissörsroll, positionen som teknisk och mediekunnig och som en uppmärksam och känslig observatör eller filosof. Tillgången till medieteknologisk utrustning skapar ett rum där Erik kan laborera och experimentera med sina idéer där teknologin både begränsar och möjliggör vad Erik kan skapa. I detta sammanhang blir Erik till som teknisk och kreativ medieelev, han konstitueras av den utrustning som omger honom; teknik och berättande sammanflätas i en rhizomatisk process. Framförallt är det begäret och drivkraften i ett framtida tillblivande som filmare och regissör som gör Eriks film möjlig. Samtidigt blir Erik själv till som rhizomatiskt lärande och som regissör eller kreativ filmmakare genom det narrativa begäret; att veckla ut sin berättelse och sitt framtida blivande som regissör i videodagboken. Vecket ses då inte enbart som övergångar och sammanlänknings mellan olika lager av narrativ, utan även ur perspektivet av vad som blir föremål för betraktelser i videodagboken, vad som vecklas ut, vilket framförallt är Eriks film ur ett regissörs-perspektiv.

Det nomadiska mellanrummet handlar här om att vara tonåring och bli vuxen, att vara i blivandet som vuxen, som man och som kvinna, som regissör och som elev. En ovisshet som innebär möjlig transformation samtidigt som rädslor kontrolleras genom att upprepa rutiner, såsom Erik beskriver huvudpersonen i hans film. Arbetsprocessen som Erik beskriver kräver öppenhet men även planering och logisk struktur, som det inledande citatet visar. En ambulerande rörelse mellan olika subjektspositioner synliggörs i Eriks videodagbok. Det nomadiska innebar även att eleverna förflyttade sig mellan sina elevpositioner och att vara informanter i studien. Det skedde genom ett samtidigt virtuellt, immateriellt och förkroppsligat, lokalt situerat berättande i videodagboken. Det uppstod veckningar mellan de många mindre, underliggande handlingar som Erik beskriver i sin film, och elevernas narrativ genom videodagböcker generellt; inte minst de många mindre berättelserna i Eriks egen videodagbok. Olika lager av handlingar överlappar varandra, både i den film som Erik beskriver, och i elevernas videodagböcker där flera narrativ pågår samtidigt i lager på lager med många möjligheter till in- och utgångar. Elevernas videodagböcker kan därför beskrivas som rhizomatiska i sig; de växte och tog fart främst i utkanten av sitt centrum. Noder bands samman med varandra där många olika in- och utgångar blir möjliga i materialet. På ett liknande sätt veckas den rhizomatiska lärprocessen i berättelsen om Eriks film samman med berättelsen om honom själv i hans performance i videodagboken.

## Diskussion 2

I ett materialitetsperspektiv har videodagböckerna och den teknologi som varit involverad i min studie i form av dator, webbkamera och programvara haft en relationell agens. Latent eller inbäddat i kameran och datortekniken finns en uppsättning potential och benägenheter som sätts i spel då kameran tas i bruk. Kameran är en aktör för den performance som iscensätts framför den (Pinney, 2010). Barthes har uttryckt detta på ett träffande sätt: ”/...once I feel myself observed by the lens, everything changes: I constitute myself in the process of 'posing', I instantaneously make another body for myself, I transform myself in advance into an image” (Barthes, 1981, s. 10, citerad i Pinney, 2010). När vi fotograferas eller filmas innebär kamerans agens något många kan känna igen, vi ordnar anletsdragen, kanske vi sträcker på oss, eller känner en viss stelhet framför kameran och inför att bli till som bilder. Den materiella agensen innebär därmed inte en fastlåst determinism, utan kan förstås som föränderlig process och praktik (Barad, 2007; Pinney, 2010). Videodagboken och den mediepedagogiska verksamheten kan i detta perspektiv förstås som

en hybrid zon som innefattar teknisk praktik och elevers experimenterande jämte det materiellt inneslutna i relationen mellan kamera och användare. Det mänskliga och icke-mänskliga veckas samman i vart annat, och det (populär)kulturella och det teknologiska överlappas i en process av ständigt pågående planerande och reviderande (Pinney, 2010).

Videodagboken handlar om rörelse, om att vecka ihop och veckla ut olika narrativ, om öppenhet för spelet av skillnader och förändring. Flyktlinjer skapades som vägar bort från låsta elevpositioner. Videodagboken öppnade upp flyktlinjer mot det som vi ännu inte visste, ögonblick av tillblivelse som innebar nya sätt att vara och nya sätt att tänka och känna, vilket gav tillgång till nya handlingar och yttranden i videodagboken (Ellwood & Camden Pratt, 2009). En transformering eller förflyttning skedde inom videodagbokens virtuella mellanrum, där elevernas nomadiska rörelser kunde synliggöras. Möjligheter öppnades upp för eleverna att bli någon annan än de för tillfället var och att temporärt släppa bilden av ett statiskt och enhetligt själv, för att istället ingå i intra-aktiv relation och ett pågående transformativt tillblivande med omvärlden. Genom att arbeta med förflyttningar av subjekspositioner i undervisningen, exempelvis genom iscensättning, kan elever få tillgång till nya, eller andra, sätt att se och betrakta världen – och därmed tillgång till nytt lärande.

I denna artikel har jag lyft fram komplexiteten i arbete med media, som en rhizomatisk arbetsprocess. Detta menar jag gäller såväl videodagböcker som mediepedagogiskt arbete i skolan. Genom användningen av valda analysbegrepp kunde rörlighet och komplexitet synliggöras i Eriks berättelse om mediarbete i skolan. Denna rörliga och rhizomatiska arbetsprocess menar jag kan förbereda elever för ett komplext och föränderligt samhälle, där inga färdiga ”rätta” svar kan sägas finnas, och förmågan att inta olika perspektiv och synsätt blir allt viktigare i ett demokratiskt perspektiv.

### *Efterskrift*

Forskarens dagboksanteckning, 2012-05-30: Jag möter Erik i korridoren på skolan. Han ler lite och berättar att han blivit antagen till filmhögskolan i Prag. Jag gratulerar och säger: ”Oj, där Milos Forman gick!” Erik frågar då vem det är. Vi pratar en kort stund och skiljs sedan åt. Erik uteblir från mina sista lektioner på terminen men vid ett tillfälle ser jag honom på håll i cafeteria; han har klippt sig och färgat håret, hans hållning har förändrats, han ser längre ut och han är omgiven av en mängd kamrater. Jag är lite arg för att han inte kommit på lektionerna, han har någon komplettering att lämna in.



Samtidigt inser jag att han redan har lämnat gymnasieskolan och elevrollen för en fortsatt och oviss framtid som regissörstudent i Prag. Eriks sista videodagboksinslägg slutar med att någon avbryter genom att knacka på dörren till rummet där Erik befinner sig. På samma abrupta sätt bryts min kontakt med Erik i skolan. Erik och jag hinner aldrig genomföra den gemensamma återblicken av Eriks videodagböcker som var tänkt att avsluta projektet.

## Referenser

- Ahmed, S. (2008). Open Forum Imaginary Prohibitions: Some Preliminary Remarks on the Founding Gestures of the 'New Materialism'. *European Journal of Women's Studies*, 15, 23–39.
- Barad, K. M. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Chicago Journals*, 28(3), 801–831.
- Barad, K.M. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Barthes, R. (1981). *Camera lucida: reflections on photography*. New York: Hill and Wang.
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and simulation*. Ann Arbor: Univ. of Michigan Press.
- Braidotti, R. (1994). *Nomadic subjects: embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. New York: Columbia University Press.
- Braidotti, R. (2002). *Metamorphoses: towards a materialist theory of becoming*. Cambridge: Polity Press.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism* (2. ed.) London: Routledge.
- Butler, J. (2005). *Könet brinner!: texter*. Stockholm: Natur och kultur.
- Colebrook, C. (2010). *Gilles Deleuze: en introduktion*. Göteborg: Korpen.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1).
- Davies, B. & Gannon, S. (red.). (2009). *Pedagogical encounters*. New York: Peter Lang.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. London: Athlone.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations, 1972–1990*. New York: Columbia Univ. Press.
- Deleuze, G. (2004). *Vecket: Leibniz & barocken*. Göteborg: Glänta.
- Denzin, N. K. (2003). The call to Performance. *Symbolic Interaction*, 26(1), 187–207.
- Dolphijn, R. & van der Tuin, I. (2012). *New Materialism: Interviews & Cartographies*. Open Humanities Press, <http://hdl.handle.net/2027/spo.11515701.0001.001>.

- Ellwood, C. & Camden Pratt, C. (2009). *Becoming Blossom, Becoming Oddbod: Clowning as Transformational Process*. I Davies, B. & Gannon, S. (red.), *Pedagogical encounters*. New York: Peter Lang.
- Göthlund, A. & Lind, U. (2009). Intermezzo – A performative research project in teacher training. *International Journal of Education through Art*, 6(2), 197–212.
- Haraway, D. (1988/2002). The persistence of vision. I Mirzoeff, N. red. (1997/2002). *The visual culture reader* (2. ed.). London: Routledge.
- Haraway, D.J. (1989). *Primate visions: gender, race, and nature in the world of modern science*. New York: Routledge.
- Haraway, D. J. (2003). *The companion species manifesto: dogs, people and significant otherness*. Chicago: Prickly Paradigm.
- Haraway, D. J. (2008). *Apor, cyborger och kvinnor: att återuppfinna naturen*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Hemmings, C. (2006). Invoking affect. *Cultural Studies*, 19(5), 548–567.
- Hultman, K. & Lenz Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525–542.
- Kempe, A. & Selander, S. (red.). (2008). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Kress, G. R. (red.). (2001). *Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.
- Kress, G. R. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Lather, P. A. (1991). *Getting smart: feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: University Press.
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning: bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete.
- Lind, U. (2012). *Mo-(ve)ments Beyond Representation – the student as a visual ethnographer of the nomad*. Paper för ASCA (Amsterdam School for Cultural Analysis) workshop: Extremely Close & Incredibly Slow, 2012-03-28.

- Madison, D. S. (2006). The Dialogic Performative in Critical Ethnography. *Text and Performance Quarterly*, 26(4), 320–324.
- Miller, D. (2005). Materiality: An Introduction. I Miller, D. (red.), *Materiality*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Otter, C. (2010). Locating matter. The place of materiality in urban history. I Bennett, T. & Joyce, P. (red.), *Material powers: cultural studies, history and the material turn*. London: Routledge.
- Pinney, C. (2005). Things Happen: Or, From Which Moment Does That Object Come? I Miller, D. (red.), *Materiality*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Pinney, C. (2010). Camerawork as technical practice in colonial India. I Bennett, T. & Joyce, P. (red.), *Material powers: cultural studies, history and the material turn*. London: Routledge.
- Scott, J. W. (1987). Critical tensions. *The Women's review of books*, 5(1), 17–18.
- Walkerdine, V. (1997). *Daddy's girl: young girls and popular culture*. Basingstoke: Macmillan.
- Åsberg, C., Hultman, M. & Lee, F. (2012). Möt den posthumanistiska utmaningen. I Åsberg, C., Hultman, M. & Lee, F. (red.), *Posthumanistiska nyckeltexter* (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

*Annika Hellman*, fil. lic. i estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap, Högskolan för design och konsthantverk, Göteborgs universitet. Hon har sedan 1995 undervisat i bild- och medieämnen i grundskola och gymnasieskola. Licentierade 2013 vid Göteborgs universitet och har sedan dess varit verksam som lärare på Högskolan för design och konsthantverk, Göteborgs universitet, samt på bildläraryrket på Konstfack, Stockholm. Forskningsintressen berör elevers subjektsskapande samt komplexiteten i relationellt lärande med materialitetsperspektiv.

## Barn som lär barn – med musikaliska och dialogiska förtecken

Tina Kullenberg

Musikpedagogisk forskning har länge uppehållit sig vid kartläggning av musikaliska beteenden i relation till den musik individerna utsätts för (Davidson & Scripp, 1989; Fiske, 1992). Det är den musikaliska individen och dess hjärna som är i fokus för experimentella undersökningsprocedurer. Såväl musklärare och musikelever som musiker har undersökts på detta systematiska och ”objektiva” vis där deras uppvisade beteenden genomgår en operationaliseringsprocess, det vill säga att deras observerade beteenden omsätts till forskarens förhandsdefinierade kategorier. En observerad ögonkontakt mellan en musklärare och elev räknas utifrån denna precisa operationalisering inte alltid som en ögonkontakt: ”Ingen ögonkontakt inträffar när läraren upprätthåller den i mindre än tre sammanhängande sekunder.” (Yarbrough, 1992, s. 89, min översättning). De personer som begränsas till dessa stränga procedurers villkor tycks också ha få möjligheter i att uttrycka sig på ett dialogiskt och meningsfullt vis – att uttryckligen bidra till vetenskaplig kunskap lite mer på sina villkor.

När barn i 8-årsåldern ska formulera sina komplicerade musikaliska perceptioner i skriftliga testsvar (Flowers, 1984) väcks funderingen om vad barnen egentligen bidrar med. Förutom att demonstrera skrivförmåga avkrävs i Flowers studie att barnen förhåller sig till kontrasterande musikaliska begrepp. Barnens nedskrivna svar förväntas motsvara effekten av deras musikundervisning. Men skriftliga försök till precisering av det hörda villkorar i hög grad den musikaliska urskiljning som undersökaren är ute efter vid detta tillfälle. Samma undran följer när jag tar del av hur Flowers och Dunne-Sousa (1990) försätter 4–5-åringar i testande sånguppgifter där de ska försöka eka tonhöjdsmonster och upprätthålla tonalitet på deras förskola. Titeln på deras forskningsrapport belyser detta fokus: ”Pitch-Pattern Accuracy, Tonality, and Vocal Range in Preschool Children’s Singing”. Forskningsresultaten uppehåller sig inte oväntat kring de inspelade sångövningarna, inte om hur barnens meningsskapande på förskolan, eller vid forskningsexperimentet, såg ut. Dessa sorters studier är med andra ord dekontextualiserade, det vill säga uttryckta ur ett socialt

sammanhang. De är även designade utifrån ett strikt individualistiskt perspektiv, inte ett i botten dialogiskt.

Som Schoultz et al. (2001) demonstrerar är barns typ av svar, och de redskap de får för att kunna svara på frågor i dialog med forskaren, avgörande för den vetenskapliga kunskapsproduktion som äger rum. Det handlar därför inte endast om det etiska dilemma som kan uppstå när barnen vet (eller inte vet) att det är deras ”fel”, ”misstag” och ”det oriktiga” som ska mätas och diskuteras i deras försök att sjunga och prata i en testsituation (jmf Brand, 2000, och Szabo, 2001). Eller det etiska dilemma som uppstår när de är utelämnade i en strikt asymmetrisk relation ihop med den som undersöker dem. Det handlar även om det slag av kunskap som blir möjligt eller omöjligt att generera. Vill vi som Flowers (1984) och Brand (2000) ha svar på exakt vad som återspeglas i barnens huvud uppstår kunskapsteoretiska följdfrågor som inte ges fullt utrymme att behandla här.

Utgångspunkten i ett sådant sökande bottnar hur som helst i antagandet om existerande mentala modeller som går att spåra ur det som uppenbaras beteendemässigt. På så vis impliceras principen om transparens; idén om att det yttre beteendet kan överföras och kopieras till det inre – det mentala livet i hjärnan. De psykologiska enheter som utgörs av det mentala (det inre) är därför föremål för sökandet, enligt den kognitivistiska traditionen. Då kan resultaten presenteras på följande vis: ”Särskild uppmärksamhet riktades mot barnens produktioner på basis av antagandet ovan att vad de sjöng är bevis på sättet de organiserade ljuden i deras tankar.” (Brand, 2000, s.66, min översättning). Att det går att utläsa en hel del om barnens musikaliska förmågor ur sångframföranden är ett rimligt antagande. Det jag ifrågasätter är den strikta kausaliteten – att utgå från det lagbundna på ett så ensidigt och kontextlöst vis. Barnens egna motiv till varför de sjunger som de gör, och alla situationsbundna omständigheter runt omkring, begrundas inte i denna och liknande musikpedagogiska rapporter. Vidare vilar det en mekanisk, avskalad anda över en musikpedagogik som inte frågar efter musikerns meningsskapande eller musikaliska upplevelser i vidgad bemärkelse – musikalitet som inte låter sig begränsas till mentala tankestrukturer (jmf Ferm Thorgersen, 2009; Folkestad, 2006; Hultberg, 2009; Kullenberg, 2008; Sawyer, 2006; Varköy, 2009).

Några som också ägnar sig åt att undersöka hur barn i 8-årsåldern relaterar musikaliska begrepp till urskiljande musiklyssning är Wallerstedt, Pramling & Säljö (2013). Deras deltagare är 6–8 år och Flowers (1984) 8–10 år. Men i kontrast till Flowers närmande väljer dessa författare att förstå musiklyssnande

som en meningsskapande social aktivitet där forskningsprojektets hela inramning också tas i beaktande. Det är genom vägledning i konversationer med musikkunnig forskare som barnen menas utveckla musikalisk förståelse. Lika så vill Wallerstedt (2013) vända på etablerade föreställningar om att musikalisk kunskap är någonting autonomt bortom ord; tanken att musik varken kan eller bör kommuniceras verbalt – eller synliggöras på andra vis. Hon pekar vidare på behovet av vidare forskning kring ungas kommunikation i musikaliska aktiviteter. Därtill menar hon att det behövs fler sådana studier med ett sociokulturellt perspektiv. Något som också Sawyer (2006) anser.

Det är inte endast inom det musikpedagogiska fältet som vindarna vänder. De senaste 20 åren har den pedagogiska forskningen om och med barn utmanats av den sociokulturella ansatsen (Mercer och Littleton, 2007). Uppmärksamheten är därför nu mer riktad mot hur barn tillsammans med andra skapar förståelse och mening om sin omvärld. Författarna är också intresserade av hur olika perspektiv kan mötas i dialoger på ett utvecklande och kunskapsgenererande vis. På så vis menar de att *utbildningsdialogen* mellan lärare och elev är den som avgör kvaliteten på lärandet, vilket inte traditionellt sett har varit det självklara viset att se det. Tidigare har snarare misslyckade skolresultat tolkats som ett individuellt misslyckande, där den enskilda elevens kapaciteter att tillägna sig skolans kunskapsstoff anses vara det som behöver åtgärdas. I den nya omdiskuterade boken hävdar Littleton och Mercer (2013) att "samtänkande" också har med den kreativa kunskapsformen att göra. Dialogisk kreativitet är en viktig nyckel till kunskap som vi inte får glömma bort, menar de. Genom att använda talat språk i olika pedagogiska aktiviteter kan vi utvecklas och lösa problem med en kreativitet som vi inte kan uppnå i enrum.

Det sociokulturella perspektivet på lärande och utveckling är influerat av Vygotskij som betraktade både konstnärligt och övrigt lärande som socialt och kulturellt betingat i grunden (Vygotsky, 1971). Kollektiva kunskaper såsom språkformer och koncept, men också känslor, förenas här i individens medvetande och lärande på ett integrerat vis. Med honom analyseras inte tänkande längre som en exklusivt privat och intern, biologisk process. Tänkande är istället något som hör ihop med mänskliga handlingar och praktiker, menar Säljö som utvecklat hans tankar (Säljö, 1998, 2000, 2005, 2011). Johansson (2002, 2011) visar med denna utgångspunkt hur estetiskt, manuellt lärande med händer och maskiner i slöjdverksamhet är sammanvävt med sociala tankeprocesser hos de skolelever hon studerat. Vidare pekar hon på hur emotionella upplevelser också är en central del i de estetiska överväganden som görs vid de ungas institutionaliserade lärande. Genom att visa detta överskrider hon ett dikotomiskt

(uppdelat) sätt att se på teori vs praktik, och tankar vs känslor inom pedagogisk forskning, något som också är centralt inom detta perspektiv på kunskapsutveckling (jämför Bruner, 1996).

I denna text refererar jag till min studie som är en ambition i liknande anda. Jag utforskar hur barn lär sig att sjunga sånger med varandra och med hjälp av olika kulturella resurser och redskap, inom ramen för ett sociokulturellt perspektiv. För att gå på djupet med förståelsen av det kommunikativa lärandet har jag valt att använda mig av en tillspetsad dialogisk förståelse som också ger vägledning i hur samtalsanalyser kan göras (Linell, 1998; 2009; 2010; 2011). Hur vi människor språkar och interagerar i olika sorters aktiviteter är något Linell närmar sig med en sociokulturell blick. Han gör oss uppmärksamma på hur det dialogiska perspektivet ("dialogismen") blivit eftersatt inom traditionell forskning (jmf Rommetveit, 2008, s. 90). Inte ens kommunikationsteorier är alltid så dialogiska vid närmare granskning, det vill säga om vi ser till den underliggande metodologin och ontologin. Forskares sätt att kategorisera data och förhålla sig till individers talhandlingar innebär till exempel inte alltid ett dialogiskt närmande i denna mening. Att hålla den enskilda individen ansvarig för sina ord är ett sådant exempel. För att överskrida en sådan förenklad bild bör vi också se till hur individuella yttringar är länkade som respons på andras yttringar i social interaktion. Därtill behöver vi fundera på hur relationen till andra sociala dimensioner ser ut, som aktiviteter och institutioner i samhället. Jag ska i det följande låta läsaren förstå hur jag närmar mig mina data med de beskrivna utgångspunkterna. Men först presenteras upplägget och syftet med studien lite närmare.

### **Att utmana varandra i musikaliska dialoger**

I detta kapitel vill också jag visa på några aspekter av socialt lärande och hur kommunikativa dimensioner vävs ihop i en funktionell och nyanserad mångfald. Mitt bidrag hämtar sina empiriska exempel från min studie om barns musikaliska lärande: *Signing and Singing – Children in Teaching Dialogues* (arbetsnamnet på den pågående studien). Med hjälp av ett sociokulturellt perspektiv ska jag här belysa hur barnen i studien orienterar sig mot olika meningsystem och kunskaper i deras dialogiska och musikaliska samspel. I exemplen ägnar sig fyra barn, 9–10 år, åt att lära varandra att sjunga en sång i par. På förhand har barnen valt att agera i en expertroll (den av de två som kan sången och ska instruera) respektive en novisroll (den som inte har kunskap om den sång som är i fokus). Barnen valde i de flesta fall att få prova på de båda olika rollerna. Medan de ägnar sig åt sin utmanande musikpedagogiska uppgift



tillsammans närvarar ingen annan men däremot har en filmkamera satts på. Kameran dokumenterar på så vis det som händer i rummet. Dessa videodokumentationer ligger sedan till grund för det analysarbete som gjorts. Barnen fick på förhand av mig veta att de var fria att använda tillgängliga saker i rummet som de ville och lära varandra den utvalda sången på de sätt de kände för i stunden. Jag berättade att jag var nyfiken på att studera deras sätt att lära varandra och att det inte fanns några rätt eller fel enligt mig. Inledningsvis förklarade jag också att min avsikt inte var att bedöma om de var musikaliska personer eller inte. De fick veta att jag inte skulle forska om enskilda prestationer utan vad de utförde tillsammans. I det rum som de valde att få göra sin undervisningsaktivitet fanns bland annat ett piano, en dator, tomma papper, pennor, kriterior, ett gosedjur på en soffa, en pall och ett bord.

Så här långt har jag uppehållit mig vid mitt kunskapsteoretiska ramverk och studiens upplägg i stora drag. Det som illustreras nedan är några lärsituationer från mina transkriptioner av mitt datamaterial, tillsammans med mer fördjupade teoretiska diskussioner. Texten är indelad i två avsnitt. Först beskriver jag hur de unga deltagarna valde att organisera sina aktiviteter. Detta relateras till ett resonemang om den specifika verksamhetstyp de ger uttryck för. Det handlar bland annat om hur de lånar strukturerande resurser från den formella undervisningspraktiken (skolan) då de sätter sina erfarenheter av den i rörelse. I det andra avsnittet fokuserar jag på vilka olika sorters redskap och språk deras lärande vilar på. Några teoretiska begrepp och tankegångar inom det sociokulturella perspektivet introduceras i sammanhanget.

### **Att instruera och lära sånger som kommunikativ verksamhetstyp**

Barnen visade sig organisera sitt gemensamma lärande som en verksamhetstyp, närmare bestämt en *kommunikativ verksamhetstyp* (Linell, 2011). En klassrumslektion, en arbetsintervju och en fotbollsmatch är exempel på kommunikativa verksamhetstyper (Linell, 2010). När en sådan pågår bygger deltagarna i denna sitt gemensamma meningsskapande på konventioner, normer, regler och rutiner hämtade från en mer eller mindre etablerad samhällslig praxis. Det visade sig att de studerade deltagarna definierade sin situation så att deras språkliga organisering kom att baseras på några typiska kännetecken för en underliggande, outtalad verksamhetstyp, nämligen en klassrumsliknande undervisning i musik.

Generellt kan sägas att barnen valde att följa upp sina roller, idéer, rutiner och samtalsformer systematiskt där relativt lite lämnades åt slumpen. Den rollanknutna dominansen i interaktionerna höll för det mesta i sig genom deras

aktiviteter, till exempel genom att det var barnet i expertrollen som tog initiativ till att driva lärandet på ett strikt målorienterat och agendabundet sätt, att ställa kontrollfrågor och förvänta sig svar och initiera regelbundna utvärderingar och korrigeringar efter "elevens" sångmoment. De som skulle lära sig den tilltänkta sången tog aldrig initiativ till att utvärdera instruktörens sjungande, vilket skulle ha rubbat den asymmetriska interaktionsordning som rådde. Likaså föll barnen inte en enda gång in i samtalsämnen som refererar till något annat än det fokuserade musikpedagogiska lärandet. De disciplinerade sina samtal så att något prat om vad de skulle göra när de kom hem, på fritiden eller om någon gemensam kamrat inte kom på tal. När kritik utdelades av barnet i lärarrollen, gavs i de allra flesta fall systematiskt möjligheten för eleven att förbättra de kritiska aspekter som påtalats, utan att gå vidare till andra moment eller annan kritik. Något som vardagligt brukar kallas konstruktiv kritik. Detta tar Hodge (1993) upp som ett karaktäristiskt drag i undervisningskommunikation. Dialogerna i ett klassrum skiljer sig betydligt från vardaglig konversation (Bergqvist, 2010; Bergqvist & Säljö, 2004; Gee, 1990; Mehan, 1979; Mercer, 1995). Ericsson och Lindgren (2010) har uppmärksammat den uppgiftskultur som råder i skolämnet musik under lektionerna. Stor vikt, och mycket tid, läggs på procedurer kring uppgifter och metoder. Detsamma kan sägas om de aktiviteter jag studerat.

Procedurer utförs och repeteras tålmodigt om och om igen hos de fyra barnen, i syfte att lära sig behärska sången utantill, med rätt toner och rytmer m. m. (de använder sällan musikinstrument till utan fokuserar i stort på det vokala). Men det är inte endast de repetitiva momenten som bidrar till det avsedda lärandet. Regelbundna bedömningar är också vägen till de förändringar och korrigeringar som krävs för att uppnå de uttalade målen. Med dem följer ett mycket normativt språkbruk där barnet i elevrollen konstant blir utsatt för, och accepterar, starka värderingar utifrån de sångprestationer som gjorts. Barnen som instruerar är mycket noga med att inte endast ge kritiska förslag på förbättringsåtgärder. De förmedlar också många värderande påståenden i berömmande och uppmuntrande ordalag.

Till en formell verksamhetstyp med institutionell struktur hör också en formell samtalsstil. Språklig formalitet i denna mening kan definieras lite olika men jag följer här Linells (2011, Vol. 2, s. 406) definition: "... formalitet hos en kommunikativ verksamhet består främst i att vissa bestämda handlingar *måste* genomföras, och dessutom i en viss form, oavsett om det enskilda fallet faktiskt kräver det eller inte." Han kontrasterar denna till informellitet som innebär motsatsen. Här anpassas istället utförandet av de kommunikativa projekten mer flexibelt till den enskilda situationen och den specifika adressaten.

Mina deltagare demonstrerade en tämligen fix aktivitetsstruktur, uppdelad i en huvudaktivitet (elevens sång) och tillhörande delaktiviteter (utvärderingar, instruktioner, öppningar och avslutningar). För att hålla ihop denna underliggande struktur krävdes ibland att den instruerande deltagaren behövde utgå från att en viss övning var funktionell och meningsfull i sitt sammanhang – som en rutin, oavsett om det förelåg ett reellt behov av mer ”övning” eller inte. Ett exempel på det är när Amy har expertrollen och instruerar Diana:

2:43-56 DE VA INGET SVÅRT ME DEN

Amy undervisar Diana

- 43 A: vi kör igen (.) <ett två tre> ((ställer sig upp och intar sin vanliga position framför D))
- 44 [”Kom Julia vi gå med höga klackar på /.../ med fina dojor på.”]
- 45 D: [”Kom Julia vi gå med höga klackar på /.../ med fina dojor på.”](stort leende)
- 46 A: (.)de e bra du kom- vi ska fortsätta öva
- 47 men e >de nåt< du värkligen tycker e svårt ((sätter sig ned i soffan bredvid D)) så kan ja förstora °de lite (.)
- 48 om de e nåt du tycker e svårt°
- 49 D: näe ((skakar på huvudet och tittar på A))
- 50 A: °aa°
- 51 D: den var enkel ☺ alltså (.) de va (.) de va inget svårt med den((tittar på A))
- 52 A: ((tittar rakt fram)) sen kommer ja att skriva upp lite saker °lite saker° tre saker som du behöver tänka på
- 53 (.)de gjorde ja på Paul så att du ska öva å lyssna lite >på de<
- 54 du kommer ju att öva här (.)
- 55 å du får du FÅR om du vill ta me dej lappen hem °å liksom öva på just de°
- 56 D: mm ((nick))

Som det framgår på rad 46 yttrar Amy först omdömet att Diana har gjort en bra insats. Men hon initierar ändå förslaget om fortsatt övning utan att precisera vad som behöver förbättras vidare. Diana visar på olika vis, med ord och kroppsspråk (49, 51), att hon själv tyckte det gick bra och att sången var enkel att sjunga denna gången. Amy väljer ändå i detta läge att rekommendera fortsatt övning som ett led i den rutinartade fördjupningsaktiviteten – att instruera

vidare med hjälp av nedskrivna anteckningar och symboler som fördjupningsmoment. Eftersom hon inte fått något svar från Diana som legitimerar en sådan procedur här, refererar hon istället på rad 53 till hur hon gjort med Paul, det vill säga till en annan adressat än den berörda (jämför Linells definition ovan på formalitet som inte låter sig anpassas varken av adressat eller det situations-specifika).

### **Att undervisa och lära med hjälp av symboler och redskap**

När vi interagerar med varandra gör vi det också med hjälp av sociokulturella resurser i olika former. En sorts resurs som vi använder i kommunikation och lärande är symbolik genom språkande. Symboliska språkssystem byggs upp av representationer som exempelvis noter, tal, skrift och kroppsspråk. Dessa bör inte förstås som statiska kunskapssystem med absoluta och universella innebörder utan måste tolkas (och omtolkas) i det kommunikativa och sociala sammanhang som råder – den sociala praktiken (Säljö, 1998, 2000, 2005, 2011). På så vis följer också kreativa och reflekterande förmågor vid språkanvändning, inte minst i lärande. Ett annat sätt att uttrycka det är att vi tänker genom symboliska tecken som redskap (Vygotskij, 1999; Vygotsky & Luria, 1994; Säljö, 2000, 2005). När vi hanterar dessa möter vi inte kunskap i renodlade former. Vi möter kollektiva, kulturella kunskaper som skapats över tid och som snarare perspektiverar världen för oss.

Ett centralt begrepp för att förstå denna sociala premiss för lärande är *mediering*. Det innebär just att vårt seende konstitueras av den inbyggda kunskap som kulturella redskap förmedlar för användaren. Därför är dessa olika sorters redskap samtidigt "medierande redskap" (Wertsch, 1998; Säljö, 2005). Inom formell utbildning var det förr i tiden vanligt att redskapsinriktat lärande förtätades (Säljö, 2005) och som Rostvall och West (2001) visar utmärker detta även instrumentalundervisning vid de kulturskolor som de studerade. Där tenderade pedagogerna att likställa notkunskap med musikalisk färdighet och på så vis betona redskapets roll i sin undervisningspraxis. Noter erbjuder en typ av musikaliskt lärande, och som vi ska se erbjuder kroppsspråk, talspråk och text andra möjligheter att utvecklas. Man kan också se lärande som en progressiv process i att behärska och tillägna sig kulturella redskap på ett alltmer förfinat, kreativt och personligt sätt. De medierande redskapen bidrar då till det integrerade meningsskapande som kännetecknar den kunskapsform som utövas.

Medierande resurser är inte alltid materialiserade i tingliga objekt såsom artefakter i form av texter på datorskärmar, papper, skyltar eller verktyg som miniräknare och maskiner. De kan också förmedlas i symbolisk form med

hjälp av kroppsliga resurser. Då vi samtalar utbyts en mängd förmedlande tecken på ett subtilt och funktionellt vis. Blickar och tonlägen är exempel på sådana medierande resurser i mänsklig kommunikation (Säljö, 2005, s.37). Eftersom muntliga dialoger förutsätter både visuell och auditiv perception av samtalspartnern (Vygotskij, 1999, s. 444) är det också angeläget att belysa dessa aspekter: språkets akustiska och visuella dimensioner vid lärande. Enligt Vygotskij bidrar mimiken och gestiken till att underlätta förståelsen av det sagda. Det är också därför skriftspråket bygger på helt andra förståelse-ramar. Där finns inte dessa komplement att luta sig mot i tolkningen av budskapet. Likaså kan man inte få hjälp av språkets akustiska sidor så som den ljudande intonationen i talet. Han menar att även de auditiva komponenterna i språkandet underlättar en subtilt differentierad förståelse av ordens betydelse. Jag ska nu göra en djupdykning i hur barnen i denna studie använder och tolkar några av talets akustiska sidor, närmare bestämt talhastighet och röstvolym. Jag föreslår här att se dessa kommunikativa kvaliteter som *röstmediering*. Vägled av resultaten i studien vågar jag mena att mediering inte endast sker genom *vad* som sägs utan även *hur* det sägs.

Exemplet nedan säger något om hur olika sorters språkssystem samverkar funktionellt på subtila vis vid instruerande och undervisning hos barnen. Här är det musikens rytmiska flöde av toner som står på spel när ett instruerande verbalt budskap samtidigt måste klämmas in. Det är Diana som har fullt upp med att sjunga och förklara melodin för Amy:

1: 141-146 Diana undervisar Amy

141 D: sen (.) så sjunger man såhär sen sjunger man lite  
ljusare  
142 "nu sitter vi där o doppar skorporna på Kaffe  
Sjuan hela dan"  
143 >så att du liksom sjunger såhär<  
144 "inte visste vi var kärlek var förrän lilla Dagny  
kom till stan. Nu sitter vi där o doppar skorporna  
på Kaffe Sjuan hela dan"  
145 så att du sjunger lite (.) [ah ljusare  
146 A: [okej ]

"Så att du liksom sjunger såhär", inflikar Diana hastigt (rad 143) mellan fraser hon sjunger. Varför ökar hon tempot på sin uttalade mening här? I de dialoger jag närstuderat fann jag ett mönster som visade att barnen ökar hastigheten på sitt tal, ibland med sänkt röstvolym därtill, för att låta det musika-

liska flödet träda fram tydligare för eleven. Genom att inte bromsa upp talet, utan tvärtom, blev det lättare för att eleven att fånga helheten i de sammanhängande sångfraser som skulle läras. På samma sätt underbetonar de också talets roll i samband med att andra språkssystem står i fokus, till exempel då de använde sig av nedskrivna text eller designar sina yttranden med hjälp av kroppsliga gester. Då är det vanligt att talet uttrycks snabbare, eller som i exemplet nedan, med en svagare röststyrka:

4: 276-282 Diana undervisar Paul

278 D: att

((hon skriver fortfarande medan de textar högt))

279 P: "Dagny" (.) "kom hit och spill"

280 °å så fortsätter man me de°

((vevar med armen snabbt några gånger))

281 D: °kom ihåg de° ((räcker honom det färdigskrivna pappret))

282 (0.5)ett två tre (i puls)

Genom att veva med armen (rad 280) ger Diana här en illustrativ dynamik åt ordbetydelsen "fortsätter". Men för att denna betydelsebärande dynamik ska framträda övertygande för Paul sänker hon här rösten. Inte i tonläge men i röststyrka. Därefter står ett annat teckensystem i fokus: skrivspråket som i detta fall anger sångtexten de arbetar med tillsammans. För att accentuera textbladets pedagogiska nyckelroll i sammanhanget, räcker hon lågmält över pappret till Paul med de knappt hörbara orden: "kom ihåg de" (rad 281). Här kan jag också tänka mig att en annan empirisk tendens är verksam, nämligen den att då barnen ger varandra pekpinna och kritik, görs det på ett diskret vis. Till exempel sänker de rösten volymmässigt eller prosodiskt i tonmelodin. Ibland ler de vänligt i samband med detta eller gör andra handlingar som avleder från ett hårt socialt klimat. Därför är det inte uteslutet att även socialpsykologiska, etiska faktorer spelar in i hur budskapen framställs.

Likaså finns det specifika pedagogiska anledningar för barnen att använda sig av kraftfullt röstmedierat tal i bemärkelsen kraftfull röstvolym. En mycket vanligt förekommande funktion uppstår i samband med deras inräkningsrutiner. Vid de tillfällen då deltagarna tillsammans har diskuterat eller nämnt att de strax ska börja sjunga sången behövs oftast inte denna medierande resurs. Då räcker det med en liten nick, ett djupt andetag eller en mycket kort paus för att eleven snabbt ska kunna vara förberedd på denna aktivitet. Men för dessa barn är det minst lika vanligt att inte diskutera vad som komma skall, utan

istället gå direkt över till inräkningen av instruktören, vilken i sin tur föranleder att sjungandet kommer igång. Ibland sjunger båda två och ibland är det eleven som försöker sjunga själv. För att denna oerhört snabba övergång – från pedagogiskt prat till sång – ska fungera smidigt och framgångsrikt behövs uppenbarligen semiotiska signaler; medierande språkhandlingar som hjälper motparten i dialogen att omedelbart ställa om sig och göra sig redo för ett nytt och krävande moment i undervisningsprocessen. Det är inte endast ett nytt och krävande moment, det är också en övning som görs i en för stunden ny uttrycksform, det vill säga inom ramen för ett tonalt musikspråk. Denna avgörande och komplexa övergång i barnens rutinartade procedurer sker vanligen genom att artikulera de första inräkningsorden med kraft:

2: 101-104 Amy undervisar Diana

- 101 A: (.) ja kanske skrev lite konstigt men (.) så att du verkligen förstår ändå: (2.5)
- 102 ETT TVÅ tre (( böjer sig över datorskärmen som är vänd mot D))
- 103 "Kom Julia... med fina dojor på"
- 104 D: "Kom Julia... med fina dojor på"

Amys eftertryck vid "ett två" på rad 102 kan förklaras av den abrupta övergången mellan de två aktivitetsfaser de var involverade i: metakommunikationen om en text och sångövningen. Notabelt för just denna situation är också att en ovanligt lång paus valdes innan aktivitetsskiftet med inräkningen (rad 101). Vid de tillfällen då övergången sker lite mindre plötsligt, genom att de har tematiserat det som komma skall muntligen, föregås sällan inräkningen av en så lång paus. Ett sådant eftertryck på de första inräkningsorden ser utifrån min analys ut att motiveras av behovet av tydliga kommunikativa signaler. Vidare var det inte ovanligt att beröm uttalades med denna förstärkta röstvolym. Ju tuffare utmaningar de brottades med, utifrån elevens perspektiv och kommentarer, ju mer tycks pedagogen behöva förstärka de prestationer hon eller han var nöjd med. Det gjordes med framförallt två medierande uttrycks sätt; att använda en stark röstvolym eller le demonstrativt. Bejakande nickningar användes också med detta syfte.

Jag ska titta vidare på hur musikaliskt lärande hos barn kan förstås utifrån tanken om mediering. Pramling Samuelsson et al. (2009) menar att institutionell kunskapsbildning hos barn inom konstarter kan likställas med seende i den meningen att lära sig att se är en förutsättning för att producera konst.

Seende handlar i en mening också om mediering, det vill säga den förtolkning som perspektiverar i lärprocesser; att få syn på olika aspekter som bidrar till ökad förståelse. Författarna understryker att det inte handlar om en passiv reception. Istället förhåller det sig omvänt så att den perception som utvecklas är inbäddad i en *aktivitet* som möjliggör konstnärligt lärande. De visar hur kommunikationen om musikalisk struktur mellan lärare och elever hjälper det musikaliska "seendet" på traven. Det kan kanske tyckas vara vilseledande att tala om musik som ett "seende" då det är lyssningen och det auditiva som är det centrala mediet i sammanhanget. Dock är författarnas poäng här (se även Pramling, 2009; Pramling & Wallerstedt, 2009) att musikpedagogiken just därför behöver finna vägar att låta sig representeras och synliggöras genom andra medier så som i visuella (och audiovisuella) representationer. Det verbala talet – metakommunikationen – är ett annat sätt att låta musikaliska erfarenheter och kunskaper komma till uttryck inom ramen för en undervisningskontext. Nedan framgår hur ett av barnen, Diana, både tar hjälp av förkroppsligade visualiseringar och förtydligande, verbal metakommunikation när hon i sin pedagogroll vill belysa vikten av att uppmärksamma viktiga musikaliska pauseringar för låten.

1:63-70 Diana undervisar Amy

- 63 D: mm: ((plockar undan papper på bordet)) okej (.)  
 mm::  
 (.)liksom (.)  
 "inte visste vi vad kärlek var förrän lilla Dagny  
 kom till stan: ((hon följer med pekfinger på dator-  
 skärmen))  
 då ska de va ett streck här ett (.) ett mellanrum:  
 64 A: °m[hm°]  
 65 D: ["nu]sitter vi där och doppar skorporna: på Kaffe  
 Sjuan hela da´n:((pekar på skärmen))  
 66 (1.5) å så e de ett mellanrum här  
 67 "och alla så ropar vi i kör att Dagny kom hit och  
spill  
 ((knäpper med fingrarna)) o o o Dagny" (.)  
 68 alltså så de e ett mellanrum  
 ((gestaltar ett mellanrum genom en rörelse med  
 händerna i luften))  
 69 A: "fem droppar till"  
 70 D: ja



Sekvensen inleds med att Diana läser sångtextens första fras högt, med Amy vid sin sida och med datorskärmens nedskrivna text framför sig (rad 63). Hon följer det skrivna med sitt pekfinger som då samtidigt anger den framåtriktade rörelse som låten för med sig. Hon stannar upp med fingret när hon kommer fram till det mellanrum som konstruerats och pekar på den punkten.



*Figur 1:* Diana (till vänster) visar Amy en musikalisk paus genom att peka på textraden (se rad 1:63 ovan).

När detta är gjort fortsätter hon inte att läsa nästa sångfras högt utan uppmärksammar istället den paus som hon vet existerar just här. Hon uppmärksammar den i ett instruerande syfte då hon vänder sig till Amy med sitt klargörande att ”då ska de va ett streck här ett mellanrum” (samma rad). Det hon syftar på här är det textmellanrum hon tidigare gjort mellan de nedskrivna orden i datorn. Amys minimala och lågmälda respons ”mhm” (rad 64) kan förstås som ett bejakande litet inlägg där hon låter Diana fortsätta. Så gör Diana också efter att ha läst nästa fras på samma vis (rad 65). Hon kommenterar sedan konsekvent nästa ”mellanrum” (paus på musikspråk) (rad 66) innan hon går vidare med att läsa och sjunga efterföljande sångtext. Vid nästa kritiska

passage med avseende på pausen demonstrerar hon nu denna med en annan symbolisk gest – en rytmisk, synkoperad fingerknäppning som fyller ut denna och samtidigt fungerar audiovisuellt (rad 67). För tredje gången tematiserar hon sedan pausen verbalt och för att ytterligare synliggöra den eventuella problematiken för sin elev konstruerar hon en gest med hjälp av båda sina händer.



*Figur 2:* Diana (till vänster) illustrerar samma ”mellanrum” med en ny gest (se rad 1:68 ovan).

Amy visar sin responsivitet genom att fylla på med den sångtext som hon ser ska sjungas härnäst (rad 69) och Diana bekräftar att hon har förstått det rätt (rad 70). Det vi nu har sett innebär en mediering som har fungerat på ett underlättande vis när det gäller förståelse och lärande. Det som hände efter transkriptionsutdraget ovan var att Amy tillämpade Dianas markerade mellanrum på ett för situationen framgångsrikt vis. Men all mediering innebär inte att förståelsen underlättas, åtminstone inte till en början då systemen tas i bruk (Säljö, 2005). Jag har några tydliga exempel på detta och ska här dela med

mig ett av dem. Denna gång är det Amy som undervisar Diana. Amy tycker om att använda symboler ritade på papper, gärna kombinerade med skriven text. Hon testar också kreativt olika innovativa koncept som hon hoppas ska underlätta lärandet för kamraten i elevrollen. En av de två största utmaningarna i den visa som hon introducerar här är en melodisk variation som visar sig utgöra ett kritiskt moment när det gäller Diana sångframförande:

2: 94-102 Amy undervisar Diana

- 94 A: äh sen kom ja på (1.5)  
 95 va va de? ((ser ut att fundera och böjer sig sedan över pappret för att skriva igen)) (40.0)  
 96 de va nog (.) dom två sakerna du skulle tänka på ((lägger ned pennan och reser sig upp under tiden som hon sammanfattar ovan angivna instruktion))  
 97 D: ((böjer sig över pappret på bordet)) va står de där? vanlig stämma ((läser högt))  
 98 A: å så sen ljus stämma i "Kom Julia kom Julia"  
 99 D: mhm [ja ]  
 100 A: [så att ] du kommer ihåg de  
 101 (.) ja kanske skrev lite konstigt men (.) så att du värkligen förstår ändå (2.5)  
 102 ETT TVÅ tre (( böjer sig över datorskärmen som är vänd mot D)

Vi känner igen de sista raderna ur utdraget från exemplet om röstmediering. Amy inför skriftligen en distinktion mellan "vanlig stämma" och "ljus stämma". Längre fram under aktiviteten pratar hon därtill om att det står "sant ljus stämma" och att det är ännu en viktig distinktion att tänka på i sammanhanget. Det hon åsyftar på är att melodin varierar trots att texten är densamma: "Kom Julia" som sjungs två gånger i rad. Vid det första tillfället ligger melodin kvar nere på grundtonen men andra gången orden sjungs ska man göra ett litet tonalt språng uppåt på slutet. Det förklarar konceptet "ljus stämma". Amys papper med hennes understrykningar, sångtext och påhittade uttryck ligger framför dem medan hon ritar, skriver och berättar. Ibland knackar hon även med en penna för att framhäva vissa ords betydelse. Men det är inte helt enkelt för Diana att genast ta till sig all symbolik och omsätta den direkt i musikalisk handling. Under de 40 sekunder som går av Amys kreativa skrivande på pappret hinner avancerade saker komma på pränt som föranleder Diana att undra vad det egentligen står och vad det egentligen innebär med "vanlig stämma" (rad 97). Efter en liten stund ställs detta med

förståelsen av denna skriftliga mediering på sin spets. Då frågar Amy om hon verkligen förstår och Diana är mycket tydlig med sitt svar:

2: 116-129 Amy undervisar Diana

116 A: ja kommer berätta sen om du (.) förstår °om du inte (xx)

alltså° (21.5)

117 tror du att du förstår?

118 D: \*näe\* ☺ ((stort leende))

119 A: (0.5) nä (.) °oj° ((rättar till pappret))

120 (0.5) eh de va (.) NÄR DE E KLACKAR

121 D: mm

122 A: så ska de va((A fortsätter att förklara och visa på pappret))

Som framgår ur hennes svar till Amy på rad 118, skrattar hon öppet och antyder därmed att hon förstår så lite att det hela är komiskt. Det följer sedan en ganska lång samtalsepisode i vilken Amy ägnar sig åt att förklara vad hon menar med sina komplicerade noteringar. Till sist tillägnar Diana det slag av lärande som Amy vill åt. Jag har valt att inte ta med hela den sekvensen här.

## Konklusion

När dessa barn får chansen att uttrycka sig kreativt tillsammans i sin konstruerade undervisningssituation, visar de sig använda en vid repertoar av resurser. De unga deltagarna i studien tar också hjälp av varandras perspektiv och idéer. Men som jag har visat finns även ett kulturellt perspektiv implicit närvarande då de skapar sina lektionsliknande musikaktiviteter i den sociala interaktionen. Detta sociala lärande – det dialogiska och musikaliska meningsskapandet – låter sig svårligen fångas i de musikpedagogiska studier som på ett lösryckt och abstrakt vis avser kartlägga tonala felträffar och inre musikaliska strukturer i hjärnans vindlingar. För lärande inom konstarter kan det vara förödande att reducera förståelsen av estetiska uttrycksformer, kreativa processer och konstnärligt kunnande till kognitiv informationshantering. Att de skulle ge uttryck för objektiva sanningar är också en vilseledande föreställning. Likaså att de är produkter av en logisk och kausal (orsaksbunden) struktur, exempelvis en inre mental struktur. Barnens felträffar i sången och hur dessa skulle kunna förstås som uttryck för en individspecifik mental instans är inte det mest intressanta för mig i denna studie. Det relevanta här är att studera hur de tillägnar sig sina läroprocesser genom de olika sociala dimensioner som är närvarande.

Det är barns mångbottnade sociala interaktion som har satts under luppen. Symboliska språksystem betraktas som integrerade semiotiska resurser i stödjande samhandling. Med utgångspunkt i den sociokulturella traditionen förstås kommunicerade tecken och språksystem som medierande resurser för utveckling och lärande. I detta bidrag har jag velat visa hur mediering sker dialogiskt, via de unga aktörer som engagerar sig i samtal och social interaktion. De dialogiska, medierade handlingar som tagits upp här integrerar i praktiken kropp, artefakter och tänkande. Lika lite som Johanssons (2002) slöjdelever separerar handens arbete från tankens, frikopplar de barn jag studerat tankeverksamhet från kroppslig aktivitet. Det iscensatta förkroppsligade sjungandet och det interaktiva kroppsspråket integreras på ett komplext vis med den kognitiva dimensionen. Inte heller visar de att skriftliga artefakter spelar en underordnad roll i deras uttrycksfulla aktiviteter. De studerade dialogerna avslöjar att barnen även sätter materiella objekt på spel. De använder sig av sådana på ett kreativt och instruktivt vis. Exempelvis inkorporerar de i hög utsträckning skriftspråk och symbolspråk i inskriptioner som textblad och dator samt använder ett gosedjur, pennor och andra ting på innovativa, pedagogiska sätt. De sistnämnda tingen används inte endast utifrån de traditionella funktionerna (att gosa och skriva) utan även utifrån deras potentialer att illustrera symboliska innebörder. Vidare är normer och värderingar från barnens skolliv implicit närvarande i det sociala lärandet och kan därför också betraktas som underliggande, organiserande resurser i de aktiviteter som äger rum.

Sammantaget vilar barnens pedagogiska dialoger som vi har sett på etablerade konventioner och rutiner med avseende på samtalsstilar, aktivitetsstrukturer, interaktionsordningar och medierande redskap. På så vis uppvisar de studerade barnen inte bara kunskaper i olika former av språkande och musicerande. De visar också att de på flera sätt kan agera lärare och elev enligt en skol- och lektionspraktik i musik. Frågan väcks om det vore möjligt att lära sig att sjunga sånger tillsammans på ett mer informellt vis, och vad det skulle innebära för den kreativitet, den dialog och det musikaliska kunnande som utvecklas. Hur barn kommunicerar pedagogiskt och estetiskt i klassrummets institutionella praktik är också en undran som fötts. Studier som undersöker barn och ungas musicerande och språkande i andra sorters kontexter, och med andra typer av förutsättningar, skulle därför kunna komplettera en studie som denna på ett fruktbart vis.

## Transkriptionsnyckel

SYMBOLER	INNEBÖRD
flera understrykna ord i sammanhängande följd, t.ex. <u>ja har en hund som heter Hugo</u>	sång, dvs. orden uttalas tonalt
VERSALER	uttalas med högre röststyrka än omgivande ord
° °	uttalas med låg röstvolym
-	avbrott inuti ord
understrykning, t.ex. be <u>toning</u>	markerar betoning i uttalet
< >	uttalas med lägre taltempo än omgivande tal
> <	uttalas med högre taltempo än omgivande tal
* *	ytttrandet uttalas med skratt i rösten
:	förlängning av ljud
((dubbla parenteser))	forskarens kommentarer
☺	uttrycker ett leende
(.)	kort men märkbar paus
siffror inom parentes, t.ex. (2.0)	paus i sekunder
[	anger början av överlappande tal
]	anger var överlappningen upphör

## Referenser

- Bergqvist, K. & Säljö, R. (2004). Learning to plan. A study of reflexivity and discipline in modern pedagogy. I J. van der Linden & P. Renshaw (Red.). *Dialogic learning* (ss. 109–124). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Bergqvist, K. (2010). «Think of how you can know that you have reached your goals.» Reflection as self-control in late-modern schooling. *Nordic Studies in Education*, Vol. 30, pp. 137–149 Oslo. ISSN 0901-8050.
- Brand, E. (2000). Children's Mental Musical Organisations as Highlighted by Their Singing Errors. *Psychology of Music*. 28:62–80.
- Davidson, L. & Scripp, L. (1989). Education and development in music from a cognitive perspective. In: Hargreaves, D. J. (Ed.). *Children and the Arts*. Philadelphia: Open University Press.
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget: Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Fiske, H.E. (1992). Experimental Research. In: *Some Approaches to Research in Music Education*. Huddersfield: ISME Research Commission.
- Flowers, P. J. (1984). Attention to Elements of Music and Effect of Instruction in Vocabulary on Written Descriptions of Music by Children and Undergraduates. *Psychology of Music*. 12:17, 17–24.
- Flowers, P.J. & Dunne-Sousa, D. (1990). Pitch-Pattern Accuracy, Tonality, and Vocal Range in Preschool Children's Singing. *Journal of Research in Music Education*. Vol. 38 no.2, 102–114.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British journal of music education*. 23:2, s. 135–145.
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Routledge.
- Hodge, B. (1993). *Teaching as Communication*. New York: Longman Publishing.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* (Göteborg Studies in Educational Science, 183). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Mehan, H. (1979). "What time is it, Denise?" Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, 18(4), 285–294.

- Kullenberg, T. (2008). *Skapande möten – en studie i interaktionism och skapande i musik. Magisteruppsats*. Malmö: Malmö musikhögskola/Lunds universitet.
- Linell, P. (1998) *Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making* Charlotte, NC. Information Age Publ 2009.
- Linell, P. (2010). Communicative activity types as organisations in discourses and discourses in organisations. In: Tanskanen, S-K., Helasvuo, M-L., Johansson, M. & Raitaniemi, M. (Eds.). *Discourses in Interaction* (pp.35–59). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer: kommunikativa verksamhetstyper i samhället. Vol. 1 och 2*. Linköping: Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet.
- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting Talk to Work*. London: Routledge.
- Mars, A. (2012). *Musikaliskt lärande i kulturmöte. En fallstudie av gambiska och svenska ungdomar i samspel*. Licentiatuppsats. Malmö musikhögskola: Lunds universitet.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach*. London: Routledge.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2008). *Konsten att lära barn estetik*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Pramling, N. (2009). External representation and the architecture of music: Children inventing and speaking about notations. *B.J. Music. Ed*, 26:3, 273–291.
- Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2009). Making musical sense: The multimodal nature of clarifying musical listening. *Music Education research*, 11(2), 135–151.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson B., Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2009). The art of teaching children the arts: music, dance and poetry with children aged 2–8 years old. *International Journal of Early Years Education*, 17:2, 119–135.
- Rommetveit, R. (2008). *Språk, individuell psyke, og kulturellt kollektiv*. Oslo: Gyldendahl Norsk Forlag.



- Rostvall, A.-L. & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling*. En studie av frivillig musikundervisning. Doktorsavhandling. Stockholm: Kungliga Musikhögskolan.
- Sawyer, R.K. (2006). Group creativity: musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34:148, 151–164
- Szabo, M. (2001). Children's inaccurate singing: Selected contributing factors. *General Music Today*, 14, 4–10.
- Schoultz J., Säljö R., & Wyndhamn J. (2001). *Heavenly Talk: Discourse, Artifacts, and Children's Understanding of Elementary Astronomy*. Human Development 2001;44:103–118
- Säljö, R. (1998). Thinking with and through artifacts: the role of psychological tools and physical artifacts in human learning and cognition. In: Faulkner, D., Littleton, K. & Woodhead, M. (Eds.). *Learning Relationships in the Classroom* (pp.54–66). New York/London: Routledge.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kulturella minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning & Demokrati*, 2011, 20(3), 67–82.
- Varköy, Ö. (2009). *The role of music in music education research: Reflections on musical experience*. Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 11 2009, 33–48.
- Vygotsky, L. (1971). *The Psychology of Art*. London: The MIT Press.
- Vygotsky, L. S. & Luria, A. R. (1994). Tool and symbol in child development. I: Van der Veer, R. & Valsiner, J. (Eds.). *The Vygotsky reader*. (pp. 99–174). Oxford: Blackwell.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wallerstedt, C. (2013). 'Here comes the sausage': an empirical study of children's verbal communication during a collaborative music-making activity. *Music Education Research*, 1–14.
- Wallerstedt, C., Pramling, N., & Säljö, R. (2013). Learning to discern and account: The trajectory of a listening skill in an institutional setting. *Psychology of Music*, 0(0), 1–20.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York, NY: Oxford University Press.
- Yarbrough, C. (1992). Observational research. In: *Some Approaches to Research in Music Education*. Huddersfield: ISME Research Commission.

*Tina Kullenberg* är doktorand vid HSM och skriver på en avhandling i ämnet ”Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap.” Hon har en bakgrund som lärare inom musikämnet och har bland annat undervisat barn och ungdomar på grundskolan, från förskoleklass upp till årskurs nio. Hennes forskningsintressen rör socialt lärande samt musikpedagogiska frågor.

# El Sistema som överskridande verksamheter

## – konstruktion av ett musikpedagogiskt forskningsprojekt

Monica Lindgren & Åsa Bergman

Under senare decennier har relationen mellan musikundervisning och frågor som rör social utveckling och social jämlikhet uppmärksammas av forskare runt om i världen. Det har exempelvis handlat om musikens betydelse i en demokrati (Woodford, 2005; Gould, 2008), alla människors rättighet till kulturutövande (Campbell, Drummond, Dunbar-Hall, Howard, Schippers, & Wiggins 2005; Elliot, 2012) och musikens betydelse för identitetsutveckling (Ruud, 2007; Tarrant, Mark, North, Adrian & Hargreaves, 2002). Andra forskare har i sin tur problematiserat detta genom att kritisera de förgivet tagna västerländska föreställningar om musik, människor och samhälle som inte sällan följer på sådana uppmärksammanden (Boyce-Tillman, 2012; Gould, 2012; Vaugeois, 2007). Kritik har bland annat riktats mot att den kulturella, ideologiska, ekonomiska och politiska position från vilken idéerna förs fram inte analyseras och att retoriken om musik och demokrati därmed riskerar att få motsatt effekt. I värsta fall kan kampen för ett rättvist samhälle med hjälp av musik resultera i ett slags välgörenhetsliknande projekt stöttat på etablerade sanningar om vad som är rätt och riktigt, fint och fult, bra och dåligt för människa och samhälle (Vaugeois, 2007). I det forskningsprojekt som denna text är baserad på har en kritisk ansats valts just för att kunna nå bortom förgivet tagna sanningar rörande relationen mellan musikundervisning och samhälls utveckling. Texten, som är en av de första publikationerna från detta pågående forskningsprojekt har till syfte att beskriva, kontextualisera och analysera kör- och orkesterskolan El Sistema i Göteborg med avsikt att, presentera en översiktlig bild som grund för fortsatt forskning kring denna verksamhet.

Med avstamp i en venezuelansk modell utvecklad på 1970-talet startade *El Sistema* i Sverige 2010 som ett samarbetsprojekt mellan Kulturskolan i Angered och Göteborgs symfoniker (GSO). Målsättningen är att med musiken som verktyg fungera som en interkulturell dialog och att verka för ett mer demokratiskt samhälle. Från och med hösten 2011 har verksamheten succesivt utvidgats och i skrivande stund finns El Sistema i samtliga Göteborgs stads-

delar. Medan den övergripande målsättningen i Venezuela är att bryta fattigdomsmönster är syftet med El Sistema i Sverige och Göteborg snarare att motverka segregationsmönster typiska för storstadsregioner och det sociala utanförskap som uppmärksammas i relation till det (Beach & Sernhede, 2013). Utifrån en föreställning om att musikalisk och mänsklig utveckling går hand i hand och från en uttalad tro på att hög musikalisk kvalitet skapas genom stark social sammanhållning erbjuder El Sistema undervisning i form av orkesterspel och körsång tre till fem gånger i veckan. För att förverkliga sina visioner arbetar El Sistema bland annat med nåbara delmål och förebilder. De äldre barnen fungerar som rollmodeller för de yngre och alla barn får också regelbundet möta musiker från Göteborgs Symfoniker, de senare för att barnen tidigt ska få komma i kontakt med professionella förebilder och erhålla tillträde till det musikaliska rum eller den kontext som Konserthuset utgör. I El Sistema involveras också familjen runt de barn som spelar och varje vecka arrangeras Vänstay, som är benämningen på en musikalisk och social mötesplats där barn, föräldrar, pedagoger och ibland musiker från GSO umgås och musicerar tillsammans.

## Bakgrund

Tanken om att musik kan ha en social utvecklingspotential var på intet sätt ny när samarbetet mellan Kulturskolan i Angered och GSO inleddes våren 2010, inte heller när El Sistema startade i Venezuela 1975. Ända sedan 1800-talets början har det i Sverige funnits en föreställning om att förhöjd bildningsnivå hos socialt missgynnade grupper kan ha en positiv inverkan både på individen och på samhällsutvecklingen. Runt sekelskiftet 1900 gjordes i Sverige omfattande folkbildningsinsatser för att åstadkomma en förändring gällande arbetarklassens underordnade position i förhållande till borgarklassen (Rydbeck, 1997). Musiken spelade en central roll då den borgerliga musikkulturen förmedlades till arbetarklassen genom bl.a. folkkonserter och musikhistoriska föreläsningar (Larsson, 2007). Likaså fanns bakom de donationer som möjliggjorde bildandet av Göteborgs orkesterförening, senare Göteborgs Symfoniker, en ambition om att ge människor ur alla samhällsklasser "möjlighet att lyssna till den högsta musiken, t.ex. Beethovens nionde symfoni" (Edström, 1997 s. 90). Att som El Sistema prioritera musik från den västerländska symfoniorkesterrepertoaren tillsammans med folkmusik för att möjliggöra mänsklig och social utveckling är därmed inte någon ny företeelse. El Sistemas dubbla mål, med fokus på såväl social som musikalisk utveckling, har dock ännu inte studerats i högre utsträckning. I forskning kring El Sistema i Venezuela har man dock kunnat konstatera att orkesterverksamheten varit lyckosam vad

gäller frågor om psykosocial hälsa, självförtroende och motivation för utbildning. Vidare har verksamheten involverat hela kommunerna på ett positivt sätt (Hollinger, 2006).

Även etableringen av den svenska kommunala musikskolan präglades av ett starkt bildningsideal (Larsson, 2007) något som fortfarande går att se spår av i dagens kulturskola (Persson, 2001). Trots att en av de grundläggande målsättningarna bakom inrättandet av kommunal musikskoleverksamhet var att göra instrumentalundervisning tillgänglig för barn och unga oavsett social klasstillhörighet visar studier av musik- och kulturskolans verksamhet att den i första hand attraherar barn ur medelklassen (Brändström & Wiklund, 1995). I en senare studier genomförd i en svensk storstadsförort med hög andel utlandsfödda, uppmärksammas att också etnisk bakgrund påverkar föräldrars benägenhet att anmäla sina barn till instrumentalundervisningen (Hofvander Trulsson, 2010). Kulturskolan har även uppmärksamats för att få allt svårare att legitimera verksamheten, bland annat till följd av att bildningsidealet som tidigare varit grunden i undervisningen har fått konkurrens av kravet på marknadsanpassning (Holmberg 2010).

Populärmusikens allt starkare ställning som kulturform har inneburit utmaningar för den svenska musikundervisningen, inte minst i det obligatoriska skolväsendet som sedan 1960-talet allt mer övergått från att förmedla kulturellt bildningsgods till att erbjuda kunskaper om och färdigheter i att utöva musik från olika populärmusikaliska genrer (Bergman 2009; Ericsson & Lindgren, 2010, 2011; Georgii-Hemming & Westwall, 2010). Att konstmusiken är prioriterad i El Sistema är därmed intressant satt i relation till att musikpedagogiska praktiker inom det allmänna skolväsendet i Sverige idag helt domineras av populärmusik som genre i musikundervisningen. Detta faktum är något som också problematiserats i svenska forskningsstudier (Bergman, 2009; Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Lindgren & Ericsson, 2010). I motsats till internationella studier (Evelin, 2006; Green, 2006; Lebler, 2008; Väkevä, 2006; Westerlund, 2006) har dock rockbandsmusicerande som norm för svensk musikundervisning visat sig vara begränsande för elevernas möjligheter att på lika villkor tillägna sig musikalisk kunskap.

Det faktum att föräldrarnas betydelse för barns och ungas musikaliska lärande lyfts fram som väsentligt inom El Sistema stöds av forskning som visat hur elevers motivation, självkänsla och personliga tillfredsställelse med musiklektioner kan stärkas när föräldrar kommunicerar med läraren om barnens framsteg, stimulerar musicerande i hemmet och även medverkar som intresserad

publik vid sina barns framträdanden (Creech, 2010). På motsvarande vis kan El Sistemas framlyftande av musikens betydelse för den personliga och sociala identiteten spåras i internationell forskning där musik ses som ett redskap för självförståelse (Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002) men också som kommunikativt redskap (Batt-Rawden & DeNora, 2005) liksom som ”empowerment” (Mantie, 2008). Även studier inom ramen för så kallade Community Music projekt, vilka kan kategoriseras som mer informella lärandepraktiker, främst inom det populärmusikaliska området, har visat på musikens betydelse för ett ökat deltagande, jämlikhet och mångfald (Veblen, Messenger, Silverman & Elliott, 2013). Här illustreras exempelvis hur utsatta barn på skilda sätt löper mindre risk att marginaliseras med hjälp av Community Music-projekt (DeVito & Gill, 2013; Garrett, 2010). I en svensk kontext visar också forskning på en koppling mellan ungas musikaliska läroprocesser och deras identitetsskapande, såväl inom som utom de formella institutionerna (Bergman, 2009; Fornäs, Lindberg & Sernhede, 1988; Sernhede, 2002; Söderman, 2007;).

### **Ett diskursivt och kulturteoretiskt perspektiv**

En utgångspunkt i forskning är att kunskap och identitet skapas i situationer där människor interagerar med varandra, i förhållande till kollektivt konstruerade diskurser (Foucault, 1972) och i relation till kunskap som överförs från tidigare generationer. Vidare utgår forskningen från att lärandekontexten i sin helhet, sätter ramar för möjligheter till kunskapande. Sammantaget innebär det att undervisning kan studeras som en praktik påverkad av många faktorer. En sådan faktor som kan tänkas samverka när det gäller det musikpedagogiska området är utbildningspolitiska och kulturpolitiska diskurser, en annan rör aktörsnivån som till exempel de lärandes sociala situation eller kulturella bakgrund. Även faktorer som rör den fysiska miljön kan ses som kontextuella villkor som påverkar såväl diskursen som konsekvenser för möjligheter att lära. Således kan varje undervisningspraktik betraktas som unik samtidigt som det finns gemensamma drag som uppkommit under inflytande av faktorer som är överordnade aktörsperspektivet (Ericsson & Lindgren, 2010).

En annan intention med studien är att förstå *El Sistema i Göteborg* (ESG) mot bakgrund av ett kultur- och samhällsteoretiskt perspektiv. I det senmoderna samhället, vilket är präglad av en traditionsupplösning där estetiska värdenormer och kulturella symboler omförhandlas och omformuleras, har individen att kryssa mellan olika livsalternativ och samtidigt skapa sig själv som ett individualiserat subjekt. En inte alldeles ovanlig strategi i detta arbete är att gruppera sig socialt med utgångspunkt från ett gemensamt intresse eller en

gemensam ideologi (Giddens, 1991; Ziehe, 1989, 2004). I detta sammanhang blir kulturens betydelse för identitetsskapandet väsentlig. Löfberg (2000) urskiljer tre olika typer av kulturideologiska synsätt: Inom den *radikal-demokratiska* synen ses det som väsentligt att öka det demokratiska deltagandet genom att skapa större inflytande för människor inom det offentliga. Fokus hamnar i dialektiken mellan just kultur och identitet, där båda är i ständig rörelse. Det existerar inte någon given svensk eller europeisk kultur, och därmed heller ingen given identitet som bygger på en nationstillhörighet. Istället stävas efter en pluralism av identiteter som skapas med hjälp av kultur som en kraft i det offentliga rummet. Konstnärlig kvalitet kan inte avgöras då den är subjektiv och historiskt bunden. Vad som avgör den konstnärliga kvaliteten är istället den demokratiska processen. På motsvarande vis ses här begreppet mångkultur som problematiskt, då en given kulturell kärna och särart förutsätts. Den *kulturkonserverna* synen behöver inte ses som direkt motsatt den radikaldemokratiska då båda kan vara överens om vilka värden som är väsentliga. Men till skillnad från den radikaldemokratiska hållningen ses här vissa kulturella värden som överordnade människan. En kulturell kanon ses exempelvis som väsentlig för deltagandet i en gemenskap och formandet av en egen traditionsbevarande kultur. Slutligen, den marknadsliberala synen sätter friheten främst och kultur och identitet underordnas marknaden. Efterfrågan ska med andra ord styra kulturutbudet.

Med utgångspunkt i ovanstående anläggs i denna text ett diskursivt och kulturteoretiskt perspektiv som teoretisk grund för att beskriva, kontextualisera och analysera kör- och orkesterskolan El Sistema i Göteborg.

## Metod och analys

Forskningsstudien har en etnografisk ansats och materialinsamlingen som påbörjades 2011 liknas bäst vid en pågående process som sker i dialog med företrädare för verksamheten och i relation till hur verksamheten förändras och utvecklas. Materialet består så långt av intervjuer med processledare, kommunala tjänstemän, GSO:s ledning, lärare m. fl. och fältanteckningar från deltagande observationer av repetitioner, familjesammankomster, konserter samt från konferenser och seminarier där verksamheten diskuteras. Därtill ingår i materialet även officiella dokument publicerade på hemsidan ([www.elsistema.se](http://www.elsistema.se)) och dokumentärt filmmaterial. I den etnografiska ansatsen inbegrips en strävan efter att göra förstahandserfarenheter genom att studera verksamheten då den äger rum och att sedan kunna relatera intervjuutsagor och officiella dokument till dessa (Hammersly & Atkinson 1995). Erfarenheten

från en av våra tidigare studier (Bergman, 2009) visar på fördelar med att kombinera olika metoder eftersom det möjliggör att uppmärksamma eventuella motsättningar mellan vad som uttrycks och vad som ”görs”. Liksom vid andra etnografiska undersökningar är relationen mellan forskare och fältaktörer viktig att reflektera kring (Hammersly & Atkinsson 1995). Studien av El Sistema karaktäriseras av en kontinuerlig dialog med processledare vilka erbjuder löpande uppdatering kring verksamhetens förändring, samtidigt som vi som forskare bidrar med våra analyser och tankar kring projektet. Hur detta påverkar forskningsresultatet är föremål för en kontinuerlig och reflexiv diskussion. För att även involvera de medverkande barnens perspektiv kommer vi så småningom att genomföra intervjuer med barn som deltar i El Sistema och eventuellt även med deras föräldrar. Föräldrarna har sedan studien påbörjades både skriftligen och muntligen informerats om forskningsprojektet, dess syfte och om möjligheten att inte delta liksom sin rätt att när som helst avbryta medverkan i studien.

Analysen har inriktats mot att dekonstruera det empiriska materialet genom att lyfta fram variationer av de musikpedagogiska idéer som verksamheten kan tänkas vila på. Här har vi läst transkriptionerna på en mer generell nivå och sökt efter återkommande centrala aspekter genom att uppmärksamma motsägelser och/eller överensstämmelser i syfte att komma åt vad som eventuellt ”står på spel” (Parker, 1999). Syftet med denna första mer övergripande analys har varit att skapa underlag för den fortsatta forskningsprocessen. I detta första steg har vi försökt att vara så inkluderande som möjligt för att öppna upp för flera olika möjliga infallsvinklar i det fortsatta arbetet.

## Resultat

Utifrån våra analyser av det insamlade materialet har följande sex infallsvinklar till fortsatt forskning genererats: *El Sistema som skolverksamhet; som musikpedagogisk verksamhet; som fritidsverksamhet; som identitetsskapande verksamhet; som bildningsverksamhet och som fostransverksamhet*. Dessa olika verksamheter ska ses som analytiska och förstås som konstruktioner som i praktiken är omöjliga att separera från varandra. För att kunna synliggöra de musikpedagogiska idétraditioner som El Sistema i Sverige grundar sig i behandlar vi dem inledningsvis dock var för sig.

### *El Sistema som skolverksamhet*

El Sistema i Göteborg (ESG) framstår som en starkt organiserad verksamhet som i flera fall kan liknas vid skolans, med styrning i form av läroplaner om



andra ramfaktorer såsom tid, rum, pedagogtäthet och ledningsfunktion, men även med avseende på exempelvis gruppering av barn. Precis som skolan ofta organiserar sin verksamhet gruppvis, organiseras eleverna gruppvis. Det handlar exempelvis om gruppering i samband med bordsplacering där ”Mozartgruppen”, ”Beethovengruppen” och ”Hildegard von Bingengruppen” har särskilda placeringar. Liksom skolan har läroplaner, kursplaner, timplaner, kriterier för lärarbehörigheter och klassindelning, har ESG aktiviteter tillsammans med föräldrar, konserter, terminsupplägg, idéer om lärarkompetens och konsertverksamhet, utifrån en förutbestämd ordning. Detta ordningsskapande är något som också ofta uttrycks i just skolrelaterade termer, exempelvis används begreppet ”styrdokument” i beskrivningen av hur verksamheten styrs.

Även vad gäller andra typer av formrelaterade aspekter framstår ESG i likhet med skolan som en styrd institution, vilket skapar en ram för vilka aktiviteter som görs möjliga inom ramen för verksamheten. Det handlar här om en styrning gällande allt ifrån undervisningsmetoder, musikaliskt och socialt förhållningssätt, lektionsupplägg till val av repertoar. I likhet med andra institutioner är denna styrning formaliserad på så vis att den ger begränsat utrymme för alternativa former av upplägg. Men till skillnad från institutionerna grundskola och kulturskola bygger själva undervisningen på en stark teoretisk musikpedagogisk filosofi (musik som verktyg för social utveckling) vilket får en legitimerande verkan även vad gäller innehållet som därmed är idéstyrt, vilket kan jämföras med skolans och kulturskolans legitimitetsbrist inom det estetiska området (Lindgren, 2006) och marknadsstyrning (Ericsson & Lindgren, 2010; Holmberg, 2010).

El Sistema i Göteborg, som organisatoriskt är en del av kulturskolan i Göteborg, relateras också till kulturskolan. Relationen till kulturskolan är dock tvetydig. Verksamheten legitimeras både som kulturskola och som något annat än kulturskola. I vissa fall ställs verksamheten fram som ”en vanlig stråkorkester i kulturskolan” (lärare). I andra sammanhang markeras El Sistema som något särskilt genom att markera att det inte är ”den vanliga kulturskoleeleven” som är av intresse utan snarare ”ett helt annat klientel” (processledare). Att verksamheten på en och samma gång kategoriseras som både en kulturskola och något annat än en kulturskola tyder på att något står på spel. I ljuset av tidigare studier av kulturskolan skulle ESG kunna kategoriseras som mycket ovanlig. Dagens svenska kulturskola vilar på en retorik som snarare fokuserar en ständig kamp, inte endast ekonomisk, utan även en kamp för att locka elever till orkestermusicerande och traditionella orkesterinstrument. Kulturskolan som

en institution vilar i armarna på marknadskrafterna och inte på ett klassiskt bildningsideal (Holmberg, 2010). I ESG verkar snarare det motsatta förhållandet vara rådande.

### *El Sistema som musikpedagogisk verksamhet*

El Sistema framställs även som en verksamhet med mycket höga musikaliska ambitioner och med hög kvalitet. På hemsidan för El Sistema Sverige skrivs den konstnärliga kvaliteten fram som själva målet: ”Förebildning är en bärande del av lärandet och konstnärlig kvalitet det gemensamma målet”<sup>3</sup>. Lärarna är musikaliskt välutbildade och musikaliskt drivna i sitt uttryck. En El Sistema lärare ska helst kunna spela flera instrument och lektioner, orkesterrepetitioner, konserter inriktas mot att nå en så hög musikalisk nivå som möjligt. Vid samtliga musikaliska tillfällen då eleverna spelar tillsammans medverkar ett flertal musikkunniga vuxna. Här återfinns förutom lärare även praktikanter och kursdeltagare med flera, som på plats med sina instrument förstärker den musikaliska kvaliteten. Att all undervisning sker i grupp kan ses som anmärkningsvärt mot bakgrund av den dominerande en-till-enundervisning inom kulturskolans undervisningstradition. Bakgrundsackompanjemang används under lektionstid vid repetitioner inför konserter, vilket också signalerar betydelsen av musiken i fokus. Vid de konserttillfällen då elever och barn spelar tillsammans med Göteborgs Symfoniker GSO synliggörs ambitionen att skapa en hög musikalisk nivå med hjälp av musiker från GSO och dess dirigent.

Trots El Sistemans inriktning mot konstmusik förekommer långt fler genrer i undervisningen. Under den tid vi observerade lektionstillfällen, Vänstays och konserter spelade och sjöng barnen alltifrån Beethoven till afrikansk och svensk folkmusik till ”We will rock you” och specialskriven El Sistema-repertoar av viskaraktär. Detta faktum kan ses som förvånande, inte mist mot bakgrund av samarbetet med GSO. Från GSO:s perspektiv finns dock en tanke om att den repertoar som används, och som inte är konstmusikaliskt baserad, mer fyller en slags didaktisk funktion:

Sen spelar ju inte dom den musiken hela tiden, utan dom spelar ju mycket visor, små visor som dom har skrivit själva, dom fångar upp lite från dom olika nationaliteterna, fångar upp lite låtar. Men smyger in teman, dom håller på med temat ur Beethovens 9:a, den här An die Freude, och nu var det Dvorak, ja du hörde just Dvoraks 9:a där. ... nya världen. ... Så dom smyger ju in det sakta. För det ska ju bli klassisk musik så småningom. (Barn- och ungdomsproducent GSO)

---

3 <http://www.elsistema.se/barn/om-el-sistema-barn/el-sistema-sveriges-grund>.

I intervjuer och samtal med verksamma lärare *talas* det dock mycket sällan om den musikaliska nivån, trots att undervisningen inriktas mot just detta. Retoriken inriktas istället huvudsakligen mot El Sistemas sociala mål, möjligheten att förändra samhället och tanken om musik som integrationsprojekt. Denna underordning av musiken i samtal om El Sistema var också något som uppmärksammas av en av lärarna i samband med ett lärargrupsamtal:

Vi pratar hela tiden om de sociala vinsterna, har ni märkt det? Uppenbarligen är det så att det är ett socialt projekt för oss. Men jag tycker också att man kan se musikaliska jättestora vinster. Jag tänker på dom här ungarna som har sjungit i kören nu och är på sitt tredje år. Dom är skitduktiga, dom är jätte jätteduktiga. Från början var det, vi har haft några barn som är mer eller mindre entoniga. Man hade kanske kallat dom för brummare förr i världen. Och nu har vi en tjej som är från lilla e till trestrukna c och det, alltså samma tjej. Men tre gånger i veckan... alltså den utvecklingen. Då blir det ju också viktigt vilken musik vi väljer. Att man kör lite... men vi ger dom utmaningar. Det klart att dom kan sjunga atonalt om vi vill det. Vi måste ha en tydlig musikalisk linje också. (lärare)

Uppenbarligen finns en ambivalens här och kanske också en rädsla för att i alltför hög utsträckning positionera verksamheten som inriktad mot en hög musikalisk kvalitet. Frågan är varför? Kan El Sistema riskera att uppfattas som i första hand en elitsatsning och först i andra hand som ett socialt projekt? Att få fram duktiga musiker är dock något som Göteborgs Symfoniker uttrycker som en vision med El Sistema, liksom betydelsen av musiken och den musikaliska nivån:

Sen ger musikerna ju också en rent musikalisk stadga genom att visa hur det låter. Hur det ska låta, hur det kan låta. Det fastnar ju också snabbt i ungarna. Man behöver förebildandet. Och där har ju pedagogerna... dom har det ju, men dom är ju liksom inte musiker på den nivån. Dom är väldigt väldigt duktiga musiker, men deras roll det är ju att vara med barnen. (GSOs VD)

Intressant här är också att citatet illustrerar hur musikerna inom GSO och lärarna i El Sistema tilldelas olika funktioner. Lärarna positioneras som pedagoger vars uppgift är att ”vara med barnen” medan musikerna från GSO positioneras som musikaliska förebilder genom att ”ge musikalisk stadga” och ”visa hur det ska låta”. Detta rimmar väl med lärarnas egen retorik kring hur de ser på sin egen uppgift. Grupsamtalen med lärarna inriktas så gott som uteslutande mot det sociala umgänge de har med barnen och föräldrarna. I observationer av verksamheten blir det dock tydligt att även lärarna ses som musikaliska förebilder ur barnens perspektiv. De lyssnar och härmar när lärarna före-

bildar och uppmärksammas som musiker av barnen, inte minst i samband med konserter. Vid ett tillfälle, där barn från olika El Sistema-skolor i Göteborg gav en gemensam konsert på Konserthuset utan att musiker från GSO medverkade, placerades lärarna i centrum av scenen och agerade helt och hållet som musiker.

Den ambivalenta hållningen i fråga om den musikaliska respektive den sociala målsättningen och relationen dem emellan som identifieras här kan förstås som att de bottnar i olika kulturideologiska synsätt (Löfberg 2000). Medan uppmärksammandet av de musikaliska målen, liksom betoningen av konstmusik som det övergripande målet med verksamheten, tangerar den konservativa synen på kultur inom vilken kulturella värden ses som överordnade människan, ansluter sig talet om de sociala målen snarare till den radikal-demokratiska kultursynen. Det behöver enligt Löfberg visserligen inte finnas någon motsättning mellan dessa kulturideologiska hållningar men i materialet ser vi dock att det förkommer lite av en kamp eller förhandling i fråga om deras utrymme i verksamheten.

#### *El Sistema som fritidsverksamhet*

ESG framställs också som unik, vilket får en funktion att legitimera verksamheten som något specifikt. Det specifika rör det förhållningssätt som en lärare inom El Sistema har att anamma om man ska arbeta inom verksamheten:

Jag kan inte leva rövare, som lärare, och skälla på barnen. Det ingår inte i El Sistema. Det här är ett annat förhållningssätt. (lärare)

Men det handlar också om att en lärare inom El Sistema ses som innehavare av en dubbel kompetens – dels musiklärarens och dels socialarbetarens. Det finns en stark tro på att det sociala arbetet är gynnsamt för även den musikaliska utvecklingen:

Men i El Sistema så är man... om man då är medveten om att man är en socialarbetare, med musiken som verktyg, så blir det en väldigt annan ingång, som egentligen kan få en större progression – även i musiken så småningom. Därför att en säker elev blir också säker på att spela till slut. Om man känner sig hemma i sig själv och så vidare. (lärare)

Inom ramen för idén om att arbeta socialt med eleverna ryms även en tanke om El Sistema som mer lekbaserad verksamhet: ”Jag vill leka monsterleken idag” (elev); ”Vilket underbart kaos”(lärare); ”Nu hjälps vi alla åt att städa och torka av borden”(lärare). Likheten med en fritidspraktik är slående. Här kan

barnen önska lekar, hjälpa till att städa och ibland uppstår och tillåts kaos. Som personal inom en mer fritidsrelaterad praktik positionerar sig El Systemas lärare här i första hand inte som en lärare då undervisningsuppdraget är nedtonat. Istället intas en mer allmän vuxenposition. Detta är också något som lärarna säger sig uppskatta och de verkar heller inte ha några problem med att växla mellan de båda identiteterna. Inom ESG är det framförallt under Vänstay-tillfällen som denna fritidsrelaterade praktik där lärarnas positioneringar som i första hand en vuxen görs synligt. Här blir det tydligt hur lärarna, som vanligtvis strävar efter att utveckla eleverna musikaliskt, intar en annan position och istället fokuserar leken och att barnen i första hand ska roa sig. Att några elever sjunger i fel tonart blir därmed i detta sammanhang underordnat, trots att avsikten är att öva sånger inför konserten. Det hade kunnat vara vilken lekbaserad praktik som helst, men det faktum att de lekar som valts benämns ”dirigentleken” respektive ”musikallad” signalerar ändå att det handlar om en musikundervisningspraktik, en musikundervisningspraktik som dock kan sägas stå ganska långt från kulturskolans.

Kulturideologiskt närmar sig denna konstruktion ett radikaldemokratiskt (Löfberg, 2000) synsätt på kultur i det att den musikaliska kvaliteten ligger i det lekbaserade mötet. Kulturen legitimeras av idén om det demokratiska mötet mellan barn, föräldrar och lärare. Visserligen finns El Sistema sångerna där, men utan samma krav som i den musikaliska praktiken. Här bidrar alla till gemenskapen genom att delta på lika villkor. Alla deltar i sånger och lekar och alla hjälper till med praktiska göromål. Idén om att närma sig en mer barncentrerad musikundervisning är också fullt möjlig att historiskt spåra till pedagogiska diskurser som spreds till Sverige från USA redan under tidigt 1900-tal. Då stod kampen mellan estetiska och pragmatiska ideal. Progressivismen strävade efter att bryta det traditionella elitistiska bildningsidealet och tanken om att istället föra in en mer pragmatisk och elevcentrerad undervisning spreds. Även senare under 1900-talet ser vi spår av en kamp mellan denna mer barncentrerade syn och en mer traditionell lärarstyrd och konstmusikaliskt inriktad syn, där syftet inom den förra handlade om att komma bort från fokus på det autonoma konstverket och istället föra in barns egna tankar, idéer, musikaliska preferenser och ideal. Lite förvånande, när det gäller ESG, är dock att genrefrågan, som i mångt och mycket var central i dessa reformer, är nedtonad i verksamheten. Istället är det barns kreativitet och sociala och demokratiska fostran med hjälp av musik generellt som i högre utsträckning lyfts fram.

*El Sistema som identitetsskapande verksamhet*

Identitet är något som återkommer genom hela materialet. Syftet med hela verksamheten är också att stärka barns identitet med hjälp av musik. På El Sistemas hemsida formuleras det på följande sätt:

Abreu (El Sistemas grundare) menar att individen utvecklas allra bäst i gruppen, i samspelet och i interaktion med sina medmusikanter. Stor vikt läggs vid att barnet skall få utveckla sin ”spirit”, moral, intellekt, engagemang och förstå sig själv i relation till gruppen – individens bidrag för att nå kollektiva mål. (<http://www.elsistema.se/om-el-sistema/pedagogiskt-forhallningsatt>)

Identitet framställs dock på flera sätt. Dels handlar det om att stärka gruppidentiteten och dels att stärka den egna individuella identiteten. I verksamheten kännetecknas det förra av att identitetsmarkörer läggs in i sångtexter, som till exempel ”Vi är El Sistema!” och ”Vi är alla coola, på Hammarkulleskola, El Sistema Yeah”. Här handlar det i första hand om att skapa en gruppidentitet. Även idén om en gemensam repertoar som tränas in och uppförs tillsammans över stadsdelsgränserna är en del i skapandet av denna identitet. Retoriken inriktas mot att stärka identiteten som grupp, en vi-identitet, där alla inkluderas:

Här ska alla med på båten. För det är ju väldigt starkt i Venezuela. Har nån kommit in i El Sistema så släpper dom aldrig personerna. (VD GSO)

Den egna identiteten som El Sistema-elev är en andra identitet som uttrycks som väsentlig. Arbetet med att stärka denna görs på olika sätt, bland annat har alla barn foton på sig själva då det spelar på sitt instrument. Detta foto är fastsatt på en namnskylt som hänger på instrumentfodralet. På varje fodral kan flera foton vara fastsatta, foton som speglar elevens utveckling i El Sistema. En tredje identitet som man arbetar hårt med är musikeridentiteten. Barnen ska tränas i att positionera sig som musiker. Denna identitet skapas genom att konsertframträdande iscensätts under repetitioner, liksom vid medverkan vid Vänstay då barnen får agera som ”veckans artist”. Ytterligare identiteter som konstrueras är den som elev/lärling respektive den som lärare/mästare. Detta sker i de situationer då läraren ställer frågor hon/han redan har svaret på, och då läraren förevisar och eleverna spelar efter.

Denna konstruktion kan spåras till både den kulturkonservativa och den radikaldemokratiska synen på kultur och identitet. Identiteten ses här dels som ett svar på ett slags kulturellt arv och människan är den hon är mot bakgrund av historia och tradition. Men samtidigt ses identitet som något som kan skapas i ett socialt sammanhang, dock utan öppenheten för en pluralism

av identiteter utan här efterfrågas en viss identitet, El Sistema identiteten. Arbetet med att konstruera en stark vi-identitet kan problematiseras i relation till frågor om inkludering respektive exkludering. Att starkt verka för ett inkluderande förhållningssätt genom att stärka gruppidentiteten skapar samtidigt en exkludering gentemot andra grupper, vilket paradoxalt nog skulle kunna få en motsatt effekt mot bakgrund av El Sistemas ambition att skapa rum för möten mellan olika sociala och kulturella grupper.

### *El Sistema som bildningsverksamhet*

När det gäller El Sistemas sociala målsättningar framställs verksamheten ofta på två sätt. Å ena sidan som utvecklande för individen och å andra sidan som utvecklande för samhället. Ett bildningsideal med konstmusikaliska förtecken ses som utvecklande för den enskilda individens sociala utveckling, medan orkestermusicerande framställs som ett led i en strategi att verka för demokratiska värden. Även här återfinns den kulturkonservativa hållningen med kulturtraditionella värden som något väsentligt för människan. Konstruktionerna om musikens betydelse för individen respektive för samhällsutvecklingen kan också relateras till hur västerländsk konstmusik användes inom ramen för folkbildningsprojekt under mitten av 1800-talet och fram till mitten av 1900-talet och som syftade till att utveckla individer ur i första hand arbetarklassen i tron om att det också skulle leda till ett starkare samhälle. Även den kommunala musikskolan grundades idémässigt i detta folkbildningsprojekt, men sett till hur kulturskolan utvecklats i det senmoderna där marknadskrafterna kommit att bli allt mer styrande på bekostnad av det klassiska bildningsidealet är det intressant att konstatera att ESG i flera hänseenden ligger närmare det bildningsideal som gjordes gällande i 1800-talets folkbildningsprojekt:

Jag tror vi har fördomar om den klassiska musiken, att det är medelklassens, och att den är otillgänglig, att den är svår, och om man tittar på vilka som, i varje fall till för något år sedan, så är det ju den vithåriga eller den blåhåriga tanten som sitter och.. eller dom som har råd. Och jag blev så himla fascinerad av hur man använder sig av den klassiska musiken i Venezuela som är ... den största procenten av Venezuelas befolkning har det ju väldigt fattigt ställt. Och en ganska liten procenthalt har det väldigt väldigt bra. Där har man inga problem med... där finns ingen klasstrappa när man lyssnar på klassiskt musik...utan den klassiska musiken i Venezuela är till för alla. (processledare)

I citatet ovan framställs konstmusiken som mindre tillgänglig för endast delar av den svenska befolkningen. Konstaterandet ställs i relief till Venezuela, ett

land där alla människor uppges ha en nära relation till konstmusik, oavsett social och ekonomisk tillhörighet. I uttalandet länkas musikkultur till nation, vilket inte minst i dagens globala och mångkulturella samhälle kan ses som något begränsande. Ett alternativt förhållningssätt kan intas genom att istället förstå musikkultur som något starkt kontextuellt (Stokrocki, 2004) präglad. Att vara medlem i en viss kontextuell gemenskap innebär att hela tiden läsa av situationer och skapa mening på ett sätt som framstår som självklart för övriga medlemmar. ESG kan ses som en medveten satsning in i en sådan gemenskap baserad på en konstmusikalisk tradition, något som blir tydligt till exempel i samband med repetitioner:

När informationspunkterna är avklarade och det är dags att börja spela inleds det med att läraren går ut och kommer tillbaka i rollen som dirigent. Hon hälsar på den elev som är utsedd till konsertmästare, bugar mot en imaginär publik och ger tecken åt orkestern att sätta sig. (fältanteckningar från stråksektionsrepetition 2013)

Redan i förskoleåldern förbereds barnen på att framträda vid konserter genom att även vid deras repetitioner förekommer referenser till en imaginär publik:

Helt plötsligt säger en av lärarna ”Nu får ni applåder” vilket är en signal till barnen att buga mot en tänkt publik. (fältanteckningar från lektion med förskolebarn 5 år, 2013)

I likhet med den långa konstmusikaliska bildningstraditionen i Sverige har ESG ytterst en politisk agenda. Detta blir tydligt, inte endast i officiella dokument, utan även i samband med konserter:

Dirigenten Gustavo Dudamel kommer in på scenen när barnen sjungit färdigt. Han går runt bland barnen och klappar om dem. – ”To see this is inspiring. El Sistema can help them to develop a better life”, säger han och refererar till Moder Theresa och hennes tes om hur viktigt det är att berika själslivet. Han trycker också på El Sistema som en enda stor familj. Efter framträdandet gör en riksdagsledamot (M) entré på scenen, tackar Dudamel för glädjen och inspirationen och refererar till tanken om att använda kultur för att skapa ett bättre samhälle. Hon positionerar sig i förhållande till Juholt, socialdemokraternas dåvarande partiordförande, som anklagat de borgligas kulturpolitik för att vara alltför kommersiellt inriktad. – ”Kulturen har ett egenvärde”, säger hon, och fortsätter att tala om hur musik kan förbättra livschanser. – ”Kultur är inte för en liten elit, kultur finns överallt. El Sistema är ett föredöme”. (fältanteckning från seminarium ang ESG 2011).



Att El Sistema här konstrueras som ett politiskt projekt är tydligt. Legitimitet skapas kring att använda kulturen som redskap för förändring i vad som framstår som ett mindre demokratiskt och bra samhälle, inte endast på individ- och gruppnivå, utan även på samhällelig och kulturell nivå. Två kulturpolitiska utgångspunkter görs här gällande: Riksdagsledamoten lyfter fram El Sistema som ett ideologiskt kulturpolitiskt projekt medan dirigenten Dudamel lyfter fram El Sistema som ett socialt kulturpolitiskt projekt. Med tanke på hur kulturens egenvärde betonas i det första uttalandet blir kopplingen till en konservativ kultursyn tydlig. Dudamel däremot legitimerar framträdandet både genom att referera till ett konservativt *och* ett demokratiskt ideal i det att han dels talar om musikens förmåga att berika själslivet och dels liknar El Sistema vid en enda stor familj (Löfberg 2000). Sammanförandet av de två kulturideologiska hållningarna bekräftar antagandet om att dessa inte behöver stå i motsättning till varandra. Även Löfbergs tredje kulturideologiska begrepp tangeras i citatet då riksdagsledamoten positionerar sig mot ett marknadsliberalt ideal, något som är fullt förståeligt i relation till den ideologiska hållning som El Sistemas verksamhet grundas i.

#### *El Sistema som fostransverksamhet*

Att musik används i demokratisk och medborgerlig fostran är inget nytt. Idén om musik som stark kraft i demokratibygge har förts fram i alla tider och i alla kulturer. Inom ESG inriktas detta på att fostra barnen socialt, att lära dem umgås i grupp, att med hjälp av körsång och orkesterspel skapa förutsättningar för ett hållbart demokratiskt samhälle. Uttalanden *som* "Barnen ska kunna lära sig att ingå i en social form" (lärare) eller "Vi jobbar jättemycket med demokrati, att man ska vänta på sin tur och så" (processledare) illustrerar denna idé om att integrera ett socialt undervisningsinnehåll i en undervisningsform, i detta fall orkesterspel eller körsång. Mot bakgrund av den här typen av uttalanden kan ESG förstås som bärare av en demokratiseringsdiskurs, som också den kan sägas ligga i linje med El Sistemas officiella retorik där orkestern framställs som ett samhälle i miniatyr.

Fostran kan även ses som en form av produktiv maktutövning, där människors tal och handlingar regleras utifrån en specifik föreställning om vad människor eller verksamheter är (Foucault, 1978/1991). Inom denna maktteori poängteras att avsikten är att värna om människors välfärd och välmående. Styrningen är inte påtvingad genom lagar eller förordningar, men handlar ändå om att forma människor till ett visst uppförande, ett visst beteende, enligt vissa normer och utifrån vissa skäl (Dean, 1999; Börjesson, 2008). ESG kan, i likhet med de flesta andra utbildningskontexter, ses som vilande på denna typ

av styrning. Syftet är att fostra eleverna till disciplinerade orkestermedlemmar, där samarbete är grundläggande:

Det har gått så fort, det är bara ett och ett halvt år och dom fixar det här och dom har liksom samlat ihop sig ungarna, för man måste ju komma ihåg det här att dom här hade en klart begränsad förmåga att samarbeta då dom började (...) Och sen satt dom på repetitionen, det var sånt fokus. Då ser man det här att det är ungar som faktiskt inte alls har haft nån träning i det förut. Så det var helt enormt. (GSO:s VD)

Liksom citatet ovan belyser just regleringen av barnens uppträdande i en orkesterrepetition visar nedanstående på maktutövningens liberala grund. Att träna samarbete i orkester leder till demokratisk fostran och icke-våld:

...det känns ju väldigt häftigt att tänka på det att' att när man sitter och spelar ihop i orkester som barnen gör på Hisingen och i Hammarkullen... och man liksom ska lära sig att dra stråken åt samma håll' och då går man inte ut och slåss efteråt. (Barn- och ungdomsproducent GSO)

Denna typ av sociala fostran, i form av disciplinering av barnen utifrån en idealbild som är uppbyggd kring förmåga att vänta på sin tur och att samarbeta, är *ett* exempel på maktutövning. Att disciplinera barn utifrån en syn på barnet som ett kreativt och skapande barn kan också ses som en typ av maktutövning, men då med andra konsekvenser för innehållet i verksamheten (Lindgren, 2006). När det gäller ES kan vi se att verksamheten tar sin utgångspunkt i båda dessa egentligen två motsatta ideal, dels det estetiska idealet med musiken som mål i fokus, dels det kreativa idealet där skapande, lekande processen sätts i centrum. I citatet nedan, hämtat från ett gruppsamtal med lärare inom ESG illustreras detta:

Vi hade ett fantastiskt Vänstay förra veckan. Då var det inget umgås och hänga utan då hade vi bjudit in en ståkkvartett. En av dem var barnens lärare i ES. Det var ett jättefint Vänstay, det var helt fantastiskt. Det slutade med att barnen fick komma fram, dom som ville, och dirigera den här stråkkvartetten. Och även föräldrar fick göra det om dom ville, det var ju ingen som ville först, men till slut var det ett barn som lyckades få upp sin mamma. Och hon gick upp och dirigerade en stråkkvartett. En muslimsk mamma, med sån här huvudduk på sig, gick fram och ställde sig och dirigera (alla skrattar). Det var ju helt fantastiskt häftigt. Och det var så bra stämning och det var så lugnt liksom. (lärare)

Här framträder det estetiska idealet i talet om detta Vänstay-tillfälles upplägg med stråkkvartett på besök och mindre fokus på att "umgås och hänga". Sam-

tidigt illustreras här tillfällets mer kreativa inramning där aktiviteten att dirigera stråkkvartetten uttrycks som mer lekbaserad och valfri. Det faktum att just den muslimska mamman ställs fram som unik i sammanhanget kan ses som anmärkningsvärt i relation till diskurser kopplade till medborgerlig integrerande fostranspraktik. Att peka ut mamman som ”muslimsk” med hänvisning till att hon bär det religiöst laddade plagget huvudduk, innebär både en exotisering av henne och att hon konstrueras som icke-normativ. Det sätt som den muslimska mamman görs till avvikare i den refererade situationen kan därför sägas gå stick i stäv med ESG:s ambition att verka för inkludering och fungera som en interkulturell dialog.

## Diskussion

I denna artikel har ett empiriskt material insamlat inom ramen för kör- och orkesterskolan El Sistema i Göteborg analyserats. Syftet har varit att inhämta ingångar till fortsatt forskning genom att beskriva och dekonstruera El Systemas praktik som ett första steg i en längre analytisk process. Den karta över musikpedagogiska idéer som presenterats kan sägas vara komplex och innehåller flera motsättningar. Några av dessa väljer vi att diskutera här.

Den första motsättningen handlar om de historiskt antagonistiska diskurser som vi kan se att ESG på olika sätt förhåller sig till. Det handlar dels om en *bildningsdiskurs*, vilken kännetecknas av konstmusik som bildning, strävan efter hög musikalisk kvalitet, undervisning i form av förebildning, traditionell elev-lärrrelation och professionella lärare med goda ämneskunskaper. På motsatta sidan finns en *kreativ diskurs*, centrerad runt det lekande barnet och den vuxne omsorgsinriktade pedagogen, en anti-auktoritär relation mellan barn och vuxna och en musikalisk genrebredd. Tydligt i materialet är att ESG på olika sätt positionerar sig i relation till dessa diskurser och också försöker att överskrida dessa. Parallellt med denna positionering kan vi också urskilja andra typer av ideal som verksamheten lutar sig mot. Här handlar det dock inte om att överskrida utan snarare att härbärgera två olika förhållningssätt. Utifrån ett socialpolitiskt perspektiv, lyfts i ESG musikundervisning fram som en medborgerlig rättighet i ett demokratiskt samhälle, där innehållet riktar mot en socialt inriktad kompetens och kunskap. Samtidigt inriktas verksamheten även mot en slags fostran, att socialiseras som individ in i en El Sistema-gemenskap, att skapa en ES-identitet och att rätta sig efter gällande regler inom denna gemenskap, vilket ses som ett erbjudande om en identitet bort från segregation. Sammantaget kan dessa olika diskurser och förhållningssätt som ESG har att konfronteras med spåras historiskt och inte sällan

har de agerat som motsatta och kämpat om tolkningsföretråde inom det musikpedagogiska området (Lindgren, 2006; Olsson, 1993; Sundin, 2003). I vår fortsatta forskning kommer denna typ av motsättning att vara föremål för en mer ingående analys.

Den andra motsättningen som ESG inrymmer handlar om legitimitet för musikundervisning i dagens samhälle. Den bristande legitimitet som skolans och kulturskolans musikundervisning uppvisar är uppenbar i forskning och utvärdering. Vad ska vi ha musikundervisning till? Till vilken nytta? El Sistema intar en klar position här i sitt dubbla uppdrag. Å ena sidan är verksamheten starkt kopplad till musik som medel, snarare än som mål. På så vis ligger filosofin nära det som kan benämnas som medieneutral estetik (Marner & Örtegren, 2003), där målet ligger utanför själva mediet, dvs musiken. Detta kan likställas med företeelser som ”dansmatte” eller musik som hjälp i språkutveckling. Skillnaden här ligger dock i att ESG inriktas mot social utveckling, snarare än utveckling inom något annat ämne. Men å andra sidan ser vi dessutom en stark koppling till musik som mål. Detta blir synligt inte minst i själva undervisningspraktiken och i konsertverksamheten. Här handlar det i stor utsträckning om att lära sig spela ett instrument och att kunna nå en så hög musikalisk nivå som möjligt. I ESG framträder denna dubbla målsättning på lika villkor, vilket kan ses som unikt i relation till andra musikpedagogiska praktiker.

En tredje motsättning fokuserar El Sistema i relation till en marknadsliberal syn på kultur (Löfberg, 2000) där efterfrågan blir styrande för kulturutbudet. I det senmoderna samhället står musik- och kulturskolan, i likhet med grundskolan friare än tidigare, vilket leder till en utmaning av det tidigare förhållande bildningsidealet. Holmberg (2010) menar att så länge traditionen tilläts styra verksamheten skedde en anpassning till en given syn på musikundervisning, men i dagens senmoderna samhälle, där marknaden definierar estetik, riskerar kulturskolan att förvandlas till ett ”nöjescentrum för ungdomar” (Holmberg, 2010, s. 204). I ljuset av detta perspektiv framstår El Sistema, med sin tydliga ideologiska styrning och en inriktning mot västerländsk konstmusik, som en motdiskurs (Foucault, 1976/2002) till den dominerande populärkulturdiskurs som återfinns i svensk skola och kulturskola. Denna motdiskurs kan å ena sidan förstås som en återgång till en traditionell musikpedagogisk utbildning, med en tydlig kanon som bygger på ett gemensamt kulturarv i kombination med en tydlig styrning utifrån en musikpedagogisk idé om barn, musik och samhälle. El Sistema kan därmed likställas med andra musikpedagogiska idéer som tidigare vunnit mark genom åren, såsom Suzuki-, Kodaly-

eller Dalcrozemetoden. Men å andra sidan kan El Sistema som motdiskursen också förstås i relation till traditionsuppluckringen i det senmoderna samhället, där traditioner och kulturella värden och ideal flyter runt, vilket skapar en osäkerhet och vilshenhet hos människor (Giddens, 1991; Ziehe, 1989, 2004). Människor är inte längre fångna i sociala och kulturella strukturer och därigenom finns ett starkt behov att skapa grupper av nya sådana. El Sistema kan ses som ett exempel på en sådan struktur.

En fjärde och sista motsättning som kan lyftas upp i detta sammanhang handlar om konstruktion av musikalisk identitet. De motsträviga identiteter som eftersträvas inom ramen för ESG kan diskuteras mot bakgrund av El Sistemas demokratiska och inkluderande målsättning. När det gäller musik och musikundervisning menar Karlsen (2012) att både musikalisk genre och musikalisk identitet bör hållas öppet och förhandlingsbart. Fostran in i en viss musikalisk identitet, utifrån en föreställning om det sociala och nationella värdet av vissa musikaliska genrer har historiskt visat sig vara riskfyllt när det gäller frågor om jämlikhet (Gould, 2012). Men det är även möjligt att föra fram en annan sida av saken genom att förstå El Sistema mot bakgrund av en kulturi-deologisk syn, där El Sistema i Göteborg bryter mot den marknadsliberalism som enligt tidigare forskning ser ut att i mångt och mycket vara styrande för dagens svenska musikundervisning (Holmberg 2010). Därmed blir det fullt möjligt att också se verksamheten som en praktik med en viktig funktion att utmana rådande diskurser om musikundervisning – som ett led i just en demokratisk idé om pluralism.

## Referenser

- Batt-Rawden, K. & DeNora, T. (2005). *Music and informal learning in everyday life*. *Music Education Research* 25(1) 41–55
- Beach, D. & Sernhede, O. (2013). On creativity and resistance in Nordic youth culture on the margins. In: G. Gudmundsson, V. Vestel & D. Beach. (eds.). *Young people and marginalisation: Young people from immigrant families in Scandinavia*. London: Tufnell Press.
- Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik. Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. (Doktorsavhandling) Göteborg: Göteborgs universitet, Skrifter från Musikvetenskap nr 93.
- Boyce-Tillman, J. (2012). Music and the dignity of Difference. *Philosophy of Music Education Review*, 20(1) 25–44.
- Brändström, S. & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält. En studie om kommunal musikskola och musikleäroinbildning*. (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.
- Börjesson, M. & Rehn, A. (2008). *Makt*. Stockholm: Liber
- Campbell, P. S., Drummond, J. Dunbar-Hall, P., Howard, K., Schippers, H. & Wiggins, T. (Red.) (2005), *Cultural diversity in music education. Directions and challenges for the 21<sup>st</sup> century*. Brisbane: Australian Academic Press.
- Creech, A. (2010). Learning a musical instrument: the case of parental support. *Music Education Research* 12(1) 13–32.
- Dean, M. (1999). *Governmentality: Power and rule in modern society*. London: Sage
- DeVito, D. & Gill, A. (2013). Reaching out to Participants who are challenged. I: Veblen, K. K., Messenger, S. J., Silverman, M. & Elliott, D. (red.). *Community Music today*. New York: Rowman & Littlefield Education. s. 217–230
- Edström, O. (1997). Musik som folkbildande projekt. Folkkonserternas upp- och tillbakagång. I Öhrström, E. (red.). *Musiken, folket och bildningen: glimtar ur folkbildningens historia*. Linköping: Mimer, 87–106
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Högskolan i Halmstad
- Evelein, F. (2006). Pop and world music in Dutch music education: two cases of authentic learning in music teacher education and secondary music education. *International Journal of Music Education* 24(2), 178–187

- Fornäs, J., Lindberg, O., Sernhede, O. (1988). *Under Rocken. Musikens roll i tre unga band*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Foucault, M. (1972). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1976/2002). *Sexualitetens historia. Band 1. Viljan att veta*. Göteborg: Daidalos.
- Foucault, M. (1978/1991). Governmentality. I: G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (eds.). *The Foucault effect: Studies in governmentality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Garrett, S. (2010). The role of community music in helping disadvantaged young people in South Wales to confront social exclusion. *International Journal of Community Music*, 3(3) 371–377
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British journal of music education* 27(1) 21–33
- Giddens, Anthony (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age* Cambridge: Polity Press.
- Gould, E. (2008). Devouring the other: Democracy in music education. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 7(1), 29–44
- Gould, E. (2012). Uprooting music education pedagogies and curricula: Becoming-musician and the Deleuzian refrain. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 33(1), 75–86
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for "other" music; current research in the classroom. *International Journal of Music Education* 24(2) 101–118
- Hammersly, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Hargreaves, D.J., Miell, D. & MacDonald, R.A.R. (2002). What are musical identities and why are they important? I: D. J. Hargreaves, D. Miell & R.A.R. MacDonald, (red.) *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press, s. 1–20
- Hofvander Trulsson, Y. (2010). *Musikaliskt lärande som social rekonstruktion. Musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund*. (Doktorsavhandling). Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Hollinger, D. M. (2006). *Instrument of social reform: A case study of the Venezuelan system of youth orchestras*. Arizona: Arizona State University

- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* (Doktorsavhandling). Malmö: Musikhögskolan.
- Karlsen, S. (2012) Multiple repertoires of ways of being and acting in music: immigrant students' musical agency as an impetus for democracy, *Music Education Research*, 14(2), 131–148
- Larsson, A. (2007). *Musik, bildning, utbildning. Ideal och praktik i folkbildningens musikpedagogiska utbildningar 1930–1978*. Halmstad: Makadam förlag.
- Lebler, D. (2008). Popular music pedagogy: peer-learning in practice. *Music Education Research* 10, 193–213
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet, Konstnärliga fakulteten. Art Monitor nr 1.
- Lindgren, M. & Ericsson, C. (2010). The Rock Band Context as Discursive Governance in Music Education in Swedish Schools. I: *Action, Criticism & Theory for Music Education* 9 (3) 32–54
- Lindgren, M. & Ericsson, C. (2011) Arts Education in Swedish Teacher Training – What's at Stake? *Australian Journal of Teacher Education* 36(8).
- Löfberg, K. (2000). *Kultur som ideologi. Skriftserien nr 59*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Mantie, R. (2008). Getting unstuck: The one world youth Arts projekt, the music education paradigm and youth without advantage. *Music Education Research* 10(4) 473–483
- Marnér, A. & Örtegren, H. (2003). *En kulturskola för alla: estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Olsson, B. (1993). *Sämus – en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 70-talet*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborg: Musikhögskolan i Göteborg, Skrifter från musikvetenskap, nr 33.
- Parker, I. (1999). *Critical textwork. An introduction to varieties of discourses and analysis*. London: Open University Press.
- Persson T. (2001). *Den kommunala musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal: en studie av musikskolorna i Mörbylånga, Tranås, Kiruna och Borås*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet, Skrifter från Musikvetenskap nr 68.



- Ruud, E. (2007). Musikk, identitet og kulturell anerkjennelse. I: E. Georgii-Hemming (red.), *Kunskapens konst. Vänbok till Börje Stålhammar* (s. 273–283). Örebro: Örebro universitet.
- Rydbeck, K. (1997). Den svenska folkbildningshistorien från 1800-talets början till 1900-talets mitt: ett panorama. I E. Öhrström, (red.) *Musiken, folket och bildningen*. Linköping: Mimer 13–34
- Sernhede, O. (2002). *AlieNation is my nation. Om hiphop och unga mäns utanförskap i det nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- Sundin, B. (2003). *Eстетik och pedagogik i dynamisk balans?* Stockholm: Mareld
- Söderman, J. (2007). *Rap(p) i käftan. Hiphopmusikers konstnärliga och pedagogiska strategier*. (Doktorsavhandling). Lund: Media-tryck.
- Tarrant, M., North, Adrian C., & Hargreaves, David J. (2002). Youth identity and music. I: R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves og D. Miell (red.), *Musical identities* (s. 134–150). Oxford: Oxford University Press.
- Vaugeois, L. (2007) Social Justice and Music Education: Claiming the Space of Music Education as a Site of Postcolonial Contestation. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6(4) 163–200.
- Veblen, K. K., Messenger, S. J., Silverman, M. & Elliott, D. (2013). (red.). *Community Music today*. New York: Rowman & Littlefield Education.
- Väkevä, L. 2006. Teaching popular music in Finland: What's up, what's ahead? *International Journal of Music Education* 24(2) 126–131.
- Westerlund, H. (2006) Garage rock bands: a future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education*, 24 (2), 119–125.
- Woodford, P. 2005. *Democracy and Music Education: Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice*. Indiana: Indiana University Press.
- Ziehe, T. (1989). *Kulturanalyser: Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm/Stehag: Symposium Bokförlag & Tryckeri AB.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine: nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Politisk Revy.

*Monica Lindgren*, fil. dr och docent i musikpedagogik, Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet. Hon har en ämneslärarexamen i musik och svenska och mångårig erfarenhet som lärare och lärarutbildare inom det estetiska området. Disputerade 2006 vid Göteborgs universitet och har sedan dess varit verksam som lärare och forskare vid Högskolan för scen och musik. Forskningsintresset riktas mot estetiskt/konstnärligt lärande i relation till frågor om makt, identitet och styrning i olika typer av undervisningskontexter.

*Åsa Bergman*, fil. dr i musikvetenskap, institutionen för kulturvetenskaper, Göteborgs universitet. Hon är utbildad ämneslärare i musik och har flera års erfarenhet av undervisning inom gymnasieskolan. Disputerade 2009 på en avhandling om hur ungdomar skapar identitet med musik och har sedan dess varit verksam som lärare och forskare vid institutionen för kulturvetenskaper. Forskningsintressen inbegriper lärande och identitetsskapande i såväl institutionella som ickeinstitutionella kontexter samt i relation till olika maktordningar som exempelvis genus.

TEMA:

*Bedömning & examination*

## Vad är grunden för musikaliskt lärande och bedömningar?

Bengt Olsson

Bedömningsdebatten inom dagens utbildningsväsende kan på många sätt ses som den främsta arenan för ideologiska strider kring diskussioner om olika utbildningars kvaliteter och värde. Den generella ingången, utifrån neo-liberala managementteorier kring högre utbildning och kvalitetssäkring och utvärderingar (assessment and quality accountability), har haft en genomgripande betydelse för de senaste 20 årens utbildningspolitiska diskussioner om bedömningar (Hanken, 2007). Samtidigt framstår betygsättning och bedömningar som pedagogiska kärnvärden, vilka skall styra hur undervisning bäst främjar eleverns eller studenters lärande (Nielsen, 2002; 2005; Zandén, 2010).

Bedömningsprocessen är dock inte en linjär relation mellan uppställda kursmål, tydliga bedömningskriterier, faktiska bedömningar av kunskaper och förmågor utifrån adekvata kriterier med utfall som visar på empiriskt valida resultat. Tvärtom, begreppet i fråga är komplext och motsvarar närmast vad kan karaktäriseras som ”ett-i-grunden-omstritt-begrepp” eller vad den engelske filosofen Gallie (1955) betecknade som ”essentially contested concepts”, där de framträdande dragen hos sådana begrepp bygger på olika kriterier för ”i grundläggande omstriddhet” (Janik, 1991).

Ett i-grunden-omstritt begrepp måste för det första vara värderande, det måste hänsyfta till en prestation eller förmåga (t. ex. att avgöra vad som är kultur eller demokrati i stället för egenskaper såsom färgen röd eller formen fyrkantig). Vidare måste det vara ett sammansatt begrepp som samtidigt är öppet till sin struktur vad gäller tolkningar av begreppet i nya sammanhang. Ett i grunden omstritt begrepp är därmed inte bara en utmärkt utgångspunkt för att undersöka ideologiska strider inom det estetiska området utan också en lämplig utgångspunkt för att undersöka och diskutera centrala aspekter av själva bedömningsbegreppet.

Zandén (2010) gör en första distinktion genom att diskutera normativa och icke-normativa kvalitetsuppfattningar. Icke-normativa kvalitetsuppfattningar

rör egenskaper eller funktioner hos föremål såsom färgen hos en målad vägg eller maskiners utförande. Normativa uppfattningar, å andra sidan, handlar om kvaliteter som är relaterade till normer eller regler inom vissa kontexter och sammanhang.

Syftet med denna text är att undersöka och problematisera normativa bedömningsbegrepp utifrån några empiriska undersökningar av instrumental- och musikundervisning inom olika delar av främst svenskt utbildningsväsende. Syftet är vidare emancipatoriskt i så motto att dessa diskussioner mynnar ut i rekommendationer för såväl vidare forskning som pedagogiskt utvecklingsarbete. Inledningsvis presenteras en begreppsgenomgång av själva bedömningsbegreppet.

### **Bedömningar inom musikområdet**

Motståndet mot betygsättningar bland lärare inom musik- och bildområdena är generellt framträdande (Olsson, 2001; Sandberg, 1996; Zandén, 2010). Betygsystem anses vara alltför reducerande för att man ska kunna göra adekvata bedömningar inom det estetiska kunskapsområdet, dvs enkla mätbara tester och bedömningar anses av dessa lärarkategorier ligga alltför mycket vid sidan av den estetiska kärnkompetensen. Ett annat problem utgörs av bristen på uttalade kvalitetskriterier för betygsättning inom det estetiska kunskapsområdet (Sandberg, 1996; Zandén, 2010). Det innebär ingalunda att det saknas olika kvalitetsuppfattningar om musikaliskt skapande och interpretation bland lärare, men det saknas tydligt formulerade gemensamma bedömningskriterier. Uppfattningarna speglar därför mer den enskilde lärarens syn på vad som är viktig kunskap än vad som allmänt anses vara värdefulla generella förmågor för musikaliskt utförande eller skapande. Zandén (2010) argumenterar därför för bedömning som en didaktisk kärnkompetens genom att betona bedömningens legitimering av pedagogiska praktiker. Ytterst handlar det således om att skaffa information om elevers prestationer, framsteg och lärande.

Skolverkets presenterar i sin översikt ”Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter” (2011) hur bedömning i skolpraktiken skulle kunna ske och utvecklas. Här ges råd och strategier för hur bedömningar kan främja lärande, hur själv- och kamratbedömning kan utvecklas samt hur bedömningar kan bli relevanta och trovärdiga. I rapporten betonas att begreppet ”förmåga” används som representativt för olika kunskapsformer (för fler rapporter om praktisk hjälp, se [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) under rubriken ”bedömarstöd”).

*Bedömningsbegreppet – en kort genomgång*

Syftet med bedömningar kan ha flera utgångspunkter och motiv, vilket inte minst speglas av hur olika begrepp används för skilda bedömningar. En första frågeställning blir då att diskutera distinktionen mellan begreppen ”bedömning”, ”betygsättning”, ”utvärdering” och ”värdering” (Olsson, 2010). Språkbruket är inte helt entydigt men för enkelhetens skull används här begreppen bedömning och betygsättning som exempel på snäva begrepp relaterade till en kursplan med tillhörande målformuleringar. Värdering och utvärdering representerar däremot mer övergripande perspektiv på utbildningar där referensen för dessa värderingar är läroplaner och utbildningsprogram med tillhörande ekonomisystem. Värdering kan sägas ha den vidaste betydelsen genom att den karaktäriserar allt ifrån individers enskilda bedömningar av musik och musikaliska framföranden i termer av ”bra” eller ”dåligt” till kulturellt baserade värderingar inom grupper eller samhällen. Mätningar av publikens musikuppfattningar (i hundratusental) i sammanhang såsom tävlingar i eurovisionsschlager är därför ett bra exempel på värderingar på en metanivå.

Inom anglo-amerikansk forskningslitteratur gör man distinktionen mellan ”evaluation” och ”assessment” (Murphy & Espeland, 2007). Båda begreppen har anknytning till bedömning som värdering respektive utvärdering. Sammantaget bör därför bedömning och värdering förstås utifrån sina funktioner; vilka är syftena och hur används begreppen?

Traditionellt beskrivs tre grunder för bedömning: Bedömning för urval till en kurs eller utbildning, bedömning för att kontrollera att målen i en kurs eller läroplan har uppnåtts samt bedömning för att åstadkomma kvalitetsförbättring av undervisning och lärande (Murphy, 2007). Skolverket (2011) menar att syftet med bedömningar är att ”kartlägga kunskaper”, ”värdera kunskaper”, ”återkoppla för lärande”, ”synliggöra praktiska kunskaper” och ”utvärdera undervisning”.

Primärt fokus för denna text är forskning om bedömning som en del av kunskapskontroll och kunskapsutveckling inom kurser för grundskolans högstadium och gymnasium samt inom högre musikutbildning. I dagens debatt kring bedömningar och betygsättning finns det således två huvudlinjer: Bedömning som kunskapskontroll eller bedömning som stöd för lärande.

Vad är det som bedöms? Är det ämnesinnehållets betydelse i form av dess kunskapsbildning och ämnesavgränsning som är styrande för bedömningsaspekterna? Bernstein (1996/2000) skriver om ämnets ”heliga dimensioner”,

dvs den paradigmatiska definitionen av ämnet och vad som skiljer detta ämne från alla andra ämnen. Samt vilka krav på bedömningar detta ställer. Eller rör frågan vad som överhuvudtaget är bedömningsbart det centrala? Den sistnämnda aspekten visar hur olika bedömningar utgår från vad som är mätbart och generellt bedömningsbart utifrån höga krav på reliabilitet och validitet i stället för att använda själva kunskapsbildningsbegreppet som utgångspunkt. Ett enkelt exempel är när musikämnets betyg enbart bygger på skriftliga prov i musikhistoria men där ämnets performativa aspekter saknar betydelse för betygsättningen. Hit hör också frågeställningen om det är förmågor och färdigheter eller teoretiska kunskaper som är föremål för själva bedömningen. Samtidigt som teoretiska kunskapskontroller har en benägenhet att fastna enbart i standardiserade skriftliga prov som bedömningsunderlag riskerar bedömningar av förmågor och färdigheter att reduceras till att bara ta ställning till kvaliteter i synliga kunskaper eller aktiviteter som representationer för kunskap. Mer komplexa förmågor bedöms därmed inte. Ytterst rör problemet således såväl bedömningsars validitet, dvs att bedömningsmetoderna mäter vad syftet med bedömningarna är, som vad som är i fokus för bedömningarna.

Den centrala referenspunkten för snävare bedömningar av innehållet eller vad-aspekten är därför ämnets eller kursens målformuleringar. Det är här de specifika förmågorna som skall uppnås beskrivs. Kurs- och läroplaners målformuleringar har varierande konkretionsgrad, vilket i sin tur leder till varierande tolkningsmöjligheter. Relationen utbildningsmål och vad som kan benämnas domänspecifika kompetenskrav är emellertid komplex. Därför bör diskussioner om bedömningsars aspekter även innefatta kvalitetsuppfattningar av lärande och utveckling oavsett kontext eller sammanhang. Zandén (2010) framhåller med hänvisning till den danske musikpedagogen Frede V. Nielsen att kompetenskrav och bedömningar bör omfatta både estetiskt-symboliskt och begreppsligt-verbalt meningsskapande vilket får konsekvenser för bedömningar.

Ett annat sätt att närma sig problemet är att diskutera *bedömningsars funktioner*. Formativa och summativa bedömningar är framträdande begrepp i sådana sammanhang. Den formativa bedömningen, kan ses som processbedömning eller vad som kan rubriceras som ”produkt över tid”. Det handlar om bedömningar som återkoppling och olika sorters stöd med syftet att utveckla den enskildes lärande. Perspektivet är framåtsyftande. I Skolverkets bedömningsmaterial (2011) uttrycks det som nödvändigheten av att målen för undervisningen tydliggörs, att information söks om var eleven befinner sig i förhållande till målen samt att återkoppling ges som talar om hur eleven ska

komma vidare. Summativa bedömningar är å sin sida bakåtriktade (Faultley & Colwell, 2012). Dessa kan närmast beskrivas som bedömningar i kontrollerande syfte. Examinationer och olika sorters slutprov är sådana exempel. Bedömningskriterierna skiljer sig därmed åt. Samtidigt kan man ställa sig frågan om formativa och summativa bedömningar alltid är klart åtskilda eller om de är integrerade? I materialet kring bedömningar inom högre konstnärliga utbildningar, som presenteras nedan, är exempelvis åtskillnaden inte alltid helt tydlig.

Andra utgångspunkter för bedömningsfunktioner utgörs av prognostiska och diagnostiska bedömningar. Utgångspunkten för den prognostiska bedömningen är att avgöra om exempelvis en sökande till en utbildning kommer att klara av studierna inom stipulerad tid utifrån sina befintliga kunskaper och färdigheter (Olsson, 2007). Antagningsprov till högre musikutbildning kännetecknas ofta av sådana bedömningar. Diagnostiska prov och tester motsvarar närmast den summativa bedömningen. Den sökandes förmågor och kompetens bedöms utifrån vad den sökande kan just nu. Har vederbörande tillräckliga grundkunskaper för att godkännas i en viss utbildning? På samma sätt som uppdelningen mellan formativa och summativa bedömningar i praktiken inte alltid hålls åtskilda blir prognos och diagnos ibland sammanblandade i bedömningsituationen (Olsson, 1997; 2001).

Man skulle också kunna beskriva funktioner som en fråga om bedömningsolika "riktadhet". I det ena fallet gäller det individens – här elevens – bedömningar av musik utifrån sina musikaliska preferenser. Då är bedömning närmast att jämföra med värdering av musik. I det andra fallet är lärares bedömningar huvudsakligen riktade mot elevens prestationer och uppvisande av förmågor. Här är bedömningen snävare och motsvarar betygsättning. Även om dessa bedömningsolika riktning är klart åtskilda finns det gråzoner där de glider samman. Ett sådant exempel är bedömning inom informell undervisning.

Diskussioner om bedömningsvaliditet berör inte bara bedömnings syften, innehåll och funktioner utan också *vem* som bedömer kvaliteten. Distinktionen "generalister" och "specialister" utgår från lärares utbildning och kompetenser och vad detta betyder för bedömningar (Hargreaves et al, 1996; Murphy, 2007; Olsson, 1993; 2001). Specialisternas kriterier är tydliga mål i kursplaner inom ett givet referenssystem medan för generalisternas bedömningar är värdet av spontanitet, kreativitet och mer generella aktiviteter det väsentliga. Frågan om skilda kriterier säger dock inget vilken betydelse för



lärandet dessa kunde ha vilket Murphy (2007) bekräftar i sin översikt av generalist-specialistproblemet. Jørgensen (2010) diskuterar motsvarande problematik inom högre musikutbildning. I flera studier undersöktes både bedömningsars validitet och reliabilitet hos olika instrumentalister. Måste man vara utbildad pianist för att kunna bedöma en annan pianists framförande eller finns det generella förmågor av pianistisk kunskap som även andra instrumentalister kan ta ställning till?

Frågan om *bedömningskriterier* är därför central i bedömningsprocessen. Inicialt handlar det om hur skilda kriterier formuleras muntligt och skriftligt. Hur fångar man språkligt centrala icke-verbala aspekter av musikaliska framföranden, kompositioner, dans, bilder etc, dvs hur kan skilda representationsformer transformeras till språkliga yttranden (Andersson, 1995; Nielsen, 1998/2005; Murphy & Espeland, 2007; Zandén, 2010)? Kriterier är verbala abstraktioner av musikaliska och pedagogiska handlingar. Vad som bedömaren uppfattar som väsentligt i handlingen. Andersson (1995) formulerar språkets roll som dels en fråga om närhet och distans till själva musiken, dels om det kända och okända språkets betydelse för bedömningar. Hans tes är inte bara vad språkets förhållande till bedömningar av olika musikaliska upplevelser innebär utan också vad språkets dynamiska kvaliteter betyder. Att språkligt fånga upplevelser och bedömningar är inte bara beroende på befintlig begreppsbyggnad utan att detta meningsskapande också i hög grad är utvecklingsbart.

Värdeobjektivistiska och värderelativistiska bedömningskriterier ligger exempelvis i linje med kvalitetsresonemang, där kvaliteten utifrån de första kriterierna avgörs av själva det musikaliska verket eller objektet, medan kvaliteten hos de sistnämnda kriterierna utgår från individens upplevelse av musiken (Olsson, 1993). Dessa olika värdekriterier är begreppsliga försök till neutrala beskrivningar av bedömningsgrunder och ligger i linje med diskussioner om estetiska och sociala bedömningar.

Sådana kriterier skall dock inte förväxlas med värdeomdömen, vilka är en subjektiv tolkning av kriterierna och hur de används (Åhlberg, 1986). Hur väl uppfyller viss musik de olika kriteriekraven? Det gäller således både att bli ense om vilka värdekriterier som används och hur dessa refererar till det enskilda fallet. Zandén (2010) diskuterar i sin studie av musklärares kvalitetsuppfattningar forskningsläget kring kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier. Han tar sin utgångspunkt i distinktionen mellan bedömning *av, för* och *som* lärande och med referens till några internationella forskare så introduceras begreppen ”oskarpa och skarpa” respektive ”estetiska och icke-estetiska”

kriterier. I båda fallen handlar det om ambitionen att fånga olika aspekter hos det objekt eller den förmåga som bedömningen omfattar. Skarpa kriterier – det som på engelska benämns ”criteria-specific ratings” (Jørgensen, 2009) – pekar analytiskt mot urskiljbara kunskapsaspekter eller förmågor vilka därmed också är tydligt bedömningsbara. Zandén exemplifierar med den engelske musikpedagogen Keith Swanwicks (1991) teorier om musikalisk bedömningsförmåga baserad på utvecklingspsykologi. Även om den skarpa bedömningsgrunden har fördelen att olika kvalitetsaspekter **bedöms var för sig**, lider den samtidigt av validitetsproblem (Olsson, 2010). De olika delarna kan inte bedömas isolerat från varandra för att sedan sättas samman till en samlad bedömning eftersom de skilda delarna har olika påverkan på varandra beroende på såväl vad som bedöms som själva bedömningssituationen. Förutsättningarna för de skarpa kriterierna är också i viss mån ett kontextberoende, en förutsättning som därför riskerar komma i konflikt med kontextens påverkan.

De oskarpa kriterierna är mer holistiskt präglade och vilar på regler som är mer unika för kontexten (kontextberoende) och följaktligen mer svårbedömbara. Resonemanget ligger i linje med diskussionen om bedömningar inom elementära och kvalificerade kunskapskulturer (se vidare nedan). Estetiska och icke-estetiska bedömningskriterier motsvarar också dessa distinktioner mellan skarpa och oskarpa kriterier.

Bedömningars *norm-* eller *referenssystem* är en ofta förbisedd faktor. En första grund för att diskutera musikfenomenets värderande dimensioner växer under det tidiga 1800-talets estetiska diskussioner fram kring verkbegreppet (Benestad, 1978; Elliot, 2012). Det musikaliska verkets kvaliteter är inneboende i själva musiken, det som engelska musikforskare rubricerar som ”inherent values of music” vilket får konsekvenser för själva bedömningsprocessen (Green, 1988; 2005; Olsson, 1993) Bedömningarna bygger på framväxten av en estetik där former och strukturer är vägledande och meningsbärande för verkets musikaliska kvaliteter. I förlängningen får vi en västerländsk musikkanon där vissa verk upphöjs som mer betydande än andra och som utgör referenser för andra kompositioner. Musikpedagogiskt innebär detta dels att den västerländska konstmusiken framstår som mest eftersträvansvärd för innehållet i musikundervisningen, dels att dess form- och strukturkvaliteter bildar en referensram för bedömningar av kvaliteter av annan musik.

Dikotomin konst–populärmusik baserades länge på vad som kan rubriceras som en musikvetenskapligt grundad analys, där konstmusikens estetiska kvaliteter var unika och konstnärliga medan populärmusikens kvaliteter repre-

senterade underhållning eller dansmusik. Denna förenklade motsättning lever visserligen kvar i många vardagliga musikaliska värdediskussioner men har under de senaste hundra åren ytterligare relativiserats, dvs att olika musikstilar och genrer värderas mer jämlikt. I en undersökning av en experimentell musiklärarutbildning på 1970-talet lanserades begreppet ”musiker-musik” för att peka på hur olika estetiska uppfattningar lever kvar trots ett musikaliskt brett utbud i ett framväxande mediasamhälle (Olsson, 1993). I detta fall hur musikers värderingar kring kvalitet slog igenom inom en pluralistiskt orienterad musiklärarutbildning. Varje stil och genre – jazz, rock, blues svensk folkmusik etc – har sin egen estetiska kanon där det i detta fall var just att musikers kvalitetsuppfattningar var styrande för dessa värderingar. Detta sätter också fokus på olika kvalitets- och kompetensuppfattningar inom musikhögskolor och det informella musiklivet utanför (se vidare autenticitetsdiskussionen nedan).

Ett annat perspektiv på norm- och referenssystem finns i genusforskningen (Björck, 2011; Borgström- Källén, 2014; Lindgren, 2012). Här handlar det om bedömningsnormer utifrån manliga och kvinnliga perspektiv samt hur dessa perspektiv är socialt konstruerade. Vissa genusmönster gör sig gällande i såväl undervisnings- som utövande sammanhang, vilket i sin tur påverkar normer för vad som är ett bra respektive dåligt musikaliskt utförande. På motsvarande sätt påverkar både individers instrumentval och musikers uppförandep Praxis i hög grad hur sådana genusmönster influeras.

Ett annat normsystem för bedömningar av musikalisk kvalitet utgörs av *autenticitetsbegreppet* (För en forskningsöversikt, se Bresler, 2007; de Nora, 2007; Dyndahl & Graabræk Nielsen, 2011; Ericsson, 2002; Ericsson & Lindgren, 2010; Green, 2002; Kivy, 1995; Mans, 2007; Olsson, 1993; 2007; Ruud, 1996; Veblen & Olsson, 2002; Zandén, 2010). Autenticitet är en social konstruktion som dels refererar till verkets inneboende och äkta egenskaper, dvs ett slags estetiskt originalitetskrav, dels som en fråga om ett ”äkta” framförande vilket i sin tur bygger på värderingen att framförandet är ”nyskapande, ärligt och naturligt”. Reimer (2007) kopplar begreppet autenticitet till det ”autentiska självet”, dvs kreativitet och etiska aspekter hos kompositören eller musikern. I detta fall kan autenticiteten förstås som det unikt estetiska eller konstnärliga i skapandet eller vid interpretation och improvisation. Det handlar inte om kopiering utan om något som är originellt och nytt.

Bergman (2009) visar empiriskt hur högstadieungdomars musikuppfattningar analytiskt även kan relateras till autenticitet. Kriterier som ”musik som står sig

över tid”, ”musik framförd på ’riktiga’ instrument och skapad av artisten” och ”i dialog med andra smakdomare på musikområdet” (inom media, min anmärkn.), visar hur kvalitetskriterier kan formuleras och användas i praktiken.

Ett annat sätt att beskriva begreppet är att diskutera ”stil- och genretrohet”, vilket enkelt uttryckt handlar om att komponera och musicera i linje med en musiktraditions centrala musikaliska uttryck. Här rör autenticiteten snarare kopplingen till traditionens makt över skapande och framförande och vilka möjligheter det finns att få genomslag för nya uttryck (Rolf, 1991). I dagens globala musiksamhälle utmanas exempelvis lokala, folkliga musiktraditioner eller i extremfallet lokala låtdialekter ständigt av påverkan från populärmusik, rock, jazz och folkmusik från andra länder. Begreppet ”world music” har exempelvis skapats för sådana musikaliska blandformer samtidigt som traditionens förespråkare förhåller sig kritiska. Detta ger upphov till spänningar mellan olika musikformer som samtidigt innebär svårigheter att bedöma musikalisk kvalitet.

Autentiska bedömningsituationer har förts fram som alternativ till formaliserade bedömningar med låg validitet och för att främja bedömningar av mer komplexa förmågor (Bresler, 2007; Colwell & Richardsohn, 2002; Eisner & Day, 2004; Murphy, 2007). Autenticitet skall här förstås som elevers autonomi och självständighet som förutsättning för kunskaper och lärande – eleven skall såväl ges möjlighet att påverka undervisningen och dess innehåll och därigenom själva bedömningen – som att ta i beaktande vilken påverkan både lärarens och andra elevers bedömningar har för den enskilda elevens lärande. Centrala bedömningsaspekter utgörs därför av ”självvärdering”, ”kamratbedömning” och ”portföljmetoder” (Lindström & Lindberg, 2008; Olsson, 2010). Alla tre aspekterna är framträdande för att understryka olika aktörers betydelse för själva lärandet och dessa interaktioner har i olika studier visat sig leda till utveckling av elevers kritiska tänkande, bedömningsförmåga och oberoende lärande. Vidare har det lett till ökad självsäkerhet och kunskap om bedömningsmetoder hos elever (Eisner & Day, 2004; Murphy, 2007).

Autenticitetsbegreppet finns dessutom latent i diskussionerna om *formellt och informellt lärande*. Medan formaliserad undervisning kännetecknas av formaliserade bedömningar framstår det informella lärandet som spontant och naturligt lärande (Mans, 2007). McPhail (2013) pekar på hur just kraven på elevers och studenters önskade delaktighet i bedömningar utifrån ett breddat kunskapsbegrepp har ifrågasatt formell utbildning och dess verksamma kunskapspsyner. Detta har lett till en idealisering av informell undervisning och då

främst kopplad till rock och populärmusik. Autenticitetsbegreppet baseras på tydliga lokala värderingar av musikalisk kvalitet vilket kan verka paradoxalt när man samtidigt hävdar dessa kvaliteters globala betydelse. Det informella lärandet är därför ingalunda bedömnings- eller värderingsfritt men det tar sig annorlunda uttryck. Bedömningsformer och kriterier hämtas från det sammanhang lärandet och utövandet sker. Bedömarna behöver inte ha formell utbildning men har en status och position i gruppen utifrån den egna spelförmågan, vilket legitimerar rollen som bedömare.

Folkestad (2006) gör en distinktion mellan själva lärandesituationen och lärandeprocessen samt dessa båda aspekter kan kombineras på olika sätt. Lärandesituation kan utgöras av ett formellt sammanhang som en musiklektion medan själva lärandet präglas av informella undervisningsmetoder och vice versa. Införandet av digitala media i musikundervisningen kan således närmast ses som en informell ockupation av ”det heliga” i skolundervisningen genom den nära kopplingen till ungdomsmusik av olika slag där just eleverna själva är representanter för denna invasion (Bergman, 2009; Bernstein, 1996/2000; Demetriades et al, 2003; Dyndahl, 2004; Erixon et al, 2012; Folkestad, 1996; 2006; Scheid, 2009; Strandberg, 2007).

Gullberg (1999; 2002) undersökte institutionellt och utominstitutionellt lärande och socialisation och då mer specifikt rockmusikens koppling till högre musikutbildning. Ett sätt att diskutera denna skillnad är att beskriva skilda norm- och referenssystemers betydelse inom och utanför musikhögskolors utbildningar. Gullberg belyser därför den musikaliska socialisationens betydelse för såväl musikpreferenser som musikaliska ideal som en grund för olikheter. De skilda lärandemiljöer som en musikhögskola respektive ungdomsgård eller ”garage” utgör leder till olika pedagogik för instrumentalt lärande. Olikheterna inbegriper bl.a. skilda sorters gruppdynamik, kollektiva eller individuella repetitionsformer och formella eller informella lärroller. Men dessa leder också till olika värderingsgrunder för vad som bra eller dålig musik eller i autenticitetstermer vad som är rätt eller fel komponerande eller framförande. Johansson (2002) visar också i sin undersökning av formellt och informellt lärande i termer av instrumentalspel hur formellt notbaserat lärande vs. informellt gehörslärande, kan leda till olika vägar mot kunskap. Detta behöver nödvändigtvis inte leda till skild kompetens, men att skillnader i formen för lärandet kan ha betydelse för utvecklandet av de diskursiva bedömningsaspekterna av musicerande.

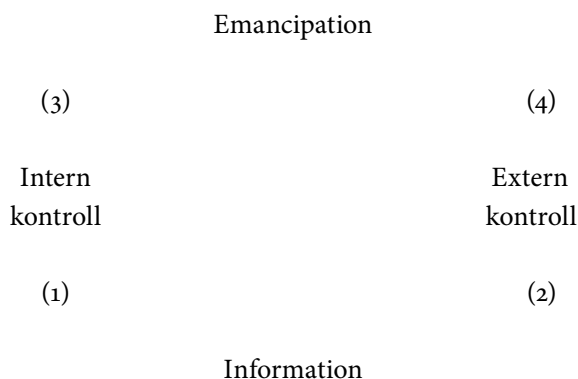
Autenticiteten i det formella och informella lärandet visar således på *kontextens* betydelse för bedömningar av musikaliska kvalitetsuppfattningar

(Murphy, 2007). Olsson (2007) pekar på hur den generella forskningen om kontexter har tre tydliga spår. För det första handlar det om att undersöka elevens skilda erfarenheter av musicerande i skolan och på fritiden. Vidare utgör motsättningen mellan en traditionell lärarroll i skolmiljö och en lärare som verkar i bredare sammanhang, dvs både i skolan, på fritidsgården och annan fritidsverksamhet med varierande undervisningsformer som följd, ett fokus för forskningen. För det tredje har forskning om själva lärandeprocessen i formella och informella sammanhang undersökts. Det gemensamma för dessa tre ansatser är kritiken mot konventionella undervisningsformer och metoder i skola och musikskola.

Olsson (1993) diskuterar problematiken i termer av kontextberoende och kontextoberoende lärande där strukturerna närmast motsvarar Rolfs (1991) benämning elementär praktisk respektive kvalificerad kunskapskultur. En skillnad mellan dessa olika former för lärandet utgörs därför av ramfaktorernas betydelse. Det är inte primärt synen på kunskap, dess värde och förmedling inkluderande bedömningsaspekterna som står i fokus utan externt formulerade regler och principer. Det kontextberoende lärandet kan höra hemma både inom och utanför en institution (se diskussionen om bedömningar inom högre konstnärlig utbildning nedan). Det utmärkande ligger i den specialiserade kunskapens närhet till centrala kunskapsaspekter inom den lokala miljön. Bedömningsproblematiken blir på så sätt lokalt förankrad vad gäller värderingsgrunder och kriterier.

I olika artiklar har kontextens betydelse diskuterats av Olsson (2002) och Rolf (1993). Rolfs modell över institutionella bedömningsprocesser och kunskapsbildning har som en utgångspunkt vem som bedömer, hur bedömningarna går till och vilka syften och mål som styr bedömningarna. Modellen bygger på två skilda polariseringar. Den första tar fasta på den vertikala motsättningen mellan "emancipation" – individens utveckling och lärande genom egna aktiviteter och handlingar – och "information", dvs individens lärande med hjälp av lärares undervisning. Den horisontella motsättningen inriktas mot "intern" och "extern" kontroll av undervisning och bedömning.

Rolfs (1993) modell:



Denna fyrfältsmodell pekar mot skilda förutsättningar för olika bedömningsprocesser. Kombination information och intern kontroll (1) leder således till lärarbedömningar av studentprestationer som grund för utvärderingar. Det främsta kännetecknet är därför formell bedömning av kunskaper och förmågor. Det är anställda lärare inom en institution som ansvarar för att kvaliteten i utbildningar upprätthålls. Information utifrån externa utgångspunkter (2) rubricerar Rolf som en byråkratisk bedömning eftersom det är externa utvärderare med andra erfarenheter än som lärare i musik och instrumentalspel som gör bedömningarna. Kombinationen emancipation och intern bedömning (3) pekar mot lärarprofessionens självbedömningar och kollegiala peer reviews utifrån ett bottom-up-perspektiv. Det är således fråga om bedömningar vilka främjar utveckling utifrån en hög grad av autonomi, makten ligger hos lärarna och den lokala utbildningsledningen. Kombination emancipation och extern bedömning (4), avslutningsvis, kan enklast exemplifieras med standardiserade kursvärderingar av olika slag. Här ges studenter möjlighet att ge sin syn på en genomgången kurs eller utbildningsmoment. Huruvida dessa kursvärderingar leder till förändring eller inte beror på den institutionella utbildningsmiljön och lärarnas syn på behovet av studenters delaktighet i verksamheten.

Ytterst är det således en fråga om betydelsen av stor eller liten autonomi för bedömare och bedömningsprocess eller bedömning som lärande och utveckling (emancipation) respektive bedömning som värdemätare på inhämtad kunskap eller hur väl en utbildning uppnår exempelvis rätt prestationsgrad (information). Dessutom är det en fråga om intern kontroll och autonomi

respektive extern kontroll av de lärandes prestationer och förmågor. Från vilken position bedömningen utgår ifrån får därför betydelse för själva bedömningspraktiken.

Sammanfattningsvis rör bedömningsproblematiken således inte bara olika syften, referenssystem, perspektiv och foci för bedömningar utan också de olika förutsättningar, ramar och normer som kontext och autenticitet medför samt hur bedömningar utförs i praktiken, vilka kriterier som används och hur dessa tolkas. Nedan presenteras några forskningsstudier kring bedömningar inom grundskola, gymnasium och högre musikutbildning för att ytterligare tydliggöra bedömningsproblem i praktiken.

### **Forskningsläget kring musikaliska bedömningar – några nedslag**

Översikter över det allmänna forskningsläget inom musikpedagogisk bedömningsforskning presenteras i flera s.k. internationella Handbooks (Bresler, 2007; Colwell & Richardsohn, 2002; Eisner & Day, 2004; Hallam et al, 2007; McPherson & Welch, 2012). Artiklarna visar att sådan forskning är omfattande men utgör samtidigt en begränsad del av all musikpedagogisk forskning. Colwell (2002) visar i sin breda översikt av 1990-talets diskussioner om bedömning och betygsättning inom musikområdet hur sådana aspekter griper in i forskning om pedagogiska faktorer som undervisning, kreativitet, kurs- och läroplaner och attityder till lärande. Det handlar också om både kvantitativa och kvalitativa metoder, olika validitetsproblem och bedömningar utifrån skilda kunskapstaxonomier.

I den nyutgivna Oxford Handbook of Music Education (McPherson & Welch, 2012) finns två kapitel kring bedömningar varav det första är ägnat åt ”assessment in the secondary music classroom” (Fautley and Colwell, 2012). Fokus är, som titeln anger, bedömningar av formaliserade undervisningssituationer vilket inbegriper diskussioner om kontextens betydelse, formativa och summativa bedömningar, bedömnings reliabilitet och validitet och didaktiska bedömningar av musikaliskt utövande och komponerande. Utgångspunkterna är med andra ord snäva och täcker konventionella bedömningsaspekter från skolans värld samt med få referenser. Forskning med en bredare ansats inom Arts Education diskuteras också (Bresler, 2007; Eisner & Day, 2004). Eftersom arts education omfattar bild eller visuell kultur, dans, drama, konsthantverk inklusive slöjd och musik blir utgångspunkter genom korskopplingar och integrationer möjliga. Dessa möjligheter verkar dock utnyttjas i en väldigt liten grad.



En översiktlig sammanfattning av den internationella forskningen visar således att bedömningsforskning är nära förknippad med formaliserad undervisning även om det finns utvecklingstendenser vad avser autentiska bedömningar. En möjlig förklaring kan vara bedömningars betydelse för att legitimera utbildningar. Att det finns organiserad kvalitetssäkring genom bedömningar leder till mer väsentliga positioner i ett utbildningssystem än utbildningar utan bedömning och betygsättning.

*Några svenska studier om bedömning inom grundskola och gymnasium*

Ericsson (2002) visar i sin studie hur ungdomar uppfattar lärande och musikundervisning på några svenska högstudier där autenticiteten utgår från elevers krav på autonomi. Elevernas musikaliska preferenser och musiksmak kräver frihet. Härigenom tolkas autonomi som en fråga om hur musikaliska uttryck och deras äkthet hos musiker och grupper kan skyddas eller bevaras i individens musikaliska kvalitetsuppfattningar. Den personliga musiksmaken har enligt Ericsson en värdeaddering genom sin koppling till individens identitet och att det då kan bli problematiskt med en alltför tydlig extern påverkan. I bedömningstermer handlar det om att viss musik bedöms vara värdefull för individen utifrån identitetsbildning, personliga kriterier och värderingar medan annan musik saknar betydelse. Distinktionen mellan musik och skolämnet musik pekar i riktning mot en uppdelning i det formella och det personliga i musikuppfattningen. Uppfattningarna om att viss musik hör hemma i elevernas vardagsvärld medan synsätten på musik som skolämne handlar om bildning och lärande. ”Det ena företräds av ungdomar som är intresserade av aktiviteten musicerande eller som inte är intresserade men som trots det ser ett annat fokus som meningslöst. ... Det andra perspektivet ser musik i skolan i första hand som ett skolämne med en stark strukturell koppling till orienteringsämnena där även bildningsbegreppet har en central position” (2002: 141). Ericsson (a.a.) sammanfattar detta som att förmedlingen av musikaliska redskap eller färdigheter och undervisningssammanhanget accepteras av elever medan påverkan av elevers musikaliska preferenser och hur skilda musikaliska uttryck skall värderas är förbehållet dessa själva. Autenticitet och autonomi blandas således samman i frågan om formellt och informellt lärande, ett forskningstema som vuxit allt starkare de senaste tjugo åren.

I en senare studie (Ericsson & Lindgren, 2010) har åtta skolors musikundervisning under en termin följts med fokus på de analytiska begreppen identitet, makt/dominans och kunskapsbildning utifrån poststrukturell och socialkonstruktionistisk teoribildning med ett metodologiskt perspektiv där olika

diskursanalytiska ansatser som diskursiv psykologi, diskursteori och foucault-inspirerad analys kombineras. Empirin utgörs av videodokumentationer av lektioner varje vecka. Bedömning och betygsättning har visserligen inte undersökts specifikt men i studien diskuteras likväl sådana aspekter. ”Kunskapsbildningen framstår som traditionell i bemärkelsen att det är faktakunskaper som förmedlas och bedöms och som instrumentell i bemärkelsen att det finns vissa bedömningsmoment som går ut på att eleven ska behärska exempelvis ett antal gitarrackord utan att detta nödvändigtvis sätts in i ett sammanhang av musicerande” (s. 130). Författarna pekar också på betygsättningens roll och betydelse för makt och styrning i klassrummet. Dagens lärarroll har ofta beskrivits förändrad med avseende på auktoritet och makt vilket direkt har påverkat ledning och styrning av undervisningen. Lärarna är i högre grad hänvisade till att vara handledare och förhållandet till eleverna framstår som mer jämlikt och intimiserat än tidigare. Även om olika mer eller mindre manifesta styrningstekniker ersatt en mer auktoritär undervisning verkar betygsättningen emellertid fortfarande vara ett maktinstrument. I studien beskrivs hur en av musiklärarna motiverar sin betygsättning för enskilda elever. Han/hon informerar utifrån noggranna anteckningar om respektive elevs kommande betyg. Detta ger en förment objektivitet åt betygsättningen samtidigt som eleven får tips om hur betyget kan förbättras. Författarna pekar på hur ansvaret för högre betyg i denna bedömningsprocess därmed överförs till eleven. ”Bedömningssituationerna laddas med en betydelse som vida överstiger den betydelse de skulle ges från elevernas perspektiv, om inte en så påtaglig dramatisering av dem företogs” (s. 213)

Zandén (2010) undersöker i sin avhandling ett antal gymnasielärares i musik explicita bedömningar av elevers ensemblespel. Empiriskt har 4 samtal i vardera 4 grupper dokumenterats och analyserats utifrån frågeställningen ”vilka kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier ger lärargrupperna uttryck för i sina samtal om gymnasieungdomars ensemblemusicerande?”. En andra frågeställning rör hur dessa kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier förhåller sig till styrdokumentet för ensembleundervisning på gymnasiet. Lärarna har fått lyssna på och se fyra olika ensembles framförande av i allt fem låtar inom genrerna reggae (2 st.), soulpop, hårdrock och gospel på musikvideos. Dessa inspelningar har sedan legat till grund för samtal i olika lärargrupper. Lärarna känner i princip inte eleverna i förväg utan är hänvisade till att bedöma resultatet utifrån respektive musikvideo.

Analysen sker i tre steg. Steg ett innebär analys av samtal där deltagarna i samarbete konstituerar mening kring musikalisk kvalitet, s. k. intersubjektivt

meningsskapande. I analyssteg två prövas kvalitetsuppfattningar med avseende på relationer mellan olika kriterier och deras eventuella hierarkier mellan sig. Zandén uttrycker detta som tankelinjer, när olika yttranden knyter an till varandra som ett led i en orsakskedja. I steg tre, avslutningsvis, möts resultaten från de två första analysstegen. ”Lärarnas dialogiskt konstituerade kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier får en sammanfattande, slutlig behandling” (2010, s. 84).

I den första analysen framträder vissa kvalitetskriterier mer tydligt än andra. Elevers egna musikaliska initiativ och låtval som uttryck för autonomi skattas högt av lärarna. Intressant att notera är också att dessa kvaliteter ofta sätts i motsatsförhållande till lärarstyrning och skolmässigt präglad undervisning. Det sistnämnda kriteriet innebär därför en negativ värdering av kvaliteten. Hantverksskunnande innefattande bl. a. spelskicklighet, kunna spela på gehör, arrangemangskunskaper samt kunna framföra låtar utantill är några underkategorier till själva kriteriet hantverksskunnande. Notläsningsförmåga är dock en marginaliserad kunskap sammankopplad med skolmässighet. Endast i något fall omnämns detta som en kvalitet. Vidare skall eleverna musicera med spelglädje och ha både uttrycksfullt kroppsspråk och musikaliska uttryck i klingande form. Samtidigt är det intressant att notera vilken liten betydelse själva musicerandet har haft för lärarnas bedömningar. Genrespecifika kvaliteter saknas dessutom. ”Oberoende av vilken grupp som samtalar eller vilket musikstycke som kommenteras så framstår alltid autonomi, engagemang och expressivitet som viktiga kriterier” (Zandén 2010, s. 148).

I analys två fördjupas diskussionerna om kriterierna. Zandén formulerar detta som samtalskontexter, där olika målhierarkier blottläggs och problematiseras. Dualismen mellan elevautonomi och lärarstyrning är den mest framträdande. Här kan exempelvis nämnas hårdrockensembelns musicerande, som lärarna uppskattade mest. Ensemblen uppvisade den mest tydliga formen av autonomi tillsammans med hög spelskicklighet. Övriga kriterier från den första analysen finns också med i diskussionen men i olika hög grad. Vissa enskilda kriterier har dock inte samma hierarkiska betydelse i analyssteg två som i den första analysen.

Avhandlingens andra frågeställning rörde hur de ovan diskuterade kvalitetsuppfattningarna och bedömningskriterierna förhåller sig till de styrdokument som reglerar gymnasieskolans ensembleundervisning. Förhållandet kan beskrivas som problematiken mellan perspektiven ”top-down” och ”bottom-up”, där det förstnämnda perspektivet representeras av regler och riktlinjer i

styrdokument och hur dessa kommuniceras och implementeras i utbildningssystem (Olsson, 1993). ”Bottom-up”-perspektivet kännetecknas av pedagogiska uppfattningar och värderingar bland lärare i den dagliga undervisningen och dessa uppfattningar och värderingar står ibland i motsatsförhållande till de formella reglerna och riktlinjerna. Problemet är ett exempel på utbildningssystem som ”tröga organisationer” där förändringar inte är enkla att genomföra.

Zandéns resultat ligger i linje med dessa resonemang. De kriterier och målhierarkier som tidigare presenterats saknar stöd i måldokumentet. Zandén har dock vissa förbehåll för detta resultat. Lärarna har dels inte explicit uppmanats att diskutera kurs- och läroplaner, dels kan deras kvalitetsresonemang utgå från lokala kursplaner som inte redovisats i diskussionerna. Oavsett detta speglar resultaten top-down och bottom-up-problematiken. Kvalitetsuppfattningar såsom spelglädje, engagemang, uttrycksfullhet, initiativrikedom och självständighet täcks endast i begränsad grad av läroplanen.

Sammanfattningsvis redovisas i dessa tre studier vissa generella drag. Ett sådant dominerande drag är frågan om skolundervisning och elevautonomi. Lärarnas utbildningsuppdrag är i praktiken klart begränsat vilket inte minst påverkar vad som bedöms och vilka kriterier som används. Musikaliska värderingar och genreval tillhör eleverna, teoretiska kunskaper och instrumentalt lärande lärarna. Gymnasielärarnas kvalitetsuppfattningar och bedömningskriterier är en spegelbild av dessa förutsättningar. Vidare är bedömningar inte enkelriktade från lärare till elev utan dubbelriktade där eleverna involveras under förhandlingsliknande former. En annan konsekvens är hur gränslinjen mellan formell och informell undervisning är förskjuten eller rent utav upplöst både vad gäller undervisningsformer och innehåll. Den gamla klassiska repertoaren har ersatts av en populärmusikbaserad estetisk kanon som i hög grad är förknippad med musklärares egna musikaliska val.

#### *Några studier om bedömning inom högre konstnärlig utbildning*

Jørgensen (2009) diskuterar i sin översikt av forskning inom högre musikutbildning bedömningars och utvärderingars betydelse för sådan undervisning. Dessa karaktäriseras som processer inom ”institutional core characteristics” i den modell över forskning som presenteras (s. 17). Vad har varit ett generellt fokus för sådana studier? Formativa bedömningsaspekter är oftast integrerade i forskning om enskild instrumentalundervisning och behandlas inte vidare här. Bedömningar av kvaliteten i instrumentala framföranden är därför av summativ karaktär och det är nästan undantagslöst klassisk musik som

behandlas i dessa bedömningsstudier. En första frågeställning i översikten gäller därför bedömningar av instrumentalspel. Jørgensen (2009) presenterar flera studier där olika bedömningsaspekter och skilda kriterier diskuteras. Detta leder också till diskussioner om vem som bedömer och dessa bedömnings reliabilitet; måste man vara musiker för att kunna bedöma ett framförande eller kan icke-professionella bedömare utanför musikområdet också värdera musikalisk kvalitet? Vilken betydelse har genus och etnicitet för försökspersonernas bedömningar? Andra studier har visat på kroppsspråkets och klädselns betydelse för bedömnarnas värderingar. Forskning om s.k. studentbedömning (peer assessment) och självbedömning (self-assessment) framställs dessutom som alternativa sätt att involvera studenter för bedömning som lärande i stället för bedömning som formaliserad och tydlig kunskapskontroll.

Olssons två pilotstudier (1997) kring vilka kriterier som används vid antagningsprov till vissa instrumentalkurser inom svensk musikhögskoleutbildning utgick i den första studien från Kelly's "Personal construct theory" (Fransella & Bannister, 1977). Teorin bygger på individers bedömningar (constructs) som bipolära, dvs varje uppfattning om kvalitet har sin motsats i form av en negation. Kvaliteter är lättare att beskriva som avvikelser från en norm än att beskriva själva normen i sig. Frågeställningarna rörde bl. a. vad lärarna ansåg vara en nödvändig standard för att accepteras för antagning och vilka kriterier de använde vid sina bedömningar. I en uppföljningsstudie intervjuades lärare inom delvis annan instrumentalundervisning. Frågeställningarna gällde synen på svårigheter i själva lärandet av instrumentalspelet och vad som bedömdes som nödvändiga kunskaper för att kunna bli antagen till högre musikutbildning. Sammantaget presenterades i dessa två studier tre till fyra olika kluster av kriterier. Dessa handlade om bedömning av "praktiska färdigheter", "musikalisk uttrycksförmåga", "stilkänsla och interpretationsförmåga" samt avslutningsvis "det holistiska kravet på konstnärlig gestaltning".

I projektet "Bedömning inom högre konstnärlig utbildning (Assessment in higher music education) bekostat av den tidigare myndigheten NSHU (Myndigheten för nätverkssamarbete inom högre utbildning) undersöks bedömningspraktiker och bedömningsformer inom några olika konstnärliga utbildningar (Häikiö & Olsson, 2013). Undersökningen gällde design, konsthantverk, olika instrumentalkurser, manuskurs för film, dans samt examensarbeten inom musiklektörutbildning utifrån bl. a. frågor om vilka kvalitativa kriterier som används vid bedömningar, vilken systematik fanns i bedömningarna över tid och hur relaterades bedömningskriterierna till mål i kursplaner? I denna text diskuteras enbart instrumentalkurserna.

Projektets göteborgsdelen hade karaktären av ett pedagogiskt utvecklingsprojekt. De inblandade lärarna läste litteratur samt hade seminarier kring begreppet praktisk kunskap, vilket bildade den teoretiska grunden för projektet. Genom videodokumentationer och intervjuer har därefter empiriskt material samlats in och detta material har dels använts som underlag för problematiserande diskussioner med de medverkande lärarna, dels för analys. Analytiskt handlar det således om att urskilja bedömningsfunktioner; vad är syftet med bedömningen? Vilka kriterier används? Vad är det som bedöms, vilket innehåll? Vilken betydelse har kontext/form för bedömningen? Tre bedömningsdimensioner eller kluster, som framkommit i fallstudierna, utgör grunden för analysen: Hantverksmässig dimension, gestaltande dimension och en personlig (konstnärlig) dimension, vilka i sin tur vilar på tre kunskapsformer (se nedan) och som redogörs för i rapporten. De kriterier som används kan närmast hänföras till grupperna skarpa och oskarpa kriterier.

Ett huvudresultat påvisar undervisningens och bedömningarnas koppling till studenternas framtida yrkespraktik. Vad behöver man kunna som professionell utövare? Andra resultat handlar om bland annat kontextens betydelse, olika bedömningskriterier utifrån skilda kunskapssyner och relationen mellan bedömning av konstnärlighet och hantverksmässig kunskap. Sammanfattningsvis visar resultaten på tre dominerande perspektiv eller riktningar: utbildningarnas koppling till hantverk och tydliga undervisningsmål (den hantverksmässiga dimensionen), kopplingen till konstnärlighet och gestaltning (den gestaltande dimensionen) respektive den professionella praktiken med tillhörande personliga, konstnärliga uttryck (den personliga dimensionen).

Ett analytiskt alternativ är att använda sig av nedanstående modell för att problematisera undervisning och bedömning inom högre konstnärlig utbildningar (efter Olsson, 1997):

(1) Den hantverksmässiga  
dimensionen

(2) Den gestaltande  
dimensionen

(3) Den personliga  
dimensionen

Utifrån fallstudierna har således vissa generella samband hittats, vilka ännu inte går att generalisera men som likväl finns empiriskt belagda i olika fallstudier. För den erfarenhetsbaserade kunskapen inom den hantverksmässiga dimensionen (1) gäller främst skarpa kriterier för bedömningar, vilka sker av färdigheter, upplevelser och imitation och där undervisningen huvudsakligen har präglats av förevisande. För den procedurbaserade kunskapen inom den gestaltande dimensionen (2) är främjandet av reflektionen centralt för att upptäcka bakomliggande regler, metoder och värderingar, dvs bedömning för och som lärande av en retrospektiv analys. Språkliggörandet genom oskarpa kriterier är härvidlag betydelsefullt. I den transformativa kunskapen som rör den personliga dimensionen (3) tillkommer ett personlighetsutvecklande mål. Reflektion och metakognition kompletteras av betoningen av individens förändring av verklighetsuppfattning genom reflektion och utvecklingen av en kritisk begreppsapparat. Även här används holistiska oskarpa kriterier men då även för att problematisera yrkesrollen utifrån genomförda uppgifter.

Sång-, instrumental- och kammarmusikundervisning verkar emellertid enbart domineras av hantverksmässiga och gestaltande dimensioner. Relationen av just hantverk och gestaltning är central inom högre musikutbildning till skillnad från exempelvis undervisningen inom musik- och kulturskolor där ofta enbart de hantverksmässiga dimensionerna dominerar. Även om dimensionerna kan dominera över varandra i vissa situationer, att t. ex. enbart hantverk i vissa bedömningssituationer främjas, så är det väsentliga att både hantverk och gestaltning i princip är ouplösligt förknippade med varandra. Detta framgår både av lärar- och studentdialoger, bedömningsformer och av kombinationen skarpa och oskarpa bedömningskriterier.

Frågan om bedömningsfunktioner kan emellertid inte reduceras till enbart kontexter och kriterier utan även lärares pedagogiska strategier måste vägas in för att tillförlitligt förstå bedömningsutfall. Följaktligen måste frågan vidgas till att omfatta både kontexter, kriterier och pedagogiska strategier för att bli helt förståeliga.

Studien visar därför att det finns en polarisering mellan imitationslärande och dialogiska undervisningsformer, dvs en utveckling från en asymmetrisk relation till en mer symmetrisk. Dialogen för in ett språkliggörande som gynnar en mer symmetrisk positionering, vilket inte förändrar det faktum att läraren är den som bedömer i ett slutligt skede men ger i bästa fall studenten en större förståelse för grunderna till bedömningen. Detta i sin tur kan tyda på att kunskapsmålen i kurserna blir mer transparenta i de studerade utbildningarna

även om målen i kursplanerna inte alltid var direkt synliga i undervisningssituationerna.

I en nyligen publicerad studie kring australiensisk musikhögskoleundervisning (Harrisson et al, 2013) redovisas en liknande studie. Fyra ensembler undersöktes med fokus på bedömning och feedback till och från studenter. Valet av ensemblespel som undersökningsområde byggde på likheten med professionellt musicerande där verksamheten ofta är kollektiv och därför kräver både tydlig social och musikalisk kommunikation mellan musikerna. Detta understryker vikten av en utvecklingsorienterad ensembleundervisning med fokus på kollaborativt lärande mellan student-lärare och student-student. Författarna pekar på att undersökningar av bedömning inom högre musikalisk utbildning i Australien domineras av individuella ansatser, medan grupp- och ensemblebedömningar är dåligt utvecklade. Bedömningar av just gruppaktiviteter ställer särskilda krav på såväl bedömningsformer som kriterier.

Empiriskt bestod studien av observationer och intervjuer. Resultaten byggde på analyser av ensembleledares och studenters skilda upplevelser och erfarenheter av lärande, undervisning och bedömning i ensemblesammanhang. Tre områden redovisades: Bedömning utifrån en gemensam överenskommelse att denna är en förutsättning för ensembleundervisningen; svårigheterna att bedöma individuella prestationer i en ensemble; och studenters osäkerhet huruvida bedömningarna var formativa (i form av feedback) eller när de var summativa, dvs klart färdighets- och gestaltningsorienterade bedömningar kring den slutgiltiga interpretationen. Författarna visar också på den positiva effekt diskussionerna kring bedömning hade för deltagarna. "A particular strong theme to emerge from the study was the need for greater clarity and transparency regarding ensemble learning, with a particular emphasis on practices and procedures surrounding assessment" (2013: 37). Detta ställer krav på målformuleringars validitet för bedömningar, lärares tydlighet i kommunikationen av bedömningar och studenters möjligheter att bli delaktiga i dessa processer genom dialoger med lärare och därmed få ansvar att göra egna bedömningar.

## Diskussion

I dagens utbildningspolitiska diskussioner är debatter om betygsättningens vara eller icke vara marginaliserad. Decentralisering av beslutsprocesser har ställt kvalitetssäkring och uppföljningar av resultat i fokus. Problemet är att dessa diskussioner om betyg och bedömning ofta är reducerade till frågan om betyg är rättvisa eller främjar lärande. I genomgången av begreppet be-



dömning ovan presenterades däremot ett antal aspekter som påverkar själva bedömningsprocessen. Det handlar om bedömnings syften, innehållet eller vad som bedöms, bedömningsfunktioner, vem som bedömer, bedömningskriterier, bedömningsnorm- eller referenssystem och kontextens betydelse för bedömningar. Forskning om dessa aspekter skiljer sig åt i omfattning. Vidare sker forskningen inom flera olika discipliner såsom musikpedagogik, musikvetenskap, kulturstudier, sociologi, psykologi och pedagogik där bedömningsdiskussioner är mer eller mindre manifesta (Olsson, 2002). Utifrån ett musikpedagogiskt perspektiv kan man därför resa frågan vilken bedömningsforskning är mest angelägen? Hur skall forskningen gå till?

Behoven av forskning inom hela bedömningsområdet från förskola till högskola generellt är stora. Jag vill avslutningsvis likväl lyfta fram några angelägna forskningsområden. Dagens musik- och instrumentaldidaktik behöver problematiseras i akt och mening att stödja en utvecklad professionalisering för dessa lärarkategorier. Forskningens fokus och metoder skiljer sig visserligen åt inom hela utbildningssystemet men det finns likväl vissa angelägna forskningsteman som förenar utifrån ett professionsperspektiv.

Ett första sådant tema är undersökningar av *norm- och referenssystems betydelse* för bedömningar och betygsättning i praktiken. Här kan både latent och manifesta värderingar av musikaliska kvaliteter och interpretationer samt improvisationer och komponerande synliggöras och analyseras. Fokuseringen på formellt och informellt undervisande och lärande angående bedömning inom grundskola och gymnasium som en dikotomi framstår härvidlag som en förenklad motsättning (McPhail, 2013; Young, 2010). Olika genrens särdrag vad gäller kunskapsbildning och lärande måste utforskas och det är väsentligt att dessa särdrag inte bara undersöks utan också att de didaktiseras så att bedömningar inte hamnar i ett motsatsförhållande till andra aspekter av undervisning. Vidare kan man ställa sig frågan om skolans undervisning alltid skall vara densamma som det informella lärandet utanför skolan eller om det skall finnas en skillnad av principiella skäl (Young, 2010)? Uppdraget för samhällets undervisning skiljer sig på många sätt från annat lärande. Bernstein (2000) betonar att det inte bara handlar om olika traditionella kunskapsfilosofier – vad är kunskapens väsen och funktioner för formell och informell kunskapsbildning? – utan också hur kunskapen är förvärvad och den identitetsbildning detta förvärvande leder till. Frågan om skilda lärarroller, olika undervisningsmetoder och kvalitetssystem handlar därför inte bara om villkoren för lärande och bedömning i skilda kontexter. För att belysa problematiken ytterligare krävs dessutom en djupare analys av såväl lärares

och de lärandes motiv, bevekelsegrunder och värderingar som musikaliska stilars skilda uttryck. Vilka är de kunskapsmässiga gränssnitten mellan intern och extern kunskapsbildning? Hur kan dessa skilda epistemologier integreras och förstås? Forskning kring identitetsforskning och ungdomars musik-användning kan vara en socialpsykologisk väg att gå men perspektiven behöver även vidgas till att omfatta värderingsnormer i vidare bemärkelse.

En annan väg att gå vore att utforska musikens påverkan och tidvis existentiella betydelse för individer och vad olika skillnader beror på. Utvecklingen från en musikalisk klassisk monokultur till en pluralistisk mediakultur under det senaste århundradet visar dessutom på behoven av tydliggörande av värden och gränser för olika bedömningskriterier. Här döljer sig också en etisk problematik att undersöka utifrån frågor som: Med vilken rätt kan en lärare påtvinga andra individer en musik dessa djupt ogillar? Hur djupt bland musikens meningslager (Nielsen, 1998) får en lärare pedagogiskt gå i sin undervisning? Kan elever neka undervisning i annan musik än den som omfattas av den egna musiksmaken (Olsson, 2012)? Vilken roll spelar läroplanen i så fall?

På motsvarande sätt döljer sig ett antal frågor om musikhögskolors norm- och referenssystem. Vilket utbildningsansvar har dessa högskolor för utbildning av hela det svenska musiksamhället? Är det fråga om en relativt sluten konservatoriekultur eller en helt anpassad utbildningsanstalt? Här krävs bl. a. fler stora kvantitativa studier kring utbildningarnas rekrytering, utbildningsmål och undervisning och dessa faktorerers reciproka relationer till det omgivande samhällets utbildningsbehov. Hur ser exempelvis relationen mellan pedagogisk teori, professionell kompetens och pedagogisk praxis ut? Vilka hinder eller integrationsmöjligheter finns för framgångsrik yrkesutövning (Holst, 2013)? Kopplingen utbildning och arbetsmarknad är komplex varför sambanden behöver utredas inte minst för att bidra med kunskap som kan legitimera utbildningarnas mål och inriktningar alternativt förändra dessa i en för samhället mer ändamålsenlig riktning.

Genusforskningens fokus på normkritik och belysning av olika hierarkiska genusmönster är en annan viktig del av denna forskningsinriktning. Högskolan för scen och musiks utvecklingsprojekt ”Musik och genus – röster om normer, hierarkier och förändring” i Göteborg visar på hur stora behoven är att utforska dessa aspekter (Olofsson, 2012). Kunskapsproduktion är makt och denna makt behöver undersökas för att bli förstälig.

Ett ytterligare angeläget tema utgörs av frågeställningen ”vem som bedömer”? Bedömningar som ”critical incidents” visar på ett utmärkt sätt vilka under-

liggande uppfattningar om elevers och studenters förmågor och kompetenser som visar sig i det dagliga arbetet inom skola och högskola. Kampen om makt och inflytande och konkurrensen mellan olika yrkeskategorier är ett välkänt fenomen inom utbildningssociologisk forskning. Denna visar hur olika grupperingar från forskare och lärare inom akademien till skolpolitiker, rektorer och lärare på fältet ofta har skilda uppfattningar om kunskapers och förmågor kvaliteter och därför strider om tolkningsföreträdet. Den musikpedagogiska forskningens bidrag till denna problematik vore att genomföra ett antal fallstudier av bedömningar i praktiken utifrån perspektiven vetenskaplig *kvalitet* respektive pedagogisk *relevans* (Olsson, 2002). Den ovan diskuterade forskningen kring generalisters och specialisters olika bedömningar i musikundervisning är ett sådant exempel. Ett annat empiriskt fall vore att undersöka tolkningsföreträdet kring tjänstetillsättningar i musik hos skilda aktörer från förtill högskola, där latenta uppfattningar om kvalitet och rätt utbildning ofta gör sig gällande.

Avslutningsvis vill jag lyfta fram frågan om bedömningar *av, för* och *som* lärande som ett forskningstema (Zandén, 2010). I den tidigare diskuterade australienska forskningsrapporten framgår det tydligt hur studenterna hade svårigheter att tillförlitligt förstå lärarnas bedömningar. Det var delvis ett semantiskt problem – lärarna formulerade sig otydligt och vagt – men också en fråga om brist på transparens vad gällde bedömningskriterierna. Skillnaden formativ och summativ bedömning kan behöva ersättas av nya integrerade förhållningssätt där konventionella lärarbedömningar kompletteras av kamrat- och självbedömningar under hela lärandeprocessen. Vad främjar kunskapsbildning och lärande? Vidare behöver traditionell fokusering på individuella prestationer kompletteras av forskning om bedömningskriterier av kollaborativt lärande bland grupper och ensembler.

## Konklusion

Bedömning, betygsättning, utvärdering och värdering är s. k. ”i-grunden-omstridda-begrepp” vilket bl.a. innebär att användningen av dessa begrepp i diskussioner, utvecklingsarbeten eller forskningsprojekt kräver förklaringar av vilka syften bedömningarna har, vad som skall bedömas?, vem som bedömer?, vilka är bedömningskriterierna och hur används de? vilka norm- eller referenssystem ligger till grund för bedömningsresultaten? och i vilka sammanhang sker bedömningarna? Vidare bör forskning inom detta område främjas för att utveckla olika lärares professionella utveckling. Ovan har tre övergripande forskningsteman presenterats som ett led att främja olika lärarkategoriernas

ökade pedagogiska professionalisering. Detta hindrar på intet vis behoven av annan bedömningsforskning utan är bara ett försök att synliggöra några angelägna utvecklingsområden: bedömningars värderingsproblematik, bristen på professionellt språk- och professionella begrepp och olika gruppers krav på tolkningsföreträde för bedömningars genomförande och resultat.

## Referenser

- Andersson, S. (1995). Har musiken något att säga? I: B. Molander (red.). *Mellan konst och vetande. Texter om vetenskap, konst och gestaltning*, s. 65–82. Göteborg: Daidalos.
- Benestad, F. (1978). *Musik och tanke. Huvudlinjer i musikestetikens historia från antiken till vår egen tid*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergman, Å. (2009). *Växa med musik. Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet, Skrifter från musikvetenskap nr 93.
- Bernstein, B (1996/2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield publishers Inc., revised edition.
- Björck, C. (2011). *Claiming space. Discourses on gender, popular music and social change*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet, Art Monitor Nr. 22.
- Borgström Källén, C. (in press). *När musik gör skillnad – genus och genre i samspel på det estetiska programmet*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet, Art Monitor.
- Bresler, L. (2007). *International handbook of research in arts education*. Part 1–2. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Colwell, R. (2002). Assessment's potential in music education. In R. Colwell and C. Richardsohn (Eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning*, s. 1128–1158. New York: Oxford university press.
- Colwell, R. & Richardsohn, C. (Eds.), (2002). *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford university press.
- De Nora, T (2007). Interlude: Two or more forms of music. In L. Bresler (Ed.), (2007). *International handbook of research in arts education*. Part 2, s. 799–802. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Dyndahl, P. & Graabræk Nielsen, S. (2011). Musikkpedagogikk og autentisitet. I: M. Lindgren, A. Frisk, I. Henningsson & J. Öberg. *Musik och kunskapsbildning. En festschrift till Bengt Olsson*, s. 47–56. Göteborg: Göteborgs universitet, Konstnärliga fakulteten, Art Monitor.
- Elliot, D.J. (2012). Music education philosophy. In: G.E. MacPherson & G. E. Welch (Eds.). *The Oxford handbook of music education, vol 1*, s. 78–79. Oxford: Oxford university press.

- Eisner, E.W. & Day, M.D. (2004) (Eds.). *Handbook of research and policy in Arts education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ericsson, C. (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Studies in music and music education, Nr 4. (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö Academy of Music.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Forskning om utbildning och lärande inom lärarutbildningen. Halmstad: Högskolan i Halmstad,
- Faultley, M. and Colwell, R. (2012). Assessment in the secondary music classroom. In G.E. McPherson & G.F. Welch (Eds.). *The Oxford handbook of music education, part 1*, s. 478–494. Oxford: Oxford university press.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal situations or practices vs. formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23 (2), 135–145.
- Fransella, F. & Bannister, D. (1977). *A manual for repertory grid technique*. London: Academic Press.
- Gallie, W.B. *Essentially contested concepts*. Paper at the meeting of the Aristotelian Society, March 12, 1956.
- Green, L. (1988). *Music on deaf ears. Musical meaning, ideology, education*. Manchester: Manchester University Press.
- Green, L. (2005). Musical meaning and social reproduction: A case for retrieving autonomy. *Education philosophy and theory*, 37 (1) 77–92.
- Gullberg, A-K. (1999). *Formspråk och spelregler. En studie i rockmusicerande inom och utanför musikhögskolan*. Licentiatuppsats. Luleå: Luleå tekniska universitet, Musikhögskolan i Piteå.
- Gullberg, A-K. (2002). *Skolvägen eller garagevägen. Studier av musikalisk socialisation*. (Doktorsavhandling). Luleå: Luleå tekniska universitet, Musikhögskolan i Piteå, Avdelningen för musikpedagogik.
- Hallam, S., Cross, I. and Thaut, M. (Eds.). *The Oxford handbook of music psychology*. Oxford: Oxford university press.
- Hanken, I. M. (2007). *Studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning. En case-studie av en høyere musikkutdanningsinstitusjon*. Avh. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, universitetet i Oslo.
- Hargreaves, D. J., Galton, M. J. And Robinson, S. (1996). Assessment of primary children's work in the classroom in the creative arts. *Educational Research*, No 38, sid. 199–211.

- Harrison, S. D., Lebler, D., Carey, G., Hitchcock, M. and O'Bryan, J. (2013). Making music or making grades? Assessment practices in tertiary music ensembles. *British Journal of Music Education*, vol. 30 (1), s. 27–42) Cambridge: Cambridge university press.
- Holst, F. (2013). *Professionell musiklærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*. Diss. Aarhus universitet, institut for uddannelse og pædagogik (IUP).
- Häikiö, T. & Olsson, B. (2013), (red.). *Bedömning inom högre konstnärlig*. Rapport. Göteborg: Göteborgs universitet, Högskolan för scen och musik.
- Janik, A. (1991). *Cordelias tystnad. Om reflektionens kunskapsteori*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Johansson, KG. (2002). *Can you hear what they're playing? A study of strategies among ear players in rock music*. (Doktorsavhandling). Luleå: Luleå tekniska universitet, musikhögskolan i Piteå.
- Jørgensen, H. (2009). *Research into higher music education. An overview from quality improvement perspective*. Oslo: Novus press.
- Kivy, P. (1995). *Authenticities. Philosophical reflections on musical performances*. Ithaca, New York: Cornell university press.
- Leong, S., Burnard, P., Neryl, J., Leung, B.W. and Waugh, C. (2012). Assessing creativity in music: International practices and perspectives. In G.E. McPherson & G.F. Welch (Eds.). *The Oxford handbook of music education, part 2*. S. 389–407. Oxford: Oxford university press.
- Lindgren, M. (2012). Normkritik möter frusna ideologier. In C. Olofsson (red.). *Musik och genus – röster om normer, hierarkier och förändring* s. 93–101. Göteborg: Göteborgs universitet, Högskolan för scen och musik,
- Lindström, L. & Lindberg, V. (red.) (2008). *Pedagogisk bedömning: att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS förlag.
- Mans, M. (2007). Framing informality. In L. Bresler (Ed.), (2007). *International handbook of research in arts education, part 2*. s. 779–782. . Part 2. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- McPhail, G. (2013). Informal and formal knowledge: The curriculum conception of two rock graduates. *British Journal of Music Education*, vol. 30 (1), s. 43–58. Cambridge: Cambridge university press.
- McPherson, G.E. & Welch, G.F. (Eds.), (2012) *The Oxford handbook of music education, part 1–2*. Oxford: Oxford university press.

- Murphy, R. (2007). Harmonizing assessment and music in the classroom. In L. Bresler. *International handbook of research in arts education*. Part 1, s. 361–380. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Murphy, R. & Espeland, M. (2007). Prelude: Making connections in assessment and evaluation in Arts education. In L. Bresler. *International handbook of research in arts education*. Part 1, s. 337–340. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Nielsen, F. V. (1998/2005). *Almen musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Olofsson, C. (red.). *Musik och genus – röster om normer, hierarkier och förändring*. Göteborg: Göteborgs universitet, Högskolan för scen och musik.
- Olsson, B. (1993). *Sämus – en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie av en muskläraryr utbildning på 1970-talet*. Skrifter från musikvetenskap, nr 33. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet,
- Olsson, B. (1997). Kunskapsbildning och musikaliskt lärande I: *Kunskapsbildning genom forskning och undervisning. Göteborgs universitets konferens i Tanum Strand 6–9 juni, 1996*. Delegationen för kvalitetsutveckling, sid. 177–198. Göteborg: Göteborgs universitet,
- Olsson, B. (2001). Scandinavia. In D. J. Hargreaves and A. C. North (Eds). *Musical development and learning. The international perspective*. s. 175–186. London: The Continuum international publishing group Ltd,
- Olsson, B. (2002). Research as a strategy for professionalisation. In I.M. Hanken, S. Graabræk Nielsen and M. Nerland (Eds.). *Research in and for higher music education. Festschrift for Harald Jørgensen*. NMH-publikasjoner 2002:2, s. 187–198. Oslo: Norges musikkhøgskole,
- Olsson, B. (2007). Social issues in music education. In L. Bresler (Ed.), (2007). *International handbook of research in arts education*. Part 2. sid. 989–1002. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Olsson, B. (2010). Bedömning i estetiska ämnen – mer än *bra* eller *dålig* konst eller musik. *Forskning om undervisning och lärande* nr 3, s. 44–55. Stockholm: Stiftelsen SAF och Lärarförbundet.
- Olsson, B. (2012). Challenges for research and practices of music education. In G.E. McPherson & G.F. Welch (Eds.). *The Oxford handbook of music education*. part 2, sid. 674–677. Oxford: Oxford university press.
- Reimer, B. (2012). All theoried up and nowhere to go. In G.E. McPherson & G.F. Welch (Eds.). *The Oxford handbook of music education*. part 2, sid. 678–681. Oxford: Oxford university press.



- Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap*. Övre Dalkarlslyttan: Boförlaget Nya Doxa.
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, institutionen för pedagogik, HLS förlag.
- Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes kundservice.
- Swanwick, K. (1991). Musical criticism and musical development. *British Journal of Music Education*, 8 (2).
- Veblen K. and Olsson, B. (2002). Community music. In R. Colwell and C. Richardsohn (Eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. sid. 730–753. New York: Oxford university press.
- Windsor, W.L. (2009). Measurement and models of performance. In S. Hallam, I. Cross and M. Thaut. *The Oxford handbook of music psychology*. sid. 323–381. Oxford: Oxford university press.
- Young, M. F.D. (2010). Why educators must differentiate knowledge from experience. *Journal of Pacific Circle for Education*, 22(1) 9–20.
- Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. (Doktorsavhandling). Art Monitor nr 18. Göteborg: Göteborgs universitet, Konstnärliga fakulteten,
- Åhlberg, L-O. (1986). *Konst, språk och värde. Om begrepp och definitioner i de estetiska vetenskaperna*. Uppsala: institutionen för estetik, Uppsala universitet.

*Bengt Olsson*, professor em. i musikpedagogik, har tjänstgjort som lärare i musik och historia på 1970-talet och därefter som lärarutbildare och forskare vid högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet. 1995–97 tf. professor vid Kungl. musikhögskolan i Stockholm. BO har tjänstgjort som dekan för konstnärliga fakulteten 1997–2007 och för utbildningsnämnden för lärarutbildning 2007–2010. Hans forskningsintresse har varit musikens kunskapsbildning, musiklärares professionaliseringsstrategier och musikaliskt lärande med hjälp av digitala medier.

## Bedömning och examination i bildlärarutbildningen

Tarja Karlsson Häikiö

Arbets sättet vid bildlärarutbildningen vid Högskolan för Design och Konsthantverk i Göteborg utgår från konstnärligt gestaltande arbetssätt där studenterna arbetar med egna gestaltungsprojekt utifrån givna teman eller egna frågeställningar. Detta arbetssätt har arbetats fram under en flerårig process tillsammans med universitetslektor Bengt Lindgren vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession och delar av texten som följer författades tillsammans med honom under denna tid. Arbets sättet anknyts till ämnes teori och ämnesdidaktik där didaktisk reflektion är en central del. Studenterna arbetar med eget projekt under handledning och introduceras till en bedömningsmatrix som används såväl för självbedömning och medbedömning av medstudenter som för bedömnings samtal med lärare. Bedömningen genomförs dialogiskt i så kallade sokratiska samtal som ligger till grund för den didaktiska reflektionen (Pihlgren, 2009). Studenterna får respons på sin arbets process och sina reflektioner som de för i loggbok och/eller på sina digitala loggar, eller bloggar, av läraren. Det nätbaserade pedagogiska verktyget används för mål, planering, portfolio, bedömning och dokumentation. Denna samlade digitala dokumentation tillsammans med elevernas loggböcker ger läraren ett gediget grundmaterial att utgå ifrån vid bedömning och betygssättning. En bedömningsmatrix används som underlag i bedömning av studenter i relation till kursplanemål utifrån givna kriterier i bedömning av hantverksmässiga såväl som gestaltande och personliga dimensioner i lärandet (Olsson & Häikiö, 2013). Bedömningen används även som ett sätt att främja en metarefektiv i läroprocess.

Lärarens undervisning bygger mycket på samarbete med andra lärare i team och genomgående används de sokratiska samtalen som samtalsmetod i handledningen. Molander skriver att det sokratiska samtalet är en dialog som söker kunskap genom just dialogen som i sig är en konstform, där "... förståelsen av målet kommer genom en förståelse av den process varigenom /.../ målet uppnås" (Molander, 1996, s. 88). Det sokratiska samtalet syftar till att skapa en delaktighet hos studenten, dels som en medvetenhetsfaktor i den egna undervisningen men också som medaktör i andra studenters lärande-

processer genom bland annat genom krav på respons till medstudenter genom blogg och ventilering på redovisningar. Undervisningen bygger också på en process där en slutlig individuell eller kollektiv redovisning alltid föregås av individuella och kollektiva handledningar och delredovisningar.

I undervisningen ses den egna konstnärliga gestaltungsprocessen som en grund i utvecklandet av studentens blivande yrkesroll, både konstnärligt och pedagogiskt. Till den konstnärliga gestaltningen knyts didaktisk reflektion, vilket medför att den studerandes lärande får en kognitiv dimension men också en estetisk. I arbetet på bildlärarutbildningen har lärare Katti Lundh intresserat sig för processlärandet. Hon använder i sina samtal med studenter en modell, hämtad från Widerbergs (2007) olika stadier i skapandeprocessen, som beskriver olika faser i en kreativ process, som en utgångspunkt i handledningssamtalen kring deras konstnärliga gestaltungsprojekt:

- Förvirring
- Att samla på sig
- Att misslyckas
- Att sätta ner fötterna
- Att komma fram till någonting.

Undervisning har under lång tid präglats av ett planeringstänkande som sker linjärt. Forskning av lärares planering pekar mot en icke-linjärt handlande. Alexandersson (1999) har beskrivit en cirkulär process där pedagogens arbete inte följer en planering som genomförs linjärt utan där arbetet är mer öppet utifrån olika aspekter och händelser i situationen. Enligt Alexandersson handlar lärare snarare utifrån en cyklisk modell likt den process som hypotetiskt gäller för till exempel arkitekter, läkare, konstnärer och formgivare där en icke-linjär praktik står för en öppen process präglad av helhetssyn, integration. Istället menar Alexandersson att det icke-linjära sker "... genom 'jonglering' av olika undervisningsfaktorer" (1999, s. 48–49).<sup>4</sup> Alexandersson syftar till *reflection-in-action*, en förmåga att använda sig av sin yrkeskunskap i en nu-situation, det vill säga förmåga att kunna skapa lärtillfällen i så kallat situerat lärande (Schön, 1983; Lave & Wenger, 1991). På ett liknande sätt används didaktisk reflektion parat med konstnärlig gestaltning i bildlärarutbildningen. Genom det konstnärliga skapas också en annan typ av lärprocess där konsten som metod erbjuder en mer associativ metodik än linjär/logisk och där konst-

---

4 Alexandersson citerar Stukat, Staffan (1998). *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg Studies In Educational Sciences 121. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

närliga uttrycksformer skapar ett lärande som jämfört med en mer traditionell eller akademisk kunskapsbildning bygger på handling, praktiskt arbete.

I den icke-linjära modellen omfattas mål, kunskaper, problem likväl som materiella förutsättningar. I den konstnärliga processen tycks finnas en strävan att gå från procedurell konkret, icke-formulerad eller tyst kunskap (*knowing how*) till en metakognitiv eller abstrakt förståelse av deklarativ kunskap (*knowing what*) och att kunna formulera den. Enligt Rauste von Wright, von Wright och Soini (2003) kan man genom självreflektion erhålla deklarativ kunskap om den egna procedurella kunskapen, det vill säga man kan bli medveten om förutsättningarna för de egna handlingsmönstren.

Mot bakgrund av ovanstående används på bildlärarinriktningen en bedömningsmatris som tagits fram av lärare Lundh. Matrisen är uppdelad i tre delar:

- Process med underrubrikerna: Öppenhet, Drivkraft, Referenser/förebilder.
- Presentation med underrubrikerna Risktagande, Formell kvalitet och Kommuniserbarhet.
- Reflektion med underrubrikerna Kontextualisering, Lärande och Kommuniserbarhet. (Bild)

Bild och visuell kultur / HDK  
Bedömningsmatris

Förvirring      Att samla på sig      Att misslyckas      Att släta ner fötterna      Att komma fram till någonting      ?

	PROCESS			PRESENTATION			REFLEKTION		
VG 6									
VG- 5									
G+ 4									
G 3									
G- 2									
IG 1									
U 0									
	<b>Öppenhet</b> Förmåga att hålla sig öppen och experimenterande. Mod. Att våga prova många olika vägar / ingångar. Våga misslyckas	<b>Drivkraft</b> Förmåga att driva processen framåt. Förmåga att söka handledning från lärare eller grupp. Bidra till gemensamt lärande.	<b>Ref / förebilder</b> Förmåga att se, använda, koppla ihop / ta in omvärlden i arbetet.	<b>Risktagande</b> Förmåga att ta nya steg eller fördjupa en problematik.	<b>Formell kvalitet</b> Förmåga att välja relevant uttryck i relation till intention.	<b>Kommunikation</b> Förmåga till att skapa interaktion. Dialogicitet. Mottagarperspektiv.	<b>Kontext</b> Förmåga att sätta in i ett pedagogiskt / didaktiskt och / eller omvärldsperspektiv.	<b>Lärande</b> Förmåga att se sin egen utveckling. Hur, vad, varför lärde jag mig.	<b>Kommunikation</b> Förmåga att ge struktur åt det iaktagna. Dialogicitet. Mottagarperspektiv.
VG 6	I mycket hög grad			VG 51-56					
VG- 5	I hög grad			VG- 41-50					
G+ 4	Mycket			G+ 32-40					
G 3	Tillfredsställande			G 23-31					
G- 2	I liten grad			G- 15-22					
IG 1	Ingen grad			IG 7-14					
U 0	Utan bedömningsmöjlighet			U 0-6					

Figur 1: Bedömningsmatris. Bild och visuell kultur/HDK.

Bedömningsmatrisen används i undervisningen både för självbedömning men också i lärarnas slutliga bedömning av studentens sammanlagda prestationer. Skalan i matrisen beskriver tre huvudområden med var sina tre underrubriker och bedömningarna görs i sex steg med hänvisning till olika bedömningssteg (som delvis överensstämmer med ECTS-målen enligt Bologna-målen). Gradera anges genom de värderande orden ”Ingen grad” till ”I mycket hög grad” som återspeglar den studerandes prestation i relation till målen.

Ofta arbetar lärarna i par vid både vid individuella och kollektiva redovisningar och därmed blir de bedömningar som görs av studenter alltid gjorda av minst två lärare i dialog med studenten. I slutändan sätts ett betyg utifrån kursplanemålen och dessa betyg diskuteras fram i ett första led med den studerande och i ett andra led i lärargruppen och avser spegla studentens hela utveckling under en termin. Detta förfaringssätt har likheter med den modell som Selander tagit fram kring lärsekvenser och motsvarar kanske mest modellen *Design av en formell lärsekvens* med en primär och sekundär transformationscykel som karaktäriseras av olika bedömningsfaser (Selander, 2008, s. 34–43). I den primära transformationscykeln ingår i detta fall förberedelsefasen av det enskilda projektarbetet, bloggandet och responsen från de övriga medstuderaende, själva gestaltningsprocessen och framtagandet av en produkt. Här ingår också introduktionen av bedömningsmatrisen och individuella och gruppvisa handledningssamtal med lärarna liksom delredovisningar. I den sekundära transformationscykeln ingår den studerandes presentation av sin process och sin produkt, den studerandes självbedömning men också meta-reflektionen i form av dialog med lärarna och slutligen presentationen av lärarnas bedömning. Bedömningsmatrisens funktion skulle kunna jämföras med Alexanderssons beskrivning av reflektion som övervägande i själva handlandet, reflektion-i-handling (Schön, 1983). Den kan liknas med en utgångspunkt i handledningsdiskussionen och som kan riktas bakåt som post-reflektion, analys eller framåt som pre-reflektion, självkorrigering.

Kan man reflektera under tiden som man handlar? Schöns begrepp reflektion-i-handling har kritiserats då reflektion är något som sker i efterhand och därmed kan ifrågasättas ske under själva handlandet. Emirbayer och Mische (1998) menar dock att samspelet mellan rutiner, föreställande och bedömning (*habit, imagination, judgement*) binder samman tre olika delar i skeendet: ett vägledande element (*iterational element*) som anpassar tidigare mönster av tanke och handling med ett projektivt element (*projective element*) som genererar möjliga nya mönster. Det tredje är ett praktiskt-värderande element (*trajectory*

*element*) som gör urskiljningar och bedömningar bland olika möjligheter i tanke och handling i förhållande till krav, förväntningar och händelseutveckling.

Matrisen används i handledningssituationerna mellan lärare och student men kan även användas mellan studenter i kamratbedömning. Studenten bereds möjlighet att både följa och värdera sin egen process utifrån matrisen i olika stadier i den konstnärliga processen som att diskutera sin egen och lärarnas bedömning i ett avslutande skede av processen. Dialogen mellan lärare och student syftar dessutom till att skapa en gradvis ökande yrkesmedvetenhet hos studenten och där läraren är medkonstruktör i lärandet.

### **Gestaltande arbetssätt**

Vid Konstfack presenterades ett undersökande arbetssätt av Nordström och Romilsson på 1970-talet som de kallade för en polariserande metod. Den byggde på att bildläraren skulle utveckla en medvetenhet om samhället genom att göra projektarbeten. Metoden kan sammanfattas enligt följande:

- Tematiskt arbetssätt – att välja ett tema som ingång för arbetet.
- Problemformulering – att ställa en fråga som utgångspunkt för arbetet.
- Research – att samla material utifrån en vid ingång och använda bilder, foton, visuella och andra kulturella fenomen och estetiska uttryckssätt som underlag för arbetet.
- Undersökande arbetssätt – att arbeta förutsättningslöst genom att jämföra likheter och olikheter inom temat.
- Analys och urval – att tänka igenom och göra urval i sin arbetsprocess.
- Presentation – att redovisa arbetet i form av ett offentligt framträdande.
- Didaktisk reflektion – att fundera över sin arbetsmetod (Nordström, 2013, februari).

Arbetsmodellen på Konstfack har fått en uppföljare i den så kallade dubbla didaktiken. I Vetenskapsrådets rapport *Resultatdialog* (2011) skriver forskarna som deltagit i projektet om uppdelningen mellan teori och praktik samt konst och vetenskap. (I forskningsprojektet Kunskapens framträdandeformer – ett projekt om kunskapsutveckling och en högskolepedagogik med dubbelt perspektiv: Teori och gestaltning, deltog åtta forskare vid fem lärosäten; Konstfack, Stockholm, Malmö högskola, Högskolan Dalarna, Södertörns högskola och Örebro universitet.) Här har ett dubbelt perspektiv inneburit att använda teori och gestaltning som interaktiva kunskapsformer i lärande och examens-

arbete på högskolenivå kring konstnärligt lärande och lärarutbildning. Studenter har arbetat med examensarbeten genom multimodala, visuella och performativa verktyg med gestaltningar som metoder för främjandet av läroprocesser i reflexiva praktiker.

### **Examination och konstnärlig gestaltning som empiri**

På HDK:s bildlärarutbildning har en metod tagits fram kring examination som erbjuder studenter att använda konstnärlig gestaltning som en metod för undersökande, vilket betyder att de kan använda konstnärlig gestaltning som metod för att undersöka frågeställningar kring skolan och sitt kommande undervisningsuppdrag som lärare. Frågor som gäller lärande, lärarrollen, specifika ämneskunskaper, didaktiska kunskaper eller teoretiska kunskaper kan således undersökas med en kombination av metoder som observation, fältstudier, litteraturstudier, intervjuer och så vidare – men också genom konstnärlig gestaltning som empiri.

Studenterna arbetar med olika temaområden inom utbildningens kurser i form av individuella projektarbeten. I genomförandet av ett konstnärligt projektarbete kombineras praktiskt och teoretiskt konstnärligt arbete inom ett valt teknik-, material-, gestaltungs-, eller teoriområde som sammanfattar studentens erfarenheter och kunskaper. Med hjälp av olika former för bildmässiga uttryck och gestaltungsarbeten skall den studerande genom självständigt arbete fördjupa och bredda sig konstnärligt och vidare utveckla sin bildmässiga uttrycks- och gestaltungsformåga. Arbetsgången går ofta från problemställning via en estetisk läroprocess till slutsats inom valt ämnesområde.

Sedan 2003 har olika teoretiska begrepp använts som grund för de metoder som används i lärarexamensarbetena. Dessa olika vetenskapliga begrepp är exempelvis explorativ metod, performativ gestaltning och auto-etnografisk metod. Den explorativa metoden går tillbaka till Wallins (1993) begrepp som beskriver ett sätt att empiriskt utforska ett valt område (eng. *explore*: undersöka, utforska) och används inom kunskapsområden där det inte utvecklats några klara teorier eller hypoteser som man kan utgå från. Performativ gestaltning handlar om hur kunskap tar form eller framträder genom konstnärligt gestaltande arbete, eller hur det inte framkommer. Eriksson (2010) hänvisar till Schechner (1998):

But what is performance studies, conceptually speaking? Can performance studies be described? Performance studies is “inter” — in between. It is intergeneric, interdisciplinary, intercultural — and therefore inherently unstable. Performance studies resists or rejects definition. As a discipline, PS

cannot be mapped effectively because it transgresses boundaries, it goes where it is not expected to be. It is inherently “in-between” and therefore cannot be pinned down or located exactly. This indecision (if that’s what it is) or multidirectionality drives some people crazy. For others, it’s the pungent and defining flavor of the meat. (Schechner, 1998, s. 360)

Hellman (2013) skriver att pedagogisk performance innebär möjligheter, moraliskt ansvar och konstnärligt undersökande som tillsammans kan bilda ett aktivt ingripande för att synliggöra tillslutande orättvisor och samtidigt skapa möjligheter för nya öppningar. ”Performativitet kan då ses som en emancipatorisk diskurs där nya sätt att skriva och nya performativa kulturer som knyter an till en kritisk pedagogik prövas” (Hellman, 2013 s. 23 med hänvisning till Lather, 1991; Denzin, 2003). Det auto-etnografiska anslaget handlar om studentens undersökning av sin egen process som ett etnografiskt utforskande av ett konstnärligt tema, fält, område och så vidare. Genom denna undersökning reflekterar studenten sina egna erfarenheter – kanske utifrån ett auto-biografiskt fokus – och anknyter detta till ett vidare perspektiv av kulturell, politisk, social och så vidare art (Irwin, De Cosson & Pinar, 2014; Gunnemark, 2011).

### **Att skriva examensarbete vid bildlärarutbildningen**

Lärarexamensarbetet på HDK kan grunda sig i gestaltning/konstnärligt arbete (konstinriktat spår), vara rent ämnesdidaktisk/teoretisk (utbildningsvetenskapligt spår) eller vara en integration av båda delar.<sup>5</sup> Tre olika former finns att välja mellan för den studerande:

1. att skriva en rent vetenskaplig uppsats (textbaserat examensarbete),
2. att beskriva om alt. att göra en teoretisk analys av estetiska eller gestaltande arbetssätt utifrån didaktiskt perspektiv (gestaltningbaserat examensarbete),
3. att arbeta med gestaltning som undersökningsmetod utifrån en explorativ forskningsansats (integrerat examensarbete) (Lindgren & Häikiö, 2009).

---

<sup>5</sup> Texten kring examensarbete vid bildlärarutbildningen, inklusive den modell som presenteras, är hämtad från HDK:s arbete med examensarbeten i LP01, den tidigare lärarutbildningen. I nuvarande lärarutbildning, LP11, ska studenten för ämneslärarexamen ha fullgjort två självständiga arbeten (examensarbeten) om vardera 15 hp (inom ett ämnes bildlärarutbildning tre examensarbeten om 15 hp). Examensarbetet ska uppfylla de krav som ställs inom ramen för kursfordringarna med hänsyn till kursens vetenskapliga krav. Det första genomförs på grundläggande nivå med fokus på vetenskaplig konsumtion (en forskningsöversikt) och det andra arbetet på avancerad nivå med fokus på vetenskaplig produktion (en empiriskt grundad studie). På avancerad nivå kan dock studenten även i nuvarande lärarutbildning använda gestaltning som valbar kvalitativ metod i sitt vetenskapliga arbete.



Inom inriktningen finns möjlighet att inlemma ett gestaltande förhållnings-sätt inom ramen för interdisciplinärt examensarbete. Ett examensarbete inom Bild och visuell kultur, Interdisciplinärt examensarbete skall innehålla både en gestaltande och skriftlig del. I innehållet finns möjlighet för den studerande välja betoning på antingen den gestaltande eller den skriftliga delen. Examens-studenterna utgår från en egenformulerad didaktisk frågeställning. De använder vetenskapliga/konstnärliga metoder i sina arbeten utifrån att konstnärlig gestaltning kan ses som en explorativ metod. Vid kursstarten introduceras studenten till kursupplägg och presenteras för de verktyg som behövs för att genomföra kursen. Kursens upplägg består av att de studenter som väljer gestaltande arbete arbetar med gestaltningen och sina reflektioner kring gestaltungsarbetet de första fem veckorna. Därefter fasas de in i skivarbetet för att fördjupa sina didaktiska reflektioner utifrån sina gestaltande metoder. De som enbart skriver vetenskaplig uppsats arbetar med detta under handledning under kursens alla tio veckor. Studenterna träffas i gruppseminarier och i individuella handledningar. Handledningen består av både gestaltungs-handledare och texthandledare. I examenskursen handleder och examinerar lärare som har konstnärlig examen och disputerade lektorer. Studenterna använder loggbok/blogg för att dokumentera sin arbetsprocess. De studenter som gör gestaltande examensarbeten visar sina arbeten i en gemensam bildlärarexamens-utställning som pågår under samma vecka som examinationerna genomförs.

### *Handledning*

Handledning ges för både den gestaltande, konstnärliga och skriftliga delen av examensarbetet av examensarbetet. Handledningarna består av både grupp-handledningar och individuella handledningar. Handledningarna i grupp genomförs med diskussioner om allas examensprojekt. Ett tillfälle mitt i perioden reserveras för individuell handledning/avstämning. Vid grupphandledning beaktas vikten av att studenten bidrar till det gemensamma lärandet i gruppen. Under examensarbetets gång har studenten möjlighet till handledningstimmar som fördelas över ett antal tillfällen enligt kursschema. I denna tid ingår även handledarens inläsningstid: korrektur- och bloggläsning. I gestaltungsdelens skall minst två olika gestaltungs-handledare vara inblandade. Tydliga tider och deadlines för inlämningar skall finnas tillgängliga när kursen startar. Det är viktigt att deadlines finns tydligt utmarkerade och att de följs av alla parter. Inför examination skall varje student ha en avstämning med handledare både för textdelen och gestaltungsdelens av arbetet där handledaren/-na avgör och ansvarar för om arbetet är godkänt för att släppas upp för examination. Den teoretiska delen och gestaltungsdelens av examensarbetet har båda lika stor relevans för examensarbetet och dess bedömning och betyg.

### *Gestaltungsdel*

Vad skall/kan en gestaltungsdel i examensarbetet innehålla? Examensarbetet består av två lika viktiga delar där både konstnärlig gestaltning och textkappa ingår. En konstnärlig gestaltning kan bestå av ett tematiskt undersökande arbete som har sin utgångspunkt i en eller flera frågeställningar och undersöker denna/dessa med hjälp av olika material. Vid ett interdisciplinärt arbete utgör gestaltningen minst 50 % av examensarbetet.<sup>6</sup> Inom gestaltungsdelen av examensarbetet skall studenten:

- beskriva sin process längs vägen i en blogg,
- presentera sitt projekt i en gemensam utställning,
- redovisa sitt projekt på ett adekvat sätt vid examinationstillfället.

En blogg upprättas speciellt för gestaltungsarbetet där medstudenter, handledare och examinators kan följa arbetets utveckling. Att presentera sitt resultat/verk/arbete på ett tydligt, kommunikativt sätt ingår i det konstnärliga gestaltungsarbetet. Utställning av gestaltningar sker offentligt en vecka innan slutlig examination. I detta sammanhang handlar det även om ett samarbete om utställningsrummet. Till det utställda projektet skall även arbetets processblogg finnas tillgänglig. Att föra en diskussion kring olika projekt, egna eller andras, med hjälp av bild/ljud och så vidare utgör en stor del av både det konstnärliga och pedagogiska arbetet. Studenten skall presentera sitt examensarbetsprojekt med de visuella/audiella (eller andra) hjälpmedel som krävs för att åhörarna vid examinationen skall kunna förstå så bra som möjligt vad det är som diskuteras.

### *Skriftlig del*

Den skriftliga delen kan bestå av en vetenskapligt förankrad uppsats eller en kapa i form av en text som sammanbinder olika delar i examensarbetet. För den skriftliga delen där texter kring ett antal gestaltungsarbeten binds samman till en sammanhängande skriftlig del, ges också föreläsningar i uppsatsskrivningens formalia. Rubriker som Bakgrund, Frågeställningar, Metod, Resultat, Diskussion och referenser bör finnas med i textdelen oavsett form. Formen för hela processen ser ut som följer:

---

<sup>6</sup> LBD500, Specialisering, Bild och visuell kultur, Interdisciplinärt examensarbete, 15 högskolepoäng. (Interdisciplinary Examination Course, 15 Higher Education Credits). Grundnivå/First cycle.

- Inlämning
- Kurslitteratur
- Examination
- Opposition/ventilering en annan students gestaltning vid examinations-tillfället.

Vid examinationen bedöms studentens arbete utifrån olika kriterier enligt bedömningsmatrisen ovan. Oppositionen av en medstudents examensarbete delas in i två delar 1) en gestaltungsdel (formalia och realia om sådan finnes) och 2) en textdel (formalia och realia). Examensarbetet syftar till att hos studenten skapa ett vetenskapligt förhållningssätt till sin yrkesverksamhet. Det skall ske genom att inrikta examensarbetet mot den kommande yrkesverksamheten och därvid förbereda blivande lärare att kunna relatera arbetsuppgifterna till vetenskapliga teorier och metoder samt aktuell utveckling och forskning. Examensarbetet skall också fördjupa studentens förmåga att självständigt och metodiskt bearbeta den kommande pedagogiska och didaktiska yrkesverksamheten.

Examensarbetet skall som det beskrivs ovan därmed vara en övning i och en tillämpning av konstnärlig gestaltning, teorier och metoder. Det innebär att studenten skall introduceras i undersökande arbetsformer som grund i en forskningsprocess och tränas i att självständigt planera, genomföra och dokumentera ett arbete. Detta görs exempelvis genom en processlogg eller motsvarande. Skriftlig och muntlig vetenskaplig argumentation är centralt i examensarbetet som helhet. En diskussion kring teori och metodval i relation till valt problemområde är dock särskilt viktig och skall förekomma i alla former av examensarbeten (till exempel gestaltning, utställning eller ett direkt framförande; experiment eller simulering; text- och dokumentanalys, observation, eller intervju med kvalitativ eller kvantitativ ansats).

Vid bedömning av examensarbetet examineras studenten på sin textdel alternativt textdel och gestaltungsdel av disputerade lärare. I examination av gestaltungsdelen görs examinationen dessutom av en lärare med högre konstnärlig examen. Det tar tid att långsiktigt utveckla examinationsformer och bedömningssystem. Enligt Högskoleverkets rapport *Rättssäker bedömning* (2008, s. 36) skall examination innefatta en relation till tidigare prestationer och progression. Bedömning av examensarbetet bör därmed inkludera inte bara produkt- utan även processkriterier. Bedömning är mer än diagnostisk och summativ bedömning. Den formativa bedömningen innebär att lärandeprocessen innefattas i någon form (Lindström & Lindberg, 2007). I examens-

kursen används därmed bedömningskriterier utifrån samma principer som vid annan bedömning vid bildläroarbildningen. I bedömning av examensarbetet ställs självklart också de krav som finns angivna i Högskoleförordningen kring examination.

### Avslutande reflektioner

Min egen erfarenhet som läroarbildare är att läroarstudenter idag har ett helt annat förhållningssätt till sina studier än bara för tio år sedan. Förändringar i samhället har möjliggjort andra sätt att inhämta information och att studera. Vi som arbetar inom läroarbildningen ställs hela tiden inför utmaningen att hitta nya former för information, kommunikation och undervisning med en helt annan typ av studentgeneration. Minskad läroartid och andra synsätt på lärandet kräver andra förhållningssätt och en effektiviserad utbildning både av lärare som studenter.

Det internationella forskningsprojektet inom OECD om läroarprofessionen i Europa visar att undervisningen i skolan har sett liknande ut de senaste 100 åren (Alexandersson, 2011; 2011, maj; 2013).<sup>7</sup> Trots försök till olika förändringar återgår skolan till liknande nivåindelningar samt traditionella och beprövade undervisningssätt. Gardner (1999) skriver att om skolan inte förändrar sin traditionellt bundna form inom en snar framtid kommer skolan som institution inte längre ha lika stor betydelse i samhället. Han menar att det informella lärandet kommer att bli viktigare för dagens elever och andra sätt att inhämta information och lära sig kommer att utkonkurrera skolan. Alexandersson säger – troligen med hänvisning till Hatties internationella undersökning 2008 – att läroarens relation till eleven är central för lärandet och inte kan ersättas av exempelvis nya media och alternativa inlärningsformer:

New technologies widen the repertoire of approaches to teaching but they do not replace traditional face to face learning. The classical dialogue, the critical seminar and the individual presentation are all thriving alongside streamed lectures, social Networking, Apps, Blended Learning, E-learning and Web 2, to name a few (Alexandersson, 2013, april).

---

7 PISA – Programme for International Student Assessment. Undersöker hur utbildningssystemen i 57 länder rustar femtonåringar att möta framtiden. Projektet är ett samarbete mellan länders regeringar inom OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). OECD programme ”The path to quality teaching in higher education”. Alexandersson, 2011-05-10.

Lindgren (2008) skriver att ungdomars kulturer idag utvidgats med betydande visuella inslag och visuella redskap; mediebaserade verktyg där kameramobilen, videon och iPads liksom webbplatser som Myspace, Youtube eller Facebook används för inspelning och publicering och i skolan genom PowerPoint-presentationer och användningen av bildprogram genom databaserat lärande. Nya media och en förändrad visuell kultur har dock på ett avgörande sätt påverkat lärmiljön i skolan, vilket Alexandersson och Limberg (2004) beskriver som en virtuell utvidgning av denna lärmiljö. Vid bildlärarutbildningen utgör denna utvidgning en del av undervisningen då kontexten kring bildlärarutbildning radikalt förändrats. Lärarexamensarbete med undersökande metoder med konstnärlig gestaltning medför en potential till att omfatta denna förändring dels som en kunskap för bildlärarstudenten i sin professionsutveckling på ett yrkesfält, dels för bildämnets utveckling i skolan.

## Referenser

- Alexandersson, M. Att göra skillnad. *Pedagogiska magasinet*. 2011-05-10.
- Alexandersson, M. (2011). Equivalence and choice in combination: the Swedish dilemma. *Oxford Review of Education*: 37 (2), s. 195–214.
- Alexandersson, M. (2013, maj). *Läro-utbildningens dilemma*. Seminarium på Laerarskuli, Färöarna.
- Alexandersson, M. (2013, april). *Tal av Alexandersson*. NU-konferensen, Helsingborg.
- Alexandersson, M. (1999). *Styrning på villovägar; Perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M., & Limberg, L. (2004). *Textflytt och sök slump; Informationssökning via skolbibliotek*. (Forskning i fokus, nr 18). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103, s. 93–1023.
- Eriksson, K. G. (2010). *Concrete Fashion: Dress, Art, and Engagement in Public Space*. (Dissertation, ArtMonitor, nr 16). Göteborgs universitet: Högskolan för Design och Konsthantverk.
- Gardner, H. (1999). *Den bildade människan; Hur vi verkligen förstår det vi lär oss*. Jönköping: Brain books.
- Gunnemark, K. (Red). (2011). *Etnografiska hållplatser; Om metodprocesser och reflexivitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellman, A. (2013). *Intermezzon i medieundervisningen – gymnasieelevers visuella röster och subjektpositioneringar*. Licentiatmanus. Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.
- Irwin, R. L., De Cosson, A., & Pinar, W. F. (2014) *A/R/Tography; Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Vancouver: Pacific Educational Press.
- Kunskapens framträdandeformer – ett projekt om kunskapsutveckling och en högskolepedagogik med dubbelt perspektiv: Teori och gestaltning. *Resultatdialog 2011*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning; Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- LBD500, Specialisering, Bild och visuell kultur, Interdisciplinärt examensarbete, 15 högskolepoäng. (Interdisciplinary Examination Course, 15 Higher Education Credits). Grundnivå/First cycle.
- Lindström, L., & Lindberg, V. (2007). *Pedagogisk bedömning; Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lindgren, B. (2008). *Forskningsfältet bilddidaktik*. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet. [http://www.gu.se/digitalAssets/1300/1300202\\_Forskningsf\\_\\_ltet\\_bilddidaktik\\_rapport\\_2008.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1300/1300202_Forskningsf__ltet_bilddidaktik_rapport_2008.pdf)
- Lindgren, B., & Häikiö, T. (2009, april). *Examinationskurs vid Lärarprogrammet LAU370; Inriktning Bild och form (Bild och visuell kultur)*. Göteborgs universitet: Högskolan för Design och Konsthantverk.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos förlag.
- Nordström, G. Z. (2013, februari). *Föreläsning om bildpedagogikens historik*. Göteborgs universitet: Högskolan för Design och Konsthantverk.
- Olsson, B., & Karlsson Häikiö, T. (red.) (2013). *Värderingskriterier och bedömningsnormer inom det konstnärliga området (Assessment in higher arts education) – ett pedagogiskt forsknings- och utvecklingsprojekt*. Opublicerat manus.
- Pihlgren A. S. (2010). *Sokratiska samtal i undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Rauste von Wright, M., von Wright, J., & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Rättssäker examination*. Rapport 2008:36 R. (Andra omarbetade upplagan). Stockholm: Högskoleverket.
- Schön, D. (1983/1991). *The Reflective Practitioner; How Professionals Think in Action*. London: Basic books.
- Selander, S. (2008). Tecken för lärande – Tecken på lärande; Ett designteoretiskt perspektiv. Rostvall, A., & Selander, S. *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts förlag.
- Wallén, G. (1993/1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Widerberg, Christian (2007). Seminarium, Högskolepedagogisk kurs HPE101, Konstnärliga fakulteten.

*Tarja Karlsson Häikiö*, fil. dr., universitetslektor och enhetschef för bild- och slöjdläroutbildningarna vid HDK, Göteborgs universitet. TKH är verksam som läroutbildare och forskare vid Konstnärliga fakulteten. Hon har tidigare yrkesbakgrund inom förskolan, skolan samt inom barn- och ungdomskultur. Disputerade 2007 med avhandlingen ”Barns estetiska läroprocesser” i konst- och bildvetenskap. Hon har på senare år arbetat som forskare med bedömning, dels i forskningsprojekt kring bedömning av högre konstnärlig undervisning, dels med uppdrag om bedömning vid Skolverket.



## Ett landskap av institutioner

Einar Nielsen

I PU-rapporten *Processdagbok – ett reflekterande instrument för kvalitet i konstnärligt och pedagogiskt arbete, 2011–2012*, (Andersson, Franzén, Gårdfeldt, Karlsson-Häikiö, Nielsen, 2012) utvecklas och analyseras en rad teman som anses som essentiella för förståelse av processbaserat lärande. Processdagboken och dess kritiskt reflekterande funktion väcker ett naturligt intresse i pedagogiska sammanhang och författarna i rapporten reflekterar över dess potentiella betydelse för ökad transparens kring undervisningens kärnfrågor:

Undervisningen inom konstnärliga utbildningar har till stora delar icke-verbal karaktär ... Därför blir observation och dokumentation av processerna viktiga för att få ett konkret material som kan användas för synliggörande av dessa praktiker. (s. 13)

Projektets teoretiska ansats kan anses ha en konstruktivistisk ingång där kunskap konstrueras i processer och där ”beprovad erfarenhet” är en central utgångspunkt i kunskapsbildning. (s. 13)

I sammanhang där processdagbok används måste därför det metodiska och det kritiska förankras i den konstnärliga verklighetens begreppsvärld för att finna genklang hos de studerande. (s. 69)

I efterhand har jag själv reflekterat över processdagboken på följande sätt:

Processdagboken kan ses som den inledande processen mot personlig myndighet genom dess anspråkslösa frigjordhet från varje form för akademisk eller yrkesmässig förväntan. Från denna oambitiösa nollpunkt har den studerande med sig vardagsspråket i all sin förtrogenhet, och har därifrån alla möjligheter att bevara detta djupt personliga på den bildningsresa som studiet representerar.

Jag vill här gå närmare in på några av de frågor som uppkommer när den skriftliga processen berör den konstnärliga relevansen och försöka beskriva några av de symptom som avtecknar sig vid läsningen av de självständiga arbeten som ingår vid examen. Det har kunnat konstateras att processdagboken som kritiskt reflekterande instrument används av ett ökande antal studerande på HSMs konstnärliga utbildningar. Samtidigt har man kunnat observera en utveckling av de reflekterande inslag av processbeskrivningar i de självständiga

arbeten som fritt anammar dagbokens anspråkslösa stil och utformning som en självklart integrerad del av den språkliga utformningen av hela texten. Det personliga uttrycket uppträder då inte enbart i ett isolerat dagbokssammanhang, men kan genomsyra hela eller delar av texten. Ett resonerande kring de konstnärliga frågorna sätter personliga avtryck i skrivandet som på olika sätt visar ett utvecklande av självständiga förhållningssätt. Detta gäller oavsett om resonerandet förekommer enbart i dagbokstext eller är inflett i texten som helhet (eller båda).

Jag har i min läsning av texterna således inte gjort någon distinktion mellan dagbokscitat och citat från den löpande texten. Dessa texter bidrar till ett språkligt formulerat vetande kring konstnärliga processer som härrör från de agerande själva. Processbeskrivningarna kastar därmed ljus på de studerandes egna erfarenheter kring den egna konstnärliga praxisen, och här har öppnat sig ett stort fält för ett utforskande av ett område som hittills har varit omgärdat av den praxis man kallar för ”överföring av tyst kunskap”. En-till-en-undervisning på huvudinstrumentet är kutym inom området, vilket betyder att undervisningen normalt uteslutande är en sak mellan läraren och den studerande. Via processbeskrivningar och/eller andra former för dokumentation som rör sig kring denna undervisning skapas nu möjligheter för större transparens kring denna praxis i och med att de studerandes erfarenheter synliggörs i språklig form.

Man kan över tid observera en växande tendens hos de studerande på HSM att vilja utveckla ett eget självständigt förhållningssätt till just denna problematik. Och detta är egentligen inte särskilt konstigt med tanke på att målområdet för studierna på en högre utbildning måste vara inget mindre än konsten själv. De studerande önskar ganska enkelt att på ett djupare plan förstå det konstnärliga sammanhanget de ingår i. Hur denna tendens bemöts i ett institutionellt sammanhang som HSMs är temat som behandlas i denna text. Utgångspunkten för diskussionen är de studerandes egna texter där dessa frågor kring konstens relevans i djupare mening kommer till uttryck. Jag har av den anledningen gått igenom ett stort antal självständiga arbeten från perioden 2006–2012 och har genom denna undersökning försökt kartlägga några symptom som avtecknar sig genom läsandet. Två genomgående tendenser påkallar intresse: 1. En okritisk anpassning till vetenskapliga normer i skrivandet kan stå i vägen för ett adekvat tillnärmande till de konstnärliga processerna. 2. De studerande kan lätt bli klämda i en lojalitetskonflikt överför de krav som ställs på huvudämnesområdet. Här finns en vanligtvis stark betoning av yrkesutbildningens normer och så att säga ingen tradition för ett ifrågasättande av samma normer. Den tid som avsätts för att utveckla ett självständigt förhåll-

ningssätt anses följaktligen ”stjäla” fokus från den ”rent” artistiska utvecklingen. För att bättre kunna förstå de strukturellt präglade problem som den senare problematiken ger upphov till kan det vara föremålstjänligt att se närmare på vilka hinder som i dag står i vägen för att den ”rena” yrkesundervisningen kan tillnärma sig idealen för det vi kallar högre utbildning. Ett avsnitt ägnas också konsten som fenomen där det sätts in i både ett reflexivt praxis-sammanhang och i ett mer filosofiskt övervägande. Därefter presenteras undersökningen.

## Högre utbildning

De konstnärliga högskolorna präglas dessa år av ett reformarbete där grunden läggs för en integration av Bolognareformens normer för högre utbildning. Historiskt sett har högskolornas mål för de gestaltande utbildningarna alltid varit riktade mot en klart definierad arbetsmarknad i behov av såväl exekutörer med väl avgränsade expertkunskaper som högt profilerade artister. Högskolornas utmaning ligger då bl. a. i att få till en omställning från denna hierarkisk inriktade utbildningen mot en utbildning som motsvarar en i dag diversifierad och svårigen definierbar arbetsmarknads behov av flexibelt kunskande och förmåga till självständigt agerande. Man kan se utvecklingen mot högre utbildning som en tidssvarande uppgradering av studiet där varje studerande erbjuds möjlighet att skapa sin helt egen personliga profil grundad i varje enskilds personliga förutsättningar. Därmed bryts också betoningen av yrkestraditionens självförstärkande mekanismer med dess bekväma men avgränsade fokus på rollmarkeringar i yrket. Denna nya flexibilitet i undervisningen torde dels leda till ett breddat rekryteringsunderlag, dels till att anställningsbarheten ökar. Bolognas idé är således överordnat att främja mobiliteten genom att ge den studerande en frihet och ett ansvar för sin utbildning och samtidigt därmed få till en uppluckring av de gängse metoder där den studerande traditionellt redan i inledningsskedet av utbildningen påläggs en betydande arbetsbörda som står i ett motsatsförhållande till och därmed hindrar studentens möjligheter för medinflytande. I rapporten *Learning Outcomes Current Developments in europe 2008* (Adam, 2008) ger den brittiska Bolognaexperten Stephen Adam sina analytiska kommentarer till hur lärandemålen tillämpas på yrkesinriktade europeiska högskolor. Analysen bygger bl. a. på en omfattande och banbrytande undersökning, ”the CEDEFOP study”, lanserad av The European Centre for the Development of Vocational Training, där fokus är på hur lärandemålen begripliggörs, utvecklas och används. Utvecklingen av nationella ramar för kvalifikationer kommer att föra samman ett antal delar av Bolognaprocessen, där alla delarna är baserade på lärandemålen: kvalitets-säkring; tillgodoräknande av poäng och ackumuleringssystem; erkännandet

av tidigare lärande; det livslånga lärandet; flexibelt lärande och den sociala dimensionen. Adam kommer in på de omställningssvårigheter som präglar tillämpningsprocessen. Frågeställningarna är komplexa och ger anledning till många missförstånd. Ofta förstås t. ex. kompetensbegreppet för snävt och utslutande utifrån en hantverksmässig och praxisbetonad kontext.

‘Competence’ can broadly refer to aptitude, proficiency, capability, skills and understanding, etc. A competent person is someone with sufficient skills and knowledge and capabilities. However, some take a narrow view and equate competence just with skills acquired by training. (Adam, 2008, s. 8)

Färdighetsträning, ”how to do”, är en rent yrkesriktad form för verksamhet där den studerande tillägnar sig det hantverkskunnande som krävs inom yrket. Att uppnå tillräckliga färdigheter kräver både mycken tid och ett dedikerat och hängivet arbete, men att binda högskolepoängen till denna arbetsbörda hindrar tillämpningen av de övriga lärandemålen:

If credits are tied too firmly to workload their application to lifelong learning (the recognition of informal and non-formal learning) is made problematic and the possibility of the multi-speed flexible delivery of qualifications is prevented. (Adam, 2008, s. 12)

Adam konkluderar således: “The existence of major technical disjunctions in approach would establish, not remove national and international barriers to mobility and recognition”, (Adam, 2008, s. 18). På området gestaltande konst möter de studerande t. ex. fortfarande en undervisning med en alltförvägande fokus på det performativa. Det performativa rör sig om handlingsakten i t. ex. tal, ritualer och konstnärlig gestaltning. (Austin, 1962; Butler, 1993; Fischer-Lichte, 2008). Handlingsakten siktar mot effekt och verkanskraft, mot vad uttalandet eller gestaltandet gör eller utträttar. Betydelsen av det man gör eller utträttar är inte föremål för intresse, vilket skapar en ogynnsam situation för de studerande som mer medvetet vill arbete med utvecklandet av den personliga tolkningen. Traditionen på området är stark och baserad på flera århundrades ackumulering av beprövade metodesystem. Man kan förundras över den skygghet som uppenbarar sig när konstnärliga frågor diskuteras. Gestaltandet ses generellt som en exekutionsfråga, och en musiker eller skådespelare titulerar sig mycket ogärna som varande konstnär. Men – hur viktigt och avgörande det performativa kunnandet än är som förutsättning för att kunna skapa konst kan det inom den högre utbildningen svårligen legitimera en förträngning av konstens betydelse. En tolkning i konstnärlig bemärkelse har t. ex. inget facit och kan inte luta sig mot beprövade metodesystem. Tvärtom ifrågasätter tolk-

ningen av konsten det välkändas trygga begränsning genom sitt överskridande (sin transformation) av begränsningen, en rörelse som är karakteristisk för all konstnärlig verksamhet.

### *Konsten*

Konsten förhåller sig till samhällets föränderliga normer genom sin kritiska distans. Att normerna faktiskt ändrar sig över tid är ett uttryck för att bättre alternativ till dessa normer alltid går att finna. Konsten presenterar uttryck som ger alternativa lösningar i förhållande till uttryck som främst vilar på välkända normer, och konsten verkar genom att dessa alternativa uttryck särskiljer sig från de allmänna förväntningarna. Detta kan vara både berikande och kritiskt provocerande, men framför allt är konsten uttryck för den verklighet som inte ryms inom normerna, som flyr normerna och deras entydiga regleringsmekanismer genom att befinna sig i sin egen flertydiga verklighet. Men hur ser denna konstnärliga verklighet ut? Hur yttrar man sig flertydigt? Vilka omständigheter är det som medför att lögn kan förmedla sanning eller att humor kan förmedla det tragiska? Konsten själv bryr sig inte. Den flyr alla maktanspråk genom sin flertydighet. Viljan ger uttryck för ett anspråk, och den performativa viljeakts anspråk strandar därför på den intentionalitet som viljan är uttryck för. Den personligt existentiella självcentrering (i jaget) utgör för konstnären ett grundvillkor som i tillnärmelsen till den konstnärliga sfären måste överkommas.

Att överkomma ett problem innebär en transition, en förflyttning till en annan nivå, att ”komma över”. (Gadamer, 1960, s. 246)

I första hand måste jag alltså överge det personliga egenintresset, det insisterande kontrollbehovet. ”Let go” heter det bl. a. i pedagogiska praktiker som är inspirerade av ”The Inner Game of Music” (Barry Green, 1986). Foucault placerar fenomenet i en diskursiv kontext:

Hur, på vilka villkor och i vilka former kan något sådant som ett subjekt framträda i diskursernas ordning? Vilken plats kan det inta i olika typer av diskurser, vilka funktioner kan det utöva. I enlighet med vilka regler? Kort sagt gäller det att beröva subjektet (eller dess substitut) dess roll som ursprunglig grund och analysera det som en variabel och komplex funktion hos diskursen. (Foucault, 1969/2008, s. 98)

Men i första hand måste jag också samtidigt kunna genomsåda de maktanspråk som i förväg har patent på området, geniet, kanon, traditionen, det beprövade, våra maktfulla institutioner. De representerar ett ovärderligt vetande på området som lätt kan uppfattas som fyllestgörande i ett pedago-

giskt sammanhang, och detta vetande vill också ogärna berövas sin roll som ursprunglig grund. Jag talar alltså ganska enkelt om i tillnärmelsen till konsten att nå en högre bildningsgrad där jag inte fastnar varken i min egen intentionalitet eller i andras maktanspråk på området. Dessa anspråk måste således också överkommas, eftersom det i tillnärmelsen till den konstnärliga sfären inte går att beräkna eller att kalkylera med resultat baserade på andras (samt egna) förväntningar. Tvärtom rör jag mig med yttersta hörsamhet och följsamhet i ett landskap i konstant fluktuerande tillstånd. För en gestaltande konstnär är gränsöverskridandet för det mesta kopplat till självspeglingar av mer eller mindre reflekterande art. Mitt utgångsläge är avgränsat till mitt konkreta jag. Men självspeglingens uttryck förstärks genom reflektionernas hörbart fördröjda ekoverkningar eller visuellt skimrande spegelprojektioner som vida övergår ansatsens konkreta och snävt avgränsade utgångsläge. T. ex. vill ett scenrum typiskt vara inriktat så att det akustiskt och belysningsmässigt förstärker ett uttryck, men också på den sinnliga och på den mentala nivån märks efterklang och projektion som reflekterande expansioner. I en ömsesidig växelverkan sätts det konkreta på spel. Här existerar jag i ”konkret” bemärkelse, där syns eller hörs jag på samma tid beroende och oberoende av mitt ”konkreta” jag i ett underfundigt spel mellan reflektionens dubbeltydigheter. Tillståndet kan betecknas som *distanserad närvaro*, och vägen att nå dit för *konstnärlig reflektiv praxis*. Ekot som ljudfenomen är ett exempel som förklarar och tydliggör vad som är på spel. Under vissa omständigheter uppstår ekot naturligt, som man t. ex. kan uppleva det i ett bergslandskap. Bergsväggen fångar upp och återkastar ljuden, ofta förstärkt. Ljudvågorna reflekteras mot väggen, och när de återvänder uppfattas de som separata ljud även om man vet att man själv är avsändaren.

Konstens flyktighet gör den ogripbar. Den är uttryck för en idé. Det gäller alltså om att finna parallella fenomen som avsätter tydligare spår efter sig för att kunna få en uppfattning om konstens verklighet. Konsten utspelar sig i tid och rum, och i Foucaults omfattande skrifter om rummet och dess förhållande till tiden finner vi ett exempel på ett sådant fenomen. I *Des espaces autres*, 1967, utarbetar han begreppet *heterotopias*:

There also exist, and this is probably true for all cultures and all civilizations, real and effective places which are outlined in the very institution of society, but which constitute a sort of counter-arrangement, of effectively realized utopia, in which all the real arrangements, all the other real arrangements that can be found within society, are at one and the same time represented, challenged and overturned: a sort of place that lies outside all places and yet is actually localizable. In contrast to the utopias, these places which are

absolutely *other* with respect to all the arrangements that they reflect and of which they speak might be described as heterotopias. Between these two, I would then set this sort of mixed experience which partakes of the qualities of both types of location, the mirror. It is, after all, a utopia, in that it is a place without a place. In it, I see myself where I am not, in an unreal space that opens up potentially beyond its surface; there I am down there where I am not, a sort of shadow that makes my appearance visible to myself, allowing me to look at myself where I do not exist: utopia of the mirror. At the same time, we are dealing with a heterotopia. The mirror really exists and has a kind of come-back effect on the place that I occupy: starting from it, in fact. I find myself absent from the place where I am, in that I see myself in there. (Foucault, 1967/1997, s. 352)

Här finns en parallell till den konstnärligt reflektiva praxisen i detta att spegelövningar representerar en vital del av tillnärmelsesprocessen vid konstnärlig gestaltning, och dessutom i detta att spegelreflektioner i både konkret och abstrakt förstånd utgör en väsentlig del av själva gestaltandets kärnverksamhet. Men därutöver lyckas därefter Foucault dessutom med "konststycket" att begripliggöra de omständigheter som tydliggör varför sanningen för att bli hörd ibland måste ty till sin negation och nå fram genom lögnens (eller diktens, konstruktionens, påhittets, underfundighetens) konstfärdiga täcke, och därmed varför det tragiska kan finna sin befriande förlösning i humorn.

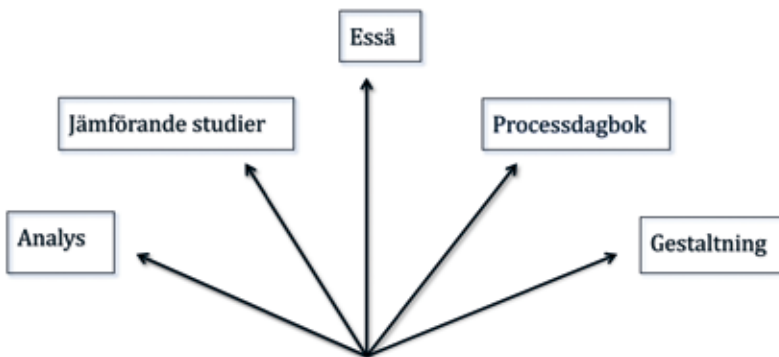
Brothels and colonies, here are two extreme types of heterotopia. Think of the ship: it is a floating part of space, a placeless place, that it lives by itself, closed on itself, and at the same time poised in the infinite ocean, and yet, from port to port, tack by tack, from brothel to brothel, it goes as far as the colonies, looking for the most precious things hidden in their gardens. Then you will understand why it has been not only and obvious the main means of economic growth (which I do not intend to go into here), but at the same time the greatest reserve of imagination for our civilization from the sixteenth century down to the present day. The ship is the heterotopia *par excellence*. In civilizations where it is lacking, dreams dry up, adventure is replaced by espionage, and privateers by the police. (Foucault, 1967/1997, s. 356)

Det konstnärliga uttryckets dubbeltydighet är självsagt svår att umgås med generellt inom en institutions fastlagda ramar. Tydandet måste omsättas i en tolkning, där interpretationen, den konstnärliga tolkningen, är baserad på personlighet, varför vägen till ett konstnärligt uttryck nödvändigtvis är en individuell väg. Ganska visst finns det beprövade system som anger tillsynes farbara vägar. Men problemet med farbara vägar är i all sin enkelhet att inom dessa beprövade vägar överskridas inga gränser. "Beprövad konst" är väl ingen konst?

## Det självständiga arbetet

De processbeskrivningar som tar upp konsten som fenomen kan i en form för analogi med konstnärlig reflektiv praxis ses som stödande ett medvetet arbete med konstnärliga frågor genom deras individuellt betonade kritiska reflektioner kring den egna utvecklingen. Dessa reflektioner speglar de studerandes egna erfarenheter och är således färgade av de villkor som gäller på området. Konsten som begrepp tillhör ingen och placerar sig därmed i ett ingenmansland. I en konstnärligt situerad verklighet finns t. ex. ingen tid eller plats för avsiktliga överväganden. Det som speglas i utövandet är personlighetsaspekten, men denna aspekt är satt i spel i ett mycket större sammanhang. Binder man sig då till inlärd metod och/eller sin egen begränsade utgångspunkt stör man spelet, och man blir en 'spielverderber'. (Gadamer, 1960, s. 97). I konstens avvikande verklighet – som pågår i spelets självförglömmade sfär – är det konstens regler som gäller. Det är regler som avviker från och därmed bryter med normalt gällande regler. Om de studerande skriftligt och/eller i annan form för dokumentation lyckas fånga in deras egna erfarenheter på ett sätt som begripliggör fragment av eller tecken på ett möte med former för en konstnärlig verklighet kan man säga att de refererar direkt från vad som i ett visst förstånd kan betecknas som 'själva brottsplatsen', (eller 'lekplatsen'). De studerandes direkta referat i deras indirekta former (språkets eller dokumentationens) bär på vittnesbörd som inte i sig själva är 'brottsliga', tvärtom dokumenterar de studerande därigenom från den avvikande verkligheten – konstens mångtydiga värld – som är själva målområdet för deras studier.

Vid Högskolan för scen och musik används "solfjädermodellen" för att illustrera de positioner som den studerande kan utgå ifrån i sitt skrivande. Den studerande avvägar själv hur mycket (om någon) plats en position får i dispositionen av textmaterialet. Nedanstående figur visar ett litet urval av möjligheter.



Figur 1: Solfjädermodellen



Under sommaren 2012 genomgick jag 121 självständiga examensarbeten från perioden 2006–2012. Dessa arbeten härrör från den tidigare musikerutbildningen, kandidat (kandidat/bachelor, innehållande utbildningarna klassisk, improvisation, världsmusik, individuell, kyrkomusik, komposition, opera, musikal), diplomandutbildningen (solistutbildningen) samt master ((improvisation, interpretation, komposition, orkesterspel). Arbetena har jag ordnat efter vilken kategori de främst tillhör. Resultatet blev förvånansvärt variationsrikt och kan uppdelas i tre huvudgrupper, gestaltning, analys och kommunikation, samt en fjärde grupp som faller under beteckningen ”annat”:

Ämne	<i>Antal</i>	Ämne	<i>Antal</i>
Teknik, övning	3	Ergonomi	3
<b>Gestaltning</b>	6	Entreprenörskap	3
Interpretation	3	Processdagbok	2
Konst	6	Socialt sammanhang	8
Filosofi	5	<b>Kommunikation</b>	1
		kritik	3
		Essä	5

Ämne	<i>Antal</i>	Ämne	<i>Antal</i>
Jämförande	9	Non-writing	1
<b>Analys</b>	28	”Spiritualitet”	1
Instrumentkunskap	9	Programblad	8
Biografi	6		
Psykologi	11		

Figur 2: Ämneskategorier i systematisk ordning



studerande till en form för konstnärlig verklighet. Den lägre procentsatsen kan förklaras utifrån studiets särdeles yrkesinriktade struktur. Av undersökningens 30 arbeten på master i improvisation, interpretation och komposition (*MaImp/Int/Komp*) innehöll 20 arbeten texter där konstnärligt relevanta inslag förekom. Här refererar ungefär 67 % av de studerande till en form för konstnärlig verklighet. Den högre procentsatsen kan förklaras utifrån studiets starka betoning av det självständiga arbetet. Av undersökningens 3 arbeten på den tidigare *diplomandutbildningen* innehöll inga av arbetena texter där konstnärligt relevanta inslag förekom. Det kan förklaras utifrån att utbildningen upphörde innan begreppet Konstnärlig forskning hade förankrats på skolan. Av undersökningens 10 arbeten som faller utanför undersökningens tre huvudgrupper innehöll 1 arbete texter där konstnärligt relevanta inslag förekom. Här refererar 10 % av de studerande till en form för konstnärlig verklighet. Den lägre procentsatsen kan förklaras utifrån att 8 av arbetena är gjorda av studerande på den tidigare *musikerutbildningen* och att denna utbildning upphörde innan begreppet Konstnärlig forskning hade förankrats på skolan. Här finns alltså ett spänningsfält mellan tradition och förnyelse där några utbildningar halkar efter i utvecklingen, från 67 % på *MaImp/Int/Komp* till 35 % på *kandidat* och 24 % på *MaOrk*. Går vi närmare in på kvalitativa skillnader spåras också här en differens i förhållande till problematiken. På *MaImp/Int/Komp* ingår konstnärligt relevanta texter i hög grad som självklara delar i arbetena, ofta med fördjupande inslag. Detta uppträder mindre frekvent på *kandidat* även om det här också finns ingående och fördjupande texter. Det är på både *kandidat* och *MaOrk* att de flesta texter kan spåras som ger uttryck för olika former för avmakt inför uppgiften. Dessa texter kan vara frapperande korta men likaväl stämma sinnet till djup eftertänksamhet, som när t.ex. en kandidatstuderande skriver: ”*Kan en kompromiss låta bra?*”. I ett konstnärligt sammanhang vill svaret på frågan alltid vara: Nej, en kompromiss kan inte låta bra! En kompromiss söker inte ett konstnärligt uttryck. Det är dock ganska naturligt och ofta nödvändigt att söka en form för överensstämmelse (konsensus) bland medlemmarna i en ensemble under de inledande repetitionerna som en del av det tekniska förarbetet. En kompromiss i uttrycket är däremot förödande för det konstnärliga resultatet, som när t.ex. en sopransolist är mer angelägen om att nå sitt höga C än att gestalta sin förestående död i en operascen. En annan kandidatstuderande skriver: *När utvecklingen saknas i vårt musicerande är det inte längre konst utan något annat. En oorganisk förströelse som inte innehar kraften att utveckla varken oss själva eller vår omgivning.* Här antyds samma sak som ovan i en kritisk kommentar. I vissa arbeten pekar kritiken mer direkt på omständigheterna som spelar in. T.ex. skriver en kandidatstuderande följande: ... *studentens framsteg inom ramen för läroplanen är viktigare för läraren*

*än för studenten.* Avmakten framstår tydligt när det konstnärliga inte upplevs som relevant, vilket en studerande på MaOrk kritiskt kommenterar:

But somehow I would dare to say that non-chamber music playing goes further and explains the feeling of players who sense that there are composers who want you to guess and composers who just want you to follow what is written, to fit into their ultimate orchestration plan by strictly following their instructions.

En studerande på MaImp/Int/Komp visar en mer övergripande kritisk hållning i följande kommentar:

Commercialism, and its oftentimes associated superficial glitz and glamour, conveying an ego or two, has been a dominant influence on how many societies produce and view their music, in both the nonclassical field and fine arts. Nevertheless, I am curious to discover if current-day artists are thinking about this question, or if, in the very least, have thought about it. And if so, what can they answer to it?

Hur djupt influerar normtänkandet de studerande på deras väg mot ett självständigt kunnande? Detta ifrågasätts också av en studerande på MaImp/Int/Komp i följande kommentar: *En annan del som också bör ifrågasättas är hur vi i vår situation som studenter påverkas i vårt ifrågasättande.* Helt öppet klarlägger följande kommentarer av två studerande på MaOrk de tendenser som kan sägas vara framhärskande inom den traditionsbundna undervisningen: *To say it in a one sentence my overall hypothesis for playing in an orchestra could be: "Don't attract attention". A "run for your life" mind-set is quite destructive when it comes to playing beautiful music like Mozart.*

Vid genomgången av dessa arbeten tränger sig en parallell problematik på som kanske kan vara värt att omnämna. Nervositet och fysiska och psykiska problem i förbindelse med prestationsstress är välkända fenomen som ibland tvingar studerande att gå omvägar i studiet. Ungefär 17 % tar upp problematiken på olika sätt i deras arbeten. Ungefär 9 ½ % av dessa är kandidatstuderande, 20 % är studerande på Ma/imp/int/komp medan 28 % är studerande på MaOrk.

De flesta drabbas för eller senare i livet av symptomen, och det är inte särskilt ovanligt att vissa måste ge upp deras professionella karriär till följd av problemen som uppstår som följd av pressen. Arbetsmarknaden för scenkonstnärer präglas speciellt på de stora institutionerna ofta av en lydnadskultur, vilken i sin konsekvens lätt skapar grogrund för stressen. Som motvikt mot detta är det i dag utbildningsinstitutionernas uppgift att utbilda de studerande

till 'fria och starka individer med respekt för allas lika värde' som det står i HSMs vision. Men i jakten på effektivitet vänds problematiken istället mot självsamma individer som om det uteslutande er deras eget personliga problem. Här finns ett outhärdligt motsatsförhållande, speciellt om man betänker att studiet enligt lärandemålen ingår som en del av det livslånga lärandet. Eller som en kandidatstuderande uttrycker sig: *För vem säger att det är bråttom?* "Botemedlen" mot prestationsstressen är många: På MaOrk tar fyra studerande upp problematiken med ett arbete där mental träning förespråkas, ett arbete där yoga rekommenderas, ett arbete som är ett studium i "painless playing" och ett arbete som beskriver hälsoproblem bland orkestermusiker. Äntligen rekommenderar en kandidatstuderande betablockerare som medel: *Inderal är en av de säkrare metoderna att bemästra scenskräck och används framgångsrikt.* I skärpt mening kan man säga att de studerande här själva betraktar sig mer eller mindre som sjukdomsfall med tillhörande sjukjournal. Därifrån är vägen lång till utvecklandet av en självständig konstnärlig profil! Vad utvecklingen av en självständig profil kan innebära utvecklas på följande sätt av en studerande på Ma/imp/int/komp:

It is too common for a musician of our times to undertake to play a piece of music with the usual consideration for technical, stylistic and musical matters. What I am proposing is that when deciding to play any piece of music, or anything at all for that matter, including a single note, the musician should have a question or an object, either spoken or unspoken, in their mind as to what they wish to ask or to explore with the sounds they are about to produce. This objective cannot be achieved by wishing to sound as one knows they are expected to sound or as another sounds, for to attempt emulation is to break the bond of authenticity between musician and sound. In other words, the desire for personal (not historical or academic) authenticity must itself be genuine – it must come from within the individual.

Personlig äkthet kan emellertid ta sig olika uttryck, som t. ex. i följande arbete från en studerande på Ma/imp/int/komp:

I en verklighet där mina behov och min vilja inte spelat någon roll var musiken den plats där jag kunde existera. Den har handlat om mig' min sorg, min vrede, min längtan. Vissa låtar slår an någonting i mig som slogs an även då. Jag spelar samma musik om och om igen, blir berörd av samma texterader varje gång...

Istället har jag blivit duktig på att följa musiken, och stannar i princip automatiskt för att vänta in om någon spelar fel. Det hade många gånger varit bättre att bara fortsätta att driva på låten och så får musikern hoppa in igen.

Det hade dolt hans eller hennes fel bättre, men om jag inte redan innan tänker speciellt på att driva själv så följer jag allt, bra som dåligt. Det var väl ungefär så som mitt liv blev.

Tvivlen kring den egna förmågan kan ibland vara överväldigande. Då finns inget eller lite utrymme för det konstnärliga sökandet bortom den egna begränsningen. Men trots den personliga förlustkänslan berör denna sista text djupt i sitt unika frisättandet av det smärtsamma tillkortakommandet. När man söker bortom och utöver sin egen begränsning uppstår ofta en form för identitets-kris, som det ges uttryck för i den följande texten av en kandidatstuderande:

Noen ganger føles det som om alt jeg gjør og minnene av det ikke egentlig eksisterer. Som om alt jeg har sagt, alt jeg synger og tenker aldri har blitt sagt, sunget eller tenkt. Som om alle mine sanger, alle mine stunder i improvisatorisk ekstase, kun har funnet sted i en annen virkelighet eller tid, i mitt hode, i en tankerekke jeg en gang plukket ned fra en annen dimensjon. Er det jeg som skriver dette? Er dette mine ord, mine hjerneimpulser som skyter fart, forttere og forttere, i mer og mer intrikate mønstre?

Ett examensarbete med konstnärliga förtecken kan således vara svår att umgås med inom en institutions fastlagda ramar. Akademiska förebilder utmanas i deras stringens och – inte minst – inbyggda rigiditet. Obligatoriska formaliafrågor kan upplevas som totalt meningslösa – som i sin tid taktstreck i musiken – och hämmande för det konstnärliga uttrycket. En kandidatstuderande har följande ironiska inslag i sin text:

Man kan se detta stycke text som en utvecklade version av Innehållsförteckningen. Det är samma sak som berättas lite mer utförligt. Därför kan den läsare som redan tyckte sig vara tillfredsställd med den mer »införliga« eller invecklade versionen, hoppa över och bläddra till nästa sida.

Konstens avvikande verklighet har många ansikten och språnget från avmakt till självklarhet kan förekomma ganska stort. När förutsättningarna för att ingå i en konstnärlig process blir tillräckligt olika – från närmast obefintliga till befruktande – måste det naturligtvis kunna avläsas i de självständiga arbetena. Samma process ger olika resultat. (Det ska bemärkas att tretton av de arton utvalda citaten är gjorda av kvinnor). En studerande på Ma/imp/int/komp ser det på följande vis:

Jag ger mig ut på en resa nu  
Jag vandrar längst en stig  
Vägen är en rad av nu

Rum efter rum öppnas av nya ögonblick  
De flyter in i varandra  
som skiftningarna i ett kalejdoskop  
Plötsligt bär landskapet en ny skepnad

### **Tradition (och förnyelse?)**

Ett självständigt arbete innebär ett fokus på bildningsmässiga frågor som medför markant ändrade utbildningsprofiler på de konstnärliga institutionerna. Nationella ramar inverkar på tillämpningen i utbildningssituationen, där förståelsen av Bolognas grundläggande intentioner med reformerna tar sig olika uttryck. Många intressen är inblandade i en balansgång som inte alltid faller ut till fördel för det egentliga som på ett högre studium måste vara konsten själv. Man kan påstå att konsten som målområde för studierna är utsatt för en kompensationsvilja med många välvilliga förtecken. Trots deras outhärliga funktion i ett utbildningssammanhang bildar både hantverket, det performativa, det pedagogiska trygghetsökandet och det formellt akademiska tillsammans ett till dels oavsiktligt – men särdeles effektivt – hinder för att de studerande på egen hand skall kunna utforska den konstnärliga processen. När ordet kritik lyser med sin frånvaro i de flesta kursplaner kan detta knappast ses som uttryck för att förändringsbenägenheten omfattar en vilja att ta itu med de problem som belyses i Adams rapport. Och när 60% av de självständiga arbetena på HSM inte på något sätt refererar till målområdet för studierna kan detta utmärkt förstås som ett utslag av denna bristande intresse för eller förmåga på området. Således håller sig institutionernas förändringsbenägenhet inom 'det beprövade' och medverkar därvid till en marginalisering av det konstnärligt essentiella. Den uppgivenhet som kan spåras över för att ta itu med problem som tangerar det komplexa lämnar de studerande i ett vakuum. Över den tioårsperiod jag har handlett studerande i det självständiga arbetet går det dock att utläsa en stor utveckling på området. Man kan se att många studerande i alla fall har försökt betona den konstnärliga relevansen i det självständiga arbetet utifrån dess legitimerande förankring i den verklighet som utgör målområdet för studierna. I denna undersökning har det därför varit väsentligt att försöka infånga de områden som fortfarande bildar ett hinder för utvecklingen i meningen att kasta ljus på institutionella förhållanden där ingen eller ringa vilja till förändring synas. De studerandes egna reflektioner ger möjligheter till eftertänksamhet, och även om utvecklingen förr eller senare i alla fall vill nå de underexponerade områdena förekommer institutionernas passiva avvaktande kontraproduktivt. Den potential till självständig utveckling som studerande själv under svåra förhållanden ger prov på får inte negligeras på en högre utbildning.

## Referenser

- Adam, S. (2008). *Learning Outcomes Current Developments in Europe 2008*. Edinburgh: Heriot-Watt University
- Andersson, Y., Franzén, B., Gårdfeldt, G., Karlsson Häikiö, T & Nielsen, E. (2012). *Processdagbok – ett reflekterande instrument för konstnärligt och pedagogiskt arbete 2011–2012*. Opublicerad rapport. Göteborg: Högskolan för scen och musik. Göteborgs universitet.
- Austin, J.L. (1962). *How to do Things with Words*. Oxford: The Clarendon Press
- Butler, J. (1993). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex*. London and New York: Routledge
- Fischer-Lichte, E. (2008). *The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics*. London: Routledge
- Foucault, M. (1967/1997). Of Other Spaces: Utopias and Heterotopias. I: N. Leach (red.). *Rethinking Architecture, A reader in cultural theory*. London and New York: Routledge
- Foucault, M. (1969/2008). Vad är en författare? I: T Götselius & U Olsson (red.) *Diskursernas kamp /Michel Foucault: Texter i urval av Thomas Götselius och Ulf Olsson*. Stockholm/Stehag: Symposion
- Gadamer, H-G. (1960). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr
- Green, B. (1986). *The Inner Game of Music*, New York: Doubleday

*Einar Nielsen* är professor i slagverk och nutida musik vid Högskolan för scen och musik, Göteborgs Universitet. Han har sedan 1975 undervisat och gett kurser i otaliga sammanhang på nordiskt och internationellt plan och haft fasta anställningar på Det jyske Musikkonservatorium i Århus och Norges Musikkhøgskole i Oslo. Med förankring i sin egen verksamhet som solist, kammarmusiker, dirigent och skådespelare betonar han främjandet av konstnärlig självständighet och flexibilitet i sitt undervisningsarbete, vilket bl. a. yttrar sig genom att kring av trettio av hans studerande har genomgått solistutbildningen.



TEMA:  
*Undervisning  
& metodutveckling*

## Att ”återuppfinna” ensembleämnets didaktik

### – en rekonstruktion av improvisationsbaserat samspel i högre utbildning

Carina Borgström-Källén

Detta kapitel beskriver arbetet med, och diskuterar utfallet av, ett pedagogiskt utvecklingsprojekt som initierades av tre lärare på improvisationsmusikerutbildningen på Högskolan för scen och musik (HSM) vid Göteborgs universitet (GU). Projektet, som fick namnet *Samspelets dynamiska processer – en rekonstruktion av ensembleämnet*, syftade till att problematisera ensembleundervisningen ur ett pedagogiskt och normkritiskt perspektiv. Konkret handlade det om att undersöka om de val och prioriteringar som gjordes i ensemblerummet gällande exempelvis innehåll, sociala koder, ledarskap och bedömningar av kvalitet var relevanta och motiverade i ett didaktiskt perspektiv eller om de kanske gjordes på grundval av oreflekterade genrekonventioner och traditioner. Målet var att försöka ”återuppfinna” ensembleämnets didaktik genom att söka nya, i sammanhanget oprövade pedagogiska verktyg. Projektet pågick under ett läsår och förutom de tre lärarna ingick även en doktorand och en forskare i gruppen.

Mycket tid ägnades till att diskutera tänkbara modeller och strukturer för ett reflekterande och mer experimentellt arbetssätt. Exempelvis togs idéer till nya examinationsformer fram som alternativ till publika konserter och redovisningar, former för bedömning som inte i lika hög utsträckning behövde ta hänsyn till deadlines utan där lärandet processas över en längre tid. Idéer och inspiration hämtades bland annat från dans- och teaterimprovisation, men också från lagidrott. Vidare behandlade projektgruppen de kvalitetsbegrepp lärare och studenter använder, exempelvis *personligt uttryck*, *sann konst* och *öppenhet*, och diskuterade hur dessa kan ses som normskapande men samtidigt vara otydliga för studenten. Vad står de för? Vilka kvalitetskriterier kommunicerar de? Vad gör de med studentens lärande?

Tanken på en rekonstruktion av ensembleämnets didaktik aktualiserades i samband med redovisningen av resultat från projektet *Musik- och Genus* – ett

utvecklingsprojekt som alla studenter och anställda på Högskolan för scen och musik deltog i 2009–2012 (Högskolan för scen och musik, 2012). Rapporten visade att ett relativt stort antal studenter på improvisationsutbildningen, både män och kvinnor, upplevde ensembleundervisningen som alltför tävlingsinriktad och som en källa till prestationsångest och stress. För att minska nervositeten och stress inför lektionerna efterfrågade studenterna i huvudsak fyra åtgärder. För det första ett tydligt ledarskap där det klart framgick vad läraren hade för mål med lektionen, för det andra att läraren skulle ge individuell feedback efter varje lektion, för det tredje att läraren skulle fördela arbetet så att alla kände sig inkluderade och bekräftade, och till sist att en ”tillåtande” atmosfär skulle eftersträvas i ensembletrummet som gjorde det möjligt för studenten att visa sig nervös och osäker inför gruppen utan att riskera att bli ”nedgraderad” som musiker av läraren eller av de andra studenterna.

Studenterna uttryckte alltså en önskan om att förändra normerna i ensembletrummet så att tydlighet i ledarskapet och möjlighet att visa sig ”svag” premierades. Till en början kom dessa önskemål i hög grad från studenter som var kvinnor, men efterhand som projektet fortlöpte framkom det att även män på utbildningen upplevde stress och nervositet inför ensemblelektionerna. Männerna uttryckte att ”även de ville få visa sig svaga och nervösa” inför det musikaliska material de hade framför sig, inför läraren och inför varandra i rummet. Det föreföll dock som att männen kunde tala om detta först efter det att kvinnorna berättat hur de upplevde situationen, det vill säga talet om nervositet möjliggjordes först sedan kvinnorna tagit upp det som ett problem – eller som en student uttryckte det ”efter det att tjejerna lyft på locket”.

### **Inspiration från andra ensemblepraktiker**

Att lära genom ensemble som arbetsform är givetvis inte unikt för blivande musiker. Inom konstnärliga praktiker har till exempel även dansare och skådespelare en tradition av att arbeta i ensembleform. Vidgar man begreppet kan även lagsporter förstås som en form av ensemblearbete och jag har funnit flera exempel på forskning som intresserar sig för paralleller mellan improvisationsmusikaliska praktiker som jazz och lagidrotter som baseboll och fotboll. I dessa studier diskuteras bland annat paralleller avseende risktagande, improvisation, estetik och premiering av heterosexualitet (Caponi-Taberny, 2002; Caudwell, 2010; Fuse & Miller, 2002; Pope, 2006). Caudwell (2010) kan här ses som särskilt intressant då hon pekar på hur både lagidrott och jazz har utvecklat en

estetik som beskrivs som "improvisatory-aesthetic" (s. 241). Det ska förstås som att dessa praktiker ser kvalitet genom som ett slags "improvisationsetestetiskt" raster, där exempelvis både fotboll och jazz i improvisationsögonblicket eftersträvar och premierar skönhet, tempo och rytm i rörelsen, men också risktagande, icke-verbal kommunikation och hierarkiska strukturer knutet till prestation. Caudwell menar att dessa kvalitetsnormer beskriver ett traditionellt maskulinitetsideal som, åtminstone historiskt, har fungerat exkluderande för kvinnor och homosexuella män.

Idén till att söka inspiration utanför musikområdet, det vill säga inom andra konstnärliga praktiker och inom lagidrotten, dök upp tidigt i projektet. Tanken var att möta och lära av arbetsformer som var etablerade i andra verksamheter, men oprövade på utbildningen för improvisationsmusiker, och att samtala med lärare och tränare i syfte att öppna upp för nya perspektiv på den egna praktiken. Detta resulterade i ett studiebesök hos fotbollstränaren Torbjörn Nilsson och i en auskultation på en lektion i improvisation på skådespelarutbildningen vid HSM där skådespelaren och teaterläraren Per Nordin höll i undervisningen. Besöken följdes upp med samtal där vi fick möjlighet att diskutera och ställa frågor. Vi hade också ett givande samtal med koreografen Gun Lund som berättade om sitt danskompani och hur de arbetar i ensembleform.

### **Att bedöma fri improvisation**

Improvisationsutbildningen vid HSM bygger kring ensemblespel i en mängd situationer och konstellationer. Redan under antagningsprocessen är lärarna medvetna om att en nyantagen klass också skall kunna fungera som grupp. Lärare som undervisar i improvisationsbaserat samspel på HSM beskriver, genom samtal i samband med projektet Musik- och Genus på HSM (Högskolan för scen och musik, 2012), ensembleämnet som en central del av utbildningen till improvisationsmusiker. Lärarna menar att undervisningen, som kan liknas vid ett nav i utbildningen, inte bara syftar till att slipa det musikaliska/konstnärliga hantverket och vidga det musikaliska referensbiblioteket, utan också till att vidareutveckla studentens musikaliska kommunikationsförmåga i interaktion med andra musiker. Det sistnämnda ses som väsentligt eftersom improvisation ofta kommuniceras icke-verbalt, utifrån stundens ingivelse och utifrån impulser i rummet. Musikalisk kommunikation i denna kontext kan exempelvis handla om att utveckla studentens förmåga till att både kunna ta initiativ till en musikalisk idé, och till att ta ett steg tillbaka och vänta in medmusikanterens impulser och idéer.

Av samtalen med lärarna har det framkommit att kvalitetskriterier för ensembleämnet till stor del bygger på lärarnas gemensamma erfarenheter som yrkesmusiker inom jazz och fri improvisation. Kriterierna kan därför lätt bli för givet tagna inom kollegiet och sällan ifrågasatta ur ett pedagogiskt-didaktiskt perspektiv. Begrepp som *frihet*, *personligt uttryck*, äkta, *stark*, öppen och *gränsöverskridande* ses exempelvis som självklart positiva omdömen och används i dialogen med studenterna. Men, vad avses exempelvis med öppenhet? Öppen inför vad? Kan en student vara öppen på "fel" sätt? Finns det en outtalad "gräns" för gränsöverskridande? Hur går dessa begrepp, utan explicita definitioner, ihop med högskolans krav på tydligt definierade kunskapsmål?

Ford (1995) och Seddon (2005) som har studerat improvisationspraktik i högre utbildning diskuterar, med utgångspunkt i två brittiska studier, problematik kring bedömning som vilar på konstnärlig grund men som är så för givet tagen inom praktiken att den inte har verbaliserats och tydliggjorts. De menar att problemet bottnar i en konservatorietradition där studenten förväntas acceptera implicita, icke-verbaliserade, bedömningskriterier på grundval av att examinatorerna är erkänt skickliga musiker med hög konstnärlig kompetens och gott renommé hos studenter och kollegor.

Free improvisation, especially with mixed ability groups, poses a problem for assessment, since it is virtually impossible to establish criteria for performances. Furthermore, a sense of competition within the group will ruin the integrity of the music, especially when the assessor is participating. (Ford, 1995, s. 109)

//... the process of evaluation employed at the university was largely based upon a number of intuitive, non-explicit and non-transparent expert responses to individual student contribution within a group performance. These evaluations were based on the experts' considerable and highly professional experience conducted within a 'classical conservatoire model'... / the lack of explicitness and transparency is problematic in the current evaluative education environment. This kind of evaluation also fails to take into account the student's perspective, which can be crucial for learning. (Seddon, 2005, s. 58-59)

Seddon och Ford pekar här på att det är problematiskt att, som konservatorietraditioner tenderar att göra, enbart förlita sig på att lärarnas konstnärliga meriter och yrkeslivserfarenhet räcker som underlag för en "rättvis" bedömning. Både Ford och Seddon menar dock att det trots allt är möjligt att bedöma "fri" improvisation på ett adekvat sätt, men först sedan lärarna utformat explicita och transparenta kvalitetskriterier som är väl kända för studenten.

## Centrala teman

De frågor som författarna av detta kapitel kommer att fördjupa i sina respektive avsnitt kännetecknas av att de har varit centrala genom hela projektperioden och av att de framstår som väsentliga för fortsatt utveckling av ensembleämnets didaktik. Flera av dessa teman går i varandra och det är därför svårt att avgränsa dem.

Ett bärande tema genom arbetsprocessen var lärarnas kluvna inställning till sitt eget ledarskap i ensemblerummet. De beskrev en konflikt mellan konstnärlig "öppenhet" och ett tydligt ledarskap och de sökte svar på hur en god och fruktbar balans mellan "fritt" konstnärligt skapande, prestation och "ordning och reda" kunde skapas.

Ford (1995) liknar sitt ledarskap i fri improvisation vid dramaterapi och han talar om sig själv som koordinator, något som känns igen från de samtal vi haft i gruppen.

Teaching free collective improvisation at Thames Valley University has, similarly, reminded me more of my experience of drama therapy than of any musical rehearsal or performance. I reduce my role from teacher to coordinator, since the management of improvisations is given over to individual students. The only thing I teach, in the customary sense of the word, is respect for music for its own sake, linking this respect to the paramount importance of listening 'as if your life depends on it'. The more I repeat this phrase, time after time, week after week, the better the results; some things can only be learnt this way. (Ford, 1995, s. 107)

Ledarskapet reduceras här till en koordinerande funktion vars främsta syfte är att förmedla respekt till musiken för dess egen skull. Ford lämnar alltså i hög grad över ledarskapet till studenterna och han menar att de lär bäst på detta sätt. Hans beskrivning av ledaren som en koordinator kan sägas ge en representativ bild av de samtal jag haft med lärarna i detta projekt under året. Men till skillnad från Ford upplever lärarna i gruppen att det ofta uppstår en konfliktfylld motsättning mellan å ena sidan främjandet av konstnärlig frihet och å andra sidan tydlighet, ansvar och kriterier för examination.

Ett annat tema som kan ses som centralt och som på flera sätt knyter an till lärarnas osäkerhet i sitt ledarskap handlar om hur de ska förhålla sig till sina egna musikaliska och konstnärliga preferenser inför studenterna. En utgångspunkt för detta tema var ett resultat från Musik- och Genusprojektet där studenterna talade om lärarna som förmedlare av en outtalad estetik, det vill säga

studenterna beskrev hur kvalitetsnormer tycktes "sitta i väggarna". Studenterna beskrev hur de antog att lärarna föredrog vissa musikaliska uttryck framför andra och hur de som studenter försökte bekräfta denna outtalade estetik i sitt spel. Detta skapade osäkerhet och mycket av studentens energi föreföll gå åt till att läsa lärarens kroppsspråk för att på så sätt få bekräftelse på sin prestation. Lärarna beskrev å sin sida hur de, i syfte att inte "hämma" studenterna med sin egen estetik, ofta undvek att redovisa sina preferenser. Här skapades alltså ett dilemma där studenten försökte "gissa vad läraren förväntade sig" medan lärarna eftersträvade att studenterna skulle söka sin egen estetik och sitt eget "personliga uttryck".

Nästa centrala tema, studenternas nervositet och prestationsångest, är kopplat både till lärarnas ledarskap och till deras outtalade estetik. Här diskuterades framförallt möjliga sätt att skapa trygghet i rummet, men också hur denna trygghet i relation till lärande kan definieras. Är trygghet för studenten lika med utebliven friktion, uteblivet motstånd? Är trygghet att våga visa sig "svag"? Är trygghet att våga gå till lektionen utan att veta hur den kommer att gestalta sig?

Ledarskap, trygghet och prestationsångest i ensemblerummet diskuteras i detta kapitel av Thomas Jäderlund och Mats Eklöf. De skriver utifrån olika perspektiv men båda betonar tydlighet och öppen kommunikation. Jäderlund utgår från sin vardag som ensemblerlärare när han beskriver de dilemman och den osäkerhet han upplevt som ledare i en konstnärlig utbildning som premierar "fritt" skapande. Jäderlund relaterar också ensemblerarbetet till Wheelans modell för grupputveckling. Eklöf skriver om ledarskap och gruppdynamiska processer utifrån observationer han gjort av ensembleundervisningen under det gångna året och utifrån de resultat två av hans studenter på Psykologprogrammet redovisar i sina examensarbeten. Eklöf problematiserar ensembleundervisningens mål och knyter an diskussionen till de krav och förväntningar utbildningen har på studenterna.

Ingela Hellsten fördjupar i sitt avsnitt diskussionen om studentens konstnärliga lärande utifrån ett "inre" perspektiv – det vill säga utifrån studentens behov av att känna trygghet i ensemblerummet. Är det möjligt att kommunicera trygghet genom undervisningen och hur ser en sådan process ut? Hon tar också upp rösten som ensembleinstrument och diskuterar bland annat röstens unika förutsättningar som bärare av "ord och ton i samklang". Därefter fortsätter kapitlet med det tema som gett namn åt projektet och som behandlar ett rekonstruerat ensembleämne. Hur ser en "återuppfunnen" ensemblepraktik ut? Här fastnade vi ganska snart i diskussioner om konkreta villkor

och praktiska former för undervisningen. Tankar kring ett annat sätt att lägga schema, som bröt upp de 5-veckorsperioder som nu ramade in varje delkurs, men också idéer kring hur en ensemblegrupp kunde sättas samman i annorlunda konstellationer som bröt upp den för givet tagna tanken om en basist och en slagverkare i varje grupp. Även här var rapporten från Musik- och Genusprojektet (Högskolan för scen och musik, 2012) till hjälp då den visade att stort fokus på konserter under utbildningen tenderade att hämma studenter och lärares möjligheter att experimentera och pröva sig fram. Istället blev undervisningen i alltför hög utsträckning repetitioner av ny repertoar som skulle "sitta" till deadline och resultera i ett publikt event.

Anders Jormin tar i kapitlets sista avsnitt fasta på de idéer vi haft kring hur ett "återuppfunnet" ensembleämne skulle kunna se ut. Jormin fördjupar frågor som: Hur kan vi göra istället? Vad är målet med ett "återuppfunnet" ensembleämne? Jormin tar även upp och söker definiera de "luddiga" kvalitetsbegrepp som på många sätt färgar utbildningen, ord som *öppenhet*, *personligt uttryck* och *äkta*.

## En dag i ensemblerummet

Thomas Jäderlund

Som ensemblelärare på Improvisationsutbildningen vid Högskolan för scen och musik, möter jag här en studentgrupp för att inleda en ny ensemblekurs med fokus på musikaliskt samspel och improvisation. Gruppen består av sex studenter som befinner sig i ett tidigt skede av utbildningen:

*Det är tisdag morgon, jag sitter på mitt rum och går igenom min lektionsplanering – ytterligare en gång! 10.30 ska jag starta upp en ny ensemblekurs med för mig nya studenter, som just påbörjat sin utbildning. Jag är nervös. Inte bara på det där pirriga, förväntansfulla sättet som hjälper en att skärpa koncentrationen och närvarokänslan. Nej, mer på det där lite ångestladdade, prestationsfyllda, oroliga och stirriga sättet. Lite skraj helt enkelt. Dags för lite mental träning? Vad är det du är rädd för, egentligen? Här går jag igenom samma tankeprocedur som jag alltid gör i denna situation: Jag har sysslat med improvisation och ensemblespel i hela mitt vuxna liv, dessutom med viss framgång, jag har massvis av erfarenhet. Jag har också undervisat i många år just i detta ämne här på skolan, också det med god framgång, om jag får säga det själv. Studenterna brukar ju tycka om mig och min undervisning. Känns det bättre nu? Nej, inte alls. Den gnagande oroskänslan i magtrakten finns*



*där fortfarande när jag stegar mot ensemblerummet. Tänk om de inte alls är intresserade av det vi ska jobba med, tänk om gruppen inte alls fungerar tillsammans, vad gör jag då? Tänk om de inte ger mig det jag mest av allt behöver just nu – bekräftelse på att jag duger som ensemblelärare.*

*Låt oss nu byta perspektiv och tänka oss in i studentens situation just innan första ensemblelektionen. En ny lärare, som du visserligen känner till en del som musiker, men däremot inte vet något om i undervisningssammanhang – snäll, krävande, trevlig, elak? Nya studiekamrater som du knappt hunnit lära känna, definitivt inte spelat med ännu, och dessutom inte ens själv valt att spela ihop med. Nervös är förstås bara förnamnet, snarare livrädd. Hur kommer jag att stå mig i förhållande till de andra i ensemblen, vad kommer läraren att tycka om mig, hur ska jag bete mig för att läraren ska tycka om mig? Tänk om jag inte får det jag mest av allt behöver just nu – bekräftelse på att jag duger som jag är i denna ensemble.*

*Lektionen startar, jag presenterar mig lite kort, berättar om vad vi ska jobba med under denna period och i den bästa av världar går vi även igenom kursplanen tillsammans. Alla närvarande är otroligt välvilligt inställda till allting, så som det brukar vara när en ny grupp människor träffas och alla inblandade är beredda till precis vad som helst för att bli accepterade som en i gruppen. Studenterna söker ideligen lärarens bekräftelse och gillande, läraren söker ideligen ensemblens bekräftelse och gillande. Naturligtvis sägs inget om detta spel utan allt sker i det dolda, alla i ensemblerummet kämpar frenetiskt för att utåt sett verka helt avspända. Så fungerar vi människor oftast i nya situationer när vi känner oss osäkra. Detta får naturligtvis till följd att var och en i rummet tror sig vara den enda som sliter med sin prestationsångest, sin skräck över att inte räckta till – de andra verkar ju så avspända och självsäkra... Lektionen tuffar på i en anda av total konsensus, och efteråt är alla lite lätt uppspelta av det faktum att det hela är över och att det faktiskt gick ganska smärtfritt. Han var ju trevlig den där läraren – de verkar ju gilla mitt material.*

### *Prestationsångest – Trygghet*

Detta är naturligtvis en något tillspetsad beskrivning av en ensemblesituation, huvudsakligen nedtecknad för att väcka tankar i mitt eget reflekterande över de psykologiska grupprocesser vi har att arbeta med i vår ensembleundervisning. Dock utgår beskrivningen från mina egna erfarenheter särskilt vad gäller den prestationsångest och oro jag ofta kan känna inför undervisning i ensemble, säkert delvis beroende på att ambitionsnivån är så hög och förväntan så stor på den konstnärliga process man precis står i begrepp att starta upp. Detta är helt enkelt väldigt viktigt för oss, både studenter och lärare. En viss anspänning och nervositet i samband med musikskapande i olika sammanhang är natur-

ligtvis ofrånkomlig, och i lagom doser to m av godo. Det förbereder mig inför en uppgift som kräver total närvaro och fokus. Men ändå vill jag påstå att det sammelsurium av undertryckta känslor och rädslor som beskrivs i vittnesmålet ovan ej bidrar till ett konstnärligt lärande eller kreativt musikskapande. Thomas Gordon (1977), psykolog och författare, betonar i sin bok *Aktivt lärarskap* att grunden för att någon ska kunna vara kreativ och utvecklas är att personen känner sig accepterad som den hon är.

På hemsidan för Högskolan för scen och musik beskriver Anders Jormin, professor i kontrabas och improvisation, vår utbildning på bl. a. följande sätt:

*Vårt uttalade mål med de tre intensiva åren är att inspirera och utveckla varje students personliga konstnärskap och estetik. Att stödja och påskynda varje students konstnärliga mognadsprocess och pröva ge honom/henne alla de förutsättningar som krävs för att utveckla en stark identitet inom kultursfären.*

Utan tvivel är det också så att vi betraktar ensembleundervisningen som själva navet i utbildningen, ett av de viktigaste verktygen för att nå de uttalade mål som Anders Jormin beskriver i sina tankar om utbildningen ovan. Om vi då återknyter till beskrivningen av ensembler tillfället i inledningen och betraktar dess lärmiljö och förutsättningar för ett konstnärligt utvecklingsarbete, inser man förstås att vi här har ett stort problem. Hur ska någon över huvud taget kunna vara kreativ, utforskande, experimenterande, lyhörd och kommunikativ om man är fullt upptagen med att söka bekräftelse och positionera sig i gruppen? Hur ska någon överhuvudtaget kunna utveckla sitt eget unika konstnärskap och sin personliga estetik om man är fullt upptagen med att söka *lärarens* estetik för att få dennes bekräftelse och gillande? Jag vill dock påstå att vi ensemblelärare på Improvisationsutbildningen ofta lyckas ganska väl i att inspirera och utveckla studentens personliga konstnärskap och estetik, MEN – borde vi inte kunna bli oerhört mycket mer framgångsrika i vår uttalade vision? Genom en öppnare atmosfär, en ärligare attityd, en lärmiljö där inte alla närvarande, studenter och lärare, är fullt upptagna med att dölja och undertrycka sina känslor av oro och otillräcklighet. Inom praktisk grupp psykologi talar man ofta om hur grupper som inte har trygga individer får svårare att uppmuntra till individuell frihet eftersom en fri individ blir oförutsägbar, och det oförutsägbara hotar och skrämmer en otrygg individ och grupp. (Jfr latinets *improvisus* – som betyder ”det oförutsägbara, det oförutsedda”).

Jag känner en allt större övertygelse om att jag som lärare i ensemble på något sätt vill och bör försöka införa någon form av samtal kring dessa frågor som en del av undervisningen, särskilt i uppstarten av en ensemblekurs, med målsättning att skapa trygghet i ensemblegruppen. Ett samtal som förhoppnings-

vis kan hjälpa studenten att lättare hantera sin oro och stress, bl. a. genom att inse att vi alla i gruppen, inklusive läraren, brottas med samma problem. Istället för att var och en i gruppen gör allt för att dölja sina rädslor för att inte verka svag, försöker vi tillsammans sätta ljus på det dolda, dela problemet, stötta varandra genom att tillsammans skapa en atmosfär där var och en kan känna att vi duger som vi är. Vi accepterar och respekterar oss själva och varandra fullt ut där vi är just nu, och från denna punkt vill vi, genom fokuserat arbete, utvecklas så mycket som möjligt! Problemet med stress och prestationsångest blir helt enkelt bara ett i raden av alla de problem vi försöker lösa under ensemblekursen, helt och hållet likställt med problem av mer musikalisk/konstnärlig karaktär. Detta innebär att jag som lärare och ledare för gruppen ibland kan behöva "föregå med gott exempel", d v s våga vara öppen och rak med min egen osäkerhet och prestationsångest och därmed bana väg för ett öppet och förtroligt samtalsklimat i gruppen. En student kan *aldrig* förväntas ta initiativ i en sådan riktning! Detta ställer naturligtvis stora och kanske delvis nya krav på oss som ensemblelärare och jag ser verkligen fram emot högst intressanta kollegiala samtal om våra framtida pedagogiska utmaningar!

### *Ledarrollen*

Susan Wheelan (2010), amerikansk psykolog och forskare, har under nära 30 år studerat arbetsgruppers utveckling och bl. a. skapat en modell (IMGD=The Integrated Model of Group Development) som beskriver en grupp utveckling i ett antal faser, en modell som enligt Wheelan går att applicera på de flesta grupper inom olika områden. Den första fasen som en ny grupp (ensemble) går in i har rubriken "Tillhörighet och trygghet" och präglas av ett starkt behov av en tydlig, pålitlig och närvarande ledare (lärare). Gruppens medlemmar söker trygghet och acceptans, man iakttar stor följsamhet, strävar efter konsensus och undviker konflikter. Sammanhållning och engagemang baseras ofta på identifikation med ledaren (läraren). Modellen föreslår följande strategier för en ledare i denna första fas:

- Var ledande och pålitlig
- Skapa trygghet
- Ge positiv feedback
- Uppmuntra öppna diskussioner
- Skapa en känsla av tillhörighet
- Skapa en miljö där medlemmarna känner sig trygga och säkra nog att bidra med idéer och synpunkter

När sedan gruppen börjar övergå i fas två, "Opposition och konflikt", kan man märka att medlemmarna nu känner sig lite tryggare i sina roller och därmed också vågar lufta egna idéer och åsikter samt ifrågasätta, vilket i sin tur kan leda till meningsskiljaktigheter och konflikter. Fas två präglas också av att man nu börjar kunna fokusera på gruppens mål då den inledande fasen av positionering börjar klinga av. Ledarens uppgift i fas två är bl. a. att uppmuntra ökad delaktighet samt hjälpa till att lösa eventuella konflikter. En öppen och konstruktiv hantering av konflikter och meningsskiljaktigheter ger ökad tillit och sammanhållning i gruppen. Kommande faser enligt denna utvecklingsmodell innebär succesivt mer och mer självgående grupper där betydelsen av en tydlig ledare minskar. Medlemmarna känner sig trygga i sina roller, olikheter betraktas inte längre som ett hot utan som en tillgång.

Jag har själv, som medlem i långlivade musikgrupper, erfarenhet av dessa utvecklingsfaser och kan känna igen en hel del av denna modells beskrivning av grupputveckling. Den nybakade improvisationsgruppens fokusering på det gemensamma, tillhörigheten, glädjen i att bara få vara med och där avvikande idéer och åsikter hålls inne. För att sedan, när alla börjar känna sig lite varma i kläderna, övergå i spretiga, ändlösa diskussioner där vikten av att hävda en åsikt verkar vara betydelsefullare än åsikten i sig och fokus helt plötsligt har flyttats från det vi har gemensamt till det som skiljer oss. Det är här som många musikgrupper splittras. Men om man lyckas hålla ihop gruppen genom denna fas av konflikter och komma ut på "andra sidan" finns stora förutsättningar för ett fokuserat och kreativt konstnärligt skapande. Improvisationsgruppens medlemmar börjar känna sig lugna och säkra i sina roller, ingen behöver bevisa något längre, vi vet var vi har varandra och accepterar och respekterar även varandras olikheter. Faktum är att just gruppens olikheter, eller snarare mångfald, förvandlats till en styrka, ett signum, gruppens profil.

För att återknyta till vår ensembleundervisning vid högskolan är det ju naturligtvis så, att de grupper vi arbetar med här sällan tar sig till dessa senare faser av självständighet eftersom konstellationerna ständigt ändras och nya lärare kommer in. Vi rör oss huvudsakligen i fas ett och kanske i övergången till fas två, åtminstone vad gäller utbildningens första två år. Som ledare/lärare är det viktigt att vara medveten om att dessa två faser i en grupps/ensembles utveckling starkt präglas av känslor och relationer. Vad kan vi som ensemblelärare dra för slutsatser av det? Borde vi, utifrån de föreslagna strategier som nämns ovan, lägga mer vikt vid själva trygghetsskapandet, kanske lite på bekostnad av material och resultat, åtminstone till att börja med? Att som lärare medvetet arbeta för att snarast möjligt tillsammans med studenterna bygga en god grund

för ett kreativt arbete och en konstnärlig utveckling. Att betona processen och den musikaliska leken, konstnärliga njutningen samt tona ner resultat och prestation. Att uppmuntra till öppna och ärliga samtal om våra olika känslor inför och under ensemblelektionerna, och kanske t o m som lärare våga "bjuda" på sina egna erfarenheter av oro, stress och sårbarhet. Att redan från början ge mycket feedback, både till gruppen och individuellt, med utgångspunkt i det positiva och alltid konstruktiv. Studenterna ska inte behöva gå ifrån en lektion med en känsla av oro och förvirring kring sin egen och gruppens insats. Om en lärare inte säger så mycket kommer studenten istället att tolka minsta suck, min, blick, gäspning eller kroppsrörelse hos läraren och relatera det till sin egen insats.

Vad innebär det att vara ledande och pålitlig? Hur skapar man trygghet i en grupp? Jag tror att själva kärnan i dessa frågor ligger i att våga axla ledarrollen, försöka bli trygg och bekväm i rollen som auktoritet och förebild, det är nämligen så som våra studenter till stora delar ser på oss, ingenting kan ändra på det! Jag tror också det är oerhört viktigt att försöka minimera utrymmet för studenternas egna tolkningar av det uttalade i ensemblerummet, bl. a. genom kontinuerlig feedback. Var tydlig med kursens innehåll och mål, gör överenskommelser i gruppen angående arbetssätt, villkor och förväntningar. Var gärna som lärare öppen och tydlig med din egen konstnärliga estetik men gör samtidigt klart att den inte utgör någon sanning – det är studentens eget konstnärliga uttryck som står i fokus.

## **Några psykologiska perspektiv på ensembleundervisning med inriktning mot improvisationsmusik**

Mats Eklöf

Är det så att utveckling av de konstnärliga aspekterna av improviserat ensemblespel bäst utvecklas i en väl strukturerad miljö? Improviserat ensemblespel är till sin natur svårgripbart och förknippat med osäkerhet. Hur undviks onödigt osäkerhet och stress så att utrymme skapas för studenternas kreativa talanger? Är det så att högskolan aktivt måste arbeta för att skapa en sådan miljö, eftersom den inte automatiskt skapas av studenterna själva? Jag tror att svaret på bägge frågorna är ja.

Mitt bidrag till detta arbete bygger på deltagande i samtal med projektgruppen på Högskolan för scen och musik, det vill säga Carina Borgström, Ingela Hellsten, Anders Jormin och Thomas Jäderlund, och observationer vid ett par ensemblelektioner samt läsning av texter i ämnet som producerats vid HSM. Jag har också mer informellt samtalat med några nuvarande eller tidigare improvisationsmusikerstudenter vid HSM respektive Musikhögskolan i Stockholm, kring hur de upplevt undervisningen. Jag har också använt mig av två psykolog-examensuppsatser vid Göteborgs universitet vilka byggde på intervjustudier bland studenter vid improvisationsmusikerutbildningen vid HSM (Asplund, 2013; Klockljud, 2012).

Det underlag som ovan omtalas har jag tittat på och speglat gällande kunskap om gruppdynamik, ledarskap, organisering och hur detta påverkar människor på gott och ont; kunskap som jag samlat på mig i mitt arbete som psykolog och forskare inom arbets- och organisationspsykologi respektive yrkesmedicin. En annan spegel som jag använt är drygt 40 års erfarenhet från improviserande ensembler, periodvis på professionell nivå.

Syftet med uppsatsen har varit att presentera reflektioner kring några teman som jag uppfattat som relevanta och viktiga för ensembleundervisningen och där jag sett tydliga kopplingar till psykologi.

### *Bra ensembler är välfungerande team*

Ensembleundervisningen i den form som jag skall diskutera här skiljer sig från spel i band som medlemmarna har satt samman utifrån att man gillar varandra, har en (tillräckligt) gemensam föreställning om hur man vill att bandet skall låta och de tekniska förutsättningarna att åstadkomma detta. Ensembleundervisningsgrupperna är sammansatta av högskolan, består av musiker med olika stilmässiga, tekniska och personliga förutsättningar och kommer därmed att behöva arbeta sig igenom större initialsvårigheter än "vanliga" band. Därigenom liknar de dock projektkonstellationer som studenterna kommer att stöta på och måste hantera i sin framtida gärning som yrkesmusiker. Ensembleundervisningen borde därmed ge studenterna erfarenhet av och träning i att hantera gruppdynamiska aspekter av improvisationsmusicerande.

Det finns en mytologi inom improvisationsmusikkulturen som bygger på att fantastiska improvisatoriska skapelser åstadkommit av grupper som nästan inte repeterat eller som satts ihop tillfälligt. Därav är det frestande att dra slutsatsen att nybildade grupper, där medlemmarna inte känner varandra särskilt väl, är den gynnsammaste grogrunden för improvisationsmusik. Det är dock

lätt att glömma bort att sådana grupper, såsom Miles Davis band från 1960- och 1970-talen, bestått av starka, mogna, rentav geniala musiker under karismatisk ledning eller, tänk till exempel New York-jazzen från 1950-talet, av musiker som haft en djupgående gemensam förförståelse när det gäller musikaliska strukturer och idiom. Det finns inom jazzen en "det rätta virkets-kultur" som ter sig problematisk som modern pedagogisk modell.

Gruppenpsykologisk forskning (Forsyth, 2010) har skapat modeller för mogna, väl fungerande arbetsgrupper. Sådana grupper präglas av tydliga mål och roller samt förmåga att öppet och på djupet samtala om dessa saker. Förmågan att konstruktivt arbeta med mångfald och olikhet är något som kännetecknar sådana grupper. De är också mer kreativa och har friskare medlemmar med lägre stressnivå (Anderson & West, 1998; Sinokki et al., 2009). Sådana egenskaper leder också till relativt oberoende oavsett ledares styrning. Omvänt präglas omogna mindre väl fungerande grupper av ytlig kommunikation, osäkerhet om mål och förväntningar samt beroende av tydlig ledning. De tenderar också att skapa en illusorisk idyll bakom vilken osäkerheten frodas.

#### *Studentensemblen behöver hjälp med att utvecklas till välfungerande team*

En praktisk implikation av kunskapen om team är, att nysammansatta grupper med nödvändighet kommer att präglas av osäkerhet och otydlig kommunikation och att de behöver hjälp med att utvecklas till mer mogna, och därmed kreativa grupper. På vägen dit brukar de behöva arbeta med sin förmåga att samtala, ge varandra feedback och att tydliggöra och bearbeta olika åsikter och behov när det gäller mål och roller. Detta kan vara känsligt – inte minst i grupper där medlemmar ännu inte utvecklat en individuell trygghet – som personer och i musikerrollen, vilken gör det möjligt för dem att ta emot och konstruktivt arbeta med feedback. Men den sårbara skonans inte genom att gruppen fastnar i ett tillstånd av tystnad eller falsk idyll. Sådan tystnad och falskhet skapar bara ytterligare osäkerhet.

Balansen mellan tystnad och öppenhet är känslig. Här, inte minst, sätts ledaren, det vill säga läraren, på prov. Rent praktiskt blir det lättare om man kan fokusera samtalen på konkreta saker i stället för generella personliga egenskaper. Att prata om skapandet och vad man vill gestalta med sin musik är också djupt och känsligt, rentav något som ligger utanför själva språket och därmed är svårt att tala om. Praktiska saker som att komma i tid, att öva mellan lektionerna, att uppträda respektfullt under lektionerna och så vidare är däremot mer konkret och handfast. De senare aspekterna är också mycket grundläggande för att bygga upp en bra grupp där man kan utveckla en trygghet som kan öppna upp för djupare reflektion kring skapande.

Det är likväl svårt att i grupp ta upp problem kring att komma i tid, att öva mellan repetitioner och liknande. Samtidigt kan sådant vara notoriska problem, vilket jag såg exempel på vid mina observationer vid HSM och som jag själv erfarit i olika bandkonstellationer, alltför många gånger. I utbildning är det en läraruppgift att se till att sådana aspekter tas upp och behandlas i gruppen.

### *Musikaliskt råmaterial eller samspel i grupp?*

Tydliga mål tillhör det som har lyfts fram som centralt viktigt i högskolepedagogik (Ramsden, 2003). Vad är då ensembleundervisningens mål? Skall eleverna lära sig behärska olika musikaliska strukturer, tekniker, låtar och så vidare, eller skall de lära sig att tillsammans skapa musik genom att använda sådant musikaliskt råmaterial? Annorlunda uttryckt: Hur är avvägningen mellan utveckling av individuella förmågor och utvecklingen av medspelarskapet, det vill säga förmågan att i stunden fånga upp och kreativt förhålla sig till nyanser i den ljudbild som en ensemble skapar tillsammans, i kontrast till självcentrerat musicerande utan dynamiskt förhållande till omgivningen? Kanske är det rentav så att i band utan medspelarskap så sker heller ingen positiv utveckling av den individuella förmågan. Elevens psykiska resurser tas i anspråk av att försöka förstå det sociala spelet och av att hantera den egna osäkerheten i stället för att ta emot, reagera på och gestalta kreativa impulser från medmusikanterna.

En praktisk implikation av detta är att man kan ifrågasätta huruvida ensemblelektioner är lämpliga forum för att lära ut nya låtar och andra strukturella och tekniska aspekter av improvisationsmusik. Kanske skulle man utforma undervisningen utifrån att studenterna antas ha undervisats om och övat in sådant innan ensemblelektionen. Det senare kan också ses som yrkesförberedande: Inom improvisationsmusik är repetitionstiden för det mesta mycket begränsad. Där finns knappast tolerans eller utrymme för att den enskilde musikern har dålig materialbehärskning med sig till repetitioner eller framträdanden.

### *Ensembleläraren är ledare och då behövs något mer än musikalisk expertis*

Ensembleundervisning i improvisation skulle i linje med resonemangen ovan vara beroende av förutsättningen att väl fungerande band skapas. Därmed blir läraren en ledare med uppgiften att utveckla teamwork.

Vilken blir då lärarens roll: Skall han eller hon vara specialist på form och estetik inom olika improvisationsgenrer eller skall läraren vara specialist på hur man åstadkommer ensemblespel med bibehållet personligt uttryck? Eller kanske bägge delar, vilket man på basis av omfattande forskning kring ledar-



skap (Yukl, 2010) skulle vara benägen att säga. Ledarskapsforskningens mest stabila resultat är att framgångsrikt ledarskap bygger på kunskap om och skicklighet i de praktiska aspekterna av verksamheten, inklusive att planera och strukturera *och* förmågan att förstå och relatera till människor. Ledare som tillsätts enbart på basis av expertkunskaper relaterade till verksamhetens tekniska aspekter riskerar att bli ineffektiva som ledare.

Som nämndes ovan är kreativitet en positiv egenskap hos mogna arbetsgrupper och en egenskap som väl tillhör de mest eftersträvarvärda hos improvisationsgrupper. Mer specifika kännetecken på kreativa grupper och deras omgivning kan (terminologin är något modifierad för direkt applicering på musikensembler) vara (Ekvall, 1996)

- att de har engagerande och utmanande uppgifter,
- att man kan ta sig tid att tala om och utveckla kreativa idéer, samt
- att individerna inte är bundna av rigida regler för hur musik skall låta respektive hur man skall spela på sitt instrument eller hur man skall sjunga.

Dessa tre principer tycks inte vara problematiska vid ensembleundervisningen, dock vet jag inte hur mycket tid man inom ramen för ensembleundervisningen anslår för idéutveckling.

- att gruppmedlemmarna är uppmärksamma på varandras idéer kring arbetsätt och musik,
- att det finns en öppenhet och frihet från rädsla att bli påhoppad om man uttrycker tankar och idéer – verbalt eller i musikalisk gestalt,
- att det finns en känsla av livfullhet, dynamik, lekfullhet och humor,
- att det förekommer debatter, verbala eller musikaliskt gestaltade, där kontrasterande idéer och åsikter ventileras öppet och att man kan hantera sådan öppenhet utan att fastna i personkonflikter,
- att man vågar ta risker.

I bakgrunden till det aktuella projektet liksom i psykologexamensuppsatserna (Asplund, 2013; Klockljug, 2012) och de samtal med lärare och elever som jag deltagit i, har det framkommit varierande grad av bekymmer relaterade till i princip samtliga ovan angivna senare punkter. De handlar om det sociala spelet i grupperna och är sådant som kan vara mycket utmanande och svårt för ledare att hantera när det blir problem – detta gäller i de flesta typer av arbets-

grupper. Goda förhållanden är heller inget som uppkommer av sig själva utan något som tålmodigt måste odlas. Om man tänker att det är för tidskrävande och besvärligt att odla sådana här gruppegenskaper, vill jag ställa en fråga som inspirerats av den amerikanske gruppforskaren Chris Argyris: *Hur lång tid tar det att bli bra på piano?* Likaså: *Man blir inte en gång för alla bra på piano – man måste underhålla förmågan genom övning.* Samma saker torde gälla lärarens förmåga som gruppleddare. Man kunde alltså dra slutsatsen att högskolan borde se utveckling och underhåll av lärarnas förmåga till kreativt ledarskap som en viktig investering i kvalitet och arbetsmiljö. Jag tror inte att saken löses med enstaka kurser eller seminarier. Kontinuerlig reflektion är vad som behövs, vilken i sin tur kräver utrymme och ledning: *Hur lång tid tar det att bli bra på piano, och hur bär man sig åt?*

#### *Om betydelsen av att samlas kring konkreta handfasta samarbetsmål*

Man kan skilja mellan konstnärliga mål och mer handfasta mål som behöver uppfyllas för att få till stånd ett bra konstnärligt ensemblearbete. Om de förra kan vara svåra att verbalisera och avkräva kontinuerlig bearbetning och reflektion, så kan de senare vara enklare att diskutera och formulera. De är också något som skolan faktiskt kan bestämma över och som kan bidra till att undvika onödigt osäkerhet och stress. Skulle läraren kunna förmedla och arbeta med att få eleverna att prata kring och komma överens om mål som handlar om den enskilde bandmedlemmens ansvar för bandet i termer av: Att komma i tid, att inte ägna sig åt störande beteenden (fjanta sig, stå och småspela medan någon annan pratar...), att komma väl förberedd när det gäller musikaliskt råmaterial som skall användas, att tala om att och varför man eventuellt inte kunnat förbereda sig och be läraren och gruppen om hjälp med hur man ändå skall kunna vara delaktig under lektionen, att vara aktiv i att planera, genomföra och utvärdera sätt att utveckla ensemblen och så vidare. Det finns en mängd praktiska saker som man kan prata om och som är viktiga. Om man inte pratar om dem, kommer i alla fall en praxis att utvecklas som kanske inte är produktiv när det gäller utveckling av bra ensembler. Det finns många lägen mellan kadaverdisciplin och total "frihet". Givetvis bör också läraren vara tydlig med vilken roll den skall ha och vilka skyldigheter han eller hon har mot studenterna.

Om man nu lyckades göra tydligt vilka förväntningar det finns på studenterna (och läraren!), i synnerhet när det gäller de mer handfasta aspekterna: Vad händer om någon inte lever upp till förväntningarna: Händer ingenting, blir det dålig stämning utan något samtal eller tar gruppen eller läraren upp saken

till samtal mot bakgrund av vad man tidigare kommit överens om när det gäller medlemmarnas ansvar? I det förra fallet legitimeras dåligt ansvarstagande, i det andra fallet skapas bara dålig stämning, skam och sämre gruppkänsla, i det tredje fallet finns möjlighet till utveckling och tydligare roller i ensemblen.

Om studenterna, genom individuell förberedelse, lärt sig musikaliskt material som skall användas i ensemblen och om studenterna på andra sätt tar sitt ansvar för de mer praktiska målen, så har de bättre förutsättningar att fokusera vad som händer i ensemblen och i den gemensamma ljudbild som den skapar. Osäkerhet om det musikaliska materialet liksom om den egna rollen, däremot, riktar uppmärksamheten mot den egna prestationen och personen, bort från gruppens gemensamma skapelse. Resultatet blir då att det låter sämre, vilket spär på de medverkandes osäkerhet, skam och så vidare, i en negativ spiral. Samma effekt har alla inslag som bidrar till osäkerhet hos individen. Att, kanske i synnerhet i nya grupper, arbeta med svårbemästrat musikaliskt material kan kanske vara ofördelaktigt ur den här synvinkeln.

#### *Samtal och feedback i ensemblesituationen*

Om ensembleundervisningen har som mål att utveckla grupperna från initial osäkerhet till en mer mogen förmåga att hantera mål, roller och olikheter, kan man dra slutsatsen att undervisningen borde inbegripa arbete med gruppens mål och medlemmarnas roller (det vill säga vad gruppen förväntar sig av medlemmen, rörande hur den skall bidra till målet; detta förutsätter givetvis att alla ensemblemedlemmars bidrag behöver diskuteras). Detta arbete torde knappast vara möjligt utan att studenten tränar sig på att prata om sådana saker, för det är något som inte fungerar av sig självt utan kräver vägledning och sker bäst under trygga former.

En studie (Klockljug, 2012) visade hur otydliga signaler från läraren kan bidra till osäkerhet i grupper och göra att studenterna försöker leva upp till det de tror är lärarens mål och förväntningar i stället för att utveckla sitt eget förhållningssätt till det musikaliska material som skall användas i en given ensemblekurs. Asplund (2013) studerade improvisationsstudenters prestationsångest i samband med utbildningen och fann att det att spela inför andra musiker och inför lärare var den sociala situation som förknippades med det starkaste obehaget. Oron kunde handla om att bli bedömd in i minsta detalj av dessa expertlyssnare men den var också relaterad till vilka konsekvenser mindre lyckade prestationer kunde få för ens egen position i den musikaliska hierarkin. Om man visste med sig att man inte var tillräckligt väl individuellt förberedd förstärktes denna oro. Därför var mötet med nytt material, nya

medspelare och nya lärare särskilt oroväckande. Att en viss form av nervositet är oundviklig och i viss mån önskvärd i samband med uppladdningar inför konserter var studenterna väl medvetna om.

Studenterna berättade också om sätt att hantera oro och nervositet. Förutom olika individfokuserade sätt, såsom att träna sig på att fokusera och/eller slappna av, framhölls betydelsen av att göra problemet till en gemensam angelägenhet för gruppen. Att samtala om osäkerhet och nervositet var något man önskade få göra mer av. Då krävs ett bra och tryggt gruppklimat som kan öppna upp för detta, men att börja föra sådana samtal kan också vara ett sätt att utveckla gruppklimatet. Således fanns en önskan om att samtal om oro och nervositet i samband ensemblesituationen skulle bli en planerad och strukturerad del av utbildningen och där även lärare kunde dela med sig av sina erfarenheter av musikrelaterad nervositet och hur de hanterar den.

Att separera det musikaliska från personen är antagligen mycket svårt, men det är nog en god idé att försöka utforma lärarkommentarer och feedback (även kamrater emellan) kopplat till specifika aspekter av själva spelandet snarare än till personen. Antagligen får man ändå räkna med att en del studenter tar specifik feedback som kritik av hela sin person, eftersom de hantverksmässiga och konstnärliga aspekterna är mycket svåra att separera från den subjektiva identiteten. Jag tror att detta är ett centralt dilemma för pedagogik som bygger på feedback. Analytisk sönderdelning i syfte att isolera psykologiskt mer neutrala områden för återkoppling förefaller mig psykologiskt orealistiskt. Feedback som upplevs som hot mot den egna självkänslan är troligen inte effektiv utan väcker förnekande och försvarsreaktioner (Kluger & DeNisi, 1996). Denna situation är svår att hantera, därför att intensiva känslor kan väckas och riktas mot läraren (eller kamrater), och dessa, kanske framför allt läraren, måste då med bibehållet lugn kunna härbärgera dessa känslor utan att den egna självkänslan kommer i gungning och skapar lust att »ge tillbaks« eller bidrar till att läraren, av rädsla för negativa känslor och ageranden, undviker att ge feedback överhuvudtaget.

Kanske lärarna har behov av ett forum för samtal om sina upplevelser i studentgrupperna? Troligen behöver lärare reflektera tillsammans och stödja varandra så att man inte utvecklar en kultur av undvikande och tystnad. Med tanke på den mängd uppgifter som lärare har är det viktigt att sådana forum är organiserade och hålls med pålitlig regelbundenhet, för att göra dem robusta mot akuta prioriteringsfrågor. Högskolan kan betrakta den tid som därvid behövs som en investering i kvalitet liksom i arbetsmiljö för både studenter och lärare.

*Vad gör (man med) makt-assymmetrin mellan lärare och student?*

Att ge feedback är att värdera och bedöma. Därmed placerar sig läraren i en maktposition som riskerar att hota den trygghet som är grunden för mer avancerat lärande som kräver omprovning och nyskapande.

En tanke som jag skulle vilja föra fram är följande: Om studenterna får öva sig i att samtala om vad som händer i ensemblen och på så vis får del av varandras upplevelser kanske beroendet av läraren minskar och gör feedback mindre laddad? Det finns dock en aspekt av lärarfeedback som bidrar till lärarberoendet. Denna är att/om läraren är examinator. Läraren blir då inte endast en konstnärlig auktoritet och en hjälpare pedagog som eleven med öppet sinne kan vända sig till och uppvisa sin osäkerhet och sina brister för (det vill säga det som eleven behöver utveckla), utan också en myndighetsutövande makt-havare (för vilken det lönar sig bäst att dölja bristerna). Detta är enligt min mening en destruktiv, anti-pedagogisk konstruktion av lärarrollen men likväl ett hinder som läraren måste parera. Konstnärliga prestationer, liksom annan högre intellektuell verksamhet, är omöjlig att gradera på ett rättssäkert sätt, det vill säga ett sätt som äger validitet i det enskilda fallet. Det är ju på denna nivå lärar – student-relationen gestaltar sig, inte på den statistiska nivå där validitetsmått uppstår och som i bästa fall ser acceptabla ut. Tyvärr är det inte ovanligt att man med metodik som har acceptabel validitet i statistisk mening (testningar och bedömningsmetodik av alla de slag; ingen har hundra procentig validitet) drar slutsatser om det enskilda fallet och därmed begår ett elementärt metodfel som kan resultera i maktövergrepp.

Det går heller inte att komma ifrån att läraren, helt oberoende av sin formella myndighetsfunktion, i vissa fall kan vara en person med kontakter inom improvisationsmusikfältet, vilket har betydelse för studentens framtida arbetsmöjligheter. Detta kan nog också bidra till att studenter inför lärare försöker dölja det som de bäst behöver utveckla.

Makt-assymmetrin mellan lärare och studenter är något jag själv brottas med som lärare, och någon lösning har jag inte, annat än att försöka tona ned assymmetrin så långt det går och att uppmuntra studenterna att vara frågande och undrande. När jag känner att makt-assymmetri och betygsångest blir ett problem benämner jag detta och uppmanar studenten att vara öppen och frågande i stället för defensivt strategisk. Osäkerhet får då aldrig resultera i sämre betyg.

*Slutsatser*

Bra ensembler är väl fungerande team och sådana uppstår inte av sig själva. Ensembleundervisning och grupp-utveckling i socialpsykologisk mening går hand i hand.

- Är det klokt att introducera nytt material vid ensemble-lektioner, särskilt om det är svårt?
- Arbeta medvetet med att träna studentgrupperna att samtala kring mål och spelregler i gruppen. Börja med konkreta saker som att komma i tid och väl förberedd till lektionerna.
- Läraren är ledare och som sådan bör man utveckla förmågan att förstå och hantera människor, inte endast musikaliska tekniker. Samtal och reflektion kring skapande, liksom kring praktiska överenskommelser, väcker känslor och motstånd som läraren måste hantera. Därför behöver lärare reflektera tillsammans och stödja varandra så att man inte utvecklar en kultur av undvikande och tystnad.
- Försök inte skyla över makt-assymmetrier, utan var öppen kring dem samtidigt som att visa osäkerhet och frågande uppmuntras, och får absolut inte bestraffas.

## Tankar om ensemble

Ingela Hellsten

I denna text beskrivs utmaningarna med ensemblespel utifrån både ett student- och lärarperspektiv. Fokus ligger i mötet mellan olika individer, och hur kreativitet, tolerans och samspel alla hör till de processer som skapar gehör och samklang i musikaliskt utövande i grupp. Här diskuteras hur det kan vara att överbrygga såväl fysiska som mentala hinder i utvecklandet av studentens konstnärliga förmåga. Även motstånd i olika former behandlas i det gestaltande arbetet, liksom de kroppsliga förutsättningarna, hur man kan arbeta med en ensemble där både röst och instrument ingår i sökandet efter uttryck både som solist och ensemblemusiker. Då det traditionellt sett varit fler instrumentalister som undervisat i ensemble och låtmaterialet flertalet gånger då baserats på instrumentalmusik ges här infallsvinklar från en sångares perspektiv.

### *Ensemblens första mote*

Are we to paint what's on the face, what's inside the face, or what's behind it?

Picasso

(Gelonch-Viladegut, 2011, s. 33)

En grupp människor möts och de är alla enskilda individer, olika individer, med olika bakgrund, upplevelser och erfarenheter lagrade i sitt minne. De har olika förståelse för de kunskapsområden de kommer att möta i den utbildning

de påbörjat, lärarens och andra individers kunskap och erfarenheter, som en brunn man öser ur och där plats också ges för ny kunskap. Olika förväntningar finns hos dessa människor, med olika bilder, tankar och känslor kring existerande normer. Alla söker en plats och någonstans där börjar svårigheten, eller utmaningen, att finna en egen plats i relation till de övriga i gruppen och samtidigt ge utrymme för andra individer att finna sin. Att finna sin plats i ensemblen, i en grupp bestående av individer i både nära och distanserade relationer. Sammanblandat med förväntningarna finns i rummet stundtals också motståndet. Någon har inte lärt sig läsa noter tillräckligt för att kunna förbereda sig på bästa sätt, och känner oron över att inte kunna göra ett bra jobb. Någon annan hoppas att just detta ensembleblock ska vara tillfället då de får komma till sin rätt. En tredje är ivrig och inspirerad över att få spela ihop med gruppen, eller över kursens inriktning, och har svårt att vänta på att få komma igång. Ytterligare någon annan tvivlar på sin egen roll i musiken och är kanske på väg att släppa taget om den. Där finns kanske också en rädsla för motståndet, att det inte kommer att fungera förrän alla hinder är borta. Det är en utmaning att dessa individer ska mötas i samspel, men kanske utkristalliseras också där den styrka som ligger i mötet mellan individerna? Att någon gång under sitt sökande efter sin musikaliska förmåga, och sig själv, nå förståelse om sin egen funktion i ett socialt sammanhang, i ett socialt rum, där det mesta av kommunikationen i detta fall sker i musiken. Att kunna balansera sin egen röst med ett djupt lyssnande och att kunna lyssna, också på det som inte sägs. Att kunna lyssna på det kollektiva och ibland hålla tillbaka sig själv till förmån för gruppens behov. Att stimuleras individuellt samtidigt som "lagkänslan" stärks och samspela i en enda andning. Det finns också en utmaning i att göra sig tillgänglig för sig själv och andra, utan att göra avkall på sin egen eller andras individualitet. Allt detta för att gynna samverkan, helheten och genom att vara nyfiken på dem man har omkring sig, ta till sig av andras kunskap, erfarenheter och musiska kunnande. En del handlar om att acceptera sig själv och sitt nu, och andra i sitt nu, att kunna mötas och bli ett med sina medmusiker, samtidigt som den egna musikaliska viljan stärks och blir tydligare.

I ensemblesituationen innebär den musikaliska friheten också att vara lyhörd och kunna reagera på vad som händer runt omkring. För en förmåga att kunna fatta snabba musikaliska beslut behövs kunskap och självtillit liksom mod att våga tänka självständigt och lita till sin egen förmåga, men också att utsättas för och lära sig nya sätt att tänka i musiken. Man behöver omvärdera eller överge gamla tankesätt och kanske finna nya och att interagera med andra och sig själv med öppenhet och närvaro, att söka i sig själv både på en intellektuell och på en intuitiv nivå. I ensemblesituationen rör de sig mellan

struktur och frihet, mellan organisation och spontanitet, notation och improvisation, mellan initiativ och lyssnande utifrån en känsla av att släppa på den medvetna kontrollen för att lita till inneboende kunskap, kroppen och sinnenas minnen av hur studenten på bästa sätt hanterar sitt instrument. I spelandet utvecklas den inneboende fantasin som är nåbar när man litar på sig själv och låter stunden göra sig fullkomligt öppen och lyhörd. Alla har en möjlighet att skapa om det finns ett öppet utrymme för det ofullbordade, utan rädsla för misslyckande. "There's no creativity without failure, and there's no group flow without the risk of failure." (Sawyer, 2007, s. 55) Kanske upptäcker studenten att misslyckandet istället blev en väg till att kunna bryta mönster, att det blev något annat som var viktigt. "Nothing is a mistake. There is no win and no fail. There is only make." (*10 rules for students and teachers*. John Cage. (Kent, 1992)) Om klimatet är tillåtande och respektfullt, kan mötet mellan individerna skapa enhet, trots olika bakgrund och upplevelser. Om studenten går utanför det förväntade behöver han eller hon lita på sina medmusiker och tro att det som tillförs är meningsfullt och inte bara utfyllnad. Själva bygget av kollektivet är något stort och viktigt, att skapa förståelse för behoven, för gruppens behov tillsammans med de egna behoven. Genom att min värld möter andra individers värld kan vi lära mer om det som uppstår i det gemensamma. Att höra utvecklas genom hela livet och vi kan odla hörandet till att helt och fullt lyssna.

Musiken kan ibland skapa tillträde till något som vi inte alltid förstår. Som ett möte med olika tillstånd, eller intigheten, sådant som kan upplevas svårt att tala om blir tillåtet att utforska genom musiken. Musiken kan också vara en plats där man kan ifrågasätta sina värderingar och lyssna till sina inre drivkrafter. Mötas på lika villkor. Genom musiken kan man också finna lusten att pröva och skapa, leka, och att ge av sin tid och sitt fokus så att avståndet mellan kroppen och instrumentet efterhand minskar, så det jag hör inom mig och tar emot av andra kan få en direkt väg till ett uttryck. Att kunna hantera sitt instrument skapar en större tilltro till sin förmåga och en ökad möjlighet att bli en kanal för musiken. Detta i sin tur kan leda till en djupare kontakt mellan teknik och språk (formulering av begrepp och musikaliska termer) och en mental förberedelse där studenten möter sin vilja och sina drömmar. Eventuella hinder på vägen kan därmed bli en hjälp att öppna upp för nya uttryck och en kroppslig närvaro där studenten kan bli medveten om spänningar och hitta andra ingångar där något nytt befästs. När studenten behärskar sitt instrument skapas ett utrymme för att skapa i nuet, man öppnar upp för kroppslig närvaro, att till exempel våga släppa en långvarig spänning eller släppa på kravet att prestera toner och kunna lita på sitt uttryck. I musicerandet växer man förhoppningsvis också som människa.



*Lärarens möte med ensemblen*

Rule eight:

Don't try to create and analyze at the same time. They're different processes.

*John Cage*

(Kent, 1992)

Vårt sätt som lärare att hantera mötet med dessa individer baseras på våra tidigare erfarenheter av undervisning men också normer och rådande strukturer, vilka fokusområden som valts för undervisningen men också lärarens egen uppfattning om estetik och dennes personlighet. Som ledare behöver man syna sig själv, inte en gång utan flera gånger. Vad förmedlar jag som lärare? Vad uttalar jag mellan raderna? Stödjer eller hindrar mitt sätt att möta en grupp eller individ deras utveckling? Vad lägger jag fokus på? Vad väljer jag bort? I en ensemblesituation kommer ibland läsningarna, ibland stundtals oväntat. Att försöka begreppsliggöra vad som faktiskt händer i en sådan situation är inte självklart enkelt. Det är svårt att klä en delvis sinnlig kunskap i ord och känslan är tydlig när det inte fungerar. Det kan beskrivas som avsaknad av rörelse och kommunikationsvägar, musiken blir utan kropp. Upplevelsen kan till och med vara obehaglig, det som "förväntas" vara interagerande blir en enda lång transportsträcka till slutackordet, där någon eller flera enbart läser och spelar utifrån papperet eller famlar nedböjd efter något som kunde hetat musik på sitt instrument. Denna påtvingade situation kan då lätt kännas meningslös och det är tärande att nöta på det man samtidigt har stora tankar om. Rädslan för motståndet blir också uppenbar, det som inte fungerar måste bort innan musicerandet kan börja på riktigt. Så uppstår tvivlet inom den enskilda individen: Är det på grund av mig det inte fungerar? Någon känner kanske irritation över att en eller flera i gruppen inte lyssnar och tar för mycket plats. Mycket av det som sker inom varje individ kan bidra till det som blockerar vägen, förmågan att kommunicera. Studenterna i vår ensembleundervisning har gett uttryck för rädslan att förstöra en god stämning genom en dålig prestation, att inte vara tillräckligt lyhörda eller att spela för dåligt.

Under det treåriga projektet Musik och Genus, som genomfördes vid Högskolan för scen och musik år 2009–2012, uttryckte kvinnliga studenter i hög grad känslan av otillräcklighet. Viktigt att betona är att männen i efterföljande samtal uttryckte liknande erfarenheter, men då först efter att kvinnorna gått i täten. Här finns en stor utmaning för oss som lärare. Ibland låtsas jag nästan inte om läsningarna, trots att det kanske är uppenbart att något pågår i rummet som vi behöver tala om, utan dyker istället ner i det rent klingande och försöker fokusera på hur vi kan jobba med musiken. Mitt agerande gör att jag slipper ta

i det som kan vara svårt att formulera och istället lägga fokus på det som fungerar. Frågan är dock om det endast blir ett slipande på ytan där man missar grundläggande frågor och kunskap som är oberoende av material. Tron att någon bär på ett facit kan kanske kännas hämmande. Varje individ behöver känna tillåtelse att ibland pröva och överväga lärarens idéer och inte se dem som sanning. Vi ger studenterna verktygen, sedan får de själva jobba vidare. De ska utvecklas till starka och ansvarstagande individer och föras vidare mot mognad. Det ska fungera även när jag som lärare inte står bredvid och ger infallsvinklar. Det är en ständig balansakt mellan att ge konkreta tips och att låta dem finna idéer och lösningar på egen hand. Att på olika sätt leda och hjälpa dem att utvecklas, men också ge plats för eget sökande och stödja dem i den konstnärliga processen. Att ibland låta dem ta steg utan att någon korrigerar, ge dem tid att själva reflektera och upptäcka vad som kan utvecklas tillsammans med konkreta verktyg från läraren. Sedan behövs övning och tid. När tillfälle finns att fördjupa sitt lyssnande kommer också förmågan att uppfatta vad som behövs i musiken, vad mina medmusiker behöver. Om man tänker längre än det aktuella ensembleblocket, att studenterna ska stärkas som ensemblemusiker på sikt, så är konkreta lösningar utifrån ett visst material bara en del av vad de behöver. Att själv kunna tänka ut, lyssna och agera stärker förmågan att fungera som ensemblemusiker i fler sammanhang. Att se till helhetens bästa innebär kanske också att vara beredd att släppa taget om den egna ambitionen att vara både personlig, stilmedveten, kunnig och nytänkande och istället öva mig i att vara lyhörd för musiken och lita på den. Att lära känna musiken man jobbar med och börja lyssna medvetet och på ett djupare plan, så att jag som student lär mig uppfatta vad musiken behöver. För det behöver jag känna mig trygg nog att ibland experimentera med musiken utan att tänka på resultatet i första hand.

Som lärare kan jag på ett intuitivt plan tänka att jag kunde acceptera ett problem som det är och ge det tillåtelse att vara där. Men hur agerar jag i den stund det kommer? Musiken blir då som ett skydd, något att rota i när man inte vet hur man ska hantera andra djup. Att som student få uttala sin nervositet, okomplicerat, sin oro inför uppgiften och känna sig accepterad, kunde vara gott nog som start. Om man känner acceptans inför det man har svårt för och inte förnekar det, frilägger det den jag är och problemet behöver inte ta så stort fokus i en. Då kunde jag som student istället nå djupare i lyssnandet, uppfatta musiken och växa i mitt inre. Där finns behovet att uttrycka, viljan till musik, att säga något som jag ibland endast känner till med mina sinnen, det som orden ibland inte lyckas fånga. Men likväl är det ett komplext samspel mellan individ och omvärld och när låsningar uppstår väljer jag som lärare ibland

den för mig enklaste vägen. Problemet kan ju bottna i rent grundläggande musikaliska aspekter och kan således orsaka kommunikations- och samspelesvårigheter. På sikt kan frustrationen bli till läsningar där ingen förmår mer än att lyssna på sig själv. Det psykiska klimatet är en grundförutsättning för lärandet och påverkar individernas engagemang. Grupper är dynamiska och i ständig rörelse.

*Tankar ur studentperspektiv*

Skild, inlåst.

Ensam med obegripliga tankar.

Känslor.

Endast ett steg från enhet, ändå utelåst.

Musiken väntar.

Varför är jag rädd...?

Tanken på att en idé ska vara originell tar död på den i samma stund den kom.

Mitt spel blir till tomhet och stelbenthet.

Vill nå in och ut, samtidigt.

Inte söka närvaron eller försöka komma nära det gåtfulla tillstånd ett fokuserat ögonblick kan innebära.

Vill bara söka musiken.

Samhörigheten med mitt instrument.

Med andra.

Ingenting mellan mig och musiken.

Sedan arbeta.

Toner blir till.

Upplöses.

Blir till något annat när de möter andras toner.

Allt finns.

Här.

Som lärare vill man bidra till att skapa en god stämning, men viktigt är samtidigt att lyssna efter när det är tid att lyfta något och samtala om det, så att man inte hastar förbi viktig information och kunskap. Ibland vill man även som ledare utplåna den obehagliga känslan som kan uppstå i läsningar i

utbildningssituationen så snabbt som möjligt och ta till säkra kort. Kanske agerar jag som lärare i det för mig mest konkreta? Kanske på grund av att jag inte vill att låsningen ska sprida sig än mer? Kanske på grund av att jag lutar mig mot det jag är utbildad till, det jag kan något om? I ensembleundervisningen lyssnar jag till vad som sker i musiken. Ibland är det kanske rätt väg att gå, andra gånger kanske mitt agerande hindrar en naturlig process där kropp, känsla, tanke behöver samspela. Ingenting är konstigt eller fel utan bara olika delar i skapandeprocessen.

Det är naturligt att det kommer obehagskänslor, och de måste man acceptera och förhålla sig till, både som lärare och student. Svåra känslor är en del av både livet och i processen som konstnär. Insikten om att det är varje individs ansvar att säga "Ja!" till sina egna möjligheter, innebär också ångest. Om jag vet att jag har möjlighet att utforska mitt sätt att uttrycka mig, att den öppningen finns där, skapar det också ångest att veta att det är jag som måste ta de nödvändiga stegen i utvecklingen. Ibland vill man ge upp friheten för att slippa den outhärdliga ångesten. Och vi som lärare behöver tillåta, se och höra försöken, att uppmuntra och stödja studenterna och inte lägga locket på när känslor cirkulerar i rummet. Jag i min roll som lärare kan däremot ha överblicken och disponera tiden så att var sak får sin egen plats, och därmed ibland säga: "Det är mycket känslor i rummet, men nu lägger vi dem åt sidan och fokuserar på musiken, så pratar vi efteråt." Då har man talat om att man har noterat känslorna istället för att undertrycka dem, och försökt ge den hjälp och det stöd studenten behöver för att kunna komma vidare i musiken. På detta sätt kan man låta studenterna erfara att utveckling sker genom att arbeta, arbeta och åter arbeta, även i de stunder man känner ett uppenbart motstånd och ge dem redskap att kunna behålla fokus och koncentration på uppgiften, ge utrymme för var och en att vara kreativ utan att samtidigt kritisera och "rätta till". Reflektion och analys behöver sedan en egen plats, då allas tankar kring det som görs uppmärksammas. Genom reflektion och frågeställningar kan vi kanske få bättre självinsikt, att få kontakt med det som just nu är och göra något därifrån, istället för att låsa dörren inåt. Även begränsningar kan få vara en del av det musikaliska uttrycket, att våga prova använda något man inte brukar. Ett tydligt ledarskap är viktigt, det har också kommit upp under vårt arbete med ensemble. Om jag som lärare kan vara tydlig behöver inte gruppen slösa energi på att lista ut vad jag vill. Att leda innebär ibland att påvisa, tala om och styra, men inte alltid. Ibland räcker det kanske att tydliggöra en tanke, skapa en riktning, ge ramarna och förväntningarna så att alla vet vad som gäller.

## Trygghet

Rule ten:

We're breaking all the rules. Even our own rules. And how do we do that?  
By leaving plenty of room for "X" qualities. *John Cage* (Kent, 1992)

Vad innebär det att skapa trygghet i rummet? Är det samma sak som att alltid vara trygg, att rädslorna mer eller mindre försvinner? Jag tror det är viktigt med ett tillåtande klimat, att ge plats för individerna, att inte censurera bort det som skiljer oss från varandra utan acceptera och uppmuntra varandras olikheter. Att studenterna lär sig om hur de kan göra varandra bättre, att ibland kunna fokusera på någon annan än sig själv, att inte vara rädd för rädslorna eller känslorna. En acceptans för varje individs personliga process ger trygghet att vara respekterad där man är. Studenterna känner stundtals prestationsångest och rädsla inför lektionerna. Tycker att de spelar sämre än vanligt. Om man för en stund likställer att vara trygg med att känna tillit, så innebär det också att kunna lita på sig själv, på sin kunskap, sin intuition, sina känslor, sig själv. För det behöver man känna sig trygg. Men det kanske inte är samma sak som att aldrig hamna i svårigheter, att svåra känslor inte längre finns? Att känna rädsla är naturligt och en viktig del av att utvecklas, att förneka det tar inte bort inte problemet, tvärtom kan då problemet förstärkas och bli svårt att bearbeta. Istället kan de utvecklas till frustrationer och besvikelser inombords. Man måste bestämma sig för att växa. Även jag som ledare. Lära mig uttrycka och erkänna dem, slipa till dem och mogna med dem. Finns rädslan för vissa känslor i mig som ledare, kommer det speglas i mitt sätt att leda. Är vissa känslouttringar ovälkomna kommer de ta ett alltför stort fokus inom mig och det blir svårare att ge plats för annat. Det hamnar lätt i vägen för mig och mitt instrument, mig och andra, mig och musiken. Känslor är meningsfulla och kan tidigt berätta om något vi behöver uppmärksamma. Platsen blir också tryggare när vi välkomnar olika uppfattningar och alternativa förklaringar.

Alternativ förståelse kan utvecklas och undersökas i musiken. Att visa tolerans för studenters skilda åsikter, respektera och visa intresse för deras idéer och låta dem vara med och påverka och samtala. På så sätt kan tilltron till dem själva stärkas och förmågan till egna val, både i musiken och utanför kan leda till att våga bilda sin egen uppfattning och lita på den. Men det är kanske inte samma sak som att göra tryggheten till ett mål i sig? Att ständigt söka sig till trygghet kanske gör att man stagnerar? Att aldrig gå in på fel väg eller att inte då och då möta och utmana sina rädslor? Att skapa trygghet kanske inte innebär att försöka göra om varje plats så att man kan känna sig trygg i den, eller att alltid stanna i det man känner igen. Då skulle vi alla ligga kvar i mammas

mage nu. Kan det snarare handla om att bli trygg med att tappa fotfästet ibland? Att våga ta sig så långt ut mot det okända som är möjligt för att se vad som där väntar, och se möjligheten till något nytt? Kanske handlar det om att istället för att försöka utplåna allt vad rädsla heter utan skapa ett klimat som klarar av att hantera rädslan. Vårt mål är att i undervisningen skapa en mjuk plats där skadan inte blir lika stor när man faller och där man kan bli trygg med att omvärlden är föränderlig; att lära sig stå ut med ett visst mått av yttre otrygghet för att kunna vara en del av utveckling; att i ensemblesituationen bli trygg med att vad som helst kan hända i musiken; att kunna hantera snabba växlingar, rollskiften och ändrade planer, så man inte gång på gång blir besviken och tror att det är fel när det inte känns tryggt och man inte kan kontrollera det som sker. På lektionerna kan man öva sig i att bli trygg med att mycket är oförutsägbart och känna en avspändhet inför att inte veta vad som ska ske. Att bli trygg med att inte vara trygg med förutsättningen att alla är respekterade och har möjligheten att få utgå från sig själva, där de befinner sig, i allt ifrån konkreta enkla moment till mer komplexa. I undervisningen är det viktigt att som omgivning stimulera till nyfikenhet och växande, och ge alla plats och utrymme. Att lära sig hantera snabba växlingar är dock inte samma sak som att säga ja till allt, utan också lära sig om sina gränser och säga nej där det behövs. Man behöver lära sig mer om vem man är och inte är och att se igenom hierarkier, prestige och normer och våga ge plats för sina egna tankar likaväl som att kunna hantera andras tankar. Vi som ledare får hjälpa till med att skapa ett stödjande klimat där man vågar anta utmaningar, att skapa stabilitet och orientering, rita upp omvärldskartan, skapa struktur i det som för studenten kan kännas som ett kaos, ge riktlinjer, ramar och uppgifter som vi sedan ger feedback på och återknyter till. För studenten handlar det om att få verktyg för att hantera upplevelsen av prestationsångest och tillåtelse att dela tankar kring det; att öka modet att tänka i nya banor och kunna göra sig av med gamla; att ta sig igenom motgångar utan att förmoda negativa konsekvenser och öka modet att vistas i osäkerheten under en längre tid. Och som fotbollsspelaren Torbjörn Nilsson under samtal uttryckte det, kunna släppa mig själv och fokusera på någon annan. En del av arbetet och utvecklingen innebär kanske på ett sätt att överge tryggheten för att ibland möta både det okända och svåra samt lära mig hantera den verkligheten. Inte bara för gruppen och den enskilde, utan också ledaren.

### *Röst i ensemble*

Rösten är som ett skogsväsen, den dör om man försöker fånga den. *Agneta Ekmanner*

(Abu Asab, 2004 s. 15)

Är det skillnad på att undervisa en sångare och en instrumentalist i en ensemblesituation? Röstorganet är en del av kroppens konstruktion och blir därmed omedelbart kopplad till vår identitet. Rösten är beroende av kroppen, bland annat genom hållning och andning. Kvaliteterna i rösten säger mycket om personen. Varje röst motsvaras av ett unikt akustiskt mönster, som ibland kallas röstavtryck (Lindblad, 1992). Så visst finns det uppenbara skillnader mellan att vara sångare och instrumentalist, men oavsett vilket instrument man har tror jag man vill jobba på att pröva sina möjligheter, utforska vilka ljud och uttryck som finns, och i en ensemblesituation också få möjlighet att skifta roller. På grund av den traditionellt stereotypa bilden av jazzsångerskan på en manligt dominerad jazzscen har det tagit tid för kvinnorna att räknas som likvärdiga ensemblemedlemmar. Kanske har sångare i improvisationsensembler ibland omedvetet letat efter att höja statusen på sitt instrument och bli en likvärdig ensemblemedlem genom att sjunga som ett instrument, eller ibland genom att anamma mer generellt maskulina drag? Att "ta för sig" på ett "maskulint" sätt, eller klä sig maskulint. Kanske har kvinnor tvingats lyssna in och anpassa sig efter den manliga normen för att få respekt och kunna verka i den? Det har kommit fram under Musik- och Genus-projektets gång att både män och kvinnor känner sig nervösa inför ensemblelektionerna, sångarna vittnar om att de under ensemblelektionerna känner pressen på sig att ta för sig mer, att våga göra vokalsolon under en låt (över en given ackordrunda) och ta risker. En uppmaning som handlar om att "ta för sig" är i sig oprecis och obestämbar och kan därmed vara svår att veta hur den uppnås. Innebär det dynamiskt, uttrycksmässigt, utrymmesmässigt, gå oftare utanför notbilden, byta riktning, ge arrangemangsförslag, följa mindre och initiera mer och så vidare? Om det inte finns en tydlighet kring vad man menar med uttrycket kommer studenten förmodligen att försöka leta efter lärarens egen bild kring det, vilket istället skapar osäkerhet. Om man som lärare vill uppmuntra någon att ta för sig på ett visst sätt kan man tydliggöra vad man menar, eller lyfta frågan kring vad det kan innebära.

Rösten är det enda instrument som både kan använda ord och ton i samklang. Just det faktum att man kan uttrycka en text gör att rollen förändras från att vara en del av ensemblen till att ha en egen position som står utanför övriga instrumentalisters förmåga. Hur förhåller vi oss till det? Att blicka in i en instrumentalists sätt att tänka kring till exempel ackord och rytmik kan vara både viktigt och utvecklande som sångare, att kunna vara en del av ensemblen och tillföra något även när harmoniken eller rytmiken är komplex, om man vill det. Att till exempel skapa spänning och dissonans kräver att man är trygg med vad som spelas. Men lika viktigt är det för instrumentalisterna att få tillgång till rösten, det är ju där det börjar på något sätt, och finns det en text

behöver också en instrumentalist veta vad den rör sig om och prova tänka kring vad den innebär för hur spelar och uttrycker sig. Många sångare har efterlyst text i ensembleundervisning, detta på grund av att det traditionellt sett varit fler instrumentalister som undervisat i ensemble och låtmaterialet flertalet gånger då baserats på instrumentalmusik. Om en sångare finns med i gruppen behöver vi ta in det perspektivet och inte oreflekterat låta dem sjunga en ordlös melodistämma för att ingen text fanns till hands. Det är lärarens uppgift att visa intresse för textens plats och ge den tid och fokus.

Det finns också andra viktiga grundläggande verktyg att använda för att inte sätta en sångare i en onödigt svår situation. Sångaren kan inte se eller trycka ner tonerna hon eller han ska ta om man till exempel ska spela utifrån en skala eller om man läser avista. Detta kan ses som en okunnighet hos sångaren, men där det naturligtvis istället handlar om att instrumentet sitter på insidan. Man måste alltså få andra verktyg. Inte heller kan sångaren ta sin första ton om hon eller han ska börja ensam, utan att först få den, såvida hon eller han inte har absolut gehör, något som också ensemblen bör vara medveten om när de har en sångare med i ensemblen. Att också låta instrumentalisterna sjunga ackord och melodier i undervisningen gör att man tillsammans kan bygga fler broar mellan instrument och röst. Egentligen handlar allt i slutändan om vem man är och det egna avtrycket på musiken, inte vilket instrument man har. En basist kan sjunga genom sitt instrument och en sångare kan ljuda som vore hon eller han en stråke mot en sträng. I en ensemblesituation vill jag bli respekterad som individ, vilket instrument jag har är därmed bara en del av helheten. Samma sak gäller det avseende kön, etnisk bakgrund och tillhörighet, religion och andra jämlikhetsområden. Det kräver att jag som lärare och ledare har reflekterat kring min egen syn kring dessa för att inte bekräfta och förstärka föreställningarna kring det. Det omedvetna kommer annars förmedlas mellan raderna. Det är också intressant att fundera över om en text kan ställa sig i vägen för sångaren i fråga om att känna sig som en likvärdig del i ensemblen? Ensembleläraren behöver vara medveten om hur text kan ha olika funktion, som ljud eller som en berättelse, som klang eller som uttryck. Orden ska inte ställa sig i vägen på det sätt att man inte längre känner sig delaktig i ensemblespelet och de mer improvisatoriska momenten. Om man fritt kan röra sig på det sätt man önskar och finner meningsfullt i musiken, finns utrymme att kunna vara både berättare och instrument där orden lösgörs. Det är viktigt för alla att hela tiden jobba med funktion och rollskifte; att se till vad som behövs även när jag som student har presenterat mitt tema/text eller har spelat mitt solo klart; att se sig som en likvärdig ensemblemedlem och hela tiden jobba utifrån att skapa balans med de andra i gruppen.



Mer kunskap kring hur man kan jobba med röst, inte endast på grund av att det finns en text, skulle göra att sångarna hamnade på en mer likvärdig nivå och slapp känna sig "okunniga" i ensemblesituationen. Man kan tillåta mer experimenterande på ensemblelektionerna, att i sin röst utforska hur man kan låta. Vad finns det för möjligheter? Exempelvis vad man kan använda för sound? Vilka vägar kan jag gå för att upptäcka det? Kan man vara avslappnad men samtidigt ha den nödvändiga glöd i djupet av kroppen som behövs för att bära ljuden i sin kropp? Vad vill jag med det jag valt? Viljan blir viktig för att skapa riktning, att de uttryck som kommer fram hämtas ur den musikaliska kontexten, annars kan jagandet av ett sound eller teknik också ställa sig i vägen. Det handlar om att inte försöka styra och forma rösten utan skapa förutsättningar som frigör och öppnar upp den. För en instrumentalist är det av stort värde att prova använda rösten. Istället för att lyssna och identifiera ackord och intervall via instrumentet, prova sjunga dem, utan hjälp av instrumentet. En sångare kan ju sällan använda ett instrument varje gång hon eller han ska finna en specifik ton, de måste lära sig höra den och känna den. Det betyder också att skapa en fysisk kontakt med soundet man skapar. När man jobbar med detta behöver man höra ljudet, tonen, frasen inom sig och fokusera på det man hör, när man sjunger det. Ibland använder vi tänkandet (det rationella) för att förstå vilka toner som fungerar på olika ackord istället för att spela det vi hör inom oss. Har man ett instrument som man kan se, och därmed trycka ner en specifik tangent, sträng eller ventil är det lätt att förlita sig på instrumentet. Men det kan ibland ställa sig i vägen för våra öron och vår fantasi, och de linjer vi naturligt skulle höra inom oss. Risken är att vi istället för att spela de melodier vi skulle hört, räknar ut på ett rationellt sätt det som fungerar bäst. Man kan också utforska sin egen rösts resonans och klang, soundet jag använder när jag talar i vokaler, konsonanter och stavelser. Är det möjligt att återskapa det på mitt instrument? Det måste ju uppstå något som blir helt personligt om man försöker utgå från sin egen röstklang och ser instrumentet som en förlängning. Språket och dialektens melodik? Språkets rytm och fraserings? Hur låter det om jag förändrar tungans position? Vilken resonans finns i ett i jämfört med ett å eller a? Kan jag återskapa det på mitt instrument? Hur låter konsonanterna? Var finns de och hur kan jag finna dem på mitt instrument? Hur låter en skarv på ett instrument? En växling mellan tjock och tunn massa? En luftig/tät ton? Vad händer om jag tänker som en sångare; andas med frasen, förbereder den i kroppen innan tonen börjar, låter kroppen vara öppen, tonen börja utan något ryck? Det betyder att man gör all förberedelse innan tonen börjar. Man kan experimentera med olika ansatser, prova att anpassa rösten till rummet, och jobba med klangrum och ljud både i kroppen, rummet och med hjälp av effekter.

Detta med känslor är också en intressant fråga, de blir ofta förknippade med sångaren. Men handlar det egentligen inte om vilka vi är? För en sångare är det möjligen mer legitimt att visa känslor, de ligger på ett vis sammanvävda med textens uttryck. En ytterligare aspekt, som är nog så viktig, är att en röst ofta svarar bättre på känslomässiga impulser. Hemsley, engelsk sångare och sångpedagog, betonar faran med att se på sång som ett mekaniskt instrument, eftersom man då man bortser från kroppens naturliga förmåga att förmedla känslor och emotioner (1998, s. 12). Men sedan är naturligtvis också sångare olika, och kanske vill inte alla utöver detta dessutom känna ansvaret att vara bärare av det känslomässiga uttrycket i ensemblen, inte heller bli särskild från övriga instrument i ensemblen och per automatik bli sedd som skör, då sången som instrument blir extra utsatt. Även en text slår an olika, något visst hos den ene och något helt annat hos den andre. Vissa tilltalas av ett behärskat och analytiskt uttryck, även i sång, andra gillar orkaner av känslor genom instrumentet eller en mix däremellan. Om alla var känslostormar i en ensemble skulle det snart bli krock om utrymmet, och vore alla återhållsamma uppstod heller ingen balans. Även om det hänger ihop med den personlighet man har, kan samtidigt uttrycket växla i en och samma person. Det är också något man kan undersöka i sig själv. Det viktiga är att det inte endast faller på sångarens lott att behöva vara den som på något vis samlar ihop ensemblens känslomässiga uttryck, att hon/han där av måste "ta för sig" mer för att allt ska kunna komma ut. Ibland vill man ta ett steg bort från det uppenbart tydliga i textens uttryck, att inte begränsa lyssnaren till den egna känslan. Att inte bli övertydlig utan ge utrymme för lyssnaren att tolka på egen hand. Inte heller sammanfattande eller som fronten av ensemblens vilja. Det handlar om att istället lita på musikens egen förmåga att tala som den vill, man behöver varken förstärka eller förminska, sångaren behöver heller inte per automatik hamna i "lead"-position, utan också få chans att undersöka andra funktioner.

Det går inte att beordra någon gällande vad de ska känna eller uttrycka, det måste komma ur varje individs inre behov att säga något på det speciella sätt de önskar och vill. När det inte förväntas kan det överraskande nog rinna fram som floden mot större vatten. Ibland starkt forsende, andra gånger stilla. Den ena vill ha kontrasterna mellan storm och stillhet, andra söker en mer konstant tillvaro. Vi vill ju inte ta bort de tydliga skillnaderna oss emellan, om än vi kan utmanas av det motsatta. Lärarens förväntningar kan istället ligga i det rent konkreta, hantverket och arbetet med musiken. Emotioner är inte ett mål i sig, det kan snarare vända energin inåt om de tvingas fram. Men det vi kan uppmuntra till är att vare sig man är sångare eller instrumentalist öppna sig för dem, för de lär något om livet och mig själv. De skapar också vilja och

kraft och öppnar för nya möjligheter. Det mänskliga uttrycket får ibland balansera mot musikens uttryck vare sig man är sångare eller instrumentalist. Ibland är de ett. Andra stunder får stå musiken stå för sig själv.

It takes a very long time to become young. *Picasso*  
(Gelonch-Viladegut, 2011, s. 46)

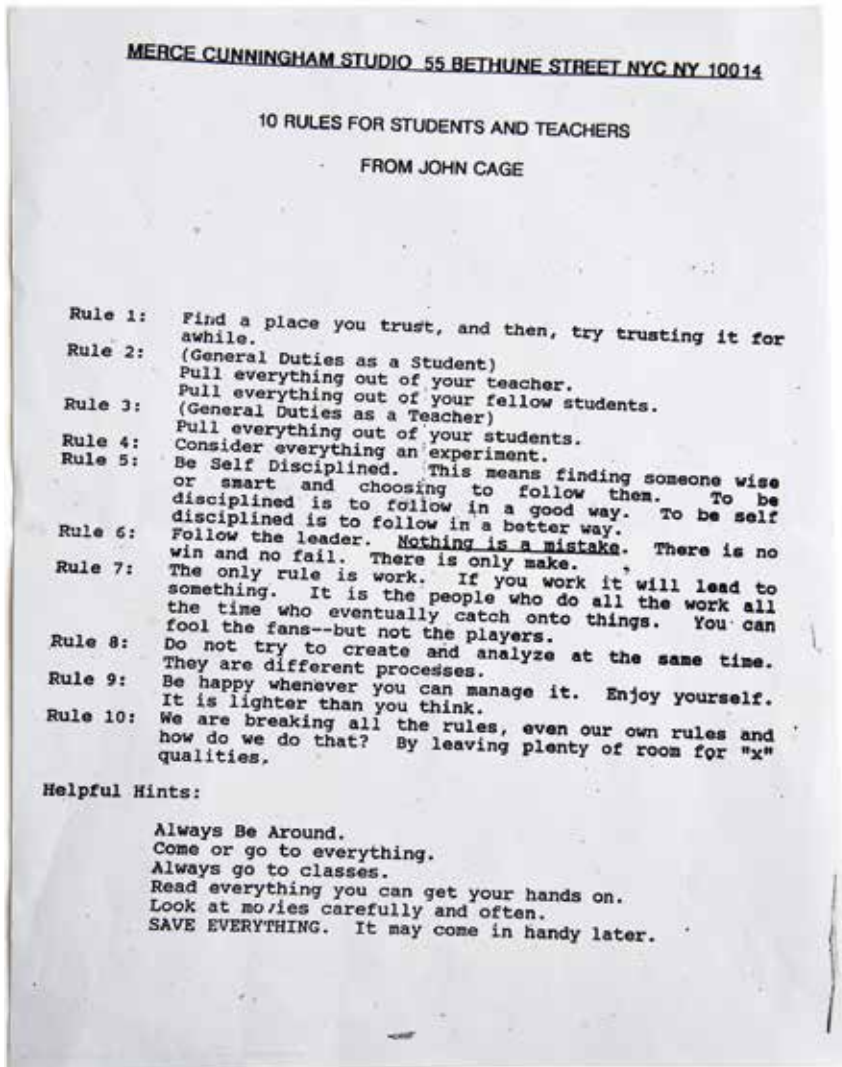


Bild 1: Foto. <http://www.brainpickings.org/index.php/2012/08/10/10-rules-for-students-and-teachers-john-cage-corita-kent/>

## Samspelets dynamiska processer – en rekonstruktion av ensembleämnets didaktik

Anders Jormin

Ordet *ensemble* kommer från senlatinets *insimul*, som betyder samtidigt, vid samma tidpunkt. I franskan har ordet *ensemble* så fått en utvidgad eller överförd betydelse: tillsammans. Vi kan också härleda ordet *simultan* (samtidig) från samma latinska ursprung. Vårt musikaliska begrepp *ensemble* handlar således om att två eller flera individer, tillsammans vid ett och samma tillfälle, skapar musik. Så har ordet *ensemble* kommit att användas för att beskriva svenska skolors praktiska musikundervisning i spelande grupsituation. I övriga nordiska länder använder man istället ofta ordet *samspil*.

Den ensamme musikern, solisten, är ett spännande fenomen och mötet med en ensam tonkonstnärns uttryck fascinerar ofta lyssnaren. Dock, ur samspelet mellan två eller flera människor emanerar hela den mänskliga kommunikationens magi. Från hjärtats puls och barnets ljudande, via rytmers och tonhöjders burna budskap till utvecklandet av komplexa språk och det vi idag kallar musik, har lyssnandet, dialogen och samspelets interaktion varit centralt. Därför får *ensemble*, som nyckelämne för arbetet med musikaliskt skapande och kommunikation, naturligt en mycket grundläggande funktion i dagens utbildningar inom musik.

Utöver ensemblemusicerandets många komplexa konstnärliga parametrar, vars musikaliska betydelse ibland ändå är direkt uppenbar och vars instuderande och praxis ofta möter en väl prövad metodik, bor i ensembleämnet ytterligare avgörande dimensioner. Det lyssnande som hela tiden tränas, de egna ställningstaganden och de egna beslut som i varje ögonblick avkrävs den aktive musikern/sångaren, den naturliga relation mellan kollektiv och individ som hela tiden må uppnås och balanseras – i allt detta rymmer ensembleämnet också grunder av social träning och erfarenhetsbaserad eftertanke. Steg för steg leder ensemblearbetet därför också mot studentens djupare förståelse och utveckling till en demokratisk och lyhörd medborgare. Encyclopedia Britannica skriver under *ensemble* (2013):

Musical **ensembles** everywhere have their own internal social structure, typically mirroring that of their society at large in their type of leadership, the amount of freedom available to the individual players, and so on.

I ensembleämnets regelbundna musicerande och dess prövande och utvecklingsinriktade skapande i grupp, läggs alltså grunder och ges redskap för studen-

tens framtida aktiva deltagande i samhällsbygget- och för studenten att kunna förändra och utveckla detsamma. Detta är en motiverande insikt.

De musikstuderande vi idag utbildar inom universitet och högskola får i det centrala ensembleämnet möta en mängd olika musikaliska uttryck, de får lära sig att i en rad olika musikaliska grupsituationer förhålla sig konstnärligt till både medmusikanter och den klingande, skapade musiken. Men, musikens magiska tillblivelse i spänningsfältet mellan kollektiv och individ, ensemblens absoluta behov och beroende av en stark och samtidigt lyssnande individ i tät och ständigt nära kommunikation med sitt kollektiv- detta komplexa mikrokosmos av mänsklig kommunikation och skapande respektfull samexistens, rymmer alltså så många fler dimensioner än de vi betraktar som konkret musikaliska. När vi tar denna insikt på allvar vaknar många frågor vi som pedagoger måste ställa varandra och oss själva: Hur arbetar vi ensemblelärare – vad är det egentligen vi gör och vill möjliggöra? Vilken är vår roll? Vad är det vi *inte* ser? Vad kan vi göra annorlunda? Kan vi gå vidare från vår kanske ibland stagnerade undervisningstradition till en ny och genomreflekterad nivå, söka ny kunskap, dela nya tankegångar och på så sätt bättre klara vår uppgift att stötta varje students utveckling mot ett personligt konstnärskap – och därmed också lägga grogrund för nya musikaliska uttryck?

### Att väga sina ord

Det har i detta arbete varit lärorikt att i flödande samtal kring konst och pedagogik tillsammans också uppmärksamma vårt gemensamma språkbruk, att reflektera över ord vi som konstnärer och pedagoger gärna använder – som vore dess innebörd klart definierad. Ett antal honnörsord har visat sig vara bärare snarare av vår egen subjektivitet än av konkreta betydelser och begrepp, vilket vi sett när vi försökt att ingående förklara dessa uttryck för varandra. Här bara några exempel av många på ord vi gärna använder när vi talar om musik och musiker- och hur otydliga dessa ord kan te sig:

- *Äkta* – kanske bör vi hellre tala om att något upplevs som  *trovärdigt*?
- *Öppen* – menar vi egentligen  *lyssnande*?
- *Gränsöverskridande* – när går man över en gräns? En gräns mellan vad? Ordet antyder en överenskommelse om att varje klingande fenomen, varje sätt att skapa eller bygga musik, egentligen hör hemma i endast *ett* klart definierat sammanhang ...
- *Stark konstnär* – en för  *betraktaren/lyssnaren* djupt berörande konstnär ...

- *Organisk* – utvecklas och formas på ett sätt som *betraktaren/lyssnaren* uppskattar och känner som besläktat med sin egen estetik...
- *Sann* – överensstämmer med *betraktarens/lyssnarens* föreställningsvärld och kvalitetsbegrepp...
- *Personligt uttryck* – en individs strävan till konstnärligt uttryck – som av *betraktaren/lyssnaren*, utifrån hans/hennes egen estetik och föreställningsvärld, tolkas såsom egenartat och unikt...

När vi använder uttryck som ovan bör vi själva klart kunna se, och för studenterna också förklara, hur å ena sidan subjektivitet och estetik, å andra sidan fakta, ibland ligger långt ifrån varandra. En kulturinstitution bär också ofta ett etablerat tankegods från en sällan ifrågasatt tradition, hyser värderingar och synsätt som oreflekterade alltid riskerar att passera som "absolut sanning". Ord som ovan får en klar betydelse bara i just de fall en fastlagd och rigid konstnärlig konsensus föreligger. Samtidigt vill nog få konstnärliga utbildningar idag bekänna sig till konformism av detta slag. Att i vår lärarroll slarva med orden kan förvirra och missleda studenten. Det kan också komma att bli en problematisk fälla när/om vår pedagogiska ambition samtidigt är att *inte* ensidigt fastna i en definierad tradition, att *inte* fastna i en stillastående ideologi.

### Ett personligt uttryck

När vi som pedagoger ändå, trots begreppets inneboende och uppenbara subjektivitet, säger oss vilja stötta studentens väg mot ett *personligt uttryck* som konstnär, då menar vi med denna formulering att vi vill hjälpa studenten att *få tillgång till sig själv* och att kunna använda sig av alla sina erfarenheter och allt sitt kunnande. Att ge studenten redskap att kunna arbeta i en inre, reflektiv dialog med sig själv- i en medveten strävan mot ett berörande konstnärskap. "Det första vi lägger märke till i en kreativ handling är att den innebär ett möte", skriver Rollo May i sin bok "Modet att skapa" (1976, s. 37). "Kreativitet är den intensivt medvetna människans möte med sin värld" (s. 49). Det är därför vi som pedagoger, med respektfull nyfikenhet och ett inkännande lyssnande, måste sträva efter att just *möta* studenten i arbetsprocessen. Möta honom/henne utan en alltför förprogrammerad agenda. Sträva efter att låta varje återkommande session med en student bli till ett *nytt* möte. I vårt långsiktiga arbete blir vi då rollmodeller för ett konstnärligt arbetssätt som både inspirerar och utmanar studenten, bygger en reflektiv vakenhet i hans/hennes sätt att just möta både människor, musik och kunnande. Som ett resultat finner studenten sin egen metod att också möta klassisk kunskapsinhämtning och krävande uppgifter med ett nyfiket och kreativt förhållningssätt.

Det finns, menar jag, ingen given motsättning mellan mötets individbaserade, inkännande pedagogik och en resultatriktad läroprocess. Heller ingen motsättning mellan att ständigt uppmuntra studenten till eget kreativt tänkande – och att samtidigt ställa tydliga krav. Tvärtom: "Kreativiteten kräver gränser. Skapandet uppstår nämligen ur människors kamp med och mot det som begränsar dem". (May, 1976, s.104). Också själva medvetandet uppstår ur insikten om gränserna, menar samme författare. I den dialektiska spänning mellan möjligheter och begränsningar som redan ett barn upplever. Många är också de tonkonstnärer som vittnar om ramar och begränsningar som katalysatorer för sin kreativitet. Mötet med gränser vidgar människans personlighet och skapandekraft.

Konst uppstår när människor brottas med begränsningar och besvärligheter i deras medium. Motståndslösa konstnärliga medier, det blir ointressant. Ensemble är ett medium. (M. Eklöf, personlig kommunikation, 2013).

Citatet ovan visar hur en av vårt projekts delansvariga, psykolog Mats Eklöf, uttrycker det hela och ger därmed resonemanget relevans också för vår ensembleundervisning. Unga människor söker gränser att utvecklas mot, kring och bortom. Det gör även äldre. Så frågan vi som pedagoger här får ställa oss är: När är gränser kreativitetsfrämjande- och när blir gränser istället hämmande för det konstnärliga arbetet?

En konstnärlig utvecklingslinje, från nybörjare till mästare, kan, något tillspetsat men ändå tankeväckande, beskrivas enligt följande:

- Omedvetet okunnig
- Medvetet okunnig
- Medvetet kunnig
- Omedvetet kunnig

Från den naivt lekfulla upptäckarglädjen via mångåriga studiers alla komplexa faser åter till det slutligen okomplicerat flödande mästerskapet. Liknande fyra nivåer använder också psykolog Noel Burch för att beskriva generella läroprocesser, kallade "Four stages of learning a new skill" (Adams, 2013). Så också filosofen Charles Handy (2000) med sina tankar om "the Johari house". Våra högskolestudenter rör sig, under sina år av utbildning, oftast i fas 2 och 3 av det ovan beskrivna. Också hos de mest ambitiösa studenter präglas studierna av famlande, av prövande och av ett tydligt socialiseringsbehov, av ett sökande efter bekräftande tillhörighet – samtidigt som vi som pedagoger söker inspirera till ett "personligt uttryck". Vi bör vara klara över att det kan

uppstå ett spänningsfält i dessa, som det kan uppfattas, motsatta rörelser. Att studenten kan bli osäker och uppleva en inre stress som negativt påverkar hans/hennes arbete. Vi vet att det måste få ta tid att skapa sitt uttryck inifrån, att finna sin konstnärliga identitet. Det latinska ordet *persona* betydde mask, eller karaktär. Att våra studenter ibland måste få använda sina masker, komma sig själva på spåren genom att till en början kanske också omedvetet gå in i givna och för dem inspirerande konstnärliga roller, bör vi kunna se som en i många fall naturlig rörelse mot vidare utveckling. Kanske ska vi oftare beakta att ett egenartat och trovärdigt konstnärskap i slutändan också är kopplat till ett icke ständigt jämförande och självvärderande arbetssätt, till en mogen konstnärlig arbetsmetod någorlunda obelastad av tillhörighetslängtan. Och att detta studentens egna sätt att skapa sitt uttryck ibland blommar ut först i en ung musikers efterakademiska period. Inom teatervärlden talar man, istället för om att finna ett personligt uttryck, ibland om att hitta sin motsats. Att medvetet arbeta med det som bor under det uppenbara. Bakom det som så ofta, kanske vanemässigt, visar sig i en tolkning. En metod som kan få studenten att finna också de hittills osynliga och oanvända färgerna i sin inre palett. Att låta det konstnärliga uttrycket ta oss någon annanstans. Att nå nya, okända djup i sitt eget konstnärskap. Att *få tillgång till sig själv*.

### Vad kan vi som pedagoger göra annorlunda?

Vi har, som pedagoger i Ensembleämnet, uppgiften att beakta både studentens individuella konstnärliga utveckling *och* ensemblearbetets praktik. Detta är, må vi inse, i mångt och mycket en mer komplex utmaning än den som det ibland endimensionellt effektivitetstyngda och målstyrda musikeryrkeslivet självt ger.

Individens konstnärliga särart bör bejakas. Homogenitet är inte det vi eftersträvar. Vi samlas för att medvetet arbeta tillsammans, men vi är alla olika – det är våra gemensamma spelregler. Vi vill också arbeta mot en tillitsfull arbetsprocess där studenten i alla lägen kan känna sig trygg, också i sin ibland oundkomliga osäkerhet. Med dessa grundförutsättningar bör kanske en del av vårt undervisningsarbete med ensembler också tydligt *skilja sig* från den traditionella, resultatnriktade repetitionen?

I de många samtal vi haft kring Ensembleämnet har flera intressanta förutsättningar och tankar utkristalliserats:

- Vi bör genomgående vara mycket tydliga med vad vi som lärare vill uppnå och förmedla, varför vi väljer det material eller arbetssätt vi gör. Ofta formuleras uttrycket "att göra sig begriplig för omvärlden" i samtal kring grupp-



dynamiska processer. Vi kallar begreppet *Metakommunikation*. Här gäller också att klargöra vad som faktiskt är lärarens personliga tycke och smak, hans/hennes estetik: vi *är* inte, och *kan* inte, vara objektiva. Att likaledes klargöra vad som möjligen ändå är konkreta observationer och musikalisk analys. Att få alla i gruppen att inse att mycket av det vi alla gör ständigt svävar mellan dessa poler. Således har också studentens egen uppfattning stor relevans.

- Vi bör därför också upprätta *kontrakt* med studenterna inför ett projekt/en kurs. Vara tydliga kring förutsättningar för det kommande arbetet. Vad gäller av villkor och krav? Vad vill vi uppnå? Hur gör vi detta? Vad sker om överenskommelsen inte hålls? Än en gång kan vi citera Rollo May: "Kreativiteten kräver gränser" (s. 104)
- Studenternas oroliga tankar och föreställningar kring vad pedagogen kanske förväntar sig, studenternas ständiga sökande efter lärarens reaktioner och försöken att tolka dem, den osäkerhet som gror ur viljan att vara till lags och göra "rätt" i en lärares ögon- detta har visat sig vara en ständigt återkommande och hämmande knut i utvärderingar och samtal kring Ensemble. Kanske kan medveten tydlighet kring arbetets alla förutsättningar frigöra studenterna?
- Studenten behöver också träna sig i *ledarskap*. Att presentera sin egen musik utan hämmande osäkerhet, utan rädsla. Att kunna forma gruppens sätt att tolka den i tro på sin egen inre vision – med samtidig öppenhet och med respekt för medspelares egna initiativ. Att i gruppen kunna arbeta och ta konstnärliga beslut med en naturlig auktoritet- utan att behöva finna sig själv balanserande någonstans på den steglösa skalan mellan oro, rädsla eller ångest.
- Vi måste finna vägar att utveckla vårt arbete med att *ge feedback*. Det är studenternas önskan och rätt att få konstruktiv återkoppling. Också detta står tydligt i alla kursutvärderingar och diskussioner med studenter. Det är en utmaning för oss att också i en grupsituation kunna ge adekvat individuell feedback till varje student. En feedback som, presenterad i eftertanke, klarar att förmedla för studenten både positiv och negativ kritik. Och att göra detta på ett sätt där lärarens personliga estetik inte är utgångspunkten, men där istället studentens egna framtida utveckling står i fokus. Vår uppgift som pedagoger är att se *alla* studenter i ensemblen. Låta alla i en grupp få tala, uppmuntra alla att dela sina synpunkter. Att finna ett sätt att få de tysta att uttrycka sig, och de mångordiga att begränsa sig. På så sätt anlägger vi också ett naturligt genus- och rättviseperspektiv på arbetet genom att fördela tiden.

- Slutligen ger fotbollstränaren Torbjörn Nilsson, en av de som intervjuats i samband med detta pedagogiska utvecklingsarbete, med sina två frågeställningar nedan en givande nyckel till insikt om hur en grupps framgångsrika arbete också handlar om att flytta fokus från sig själv. *Hur finner jag som medlemmer min egen avgörande roll i ensemblen? Hur kan jag som medlemmer samtidigt göra andra i gruppen bättre?* Med den första frågan ovan brottas musikstudenten, såväl som många andra som presterar i grupp, ofta medvetet. Torbjörn Nilsson menar att även fråga två är oerhört viktig att ställa sig om ett lag/ en grupp ska fungera väl. Det är just i balansen mellan dessa två ingångar som också det goda musikerskapet vilar. Detta vill vi förmedla.

### Några möjliga förändrade infallsvinklar i ensembleämnet

Vad kan jag då som pedagog konkret förändra och utveckla, hur kan jag finna nya ingångar till mitt ensemblearbete med studenter? Finns det inspirerande utgångspunkter som kan hjälpa både mig och dem att nå längre, att nå djupare, att i arbetet konstruktivt beröra alla de dimensioner som ryms i det fascinerande komplexa gruppmusicerandet? Några av de många möjliga svar på dessa frågor- svar som måhända kan kittla eller väcka den inre pedagogiska kreativiteten hos den nyfikne och reflekterande läraren- ges här nedan. Kortfattat, med fjorton skilda infallsvinklar:

1. Koreograf Gun Lund, som vi inom ramen för vårt arbete samtalat med, talar om att arbeta med det *extremt enkla*. "Så enkelt att det inte behövs något ego" (G. Lund, personlig kommunikation, 2013). I vår pedagogiska universitets- nit och önskan att se studenten utvecklas har vi traditionellt *höjt* svårighetsnivån och komplexiteten i det material vi arbetar med allteftersom arbetet fortskrider. Vad sker om vi istället finner utgångspunkter i enkelheten, arbetar med och mot det kanske osäkerhetsskapande enkla? Mot det som utmanar våra inre grundförutsättningar och inövade mönster kring att skapa tillsammans med andra? Kanske finner studenten där nya nycklar till sin egen musikalitets kärna- när intellektet lättare kan frikopplas.
2. *Dekonstruktion* av musik: att finna och identifiera ett styckes beståndsdelar och parametrar och att därefter arbeta med dess kompositions- och uttrycksmässiga byggstenar. Rasera, kasta om, kasta bort, omskapa, bygga nytt, förstå. En aktiv, praktisk analys i samtida re-mixanda.
3. *Nya förutsättningar*: Vi lägger kanske en plastflaska, en penna, en nyckelknippa och två stenar på golvet. Vilken musik kan vi skapa med *icke-instrument* – och vad kan vi skapa med bara våra röster/kroppar? Vad kan vi skapa ur Tystnaden? Här kan vi verkligen uppleva latinets "*improvisus*" –som betyder "det oförmodade, det oförutsedda".

4. *Poetiska eller paradoxartade utgångspunkter*: Hur låter en vinterkväll? Eller två klippors dialog? Hur klingar ditt eller mitt inre? Hur låter den tysta musiken ur dikten vi just läser? Att pröva understödja en text. Kontrastera, ignorera eller kontrapunktera den. Fantasi kräver tankens frihet – tankens frihet stimulerar fantasin.
5. Gör en *gemensam komposition*. Att ur ingenting tillsammans skapa ett stycke strukturerad musik under en timme. Här ställs studenten inför en värld av utmaningar, möjligheter och nödvändiga beslut som en avgörande kraft i ett aktivt kollektiv.
6. *Lyssna till musik tillsammans* och samtala kring hur musiken skapats och byggts. Vad är improviserat, vad är skrivet? Avsiktligt, oavsiktligt? Vad definierar ett misstag? Vad påverkar styckets utveckling? Vi vet att en god musiker är också en mycket uppmärksam lyssnare.
7. Försök att sträva efter att uppnå en *lekande*, tillitsfull men ändå seriös och framåtsträvande atmosfär. Där kanske instrumentalister ibland använder sin röst och sångare/sångerskor spelar, (alternativt att alla lämnar sitt huvudinstrument för att pröva göra musik på andra instrument) för att öka förståelsen för varandras rollers utmaningar och möjligheter. För att genom det lekfulla anslaget utan läsningar eller prestige arbeta med den intuitiva musikaliteten, för att undvika att studenten alltid identifierar sig med sitt instrument och därmed också lär in dess förmodade begränsningar. För att, exempelvis, öka förståelsen hos alla för vad en text betyder. Kanske behöver vi påminna oss själva om att bejaka glädjen och leken, dessa i grunden naturliga förutsättningar som också fotbollstränaren Torbjörn Nilsson talar om som så viktiga för lärandet. Kanske kan vi skapa en överenskommelse om lek, som får tillit att växa i gruppen och som i denna erövrade trygghet gör studenterna både mottagliga och – inte minst viktigt – villiga att tänja på sina egna gränser. "Where defensiveness starts, learning stops", skriver koreograf Liz Lerman på sin hemsida "Dance Exchange Online Toolbox" (2013).
8. Låt studenterna presentera och repetera *sin egen musik* med gruppen. Kanske finns en enkel nyckel här. Istället för att som pedagog med i förväg givet material pröva förmedla vad man själv menar är viktiga kunskaper, kan vi genom att arbeta med studenternas egna kompositioner på ett annat sätt se deras styrkor och svagheter, få en bild av deras konstnärliga riktning. Vi möter också deras absoluta motivation.
9. Pröva att, utifrån arbetet med studenternas egen musik, ge feedback med utgångspunkt i *ledarskapets utmaningar*. Att ta upp till ytan tankar kring nervositet, rädslan att bli bedömd, oron att trampa folk på tårna. Osäker-

heten kring sitt eget kunnande, kring kvaliteten på sitt verk. Att som pedagog observera vad som sker under arbetet och dela med sig av sina egna erfarenheter. Att bryta ned myten om "det rätta virkets kultur", myten om att ledaregenskaper skulle vara svårt att erövra eller bara få förunnat att äga. Låta studenterna mellan lektionerna få skriva, formulera sig kring sin osäkerhet i både ledar- och musikerroll.

Vidare kan vi i vår strävan att utveckla och fördjupa ensembleämnet också pröva:

10. Att aktivt och regelbundet skapa *nya constellationer*, nya instrumentgrupperingar som saknar kanske belastade, alltför välbekanta förebilder. Sätt samman grupper på mer oväntat vis, såsom kanske 3 sångerskor, saxofon o trumpet, istället för att nästan regelmässigt utgå från att trummor och bas ständigt ger både fundament och igenkännandets trygghet. I avsaknad av klingande förebild eller enkla svar vaknar kreativiteten.
11. Att *bryta schemaläggningstraditionerna* för att uppnå nya förutsättningar till erfarenhetsbaserad kunskap. Våga ändra i det traditionella tänkandet med utsträckta perioder av övning och repetition + avslutande konsert. Skapa intensivprojekt där det höga arbetstempot ger ett annorlunda fokus. Pröva kanske, vid ett annat tillfälle, att endast arbeta med studentens individuella förberedelse med materialet, inga ensemblesessioner, men väl ingående samtal i gruppen kring musiken som ska spelas – och därefter en konsert. Vad har studenten då erfarit? Pröva schemalagd, men lärarfri ensemble. Hur påverkade det arbetet? Frigörs rentutav kreativitet hos studenterna när lärare inte är närvarande? Vad kan studenterna – och vi pedagoger – lära av det? Pröva och utvärdera tillsammans...
12. Att lära betydligt *mer och oftare på gehör*. Vi vet, i vår erfarenhet som utövande musiker, att ett väl utvecklat gehör ger så mycket. Som en enkel men funktionell metod vid inläring av stämmor kan, när det så är brukbart, tonaliteten/skalan få vara utgångspunkt och de melodier/stämmor som ska läras in sjungas med "siffer-solfège", där 1 är grundton, 3 är tersintervall, 5 är en kvint etc. Höjda/sänkta toner kan markeras med höjd/sänkt hand.
13. Att aktivt och kontinuerligt *memorera* musiken, också när vi instuderat materialet med hjälp av noter. Låta studenterna finna sin egen metod att bäst minnas musik. Och att förstå och väl utveckla denna minnesträning och minnesförmåga.

14. Att börja en gemensam arbetsprocess med att helt enkelt *fråga studenterna vad de vill utveckla*, vad de upplever sig behöva utveckla, vad de brinner för att fokusera kring. Och att sedan i reflekterande samråd finna fram till metod, tillvägagångssätt och kollektiva överenskommelser.

## Diskussion

I det pedagogiska arbetet vill vi medvetet bygga förutsättningar för studentens rörelse mot steg 2 och 3 i amerikanska professorn Janet Sonenburgs tänkvärda modell, så som hon beskriver den i sin bok "Dreamwork for Actors" (2003, s. 2):

*Reflective imagination* – det vanemässigt framförda. På reflexmässig rutin.

*Constructive imagination* – att medvetet använda sin kunskap – och sina känslor.

*Autonomous imagination* – det så kallade flödet, där vi bärs vidare mot något nytt.

Kanske har ensembleundervisningen alltför länge hämta väldigt mycket från det arbete som i själva verket är utmärkande för en repetition. Alltför länge följt gamla spår. Kanske finns det också annat och mer av kunskaper att vinna när vi nu ifrågasätter och ser närmare på det hela – i den grundläggande ambition som är att låta konsten och studenternas egna konstnärskap med färre inre och yttre hinder växa och blomstra. Tradition är frusen ideologi. Det finns så många vägar.

Det finns frågor man ständigt ställer sig som pedagog inom det konstnärliga området. Det finns också frågor vi kanske alltför sällan närmar oss. Det är i det levande och prestigelöst konstruktiva samtalet kollegor emellan som undervisningsmetoder och didaktiska tankar naturligt kan utvecklas. Här, avslutningsvis, några inledande möjliga utgångspunkter för ett samtal mellan kollegor kring konkreta frågeställningar:

- Hur har *studenterna* upplevt arbetet?
- Har studenterna försökt spela med huvudsyfte att göra *mig* tillfreds? Var det vad jag ville?
- Har någon av mina välvilliga kommentarer sårat eller kunnat missförstås?
- Har något jag valde att *inte* säga skapat osäkerhet?
- Kan jag tillåta mig bejaka min egen estetik som pedagog, om jag samtidigt tydligt påtalar att det är just estetik, inte absolut sanning?

- Hur förhåller jag mig till problematiken i att om jag alltför ingående kommenterar och påverkar studentens spel överför jag min egen estetik på studenten, om jag säger alltför lite saknar studenten vägledning. Är detta överhuvudtaget en fråga för mig?
- Hur mycket kan jag arbeta med en enskild students problem i en grupp-situation? När blir han eller hon "utsatt" istället för stöttad, inspirerad och vägled?
- Finns det fler ord än de som nämns i texten ovan (i avsnittet Att väga sina ord) som vi bör vara försiktiga med? Hur talar jag själv om musik med studenterna?
- Vad ser jag om jag utifrån, med konstruktivt reflekterande ögon, iakttar mig själv som pedagog?

## Referenser

- Adams, L. (2013). *Learning a New Skill is Easier Said Than Done*. Hämtad från <http://www.gordontraining.com/free-workplace-articles/learning-a-new-skill-is-easier-said-than-done/>
- Abu Asab, B. (2004). *Skådespelares tankar om röst tal text och språk*. Malmö: Teaterhögskolan i Malmö.
- Anderson, N.R. & West, M.A. (1998). Measuring climate for work group innovation: development and validation of the team climate inventory. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 235–258.
- Asplund, J. (2013). *Upplevelser av oro och nervositet inför musikaliska prestationer hos improvisationselever på högskolenivå* (Examensuppsats). Göteborg: Göteborgs universitet, Psykologiska institutionen.
- Cage, J. & Kent, C. (1992). *10 rules for students and teachers*. Learning by Heart: Teachings to Free the Creative Spirit.
- Caponi-Tabery, G. (2002). Jump for joy. Jump blues, dance, and basketball in 1930s African America. In: J. Bloom & M.N. Willard (Eds.). *Sports Matters: Race, Recreation, and Culture* (s. 39–74). New York: New York University Press.
- Caudwell, J. (2010). The sport analogue: Passing notes on gender and sexuality. *International Review for the Sociology of Sport*, 45, 240–248.
- Ekvall, G., (1996). Organizational climate for creativity and innovation. *European journal of work and organizational psychology*, 5(1), 105–123.
- ensemble. (2013). *Encyclopædia Britannica*. Hämtad 2013, från Encyclopædia Britannica online: <http://britannica.com/EBchecked/topic/685453/ensemble>
- Ford, C. C. (1995). Free collective improvisation in higher education. *British Journal of Music Education*, 12, 103–112.
- Forsyth, D. R. (2010). *Group Dynamics* (5 ed.). Wadsworth, Belmont, CA.
- Fuse, M. & Miller, K. (2002). Jazzing the basepaths. Jackie Robinson and African American aesthetics. . In: J. Bloom & M.N. Willard (Eds.). *Sports Matters: Race, Recreation, and Culture* (s. 119–40). New York: New York University Press.
- Gelonch-Viladegut, A. (2011). *Painting process and results. The most impacting Picasso's quotations*.
- Gordon, T. (1977). *Aktivt lärarskap*. Stockholm: Askild & Kärnekull
- Handy, C. (2000) *21 Ideas for Managers*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Hemsley, T. (1998). *Singing and imagination – a great approach to a great musical tradition*. New York: Oxford University Press.

- Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet. (2012). *Musik och Genus röster om normer, hierarkier och förändring* (Rapport). Olofsson, C. (Red.). Göteborg:Elanders
- Improvisationsutbildningen vid HSM, GU. Hämtad januari 2014 från <http://www.hsm.gu.se/Utbildning/Musikerutbildning/improvisationsmusiker->
- Klockljung, L. (2012). *Elevers upplevelse av feedback från lärare på konstnärlig kandidatutbildning i musik, inriktning improvisation, på HSM* (Uppsats). Göteborg: Göteborgs universitet, Psykologiska institutionen.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). Effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254–284.
- Lerman, L. (2013). *Dance Exchange Online Toolbox*. Hämtat från <http://danceexchange.org/toolbox>
- Lindblad, P. (1992). *Rösten*. Lund: Studentlitteratur.
- May, R. (1976). *Modet att skapa*. Stockholm: Aldus.
- Pope, S. W. (2006). Decentering 'race' and (re)presenting 'Black' performance in sport history. Baseball and jazz in American culture, 1920–1950. In M. G. Phillips (Ed.) *Deconstructing Sport History. A Postmodern Analysis* (s. 147–177). New York: SUNY Press.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2 ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Sawyer, K. (2007). *Group Genius: The Creative Power of Collaboration*. New York: Basic Books.
- Seddon, F. A. (2005). Modes of communication during jazz improvisation. *British Journal of Music Education*, 22, 47–61.
- Sinokki, M., Hinkka, K., Ahola, K., Koskinen, S., Klaukka, T., Kivimäki, M., Puukka, P., Lönnqvist, J., Virtanen, M., (2009). The association between team climate at work and mental health in the Finnish Health 2000 Study. *Occup Environ Med* 66, 523–528.
- Sonenburg, J. (2003). *Dreamwork for actors*. New York: Theatre Arts Book
- Westerholm, P. (2008). Psykisk arbetsskada. Arbete och hälsa. I G. Yukl *Leadership in Organizations* (10 ed.).
- Wheelan, S. A. (2010). *Att skapa effektiva team: En handledning för ledare och medlemmar*. Lund: Studentlitteratur
- Yukl, G., 2010. *Leadership in Organizations*, 10 ed. Pearson, Upper Saddle River.



*Carina Borgström-Källén*, doktorand och lärare på musiklärarutbildningen Högskolan för scen och musik vid Konstnärliga Fakulteten, Göteborgs Universitet. Läger i maj 2014 fram avhandlingen *När musik gör skillnad – genus och genrepraktiker i samspel*. Utbildad ämneslärare i musik vid Musikhögskolan, Göteborgs universitet. Har även en examen från Individuella programmet vid samma lärosäte, med inriktning mot sång och scenisk kommunikation. Tidigare undervisat på kulturskola, estetprogram och inom lärarutbildningen. Är fortsatt verksam som frilansmusiker, bland annat i Sångensemblen Amanda.

*Thomas Jäderlund*, universitetsadjunkt, studierektor och lärare på improvisationsutbildningen vid Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet. Arbetat som frilansande musiker/kompositör inom modern jazz/improvisation i över 30 år på internationell nivå. Spelat in ett 50-tal skivor, komponerat musik för dans och teater samt på beställning av Sveriges Radio och Konstnärsnämnden. Arbetade också som musikproducent på SR P2 Jazz under åren 2003–2009.

*Mats Eklöf*, leg psykolog, lektor vid Psykologiska institutionen, Göteborgs universitet, och docent i yrkesmedicinsk forskning vid Sahlgrenska akademien. Han undervisar och forskar om grupp psykologi, ledarskap och arbetsorganisation med tonvikt på hur sådant påverkar människors hälsa och psykiska funktioner. Han har också lång erfarenhet som improvisationsmusiker, periodvis på professionell nivå.

*Ingela Hellsten* Efter studier vid Musikhögskolan i Göteborg, nuvarande Högskolan för scen och musik, 1989–1994 har Hellsten verkat som frilansmusiker och pedagog. Hellsten undervisar på improvisations- och musiklärarutbildningarna på HSM, i sång, ensemble och vokalmethodik samt har fristående kurser i bland annat röstimprovisation. Hon har genom åren verkat som sångerska i en rad olika grupper och ensembler med turnéer såväl i Sverige som internationellt med alltifrån konsertverksamhet till tv och cd-produktioner med bland annat egen musik.

*Anders Jormin*, professor i improvisation vid Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet. Hedersdoktor Sibelius-akademien, Helsinki. Kontrabasist och tonsättare med internationellt arbetsfält, tillika ledamot i Kungliga Musikaliska Akademiens styrelse. Estetisk lärprocess via konstnärlig gestaltning

# Estetisk lärprocess via konstnärlig gestaltning

## – en upplevelsemetod och ett pedagogiskt redskap

Gunilla Gårdfeldt

Man börjar äntligen på fullt allvar inse värdet av den kunskapsbildning som föds via våra sinnen och känslor. Vi kallar den för estetisk kunskap. Något av det viktigaste våra studenter kan ta del av i konstnärlig undervisning är, att de får uppleva kraften och glädjen i en estetisk lärprocess och att de via konstnärlig gestaltning som metod får större insikt om konsten och livet. Att i denna lärprocess göra studentens kurs varm och mänsklig och samtidigt ge plats för mångdimensionell reflektion samt ge studenten kraft och mod till personlig utveckling, ser jag som mitt viktigaste uppdrag som universitetslärare. En estetisk lärprocess är enligt min erfarenhet som lärare en sinnenas upplevelse av konstarter såsom musik, teater, dans, scenkonst, foto, litteratur, när de träffar oss rakt i hjärtat. Om detta sker, hålls den konstnärliga gestaltningen upp som en skratt- och gråtspegel, som ger kraft att beröra mottagaren. I ett tilltal till hela människan gestaltar konsten människans etiska och sociala ansvar i vårt samhälle. Gestaltande konst har kraft och möjlighet att bygga broar till de värdegrunder vi bekänner oss till såsom etik, mångfald, demokrati och rättvisa samt den viktiga förmågan att gestalta människors lika värde. Via konsten och konstnärligt lärande kan komplicerade processer i våra liv med allvar och humor speglas och klargöras. En konstnärlig gestaltning kan ge ett djupt avtryck både hos aktören och hos publiken och ge ett minne för all framtid, byggt på starka humanistiska och ”verkliga” upplevelser. När detta sker har ett ”alternativt språk”, i form av en konstnärlig gestaltning, fått bli en viktig medaktör i vår kunskapsutveckling och det alternativa språket kompletterar då vårt intellektuella språk.

De sinnligt/emotionella intelligenserna och den intellektuella intelligensen tillåts berika varandra. De förutsätter varandra på samma sätt som musik och text i en sång. Vi får hjälp att utveckla vår förmåga, att förstå livet från nya perspektiv, att sätta oss själva och vår värld i ett större sammanhang och dessutom samla mod att våga ifrågasätta dammiga fördomar och stelnade strukturer i vårt samhälle.

## Att koppla den personliga kompetensen till den yrkesmässiga

I undervisningen vid Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet, använder jag sedan många år rollspelets makt instrumentellt, för att öka studenters förmåga att uttrycka sig, stärka deras empati och deras självkänsla. Vi människor behöver träna vår lust och nyfikenhet, träna oss i att duga, träna vårt mod att vara oss själva, ”tala med vår egen röst” och inte minst – lära oss att tycka om oss själva. I undervisningen visar det sig hur viktigt det är för studenten att koppla ihop sin sociala kompetens med sin passion för yrkesskickligheten. Kursernas syfte är, att studenterna ska få uppleva en process, där sinnen och emotionens intelligenser ges plats att på allvar möta vår intellektuella kapacitet. I undervisningen medvetandegörs att kroppen har en förmåga att reflektera och veta före det att vårt intellektuella jag förstår och vet. I studenternas kroppar och sinnen förankras fungerande fysiska övningar inom olika genrer. Fiktiva övningar kopplas konstnärligt till värdeladdade minnen och föremål. Via teaterövningar bearbetas relationsminnen, som blir stomme för att konstnärligt gestalta musik, teater, installationer, filmkonst, fotokonst etc. Sammantaget bildas ett fysiskt och emotionellt minne i studenternas kroppar. Dessa kroppsminnen är ett omistligt komplement i gestaltungsarbetet och en förutsättning för att de olika gestaltningar, som påbörjas i kurserna, ska vidareutvecklas till att beröra. Vi använder oss av kroppens egen förmåga att förstå. Vi utnyttjar vår föreställningsförmåga att via rollspel sätta oss in i egna och andras existentiella situationer. I denna estetiska och kreativa utvecklingsprocess fördjupas arbetet i kursen och empati utvecklas hos studenterna. Genom ett holistiskt lärande kan studenten hitta sitt alldeles egna personliga uttryckssätt. I process-dagböcker, utvärderingar, gemensamma samtal och seminarier bearbetas och reflekteras sedan dessa riktigt upplevda händelser, som träningen erbjuder. Studenterna brukar ofta själva beskriva hur de i olika övningar upplever och förstår, att det först är i sinnen intelligens som emotionell intelligens uppstår, i en kombinatorisk kraft. Om man bäddar för en positiv utveckling för studenten genom att göra kursen processororienterad och deltagarstyrd bidrar man till att stötta studentens egen förmåga att utveckla konstnärlig kunskap. När den egna upplevelsen betonas och får ett unikt värde blir studenterna själva via sina egna unika reflektioner kapabla att dra mångfacetterade slutsatser. Essensen i kursen är *det holistiska*, att kombinera det sinnliga, det emotionella med det intellektuellt reflekterande för att utnyttja hela människans potential att förstå sammanhang.

## **Teorianknytning av undervisning i musikdramatisk scenkonst, opera och rollspel för personlig och social kompetens**

För att stärka förståelsen av ovanstående tankar och ytterligare försöka förklara den konstnärliga kunskapsprocessen i undervisningen, vänder vi oss till vissa utvalda filosofer och forskare. Den nya forskningen inom neurovetenskapen har nu helt enkelt kommit ikapp den konstnärliga empirin, som länge visat, att den estetiska uttryckskraften äger förmåga att påverka människors liv i positiv bemärkelse. Att kunna integrera tankar och teorier från intressanta filosofer och forskare stärker studenternas motivation, mod och tolkningsförmåga i många ofta ganska krävande övningar. Exempelvis, när det gäller studenter i klassisk instrumentalmusik eller opera, där kraven från många lärare tyvärr är ”att reproducera enligt mallen”, kan forskningsbevis för välbefinnande och *flow* i en musikupplevelse stärka studentens mod att hitta egna, unika och personliga uttryck. Studenterna motiveras ytterligare, de blir mer positiva och vågar pröva det *farliga*, nämligen att bryta denna konservativa mall via våra övningar. Professor emeritus Töres Theorell, Karolinska Institutet, har nått slående resultat, när det gäller hela människans hälsa och välbefinnande i musikaliska situationer. Theorells forskargrupp har slagit fast, att vid sång frigörs hormonet oxytocin såväl som testosteron. Han har upptäckt, att hjärnan vid musicerande frigör såväl hormonet endorfin som signalsubstansen dopamin, både hos utövare och publik. Dessa hormoner och substanser har alla gemensamt att de verkar i djupet av våra sinnen. De har förmåga att stärka vår hälsa och vårt välbefinnande. Upplevelsen av *flow* är plötsligt uppmätt av Theorell och är inte längre flum, som en del kritiska röster inom akademien tidigare velat göra gällande. När den konstnärliga upplevelsen får tiden att stå still och påverkar vår kropp uppstår *flow* enligt Theorell. Han har helt enkelt uppmätt de reaktioner i hjärnan, som enligt min tolkning stöttar en mångdimensionell och djupt mänsklig reflektion. Med denna insikt och kunskap vågar studenten oftare ta en risk för att söka efter detta sanningens ögonblick, som endast sker, när man är mycket personligt modig i sitt musikutövande. Alla har vi upplevt, att musik och konst faktiskt ger oss en så stark närvaro att den får oss att glömma allt annat. Ändå är det mycket svårt för många av oss, inte minst våra studenter att våga se detta som ett mål. Den rätta mallen blir ett stort hinder, som helt enkelt står i vägen för modet. Lusten att uttrycka sig musikaliskt eller konstnärligt och den cirkushäst, som man tidigare litat till, kan då plötsligt vara helt borta.

### *Centrum för kultur och hälsa*

För att få studenten att förstå hur vårt universitet och delar av vår forskning prioriterar konstnärlig kraft kan även följande information vara viktig att portionera ut vid rätt tillfälle i kurserna: Universitet med rektor Pam Fredman i spetsen har sedan länge Kultur och hälsa som en av sina angelägna prioriteringar. Professor Ola Sigurdson, föreståndare för *Centrum för kultur och hälsa*, leder just nu detta starkt framväxande område. Den medicinska forskningen i Sverige börjar allt mer intressera sig för *hela människan*, säger han. Sigurdson lyfter fram ett holistiskt perspektiv. Kristina Sahlqvist, forskare vid Högskolan för design och konsthantverk, har undersökt och fått bevis för hur exempelvis kreativt färgsatt inredning med t ex sommarbilder i sjukrummen förbättrar vårdens kvalitet och påskyndar patienternas tillfrisknande. Björn Vickhoff, Sahlgrenska akademins *Centre for brain repair*, har nått liknande intressanta resultat. I sitt forskningsprojekt *Kroppens partitur* (2013) har Vickhoff tillsammans med sitt forskarlag, kommit fram till att hjärtats rytm i en kör stiger och sjunker med musikens takt. Han menar att hälsoeffekterna uppstår av att sång tvingar fram en lugn och regelbunden andning, som bl. a. minskar stress. Dessa ovan beskrivna resultat i forskningen uppmuntrar studenternas lust, mod och nyfikenhet. Förhoppningsvis känner de stolthet över att den konstnärliga forskningen inom akademien erhållit denna status. Detta kan bädda för att studenterna själva utvecklar en lust att experimentera och möta varandra och livet via sin konst. Inte minst kan de medvetandegöra för sig själva, att de befinner sig på högskolenivå.

### *Den levda kroppens intelligens*

Uttrycket ”den levda kroppen” är myntat av Maurice Merleau-Ponty. Den levda kroppens intelligens uppenbaras, när vi gör fysiska och sceniska övningar, som handlar om att förstå och acceptera mer av sitt eget och andras beteende samt hur empati fungerar både på scenen och i livet. Den franske fenomenologen och filosofen, tillika professor i barnpsykologi, Merleau-Ponty (1908–1961) har beskrivit kroppens reflekterande förmåga som primär i sin forskning, bl. a. i sin andra avhandling *Varseblivningens psykologi* 1945. Med hjälp av Merleau-Ponty kan jag som lärare motivera studenterna, ge dem extra lust och mod inför de specifika övningar, där vi använder oss av kropps- och sinnesminnen. Studenterna uppmuntras i att först våga pröva övningen på golvet och sedan först därefter intellektuellt reflektera över den. Tanken är, att kroppen är kapabel att reflektera före det att hjärnan drar intellektuella slutsatser. Hit kan även tankar från Daniel Goleman kopplas. Goleman är vetenskapsjournalist. Han refererar i sin bok *Känslans intelligens* (1996) till forsknings-

resultat kring hur vänster- och högerhalvan av vår hjärna samarbetar och berikar varandra. Här beskrivs och bekräftas även fenomen som ”känslans och sinnenas intelligens”, det som jag, i relation till min undervisning, kallar *kroppens intelligens*. För att djupdyka i existentiellt berättande i sceniska och musikaliska övningar krävs engagemang, lust och mod av studenterna. Teoretisk kunskap i konstnärliga intelligenser stöttar detta.

### *Empati*

När det gäller empatiforskning refererar undervisningen till Tania Singer, som är professor i social neurovetenskap i Leipzig. Hon är empatisforskare och menar att kvaliteten empati, kan tränas som en muskel (2012). Singer, kunde som forskare vid University College i London (2003), identifiera var hjärnan aktiveras när man känner empati. Singer menar, att empati bygger på självkänedom. Enligt min tolkning, är det sensationella och samtidigt det alldeles självklara i hennes forskningsresultat, att på samma ställe i hjärnan, där man själv känner sorg och rädsla samt tycker om och accepterar sig själv, där tycker man om och förstår andra människor. Även Lennart Sjöberg, professor emeritus, Handelshögskolan Stockholm, har forskat i ämnesområdet och har liknande tankar. Han menar, att emotionell intelligens rymmer förmågan att identifiera och hantera egna och andras känslor. En enkel övning, som är en stor utmaning för studenterna är, när de inför varandra med stora kraftfulla uttryck ska berömma sig själva och varandra. Till slut vågar de, därför att de långsamt litar på och upptäcker att ju mer man accepterar och tycker om sig själv, desto mer empati har man för sin medmänniska Professor Singer verkar idag i Leipzig och är en av de forskare, som leder *Center for Building a Culture of Empathy and Compassion*.

### **Att bryta mallen och spränga gränser**

Vår undervisningskultur leder alltför ofta till att våra studenter blir ”matade enligt mallen”. I reproducerandets, prestationskravens och de konstnärliga mallarnas namn finns hos många utövare, lärare och andra konstnärliga potentater *färdiga svar* om hur musik, teater och andra konstupplevelser ska framföras och tolkas. Ibland har forskningsmallar inom konstnärligt område till och med varit mer cementerade än inom naturvetenskaplig forskning, där man ofta vågat gå en egen väg och hittat okonventionella former för att söka mångdimensionella svar på raffinerade frågeställningar. Den konstnärliga undervisningen ska kunna bädda för, att studenterna ska våga möta konsten och sin dittills förvärvade kunskap på ett personligt, modigt, nyfiket sätt och *från ständigt nya vinklar*. Först när studenterna vågar ifrågasätta, problemati-

sera och kritiskt granska sina konstnärliga resultat kan de utveckla och förändra desamma och därmed också synen på sig själva som studenter och människor. Tankar om att kontinuerligt se på sitt konstnärliga uttryck eller *resultat* som föränderligt och utvecklingsbart hämtas i undervisningen bland annat från akademien. Göteborgs Universitets devis från 1954 lyder: *Tradita innovare, Innovata tradere*, vilket fritt översatt betyder ungefär: man har lärt sig något, som är uppfunnet av andra tidigare men man ska finna nya utvecklade sätt att föra kunskapen vidare i framtiden. En liknande inställning till det kreativa arbetet har Doris Lessing, nobelpristagare 2007, som kommenterade sin syn och nyfikenhet på livet i en tidningsintervju jag läste samband med detta pris. Andemeningen var, att hon kontinuerligt vidareutbildar sig, när och lär sig det hon redan kan, men då på *ett sätt till*.

När det handlar om inställningen att konstnärligt eller sceniskt uttryck inte ska reproduceras utan leva nu inspireras jag i mina undervisningsmetoder bland andra av den ryske teatermannen och pedagogen Konstantin Stanislavskij. Jag är ändå mycket kritisk till att köpa Stanislavskijs tankar med hull och hår. Därför har min undervisning över åren integrerats med tankar från andra förebilder som t ex Bertolt Brecht och den kanadensiske teatermannen Keith Johnstone. Även clown- och performancetekniker har efter hand påverkat utvecklingen av undervisningsmetoden avsevärt. Brechts musikteater kännetecknas av ett samhällskritiskt och politiserande förhållningssätt. Brecht har myntat uttrycket *Verfremdung*. Johnstone har under 1990-talet tränat skådespelare i teatersport vid många av våra svenska institutioner. Den komiska improvisationen med överraskningsmoment och spontanitet är grunderna i hans tankar. Dessa teatermän är ytterst intressanta, om man väljer ut de teorier, som man märker fungerar. Exempelvis har Johnstones bok *Impro* (1985) ett mycket bra förord, som betonar hur en lärare måste lita på elevens förmåga att hitta egna vägar i konstnärligt skapande. Utvecklingen av mina kurser har under senare år influerats starkt av scenisk *Performance*. Denna genre närmar sig postdramatisk teater med ett ofta surrealistiskt och icke-linjärt scenberättande. Inte minst via Performance har mitt intresse för att problematisera genusperspektiv stärkts betydligt i min undervisning. Detta intresse har uppenbarats och undersökts i flera konstnärliga utvecklingsprojekt vid Konstnärliga fakulteten. Både performancegenren och Johnstones improvisatoriska arbetssätt har starkt bidragit till att humor i ytterligare grad tillförts metoden. Jag använder mig ofta av *humor som vapen*. Humor är något, som alltid funnits med mig i mina egna konstnärliga erfarenheter. Humor kan på ett frigörande sätt rå på ämnen och angelägna budskap, där andra konstnärliga medel misslyckas.

## Stanislavskij och Johnstone som "inspiratörer"

Konstantin Stanislavskij (1863–1938) var en konstnär och regissör, som på många sätt var långt före sin tid. Han har också kallats "den nya teaterkonstens fader". Stanislavskijs idéer kan misstolkas och exempelvis bli krampaktigt sanningssökande och rentav ge ett "inåtvänt sceniskt beteende". Det är i så fall tvärt emot vad Stanislavskij själv menade. Han ville gå emot alla ytliga manér. Misstolkningar av Brechts och Johnstones teorier kan i sin tur leda till kliché-arta och ytliga uttryck.

### *Undervisning utifrån utvalda delar av Konstantin Stanislavskijs metoder*

Den mest grundläggande Stanislavskijs skrifter är *En skådespelares arbete med sig själv* (1944). Här beskriver han sin teatermetod i form av samtal och repetitioner mellan teater elever och deras mästare. Stanislavskij betonar vikten av att använda sig av organisk äkthet med sunda, förståeliga och mänskliga impulser utan onödig muskelspänning. Min tolkning är, att man som artist bara har sig själv och att man beteendemässigt ska vara i sig själv, verkligen mena och inte låtsas sitt sceniska uttryck. Stanislavskijs har dokumenterat sitt arbete i många böcker såsom *Mitt liv i konsten* (1951), *Att vara äkta på scen* (1986) och *Stanislavskij repeterar Rigoletto* (1995). En av hans teorier är betydelsen av att utveckla förmågan att *lämna sig själv ifred* sin sceniska roll. Med utgångspunkt från detta betonar jag i min utvecklade metod vikten av att inte se sig själv utifrån. Jag gör övningar, där man inser konsekvensen av att låta sig styras av det "yttre ögat" (detta uttryck är myntat av mig). Om detta *yttre* öga får styra intalar man sig själv, att man inte duger och då kan självförtroendet svikta väsentligt. Även Keith Johnstone betonar starkt, att en skådespelare måste våga släppa den censur och kontroll, som annars utgör en risk, nämligen den att människan och konstnären blir sin egen fiende. När man kontrollerar sig själv för hårt, får man direkt i de praktiska improvisatoriska relations-, och musikövningarna ett tydligt negativt resultat. Man hamnar på *rutinens brant* och känner sig olustig och spänd. Man upplever kontrollen via detta *yttre* öga och tänker elaka tankar om sig själv. När övningarna fungerar i nuet blir skillnaden överväldigande, när det gäller hur uttrycket lever och når fram. Plötsligt berörs alla inblandade. Metoden framhåller vidare vikten av att rikta sitt uttryck via mål och medel, att hitta en logisk handlingslinje samt att ställa sig själv till förfogande för sitt berättande som konstnär, sångare och skådespelare. Jag menar, att det är en konstnärs plikt att hålla sig vid liv och att tala med sin egen röst, både fysiskt och interpretatoriskt. Vårt mänskliga uttryck ska hämtas från både vår personliga röst, förankrad i bålen i vårt eget unika kroppsspråk såväl som från vår mänskligt och humanistiskt



existentiella och etiska övertygelse. Studenterna tränas i tidskrävande sceniska, musikaliska och fysiska övningar att uppleva dessa olika dimensioner på kvaliteten i det sceniska och mänskliga uttrycket. I samband med dessa improvisationer ges regelbundet plats för samtal. Vi för diskussioner om vikten av att sätta ord på sitt budskap samt vad modet att lämna sig själva ifred kan betyda för kraften att beröra genom det sceniska, konstnärliga eller musikaliska berättandet. I sina reflektioner betonar studenterna ofta, att man ”känner i hela kroppen, när det fungerar”. Genom att varva träning med reflektion fördjupas lärandet hos studenterna. Det blir en än mer mångdimensionell lärprocess genom skrivandet av processdagböcker, som kontinuerligt åläggs studenterna i våra kurser.

### *Att bygga biografier*

Det är mycket viktigt att förstå betydelsen av hur regissören/handledaren i samarbete med skådespelarna, artisterna och konstnärerna skapar ett isberg av research och kunskap under och bakom sitt konstnärliga rollarbete. Men bör lägga mycket tid och omsorg på att bygga en gedigen biografi och göra research på tid och miljö etc. Tanken är, att ju mer du vet om din roll eller din gestaltning, desto friare blir du sedan att skörda ett levande uttryck i din gestaltning. Viktigt är att sträva efter ett uttryck, som hålls levande i nuet och som därför ständigt förändras på ett organiskt sätt. Reproducera alltså inte, utan låt ditt beteende få födas lite annorlunda varje gång. Man bör, via all slags research, få med sig så mycket kött på benen i sin roll eller i sin gestaltning, att man slutligen blir kapabel att låta sig överraskas av sitt eget beteende och av gestaltningens kraft. Med denna arbetsmetod kan man spela sin roll i en så stark närvaro, att man i princip inte vet vad som ska hända rollen härnäst i berättelsen (flow). Via detta förarbete *medvetandegör* man det omedvetna. Man låter kunskapen, som man tillägnat sig via sin biografi styra beteendet via det djupa minnet, nämligen det omedvetna. När man fokuserar på nuet och lämnar sig själv ifred, får man modet, att låta uttrycket bara ske liksom som av sig själv. Och detta under, menar jag som pedagog, kan ske, därför att man verkligen gjort ett gediget förarbete med sin biografi och research. Detta arbete utvecklar den sanna inneboende kreativiteten hos människan. Vår föreställningsförmåga och vår fantasi ges på detta sätt en intuitiv plats att levandegöra och berika det konstnärliga och sceniska uttrycket i teater, konst och musik.

I detta pedagogiska tänkesätt finner man många paralleller till Stanislavskijs landsman, psykologen, filosofen och pedagogen Lev Vygotskij (1896–1934). Som jag läser Vygotskij, är hans slutsatser i boken *Fantasi och kreativitet i*

*barndomen* (1995), att fantasi inte är något konstigt primitivt utan en färdighet att använda sig av en kombinationsförmåga som bygger på verkligheten. Hjärnan fastnar lätt i reproducerande och invanda hjulspår. Barn men även vuxna kan då träna sig i att plöja upp nya fåror i hjärnan. Man kan exempelvis träna sig att utveckla skickligheten av att bygga ihop *verklighetsklossar* av kunskaper på ett nytt eller på ett annat sätt. Man skapar då ett slags assimilation av fantasi och verklighet. Detta stämmer bra överens med Stanislavskijs teori om att ”man ska ställa sig själv och sin verklighet till förfogande” för rollen och det konstnärliga berättandet. Teatermetoden använder inte lika ofta ordet fantasi utan istället betonas vikten av att använda sig av sin föreställningsförmåga (imagination). Det är viktigt att tänkandet, reflektionen och den kreativa föreställningsförmågan går hand i hand. Denna kreativa och kombinatoriska intelligens är nödvändig för att vi alla ska kunna påverka och förändra vår nutid och dessutom skapa vår egen och våra barns framtid menar båda dessa ryska pedagoger.

### Fler frågor än svar

Flera av mina kolleger och forskare idag, betonar liksom jag, att det är viktigare att hålla frågorna vid liv än att klämma fram duktiga resultat. Jag menar, att man inte kan *spela* ett resultat, utan man ska i rollen istället följa sin intention (mål och medel) för att *få* ett resultat. Man kan förenklat beskriva teatermetodens genomgripande idé genom att ställa sin roll, hela sin berättelse eller sin gestaltning ett antal frågor. Nedan ges några exempel på hur skådespelaren inför ett rollarbete kan ställa frågor i jag-form, för att förbereda sig för sin gestaltning (frågorna är utvecklade av mig som pedagog):

Vad vill hela teaterstycket/operan/gestaltningen berätta ur mänsklig och historisk synvinkel (bakgrund och research satt pjäsens/gestaltningens mål)?

När utspelar sig gestaltningen i tid, nutid, historisk tid eller framtid?

Varje roll/gestaltning har en logisk del riktad mot målet i berättandet, vilken?

Vad finner jag, om jag ser på den roll/min gestaltning jag tilldelats ur var och en av de andra rollernas/delarnas synvinkel?

*Byt sedan ut ”jag” mot ”gestaltning” efter behov*

Vad vill jag i min roll (rollens mål)?

Hur kan jag göra detta mål viktigt för mig så att jag kan ”ställa upp för och tro” på min roll (angelägenhetsgrad)?

Vad vill jag nu i rollens övergripande situation (sceniskt och fysiskt mål)?

Hur förändras mina delmål under hela pjäsens gång?

Varför behöver jag nå mitt mål (hitta starka motivationer och förnya och mångfaldiga dessa)?

Vilka medel använder jag mig av för att nå mitt akuta delmål?

Delmål = undertexter och här använder jag mig av en aktiv verblista.

*Exempel från verblistan: vädja, lirka, charma, anklaga, provocera, avleda, förföra, hämnas etc*

Hur varierar jag dessa mina medel?

Är mina delmål logiska så att de stämmer med mitt övergripande mål?

Vad har jag för motstånd? Hur övervinner jag mina hinder (vi använder oss av friktion)?

Vilken annan roll stöttar mig?

Vilken annan roll kan jag få hjälp av eller använda mig av?

Vilka andra roller i pjäsen vill nå andra mål än de mål jag vill uppnå?

Vilka konflikter har vi därmed?

Vilket yttre hinder utgör dessa konflikter (personer) för mig att nå mitt mål?

Vilka inre konflikter (eller tillstånd) hos mig själv utgör hinder för mig att nå mitt mål?

Vad tycker jag om var och en de övriga rollerna?

Vad har jag för relation till var och en av dem?

Vad har jag levt för liv före berättelsens tid (rollens biografi)?

Vilka minnen har jag av föräldrar, syskon, vänner?

Vem tycker jag om/älskar eller ogillar/hatar?

Vad tycker jag om eller tycker inte om i allmänhet/i synnerhet?

Vilka personliga föremål (hitta nödvändiga föremål) använder jag mig av i min roll?

Vilket är mina tre viktigaste föremål?

Vad har jag i väskan, fickan?

Vad har jag för hemligheter?

När är det i tid? Vad vet jag om denna tid?

Är det dag eller kväll? Är det sommar? Varmt eller kallt?

Varje konstnär bör uppfinna ytterligare personligt angelägna frågor för att främja mod och lust inför det konstnärliga roll- eller gestaltungsarbetet. Inspirationen till detta arbetsätt kommer ofta från Stanislavskij, men mina metodidéer är även utvecklade och ”silade” genom den amerikansk-engelska teaterpedagogen Doreen Cannon (1930–1995). Cannon utbildades vid Herbert Berghof (HB) Studio i 1950-talets New York, en teaterskola, vars profil (precis som Lee Strasbergs studio) är ”Method Acting”. En av grundarna till HB Studio är den legendariska skådespelerskan Uta Hagen (1919–2004). Hagen skrev metodboken *Respect for acting* (1973) och var i sin tur Cannons mentor och teaterlärare. Cannon besökte och undervisade kontinuerligt vid Teater- och operahögskolan i Göteborg under åren 1977–1995. Jag verkade regelbundet som hennes assistent dessa år.

Stanislavskij (1944) beskriver allegoriskt hur man plockar isär och tillagar en fantastisk måltid av en fågel med alla tänkbara delikata tillbehör, som man sedan tillreder på ett mångdimensionellt sätt till en smakfullt kreativ måltid. Via denna allegori klargör han komplexiteten i en dramaturgisk helhet och därmed även rollens helhet. Alla delar i berättelsen blir en logisk följd av mål, motiv och friktion/hinder. Sammantaget kan man konstatera, att ju mer förarbete, nyfikenhet och föreställningsförmåga man lägger på sina gestaltningar, desto mer kan konstnären, läraren, artisten och skådespelaren skörda i form av att levande mänskligt uttryck.

En intressant koppling till teater- och rollspelsmetoden gör jag genom den så kallade Kunskapstrappan (Adams, 2013). Denna kunskapstrappa förklarar hur kreativ kunskap utvecklas steg för steg från:

- omedvetet okunnig (till)
- medvetet okunnig (till)
- medvetet kunnig (till)
- omedvetet kunnig (till)

Jag menar att först när kunskapen silats och manglats genom den medvetna färdighetens stålbad och nått den omedvetna kunskaps- och färdighetsbanken i kroppens minne har man erövrat förmågan att vara verkligt kunnig. Man har då, likt rollspelsmetoden, även erövrat den viktiga förmågan att *lämna sig själv ifred* i sitt personliga uttryck.

### **Hur personlig kommunikation och social kompetens utgör grunden för undervisningen i scenkonst och psykologi**

För studentens utveckling både i livet och i sin blivande yrkesroll är mina kurser i Personlig kommunikation ett viktigt avstamp för att fördjupa den sociala kompetensen. Den består av de kombinerade kompetenserna (sinnlig, emotionell, intellektuell), som tidigare ingående beskrivits. Både inom opera- och skådespelarutbildningarna såväl som inom lärarutbildningarna (exempelvis lärare inriktning musik eller lärare inriktning mot tidigare åldrar) utgör denna kurs grunden för att förstå sitt eget och andras mänskliga beteende praktiskt. För lärare och blivande icke-sceniska konstnärer är denna typ av träning minst lika angelägen som för blivande musiker, artister eller skådespelare, eftersom man via rollspel tränar modet att vara sig själv. Man tränar sitt mod och sin öppenhet inför omvärlden i relation till samhällets och livets existentiella frågor. Specifika övningar för att hantera nervositet, utveckla ett

gott självförtroende och en starkare självkänsla i sin kommunikation med andra är centrala mål i kursen. Att känna att man verkligen duger ligger till grund för förmågan till empati, som tidigare beskrivits. Det är en stor utmaning för studenterna att via övningar i exempelvis *presentationsteknik* både sträcka sig och våga ta ut svängarna mer i sitt personliga uttryck. Vikten av att öva sig på variation och dynamik i sin röst och i sitt beteende betonas. Man tränar olika *rösttonarter* med sig själv i behåll. Att inte ge efter för minsta motståndets lag men ändå träna sig i ett tydligare och rejälare uttryck i röst och kropp är en sublim balansgång. Jag vill få studenterna att uppnå känslan av att uttrycket blir mer personligt men inte konstgjort. I undervisningen utvecklas förståelsen för hur ”min unika personlighet blir en viktig dimension i utövandet av min yrkes- eller konstnärliga roll” (citat från mina kurspapper). Träningen främjar att medvetandegöra deltagarnas uppmärksamhet på att ”läsa sin omgivning” via sin kropps sinnen, varifrån de får sina impulser och tankar för att hålla sig närvarande. Övningarna i kursen uppenbarar hur angelägna egenskaper som humor och mod främjar kreativiteten samt ger lust och kraft till förmågan att skapa en konstnärlig gestaltning. Insikter som dessa stöttar förmågan hos den blivande läraren att kunna använda sig av konstnärlig gestaltning som pedagogiskt redskap. Vikten av att kontinuerligt ompröva alla frågor och svar angående mål och medel, för att på nytt ta ställning till allt som händer i processen betonas. Då bäddas för verkliga möjligheter att inom det område man verkar, spränga gränser och uppamma mod till att våga bryta mallar och tänka nytt, både konstnärligt och personligt. För att ytterligare tydliggöra hur studenterna sätts in i kursens syften får de som komplement läsa följande text:

*Utdrag från ett kurspapper:*

Att tala med sin egen röst och hitta *kroppsklangen* i sitt eget unika uttryck.

För att nå minnenas och känslans intelligens måste du mota bort ditt ”yttre öga”, bli fri från din kontroll. Annars finns risk att du spänner dig, använder för mycket muskler och helt enkelt ”stör dig själv”. Försök istället att låta nuet och ögonblicket härska. *Ställ dig själv till förfogande för ditt beteende*. Låt andningen ske men var medveten om att du andas ut, så att du blir syreomsatt. Ha inte för bråttom, var omsorgsfull. Våga vänta, lyssna och reagera/ tala. Använder du dig själv, ditt uttryck och din röst för svagt eller förminskat är det anmärkningsvärt nog svårare att tro på sig själv och sitt uttryck.

Ta en risk och tala så det hörs. Tala och uttryck dig med hela kroppen. Dina sinnen gör dig till en ”sändare som zoomar in sina mottagare”. Du läser av

mottagaren via kroppens och sinnenas intelligens. Du involverar dig i situationen och ser då inte dig själv ”utifrån”, därmed lämnar du dig själv ifred. Sedan vet hela din kropp hur du vill svara/uttrycka dig. Ditt svar blir mer organiskt och tydligt. Detta föder liv och därmed även kommunikation. Du kommer att uppleva att du duger. Du kommer att nå äkta passion för det du vill förmedla, samt utveckla din empati.

”Bry dig mer om din medspelare/publiken/åhörarna” än om ditt eget beteende. När du lägger dina *sinnens boll* hos din medspelare eller hos publiken gör detta att ditt uttryck får en kvalitet av överraskning för både dig själv och andra. Du lämnar dig själv i fred. Du presenterar, berättar eller spelar/sjunger/dansar då som om ditt uttryck föds just i detta nu.

Ditt instrument, vilket det än må vara, är en förlängning av dig själv och din kropp.

Är du skådepelare eller sångare är ju rösten utan tvekan inbyggd i din kropp men även som instrumentalist ger du din egen kroppsklang till ditt instrument. Du bör ha en god kontakt med hela din kropp från bälen till fötterna.

När du förankrar ditt uttryck fysiskt i din kropp, kommer din kropp att via sin egen erfarenhet och intelligens veta hur den ska ge dig ett stöd. Detta gör att du inte använder din analytiska vilja för att ta i med våld. När du låter kroppen själv uppenbara, att den är angelägen om att *bry sig och mena* ditt uttryck svarar den helt enkelt genom att använda de muskler, som fungerar bäst och behövs för ditt uttryck och låter samtidigt de muskler, som inte behövs vara i fred. På detta sätt utvecklar du din *utstrålning*.

Ditt analytiska intellekt är helt enkelt inte kapabelt att förstå kroppens extremt mångdimensionella intelligens och funktion. När du börjar lita på kroppens förmåga att uppleva utan för mycket kontroll, uppenbaras konstens direkta kraft att beröra och våra kroppsupplevelser blir ett pedagogiskt redskap.

Det är svårt, att med ”ord på papper” förklara rollspelens kraft och magi. Därför betonar jag ständigt för kursdeltagare, att ovanstående typ av textpapper endast är ett komplement till kursens konkreta och praktiska övningar.

## **Samarbete med Psykologiska institutionen**

Kursen Personlig kommunikation har i anpassad form getts i samarbete med Psykologiska institutonen sedan 1993. Syftet har varit att i psykologutbildningens femte termins psykopatologikurs träna studenterna för deras blivande yrkesroll via Rollspel för empatisk förståelse i psykopatologifall. Roll-

spelen går ut på att varje studentgrupp på cirka sex-sju studenter arbetar praktiskt och fysiskt med psykopatologifallets karaktär, för att inte bara studera fallet utifrån sin kunskap om fallets psykologi, utan även våga sätta sig in i fallet med sin egen kropp och via sina egna fysiska sinnen och emotionella minnen. Fallen handlar exempelvis om en anorexi, incest, schizofreni, depression, alkoholism, utbrändhet. Dessa sjukdomar kan skrämman till ett avstånds-tagande från studenternas sida. Jag menar att ”kall och effektiv kunskap” om dessa sjukdomar inte är tillräcklig. Jag menar återigen att denna typ av specifik kunskap behöver kompletteras med den sinnligt emotionella och sociala kunskapen. Studentgrupperna grundtränas först i rollspel, som inte har med fallet att göra och får samtidigt i uppgift att som utgångspunkt göra en gedigen biografi över dels varje falls karaktär, dels över övriga inblandade karaktärer. Fallen är autentiska och leds även av en den kliniska psykolog/ lärare, som hanterat detta fall i verkligheten. Den faktiska historia studenten får om fallet är mycket knapphändig, eftersom sekretess alltid gäller i autentiska fall. Därför använder vi rollspelsmetoden, för att fiktivt bygga ut biografierna. Studenterna svarar på alla frågor via sin föreställningsförmåga, de hittar på och bygger ut en bakgrundshistoria, där fakta saknas. Studenterna får då ett intressant och mångdimensionellt underlag för sina rollspel. I detta sammanhang samt för att göra rollspelet än mer personligt och angeläget använder vi oss även av begreppet ”the magic if”. När man improviserar fram en scenisk situation, frågar man sig: *Om jag verkligen var i denna situation just nu, hur skulle just jag (och ingen annan) då göra?* Man har bara sig själv och sina egna erfarenheter att använda sig av. När jag ska tillägna mig karaktärens beteende på djupet måste det bli jag själv, som gör förarbetet till min roll, för att kunna förstå och tro på mig själv i improvisationerna.

Den rädsla, som psykologstudenten självklart först känner inför att i sig själva och i sina kroppar levandegöra dessa delikata sjukdomsfall, förvandlas under kursens gång för de allra flesta till modet att tro på sig själva och till förståelse och försvar för det annorlunda i mänskligt beteende. Kursen vill bygga upp en självkänsla, som gör att studenterna vågar ta itu med kursens möte med det riktigt svåra i livet. Till detta krävs kärlek och empati av studenterna, både till sig själva och till sina psykopatologifall. Det konstnärliga rollspelet blir på detta sätt ett pedagogiskt redskap för psykologstudenterna.

### **Scenisk/musikalisk kommunikation och undertexter**

Studenter /instrumentalister i både klassiska och andra musikgenrer vid Högskolan för scen och musik, har sedan början av 1980-talet haft den obligato-

riska kursen Scenisk/musikalisk kommunikation i sin utbildning. I denna kurs har jag utvecklat användandet av *värdeledningar*. Detta innebär att instrumentalisterna samtidigt som de spelar solo eller är en del av en ensemble sätter sig själva och sina medspelare i en specifik dramatisk situation. Denna är uppbyggd som en bakgrundsberättelse, där påhittade personliga relationer till övriga instrumentalister i rollspelet är den konstnärliga kärnan. Vi använder oss av alla slags situationer med familj-, vänskaps-, kärleksrelationer men även sagans fantasivärld med skogsrån, troll, gråtmtar etc flitigt används av mig. Allt måste trots allt vara uppbyggt på trovärdiga konflikter och inre hinder (friktion) samt ha ett mål. Precis som i psykologkursen är detta en rollspelsmetod för att träna modet att ställa sig själv och sin förståelse för det existentiella i livet till förfogande för sin interpretation. I spelsituationen är det mycket viktigt att varje instrumentalist vill uppnå något specifikt med sitt spel. Min metod vill återigen uppnå, att studenterna lyssnar på varandra på ett mer sinnligt sätt och att de verkligen ”tar och ger” impulser från varandra. Då upplever de sin musik som att den föds i detta nu. Teatermetoden har i denna översättning blivit en *interpretationsmetod* för musiker. I musik kan man inte lita till ordens betydelse, utan man tvingas helt och hållet lita på musikens och undertexternas egen kraft.

#### *Undertexter i konstnärlig och personlig kommunikation*

Att förstå, träna och uppenbara vilken undertext som finns bakom de ord, som vi uttalar eller den sångfras vi förmedlar, är en alldeles särskild lyhördhets- och träningsövning, som integreras i samtliga kurser. Undertexten är det, som uppenbaras i röst- instrument- och kroppsklang eller det som vi helt enkelt egentligen menar med våra ord. Man kan exempelvis tro att man bara säger eller sjunger: *Hej, nu är jag här!* Men om jag säger dessa ord med låg status i en ursäktande ton, så kan undertexten bli, att jag ber om ursäkt, jag hukar mig och förminskar mig. Säger/sjunger man samma textrad å andra sidan, med högstatus i en anklagande ton, så kan jag hävda mig, sätta mig på någon eller skylla ifrån mig. För att medvetandegöra hur man kan variera sina undertexter (medel för att nå sitt mål) kan man använda sig av min *aktiva verblista*, som tidigare beskrivits. Förslag på aktiva verb från listan kan vara: *hota, roa, uppmuntra, trösta, lugna, störa, provocera, få makt över* etc. Man kan alltså få helt olika betydelser med samma ord. Vi tror, att vi menar de ord vi säger/sjunger, men det är definitivt mycket mer som sägs. I undervisningen uppenbaras undertexter ofta via *ordhämmande övningar*. För mycket ”prat” och diskuterande kan underminera undertexten och kommunikationen i en scenisk gestaltning. I princip går det inte att tala utan att använda sig av en kompletterande undertext. Exempelvis



har vi nog alla varit med om att läsa en bra bok, som man tyckt mycket om och tolkat på sitt eget personliga sätt. Man har instinktivt vid läsningen tolkat in egna undertexter hos bokens karaktärer. Om boken sedan filmas kan man reagera mycket starkt på tolkningen, åt det ena eller åt andra hållet. Undertexterna har kraft att tolka om i stort sett det mesta i kommunikationen mellan oss människor i livet och på scenen.

### *Status, härskartekniker och genus i opera*

Som lärare i operautbildningen har jag betonat vikten av att via min metod utveckla den specifika sångskådelartekniken så att det berättande innehållet lyfts fram starkare än en ofta steltrad operaform. För att som operaartist möta ny publik måste vi i utbildningen envist ifrågasätta, ompröva och förnya traditionen och ställa nya frågor om operagestaltning både sång- och spelmässigt. Vi behöver modet att lösa upp genrehierarkier, när det gäller sång och skådespeleri. Traditionen i opera, att sjunga och agera på ett konservativt och gammalmodigt sätt sitter djupt, även när man rent intellektuellt har utvecklat operaberättandet på ett modernare sätt. 1800-talets romantiska ideal med vibratosång och den självupppoffrande hjältinnan ligger fortfarande som en slöja över mycket av den operainterpretation vi möter idag. Förutom liknade övningar, som beskrivits tidigare i rollspelsmetoden hjälper oss övningar för att förstå kraften av status och makt att uppenbara och utveckla denna förståelse ytterligare. Hur man använder sin psykologiska status (hög eller låg) utgör en enorm kraft i allas vår kommunikation. Vilken psykologisk status eller vilket mänskligt värde tar och ger jag till andra? Status är viktigt att medvetandegöra för att förstå och använda sig av i en sund kommunikation i livet. Jämbördig status människors beteende emellan är en nödvändig utgångspunkt. Ojämn eller ostämnd status i ett jämbördigt samtal fungerar inte utan bäddar direkt för missförstånd och konflikter. I träningen uppenbaras hur man kan träna modet att visa vem man är, exempelvis i situationer som kräver, att man ska kunna ta plats för sin eller någon annans rätt (hög status) eller å andra sidan träna möjliga situationer i livet, som kräver att man sanningsenligt och på riktig ska vara kapabel att be om ursäkt (låg status). Många är faktiskt inte medvetna om varken det ena eller det andra. Man bör lära sig att våga använda sin psykologiska status fullt ut i sitt personliga uttryck, men inse, när den är sund och inte ett självändamål. Att använda högstatus till självändamål kan utvecklas till härskarteknik. Dels kan orsaken till denna högstatus vara, att man är osäker, rädd och har dålig självkänsla. Man sätter sig på andra, hävdar sig. Motivet kan även vara personlig hämnd, bero på avundsjuka, man vill förgöra en rival etc. Det är viktigt att man klargör sina motiv för sig själv, både i rollspelen och i

sitt liv. Att se andra och själv känna på att i sceniska rollspel bli utsatt för makt- och härskartekniker, påverkar oftast deltagarna mycket starkt. Då motiveras de än mer att vilja, förstå, påverka och förändra dessa i relation till arbetet och livet.

I opera-, skådespelar-, lärar-, musiker- och psykologutbildningarna integreras rollspelets kraft i alla kurser under detta tema. Vi undersöker omsorgsfullt via improvisation mänskliga och psykologiska situationer och relationer med syftet att förstå maktspelet i livet. Även rollspel i mobbingövningar är en självklar del i träningen. Under 2000-talet har jag genomfört fyra konstnärliga/pedagogiska utvecklingsprojekt inom ämnesområdet bl. a. med syftet att belysa könsmaktsordningen och kvinnans försvar av det egna perspektivet. I ett av projekten har det exempelvis handlat om att kvinnan i 1800-talets veristiska operatradition gärna skildras som ett *offer*. Kvinnan skildras först och främst som ett offer från omvärldens håll. Vi har då i projektet belyst vad som händer, när kvinnan själv utnyttjar att spela offer. Att hon då ofta använder sig av en omvänd härskarteknik, har blivit föremål för viktiga diskussioner. Att problematisera, vända och vrida på dessa mäktiga krafter i vårt beteende för att via scenisk improvisation förstå och identifiera härskartekniker har visat sig oerhört intressant och utvecklande. Genom att undersöka ämnen såsom förövare och offer via improvisationer i operaprojekt, kan man låta sig överraskas av annorlunda svar, som bryter den gängse och mycket konservativa interpretationsmallen i opera. Dessa *autentiska* upplevelser kan ge inblandade pedagoger och blivande operasångare initiativförmåga och kraft att ställa nya frågor om både opera såväl som om genus och makt i våra liv.

### **Några avslutande tankar om konstens kraft**

Ekonomisk och social välfärd för alla kräver, att vi i djupet av vårt tänkande kan omfatta frågor om jämlikhet, ansvar och empati för kommande generationer i både ett lokalt och ett globalt perspektiv. För att utveckla ett konstnärligt lärande om rättvisa måste frågor om allas lika värde *gestaltas* på ett mer genomgripande sätt än vad *skrivna* deklARATIONER kan bidra till. För detta ändamål har ordlösa gestaltningar, eller gestaltningar på andra sidan vardagsspråket, en stor kraft. Konsten måste ha till uppgift att skapa livskvalitet och besinning såväl som mobilisering och handlingskraft. Sammantaget bildar konstens funktioner en grogrund för alternativa synsätt, som kommuniceras till publiken. Konsten kan ifrågasätta makt, rådande normsystem och ett fåtals inflytande över vårt tänkande. Musik, konst och teater ställer sig därmed till förfogande för den mänskliga rösten och kan peka på skillnaden mellan det mänskliga och det omänskliga.

## Referenser

- Adams, L. (2013). *Learning a New Skill is Easier Said Than Done*. Hämtad från <http://www.gordontraining.com/free-workplace-articles/learning-a-new-skill-is-easier-said-than-done/>
- Goleman, D. (1996). *Känslans intelligens*. Stockholm: Wahlströms & Widstrands förlag.
- Hagen, U. (1979). *Respect for acting*. Canada: Collier-Macmillan.
- Johnstone, K. (1985). *Impro*. Jönköping: Entré/Riksteatern förlag.
- Merleau-Ponty, M. (2002): *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Singer, T. (2012). *The primate mind: Built to connect with other minds* (Empathy in humans and animals)  
Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stanislavskij, K. (1944). *En skådespelares arbete med sig själv*. Stockholm: Fröleen & Comp.
- Stanislavskij, K. (1951). *Mitt liv i Konsten*. Stockholm: Bokindustri Aktiebolag.
- Stanislavskij, K. (1993). *Stanislavskij repeterar Rigoletto*. Göteborg: Bo Egebys förlag.
- Theorell, T. (2009). *Noter om musik och hälsa*. Stockholm: Karolinska institutet.
- Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

*Gunilla Gårdfeldt* är professor emerita, Scenisk/musikalisk kommunikation och dramatik vid Högskolan för scen och musik. Gårdfeldt har översatt teatermannens Konstantin Stanislavskijs intentionella teatermetod till en interpretationsmetod för sångare och musiker. Hon har under 2000-talet lett fem konstnärliga/pedagogiska utvecklingsprojekt vid Konstnärliga fakulteten för att utveckla opera och musikdramatik kopplat till skådespeleri och genusproblematik samt utvecklat kurser som ”Empatisk förståelse för psykopatologi-fall” och ”Konstnärlig gestaltning som pedagogiskt redskap”.

## Språkliga verktyg för unga pianisters sökande efter egen tolkning

Thomas Rydfeldt

Har någon musiker funnit en helt *egen* tolkning fri från påverkan utifrån? Svaret är förmodligen nej. Från den dag eleven går till en lärare börjar en medveten och omedveten påverkan. Läraren instruerar och eleven tar emot och försöker uppfylla lärarens önskning. Denna process är oundviklig om du skall lära dig en klassisk tradition på ett instrument. Målet är dock att eleven så småningom ska kunna göra en så självständig egen tolkning som möjligt och som lärare med mångårig erfarenhet av undervisning i piano har jag i samband med detta reflekterat över det verbala språkets betydelse. *Hur mycket betyder språket för undervisningens kvalitet?* Texten baseras på reflektioner kring detta tema och de exempel som förekommer är hämtade från projektet *Unga talanger på piano*, ett projekt som startade år 2001 i regi av dåvarande Musikhögskolan i Göteborg, och som fortfarande pågår. Syftet är att nå ungdomar i åldrarna 11–18 år med intresse för och erfarenhet av klassiskt pianospel. 8 ungdomar väljs ut efter en ”audition” och bildar en grupp som erbjuds enskilda lektioner varje vecka samt ett antal grupplektioner. Som regel har gruppen 3 konserter varje år.

### Att erbjuda språkliga verktyg

Att lära sig spela ett musikinstrument är en mycket utdragen process. De första 3–5 åren är det mest fråga om att lära sig att styra och träna sina händer så att de fysiskt får en förmåga att utföra vad de får order om att göra. Eleven har som regel inget intresse att driva en egen tolkning under denna tid utan känner sig snarare otrygg om den får för mycket frihet. Det är läraren som leder och fördelar arbetet efter var och ens förmåga och vilja. En mycket vanlig kommentar från en lärare är: *Vi hör för lite av melodin, kan du spela den starkare?* Om läraren uttalar denna kommentar måste eleven ha fått kunskap om hur man faktiskt gör när man spelar svagt i ena handen och starkt i den andra annars ställs eleven inför en omöjlig uppgift. Eleven behöver således språkliga ”verktyg” för att kunna hantera mer självständiga försök till tolkning redan tidigt i sin läroprocess.

### *Att uttala alternativ*

I ett klassiskt pianostycke är noterna och rytmen exakt nedtecknade. Här bör man inte ändra på något. Däremot finns som regel information som är mer tvetydig. Det kan exempelvis stå *andante con moto* i styckets början, vilket betyder *lugnt gående med rörelse*. Här uppstår genast ett språkligt problem. Hur kombinera lugnt med rörelse? Om man lyssnar på olika inspelningar är det uppenbart att pianisterna löser detta på olika sätt, d.v.s. de tolkar dessa instruktioner på ett personligt sätt. Frågan är dock hur man får eleverna att lära sig tolka på ett självständigt sätt?

En av mina elever råkade ut för följande upplevelse. Eleven var 15 år och deltog i två olika ”master-classes” och spelade samma verk på båda. Professor A sa: – *Spela inte så starkt och fort i början av stycket*. Professor B sa: – *Det här är ett verk med stor dramatik, ös på och så skall det gå snabbare*. Eleven kom tillbaka till mig och undrade vad som var rätt? Det tog mig ganska lång tid att få eleven att förstå att det finns olika lösningar utan värderingen rätt eller fel. En pianoprofessors ord väger dock väldigt tungt. För en 15-åring kan inte en professor ha fel och till råga på allt gav de helt olika svar på hur starten skulle spelas. Exemplet visar på språkbrukets betydelse. Enligt min mening kan man aldrig säga att *det skall gå snabbare* utan att visa på alternativ och diskutera vad man vill ha sagt med sin kommentar. Om professor B istället hade sagt – *Det finns en risk om du väljer det i mitt tycke ganska långsamma tempot att din tolkning kan uppfattas som lite stillastående. Har du provat ett lite raskare tempo?* så skulle eleven kunnat se kommentaren som en möjlighet istället för som en korrigerings av ett felval.

### *Att be om förslag*

Vi tänker oss följande scenario där en lärare möter en elev i ett lektionstillfälle. Eleven är 12 år, har spelat i ca. 5 år och är framåt och positiv. Läraren har valt J. S Bach i syfte att arbeta med konstnärlig självständighet. Ett av skälen är att det finns ingen (ännu funnen) utgåva där Bach har skrivit in föredragsbeteckningar som exempelvis piano, forte, crescendo, diminuendo etc. Här har vi en notbild som är ren och vi slipper ifrån påverkan i någon riktning. Läraren säger:

*Läraren: – Eftersom Bach inte har skrivit ut några nyanser kan du välja vad du tycker, gör nu ditt eget förslag så hör jag upp det nästa vecka.*

Förmodligen kommer eleven att vändas hemma och snarare bli orolig för att ”göra fel” än att känna konstnärlig frihet, trots att det inte finns ett facit eller att facit är osynligt. Eleven kanske tänker att det måste finnas en tolkning som

är mest rätt och gör därför ingenting. Denna osäkerhet är förståelig. Som lärare brukar jag då istället vända på situationen och prova att spela ett par rader av verket. Jag utesluter allt i tolkningsväg genom att med flit spela tråkigt, gärna lite för starkt och definitivt okänsligt och säger:

*Läraren: Är det så här du vill ha det?*

Oftast får jag ett leende till svar och inte sällan svaret:

*Eleven: Så kan du inte spela.*

*Läraren: Vad är det för fel då?*

*Eleven: Det låter inte bra.*

*Läraren: Ge mig ett förslag, hjälp mig!*

Oftast räcker denna start till att eleven skall börja ha åsikter och förslag. I 9 fall av 10 så får jag som lärare väldigt sunda och naturliga lösningar. Det är när jag får det tionde förslaget som är utanför gällande praxis jag som lärare måste vara tyst. Om jag nu börjar korrigera och värdera löper jag stor risk att kväva elevens konstnärliga och kreativa lust. De 9 utmärkta förslagen måste vara de viktigaste. Jag har fått eleven att våga formulera en uppfattning.

#### *Att ge styrande förslag*

Varje lektion varade åtminstone tre timmar. Den första timmen upptogs av spelning; nästa timme följde en diskussion om musikaliska tekniker; och den tredje timmen återupplivade han minnen från sin egen karriär. Under den första timmen satt han omkring en meter bort. Han spelade en fras som jag fick upprepa. Och om stråkföringen och fingersättningen inte var exakt densamma som hans, och om inte betoningen vid frasens höjdpunkt var densamma, avbröt han mig och sade, ”Nej, nej. Gör på det här sättet.” Och så fortsatte det ganska många lektioner. Jag studerade Bachs d-moll svit och han fordrade att jag skulle bli en fullständig kopia (Molander, 1996, s. 12)

Ovanstående beskrivning av en undervisningssituation är av Bernard Greenhouse, cellist i Beaux Arts trio. Läraren är vid tillfället den legendariske cellisten Pablo Casals.

I ett samtal om musik och Casals och tvånget att kopiera sade Olle Sjöström, statistiker och amatörmusiker till mig: *Amatörens största synd är att bara lyssna på hur han själv spelar. Det viktigaste är kanske inte imitationen utan att få lära sig att lyssna- uppmärksam.* Jag tror att Olle Sjöström är Casals på spåret när han påpekar att det finns något mycket viktigt att vinna med imitationen. Genom att tvinga sig att göra på ett visst sätt skärper man sin för-

måga att lyssna. I stycket ”att ge förslag” spelade jag före men på ett så oengagerande sätt så eleven ”tvingades” att ta ställning och ge förslag. Här innebär undervisningen att ”tvinga” in eleven i ett kopierande. Jag har aldrig fullföljt en idé om imitation så långt som Casals gjorde, men använt mig av idén emellanåt. Ett exempel på en sådan situation beskrivs nedan:

Jag har en elev som nästan alltid har en väldigt stark känsla av vad hon vill uttrycka med sin musik. En gång kände hon sig ganska vilsen i ett stycke, som hon ändå påstod sig gilla. Då provade jag ”lightvarianten” av Casals imitationskola. Jag gav henne mycket exakta instruktioner med avseende på uttryck och framförallt tempo. Vi talade mycket öppet om vad och varför jag ville att hon skulle prova att göra si och så. Hon antog utmaningen och en vecka senare spelade hon återigen stycket. Jag frågade hur veckan hade känts och hon svarade att det hade varit ganska skönt att ha väldigt klara direktiv att försöka följa. Hon sa att först hade det känts väldigt konstigt, framförallt med det nu mycket mer långsamma tempot men allteftersom mer och mer bekvämt. Förutom att det kan vara skönt ibland med mer ”exakta” instruktioner tror jag att det finns ytterligare en dimension. Genom att ”tvinga” sig till att spela stycket på ett nytt sätt öppnar man upp nya uttrycksmöjligheter som man annars kanske inte hade upptäckt. Det är alltid lättare att trampa på i gamla hjulspår. För henne, som normalt är en väldigt uttrycksfull och temperamentsfull pianist, öppnades dörren till en ny värld när hon fick träna sig att bli den introverta, inåtvända som fick jobba med mycket mindre uttryck. Finns det ett starkt uttryck i det stillastående och den lilla gestiken? För henne blev detta ytterligare en dimension i tolkningen värld.

Jag kan samtidigt inte låta bli att reflektera över Casals lektion med Greedhouse. Det måste ha varit fantastiskt för Bernard Greenhouse att höra Casals berätta om sitt liv och sina möten. Hur lärorik var inte denna lektionstimma utan en spelad ton. Man kan bara spekulera i hur det påverkade Greenhouse’ spel.

*Att undvika det försåtliga ordet ”men”*

Inte sällan kan man höra en lärare som, efter att eleven spelat klart, uttrycker följande: *Jättefint spelat, du har verkligen övat bra, men...* Jag har själv suttit och väntat på detta lilla ord under min studietid, men senare ställt mig frågan om det är nödvändigt att använda sig av det? Först ger man eleven positiv feedback, och det är aldrig fel, men i och med användandet av ordet *men* tar man udden av det positiva. Då var det ändå inte så bra som läraren först lät påskina, kanske eleven tänker. Eleven kan till och med tro att det positiva bara var sagt för att mildra den kommande kritiken.

Istället kan man som lärare pröva att ställa en fråga för att komma åt det man vill. Om eleven gestaltar en del av stycket på ett sätt som läraren uppfattar som otillfredsställande skulle frågan istället kunna lyda: *Vad har du för uppfattning om det här partiet? Hur vill du gestalta det?* Då får eleven själv redogöra för sin tankegång. Ibland får man svaret: *Jag vet inte vad jag vill med detta parti eller jag har inte reflekterat ett dugg över detta.*

Det intressanta med dessa typer av frågor är att man undviker den negativa undermening som ordet *men* kan innebära. Istället kan man få igång en intressant diskussion om varför eleven gjort ett specifikt val. Utifrån elevens ställningstagande kan man lättare förstå vad och hur man skall gå vidare.

#### *Att använda metaforer*

En elev spelar upp ett stycke och som lärare frågar jag vad eleven vill med ett specifikt avsnitt: *Vilken sinnesstämning vill du förmedla? Glatt, romantiskt, hotfullt, dramatiskt etc.?* Eleven svarar: *Jag vill få det att låta hotfullt och lite otäckt.*

Det kan räcka med att eleven högt har uttalat sin avsikt för att stämningen ska förmedlas bättre. Men det kan behövas ytterligare hjälp. Genom att jag som lärare spelar det specifika avsnittet och erbjuder alternativ kan det hjälpa eleven att ta ställning. Eleven får välja vilket alternativ som bäst motsvarade den stämning som var målet. I det aktuella exemplet fanns två olika stämmor, en i vänster hand och en i höger. Båda kunde man välja att profilera, det vill säga att markera tydligare. Eleven valde utan tvekan melodin i vänster hand. Efter ytterligare diskussion kom eleven fram till att genom att profilera den halvtonsvisa (kromatiska) rörelsen uppåt och sedan tillbaka i det mörkare registret kunde en mer hotfull stämning skapas. Dessutom förstärktes det hela om man kombinerade med att göra crescendo (starkare allteftersom) när melodin gick mot det ljusare registret och diminuendo (svagare allteftersom) när melodin gick tillbaka mot det mörkare. Det är möjligt att samma resultat hade uppnåtts om jag sagt till eleven att profilera vänster mera men genom frågorna och alternativen som presenterades utan värdering fick eleven själv reflektera över sina egna val: *Varför blev det mera hotfullt när vänsterhandens melodi fick mera betydelse? Varför innebar användandet av crescendo och diminuendo en förstärkning av effekten?* Personligen tror jag att ju oftare en fråga ställs, desto bättre. Eleven måste börja tänka, reflektera och ta ställning, men också språkligt verbalisera sin avsikt. Ofta är också den förstärkning som de spelade alternativen innebär mycket verkningsfull.



### *Att få eleven att själv ställa frågor*

Som elev är det ganska lätt att anta rollen som en fågelunge. Man övar mer eller mindre oreflekterat och vill bli matad med de rätta lösningarna. När eleven får en självstudieringsuppgift startar en annan process. Givetvis ger man ett ganska lätt stycke rent tekniskt så eleven inte känner sig helt övergiven. Min erfarenhet är att har man idkat en undervisning med mycket frågor och inte så mycket givna svar kommer eleven nu att själv tvingas att ställa frågorna. Eleverna brukar bli betydligt mer uppmärksamma på all den information som finns i noterna. *Vad betyder sostenuto? Varför heter stycket "The little shepherd"?* *Vad menas med poco ritardando?* Denna information går att ta reda på och när man har en självstudieringsuppgift blir man mycket mera motiverad att ta reda på svaren. Ingen elev vill komma till en lektion och spela dåligt. Eleverna skärper sina sinnen och ser plötsligt mycket mera av den information som finns i noterna än tidigare. Självstudieringsuppgiften är mycket effektiv emellanåt. Man måste som elev träna sig att läsa musikens utskrivna språk. Ett annat exempel på självstudieringsuppgift är att låta eleven lyssna på stycket i olika inspelningar i syfte att tvingas reflektera och ta ställning. Här kan eleven ställa frågor till sig själv: *Vad vill jag göra? Varför tycker jag bättre om inspelning A än B?*

### **Vems tolkning?**

Ytterligare en intressant aspekt kring pianoundervisning man som lärare kan fundera över är hur benägen man är som lärare att tänka nytt och avstå från sin tolkning? Gaunts (2011) citeras en lärare: *In the last analysis it's down to you. It's your playing. I can't tell you what to do now, I can only suggest... facilitate* (s. 166). Detta är helt i linje med mina egna tankar. Vi bör undervisa så att eleven allteftersom mer och mer självständigt söker sin tolkning där vi som lärare ställer frågor och kommer med förslag, men aldrig bestämmer hur tolkningens karaktär.

Jag har medverkat som bedömare vid inträdesprov till högre musikalisk utbildning i över 30 år och lyssnat till ett otal unga människor som formulerat sin tolkning på klaviaturen. Det är oerhört lätt (och jag faller naturligtvis också i fällan) att man lättare tar till sig den tolkning som påminner om hur man själv skulle spelat verket och kanske värderar den som bättre. Men är den bättre än den som avviker? Är det inte ganska naturligt att den som sitter på pianopallen, kanske 30 år yngre och med en helt annan bakgrund än en själv, förmodligen bjuder på lösningar som man själv aldrig skulle komma på? Jag försöker i dessa sammanhang säga till mig själv: *Om det här känns musikaliskt och sunt, då måste det vara ytterligare en ingång in i kompositörens verk.*

Vid ett tillfälle spelade en sökande till Musikhögskolan Bachs Italienska konsert för oss i juryn. Enligt erkänd gammal barockstilistik var det inte mycket som var rätt, men den sökande bjöd mig på en musikalisk upplevelse vilket medförde att jag gav en avsevärt högre poäng än min kollega. Jag har mött många kollegor som på inträdesprov och ”masterclasses” varit ganska låsta vid en speciell tolkning av en viss passage, självklart även jag själv ibland. Jag försöker emellertid allt oftare, när jag hör något jag inte tycker känns bra, vara lugn och ställa frågor till den spelande: *Här står det crescendo och jag hör inget crescendo, vill du inte göra det eller har du tänkt dig en annan lösning?* Väldigt ofta är svaret att den sökande/eleven inte sett detta och därmed inte har någon plan med att inte uttrycka crescendot. Vad än svaret blir tror jag att det viktigaste är att jag som lärare inte värderar, eller nedvärderar, elevens uppfattning genom att exempelvis ställa frågan: *här har du glömt att göra crescendo?* Som lärare har jag aldrig en bättre tolkning än eleven. Däremot kanske jag har en mer genomtänkt idé om vad jag vill göra och oftast har jag läst tonsättarens instruktioner mer noggrant. När det fungerar som bäst kommer eleven och jag in i en diskussion kring den musikaliska avsikten och utifrån detta finner eleven fram till *sin* tolkning, inte min.

## Avslutning

I denna text har jag diskuterat språkets betydelse i samband med guidning av pianoelevs väg till tolkning av konstmusik. Jag anser att frågor kring språkets betydelse för instrumentalundervisningen oftare behöver lyftas fram. Lärarens språkval har naturligtvis en mycket stor betydelse för hur budskapet tas emot. Vid tillsättningar av tjänster inom den konstnärliga sfären görs inte sällan ett undervisningsprov. Hur ofta bedöms detta utifrån undervisningens språkliga och intellektuella kvalitet? Gör vi kanske ännu större misstag när vi inte kallar till ett undervisningsprov utan bara anställer utifrån den sökandes konstnärliga meriter för en av de sökande är helt överlägsen utifrån detta perspektiv? Har vi kanske för stor tilltro till den tekniskt och musikaliskt mest omfattande meritlistan vid anställningar? Och hur ofta har instrumentalmethodiken betonat språkets betydelse för undervisningens kvalitet? Jag är den förste att skriva under på att en instrumentallärare måste behärska sitt instrument på en hög nivå om undervisningen skall fungera i längden, men enbart spel blir för endimensionellt. En lärare behöver alltid flera språk för att nå en elev. Precis som Jörgensen (2000) menar jag att *det är lärarens ansvar att guida eleven mot ett professionellt spel men samtidigt självständighet*. I denna guidning kan språket i kombination med den klingande tonen vara mycket verkingsfullt när det gäller att reflektera och ta ställning kring hur ett musikaliskt verk kan tolkas.

## Referenser

- Gaunt, H. (2011). Understanding one-to-one relationship in instrumental/vocal tuition in higher education: comparing student and teacher perceptions. *British Journal of Music education*, volume 28(2), s. 159–179
- Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: Who is responsible? *British Journal of Music education* 17, s. 67–77
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.

*Thomas Rydfeldt* är anställd vid Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet, som universitetslektor i piano sedan 1982. Rydfeldt har huvudsakligen jobbat med kyrko- och musiklärarstudenter i såväl gehörstraderade som klassiska genrer. Hans pedagogiska intresse är väldokumenterat genom rekryteringsprojektet ”unga pianister” som har givit musikerprogrammet flera kvalificerade studenter. Han har även haft 4 solokonsertter på HSM.



Mattias Gunnarsson *När allt är sagt*



## Texter om *konstarter och lärande*

Denna antologi är en av produkterna av det arbete som sker inom ramen för Kollegiet för konstarter och lärande inom Konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet. Syftet med boken är att synliggöra bredden av fakultetens ämnesdidaktiska arbete samt att sprida resultatet av forskning och utvecklingsarbete inom området. Texterna vänder sig till alla med intresse av lärande och undervisning inom det konstnärliga området.

Bidragen presenteras under fyra olika teman. I temat *Ämne & lärarutbildningar* ges historiska tillbakablickar på framväxten av två specifika lärarutbildningar i Sverige. Antologins andra tema *Barn, unga & skola* presenterar pågående forskningsprojekt kring barns och ungas lärande inom skilda skolkontexter. Frågor om *Bedömning & examination* inom det konstnärliga området uppmärksammas i det tredje temat och i det fjärde och sista temat, *Undervisning & metodutveckling*, presenteras ett antal pedagogiska utvecklingsprojekt med fokus på metodutveckling inom främst högre konstnärlig utbildning. I boken presenteras även bilder på konstnärliga verk från bloggar och filmer, producerade inom ramen för ett av fakultetens pedagogiska utvecklingsprojekt.

Medverkande i boken är Åsa Bergman, Carina Borgström Källén, Anna Carlson, Mats Eklöf, Mattias Gunnarsson, Gunilla Gårdfeldt, Marie-Louise Hansson Stenhammar, Annika Hellman, Ingela Hellsten, Anders Jormin, Thomas Jäderlund, Tina Kullenberg, Einar Nielsen, Nike Nilsson Falkholt, Gert Z Nordström, Bengt Olsson, Thomas Rydfeldt samt bokens redaktörer Tarja Karlsson Häikiö, Monica Lindgren och Marléne Johansson.