

Ömsesidig nyfikenhet och respekt – fenomenologisk didaktik som utgångspunkt för musikundervisning i grundskolans lägre åldrar

Cecilia Ferm Thorgersen

ABSTRACT

Mutual curiosity and respect – phenomenological Didaktik as a point of departure for music education in primary schools

In the music educational discussions of today, the engagement regarding youngsters' musical everyday culture, identity and knowledge, is prominent. So is what place these musical features get in the schools' music lessons. Arguments are put forward that youngsters today experience music in school and music in their lives as separate entities, while at the same time, playing of popular music is the most common method in schools' music lessons. A question is what can be said to constitute youngsters everyday culture, and what it implies to develop musical knowledge within school frames. Such discussions steered my curiosity towards young children's experiences of music within and outside school. The specific aim of the article text was to illuminate and discuss what consequences life world phenomenological Didaktik might have for music education in the early stages of the compulsory school. The results of the philosophical investigation implies that a life-world-phenomenological way of thinking about teaching music can help teachers to offer pupils earlier experiences and knowledge to develop. Phenomenological Didaktik implies that children's musical cultures are being cared for, and challenged in common learning situations through mutual curiosity and respect. How children's musical knowledge and experience can be related to teaching content is also illuminated in the article.

Keywords: life-world phenomenology, lived music, phenomenological Didaktik

Introduktion

"Children have their own way of shaping their fields of perception, as specific margins of significances are not topped by conventions and habits. There is no need to identify all items. There is no need for a kaleidoscope for children to set solid orders going because their expressive world itself wears a magic, prior to the distinction between potentiality and reality. Because we, as adults, are heirs of the specific Western Reason, our world has lost its magic; therefore we have so many difficulties in understanding childlike expressions." (Meyer-Drawe 1986: 49)

I dagens musikpedagogiska diskussioner, inte minst i Sverige, är engagemanget stort när det gäller ungdomars musikaliska vardagskultur, identitet och kunnande samt vilket utrymme dessa får i skolans musikundervisning (Ericsson 2002; 2006). Det framkommer att ungdomar idag upplever musik i skolan och musik i livet som olika saker, samtidigt som det också visar sig att spelande av populärmusik är den mest förekommande arbetsformen i musikundervisningen (Ericsson et al 2009). Frågan är vad som kan sägas utgöra ungdomars vardagskultur och vad det innebär att utveckla musikkunnande inom skolans ramar. Vad blir skolans uppgift i förhållande till ungdomarnas ”egen” musik?

Dessa ungdomar finns oftast i grundskolans senare årskurser, det som till vardags kallas ”högstadiet”. Forskning antyder att förhandlingen mellan lärare och elever angående innehåll och identitet i musikundervisningen redan är klar, då eleverna deltar i undervisning i grundskolans senare år (Ericsson et al. 2009). Hur kommer det sig? Hur har förhandlingarna gått till? Hur möts olika individers erfarenheter av musik och musikaliska strukturer inom ramen för grundskolan? Dessa diskussioner, grundade i erfarenheter och forskning leder min nyfikenhet till grundskolans lägre årskurser. Hur upplever eleverna att deras musikaliska erfarenheter och kunnande får tillfälle att finnas utvecklas i skolans musikundervisning? Hur tas elevers musikkulturella bakgrund tillvara, och vilka musikaliska lärandestillfällen är möjliga att urskilja? På vilka sätt får eleverna möjlighet att utveckla musikalisk identitet, att känna att ”de kan” musik? Hur förhåller sig deras musikaliska kunnande till musikundervisningens innehåll och metoder? För att lyfta dessa frågor har jag valt att sätta in dem i ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv.

Närmare bestämt är syftet med denna text att belysa och diskutera vilka konsekvenser livsvärldsfenomenologisk didaktik kan ha för musikundervisning i grundskolans lägre åldrar.

Diskussionen i artikeln berör i huvudsak konsekvenser av ett livsvärldsfenomenologiskt sätt att tänka om människa, värld, musik och undervisning. En medvetenhet finns dock om att frågorna insatta i andra filosofiska tankegångar, traditioner och resonemang delvis skulle få andra svar. Jag kommer först att presentera några fenomenologiska grundantaganden gällande vetenskap, kunskap och människans förhållande till världen, vilket går över i en beskrivning av livsvärldsfenomenologi som filosofi. Därefter kommer jag in på en livsvärldsfenomenologisk syn på lärande, vilket leder vidare till en betraktning av musikaliskt lärande. Ett avsnitt ägnas också åt att beskriva barns erfarende ur ett fenomenologiskt perspektiv, för att på så sätt regionalisera studien. Med dessa utgångspunkter som grund går jag vidare med att beskriva fenomenologisk didaktik och kommer därmed in på lärarens roll och undervisningens sammanhang. Till sist delar jag med mig av några tankar kring konsekvenser av ett sådant didaktiskt förhållningssätt gentemot musikundervisning i grundskolans lägre årskurser.

Den fenomenologiska utgångspunkten

I en fenomenologisk tradition ses människors erfarenheter som den enda tillgången till världen. Människan är alltid riktad mot något och någonting visar sig alltid för människan, vilket benämns som intentionalitet. Husserl (1859-1938) startade den fenomenologiska rörelsen, som framförallt kan ses som ett sätt att tänka och en filosofisk vetenskaplig metod, vid sekelskiftet mellan 1800- och 1900-talet. Sanningen, menade Husserl (1970), sakerna själva, skulle vara möjlig att komma åt genom att det subjektiva i människors gemensamma erfarenheter skulle vara möjligt att reducera bort. Den essens som då återstod, den transcendentala erfarenheten, skulle motsvara det sanna. Vare sig det är möjligt att komma åt den transcendentala erfarenheten eller inte, har erfarenhetsbegreppet fått central betydelse inom fenomenologin. Två ”ledord” inom den fenomenologiska rörelsen är vikten av *en vändning mot sakerna*, eller fenomenet, och *en följsamhet gentemot desamma*, för att ha möjlighet att beskriva världen med utgångspunkt i människors erfarenheter av den. På det sättet kan fenomenologin inte ses som *en* metod, utan en variation av metoder som harmonierar med ledorden.

I livsvärldsfenomenologin är inte den reducerade erfarenheten i första hand intressant, utan istället den universella kunskap som kan bli gripbar genom tillgång till människors levda erfarenheter. Människan ses som inkastad i (Heidegger 1962), och intimt förbunden med världen (Merleau-Ponty 1962). Genom sin existens erfar människan den konkreta världen i all sin komplexitet. Levd kropp, levd tid, levt rum och levda relationer blir meningsfulla tillgångar (van Manen 1997). Varje människas direkta vardagserfarande av världen, vars och ens levda värld, utgör grunden för all kunskap och vetenskap, och är därför av värde. Erfarenhet ses som något i vardande, något som hela tiden är i rörelse. Därför används verbet, att erfaras i hög grad i denna text liksom substantivet erfarande.

Människans erfarande av världen innefattar ett större meningsinnehåll än vad som visar sig i själva erfarandeögonblicket, vilket brukar definieras som med-erfarenhet (jfr Kroksmark 2007). Även om människor är riktade mot samma fenomen, visar sig fenomenet på olika sätt för var och en beroende på individens tidigare erfarenheter. Med andra ord visar sig världen som någonting större än vad som är möjligt att uppfatta direkt genom sinnena. ”Begreppet med-erfarenhet förklarar att vi uppfattar och förstår världen på kvalitativt olika sätt och att skillnaden är ett resultat av att vi har olika erfarenheter av att vara, leva och verka i världen” (Kroksmark 2007: 303).

Den levda erfarenheten av världen utgör grunden för alla empiriska och filosofiska studier. Det existerar ett samspel mellan livsvärld, reflekterad kunskap och vetenskap, samtidigt som de aldrig kan vara desamma. Den direkta erfarenheten av världen är inte världen, den är människans kontextberoende erfarande av den, samtidigt som vetenskapen inte är den direkta erfarenheten utan en systematiserad och tolkad sådan. ”The map is not the territory – and we only have the maps of the maps” (Ølgaard 1995: 15). Med andra ord kan verkligheten ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv, människans upplevelse av världen, ses som föränderlig.

Livsvärlden består av ting och andra människor. Eftersom människor är intimt förbundna med världen blir den också intersubjektiv (Merleau-Ponty 1962). Det är i det intersubjektiva meningsskapandet som livsvärldens struktur skapas (Luckman 2000). Samtidigt kan det understrykas att den lokala kontexten, social, kulturell och historisk, reglerar det intersubjektiva meningsskapandet. Det är här erfarenheter möts och har möjlighet att utvecklas samtidigt som grunden läggs för vad som är möjligt att föreställa och lära sig. Dessutom skapas språk, redskap för kommunikation, i specifika intersubjektiva kontexter, samtidigt som språk i vid bemärkelse också är en av förutsättningarna för det intersubjektiva sammanhanget (Merleau-Ponty 1962). Ju mer erfarenheter en individ gjort inom en specifik kontext, desto mer förfinat blir användandet och den intersubjektiva förståelsen av språket (Benson 2003, Ferm Thorgersen 2008).

Ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv på lärande

Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv kan lärande sägas handla om att gå från det direkt erfarna till en medveten förkroppsligad kunskap. Denna process kan vidare ses som en i tid utdragen insikt, som leder till nytt kunnande och en tillit till sin förmåga (Georgi 1999). ”The ultimate goal of learning is to be able to understand various phenomena of the world so that one can move about in the complex world in a competent way” (p. 78). Vi kan tala om levd erfarenhet som leder till en ”jag-kan-känsla” eller ett set av ”jag-kan” (Ferm 2008, Sheets-Johnstone 2000). Lärande skulle i detta sammanhang kunna definieras som erfarenhet med teoretiska, praktiska och existentiella dimensioner (Ferm Thorgersen 2009b). Som nämndes tidigare är utgångspunkten i denna studie att människor alltid är riktade mot något, samtidigt som något alltid visar sig för dem (Husserl 1970). Intentionaliteten kan ses som en förutsättning för lärande. Följaktligen är människor i sin riktadhet förberedda för att skapa mening (Sheets-Johnstone 2000). I interaktion med världen blir den meningsfull för människan.

Eftersom världen består av saker och andra levande subjekt, är människor också riktade mot andra individer i intentionala akter, vilket i sin tur understryker att världen är intersubjektiv. I lärandesammanhang är människor riktade mot varandra på specifika sätt beroende på tidigare erfarenheter. Erfarenheterna influerar hur människor ser på sig själva, de andra och deras erfarenheter samt vad som förväntas kan och bör hända i en viss situation (Kroksmark 2007). En förutsättning för ett gott lärande är att människor ser sig själva som lärande, både vad gäller öppenhet för att lära, och möjligheter för att lära i en social kontext (Giorgi 1999). En annan förutsättning är en vilja att dela erfarenheter (Meyer-Drawe 1986), vilket Yorks & Kasl (2002) benämner som lärande-i-relation. Begreppet står för ett sammanhang där deltagarna drivs av att bli engagerade i sitt eget lärande och kunnande, liksom i andras.

Eftersom vägen till kunskap och förståelse av världen går genom människors erfarenheter blir delande av erfarenheter, eller delat erfärande, avgörande för lärande ur ett livsvärlds-fenomenologiskt perspektiv. För att ett delat erfärande skall bli möjligt krävs en gemensam riktadhet, och gemensamma upplevelser. Erfarenheterna behöver ej ha ägt rum samtidigt på samma plats, men en gemensam intentionalitet riktar sig mot samma fenomen. I delandet av erfarenheter görs också nya gemensamma upplevelser, vilka i sin tur möjliggör föreställningar och ett vidare lärande (Adams 2001, Ferm & Thorgersen 2008). Därför är en variation av erfarenheter avgörande för ett gott lärande ur studiens perspektiv (Kroksmark 2007). Till följd av att erfarenhet i det här sammanhanget ses som, något i vardande, blir också möjligheter till aktivitet och delaktighet viktiga förutsättningar för lärande.

Viljan att lära och dela erfarenheter gäller också läraren (Ferm Thorgersen 2008, 2009b, Georgi 1999). Läraren behöver se sig själv som en person som har till uppgift att organisera för, och vara nyfiken på elevernas lärande, interaktivitet och delande av erfarenheter. Det kräver av läraren att se och komma bortom sin egen förgivettagna syn på världen för att på så sätt ha möjlighet att förstå barnet på ett kreativt sätt (Silvers 1986). Undervisning kan ur detta perspektiv ses som guidning av instämning – det handlar om att vara närvarande med varandra i interaktion (Satina & Hultgren 2001, Yorks & Kasl 2002). Fenomenologisk didaktik vilket jag kommer att återvända till längre fram i texten, grundar sig på ovanstående resonemang. Dock vill jag först dela med mig av filosofins konsekvenser för musikaliskt lärande.

Musikaliskt lärande ur ett livsvärlds-fenomenologiskt perspektiv

Musik är en ”multi-konstform” där parametrar så som tonhöjd, rytm, och klang relateras till varandra och konstituerar strukturer. Hur parametrarna bör relateras till varandra och vad som kan sägas vara musik och inte bestäms intersubjektivt i specifika sociala, kulturella och historiska kontexter som i sin tur utgörs av erfärande subjekt. Subjektens levda erfarenheter och föreställningar formar respektive musikalisk kontext (Alerby & Ferm 2005, Ferm 2004). Musik i vardande erbjuder mångdimensionellt erfärande, med andra ord erfarenheter och upplevelser för aktiva subjekt. Samtidigt är musikens existens beroende av människors erfärande och perception. Musikaliska aktiviteter konstitueras av perception och uttryck samt olika kombinationer av de båda. Mer konkret kan aktiviteterna formuleras som musicerande, dans, lyssning, komponerande och reflektion. Människan som kroppsligt subjekt finns i centrum för samtliga aktiviteter.

För att tala med Nielsen (1998) erfars musik på en och samma gång akustiskt, strukturellt, kroppsligt, spänningsmässigt, emotionellt och existentiellt. Ur ett livsvärlds-fenomenologiskt perspektiv skulle erfärandet kunna benämnas som ”levd musik”. Levda erfarenhet av musik

är aldrig endimensionell, även om vissa dimensioner av ett musikaliskt skeende kan komma i förgrunden respektive i bakgrunden, beroende på vad subjektet riktar sig mot, och hur musiken får möjlighet att visa sig. Subjektets tidigare erfarenheter och medvetenhet om desamma, i förhållande till nämnda kontexter, inverkar på det musikaliska erfandet, vad som har möjlighet att visa sig, och likaså vad som är möjligt att lära. Hur stor, långvarig, eller specifik levd erfarenhet subjektet har av kontextens musikaliska innehåll och form inverkar också på hur delaktig och närvarande individen kan vara i den musikaliska aktiviteten, vilket i sin tur influerar erfandet. För att ta ett exempel: ett barns levda erfarenhet av att spela djembeorkester avgör vilken kännedom hon eller han har av hur musikanter förväntas bete sig i sammanhanget, vilken repertoar som kan användas, hur den brukar utföras, hur den musikaliska kommunikationen mellan medmusikanter och musikalisk ledare går till, vilka symboler som används i kommunikationen och vad de står för. Denna kännedom inverkar på hur aktivt och delaktigt barnet kan vara i sammanhanget, och det i sin tur inverkar på hur musiken har möjlighet att levas, alltså erfaras och läras.

I ett socialt sammanhang blir det också avgörande för upplevelse och lärande vilken förväntan på och öppenhet för individen har gentemot ”de andras” levda erfarenhet av musik. En grupp som gör musik tillsammans kan också ses som *en* kropp, där gemensamma erfarenheter och föreställningar lägger grunden för vad som är möjligt att musikaliskt erfaras och lära (Ferm Thorgersen 2009a, Ferm & Thorgersen 2008, Stubleby 1998). Människan ses alltså inte som något som står utanför musiken, utan är istället en oumbärlig del av den musikaliska helheten – världen i sin musikaliska form. En tanke i denna text är att när musik får möjlighet att levas, som ett multidimensionellt fenomen, blir det möjligt att prata om musik som estetiskt fenomen. Musik som estetiskt fenomen, förutsätter ett estetiskt erfandande subjekt, och vice versa (Dufrenne 1954/1978, Merleau-Ponty 1968). Enligt Dufrenne (1953/1973) behöver subjektet vara aktivt för att göra det estetiska fenomenet rättvisa genom tre perceptions- eller erfandefaser. De tre faserna erbjuder subjektet att respondera på det estetiska uttrycket på ett mångdimensionellt och engagerat sätt. Närvaro, representation och föreställningar samt reflektion och känsla konstituerar de tre perceptionsfaserna i estetiskt erfandande.

Musikalisk erfarenhet kan med andra ord definieras som estetisk erfarenhet då alla sinnen är engagerade i en meningsskapande process som gör världen hanterbar genom perception, uttryck och reflektion (Ferm 2008, Ferm Thorgersen 2009a). Med hänvisning till det inledande citatet blir det troligt att barn har lättare för att erfaras musik som ett mångdimensionellt estetiskt fenomen än vuxna. En spännande fråga blir så vad skolan kan göra för att låta barn bibehålla den inställningen och förmågan, att ta barnens uttryck på allvar i stället för att falla in i att ”fylla på” och ”rätta till” (Silvers 1986, Hellemans 1984).

Med denna utgångspunkt blir det intressant titta lite närmare på musikaliskt lärande som estetisk kommunikation. Om musikaliskt lärande ses som delat musikaliskt erfandande, och om aktivt deltagande i musikaliska kontexter leder till musikaliskt kunnande, ett införlivande av musik som uttrycksform och instrument, och om det är av vikt att musik som fenomen för möjlighet att erfaras så mångdimensionellt som möjligt, blir det väsentligt

att få grepp om individens möjlighet att bli medvetet aktiv i sitt eget lärande. I några tidigare studier, av såväl filosofisk som empirisk art, där fenomenologi kombinerats med en pragmatisk syn på estetik och kommunikation, har några medvetande- och uppmärksamhetsdimensioner utkristalliserat sig (Ferm 2007, Ferm Thorgersen 2008, Ferm & Thorgersen 2007, 2008). Dimensionerna kan benämnas som medvetenhet om eget musikaliskt kunnande och hur det används som uttryck, medvetenhet om och uppmärksamhet mot andras musikaliska uttryck och medvetenhet om egen roll i kommunikationen.

Om vi återigen tar djembeorkestern som exempel innebär *medvetenhet om eget kunnande och uttryck* för barnet att ha grepp om vad hon kan när det gäller djembespel, till exempel genom att lyssna på sig själv och att testa olika uttryck, att kontrollera uttryck, att veta vad hon och hennes djembe kan uttrycka, att kunna välja och motivera uttryck och att begreppsliggöra sitt musikaliska kunnande. Denna dimension kan alltså ses som grund för ett aktivt deltagande i ett musikaliskt sammanhang, sett som estetisk kommunikation. Dimensionen *medvetenhet om och uppmärksamhet mot andras uttryck* innebär att barnet är öppet för de uttryck hon omges av i den musikaliska kontexten. Det handlar om att lyssna, låta sig inspireras av och imitera andra djembespelare, att ta emot och reflektera över vad läraren menar, att vara öppen för musikens multidimensioner, och att förhålla sig den musikaliska traditionen samt publikens respons.

När det till sist gäller dimensionen *medvetenhet om egen roll i kommunikationen* handlar det för barnet om att vara tydlig och synlig för andra i sitt musikaliska uttryck. Det handlar om att kunna ta initiativ, att veta hur jag ska bete mig för att vara synlig för de andra i kommunikationen och vara medveten om hur jag som trumspelare kan fungera tillsammans med de andra. Inte minst handlar det om att bidra till att det kommunikativa sammanhanget ger möjlighet för musiken att existera som multidimensionellt fenomen. Jag vill betona att medvetenheten inte behöver vara verbal, utan likaväl kroppslig och musikalisk. För att knyta tillbaka till Dufrennes (1953) syn på estetiskt erfärande kan det betonas att närvaro, representation och föreställningar samt reflektion är det som också konstituerar estetisk kommunikation. Trygghet, nyfikenhet och respekt torde vara viktiga grundstenar i en dylik syn på musik och musikaliskt lärande. Vad som gör att det kommunikativa sammanhanget verkligen blir ett forum för lärande mot bestämda mål är också intressant att undersöka vidare, då blir begrepp som föreställningar och drivkrafter prominenta (Ferm Thorgersen 2009a, Ferm & Thorgersen 2008).

Barns levda erfarenhet

Det har redan konstaterats att erfärande, levd erfarenhet, i artikelns tradition ses som något i vardande, och riktar sig mot holistiska, flerdimensionella fenomen. Jag har också antytt att barn skulle ha lättare att, eller mer naturligt och självklart kunna erfara världen som mångdimensionell.

No one roams through and into the world so free and unguarded as a child. As it was a fairy-tale forest, so ventures the child into the world, lured by the charm of that is new, unfamiliar and pleasant. For the world seems pleasant and full of promises. Not senseless, but also not "familiar": everything seems possible, so there exists, as yet, no "non-sense" (meaninglessness) (Langeveld 1984: 215).

Världen blir meningsfull genom barnens interaktion med den, vilket är en grundläggande mänsklig utgångspunkt. Barnen är dock inkastade i en värld av överenskomna strukturer som både ger trygghet och riktning, men som också sätter gränser för barnens erfارande av världen. Som kroppsliga subjekt har barnen möjlighet att vara aktiva, att finnas, ta för sig, upptäcka och undersöka, men de är också begränsade av kroppens fysik och dagsform (Langeveld 1984). Kroppen är alltid både musicerandets utmaning och musikern själv. Genom meningsskapande processer, där barnet genom sitt vara-i-världen ger sig självt och världen möjlighet att existera, utvecklas barnet till "sig själv". Detta sker dock inte i ett vakuum, utan i sociala, historiska och rumsliga kontexter. Barnet är alltid riktat mot någon (Langeveld 1983).

Meningsskapande kan ta sig flera olika uttryck. Dels finns det vardagliga öppna meningsskapandet som springer ur och består av våra gemensamma, överenskomna tolkningar av världen. Därtill finns det icke-obligatoriska meningsskapandet som till exempel sker inom ramen för lek. Där kan en penna vara en bro, så länge alla är överens om det. Detta meningsskapande är inte direkt knutet till världen i sin fysiska form, utan att för den skull vara strukturlös. Bara den som tillfälligt kan lämna sin egen förförståelse av världen, kan gå in i leken. En tredje form av meningsskapande är den kreativa och konstnärliga. Den konstituerar sin egen koherenta värld, där det ohörda får möjlighet att ljuda och det osedda blir synligt (Merleau-Ponty 1968). Till sist finns en personlig form av meningsskapande. Där konstituerar barnet sig självt som person i en ouplöslig förening med världen.

Att skapa mening är alltså en komplicerad och mångdimensionell process. Flera möjligheter för jaget att existera i förhållande till världen är möjliga, vilket implicerar att verkligheten är föränderlig. Det är handlingar, användandet av tingen, och dess intentioner som är avgörande. Sakerna kallar på att barnen skall använda dem i sitt meningsskapande, samtidigt som sakerna tillskrivs mening i barnens användande av dem. "The child has a world and she is together with this world, her own task. Her task is a meaning-giving, sense-making work" (Langeveld 1984: 218). Erfarandet sker inom vissa ramar, till exempel är barnet i många lägen beroende av vuxna, och barn lär sig flera saker i sammanhang där andra människor är närvarande. Vissa ting kräver mer än en person för att kunna tillskrivas mening och användas, som en gungbräda, eller kanske en boll. Sakers tillskrivna överenskomna värde kan också kräva andra människor för att vara möjliga att förstå, så som en speciell ärvd kopp, eller en dyrbar penna. Erfarandet lockar till systematisering och organisering av världen. Frågan är vems systematisering som skall vara rådande i vilka sammanhang (Langeveld 1983). I vilken förståelse av världen skall skolans undervisning

börja? Det är lätt att översätta barns generella erfärande till ett musikaliskt sammanhang, barnens naturliga erfärande av musik i olika miljöer erbjuder meningsskapande, där systematisering och organisering av musikens parametrar och dess förhållande till varandra i första hand sker kroppsligt och icke verbalt, men dock bundet till musikaliska kontexter, kulturer och genrer. Hur kan barnens musikaliska kunnande och lärande få möjlighet att utvecklas och utmanas i en nyfiken och respektfull anda inom skolans ramar?

Livsvärldsfenomenologisk didaktik

Didaktik är läran om undervisning och relaterat lärande (Kansanen 1995, Kroksmark 1987). Undervisning ses i detta sammanhang som en intersubjektiv aktivitet som äger rum i en specifik tid och i ett specifikt sammanhang och syftar till att någon skall lära ett intenderat innehåll (Bengtsson 2004). Studien tar sin utgångspunkt i en livsvärldsfenomenologisk syn på undervisning och lärande, vilket innebär att det är de deltagande subjektens konkreta erfarenheter som utgör grund för vad som har möjlighet att läras och på vilket sätt det kan gå till (Bengtsson 2004, 1998, Ferm 2006, Kroksmark 2007). Den lokala kontexten som undervisningssituationen utgör, möjliggör och begränsar hur mening skapas i intersubjektiv erfarenhet. Ett givet innehåll erfars på olika sätt av olika elever – och lärare – beroende å deras tidigare erfarenhet.

...de skilda undervisningsinnehållen i skolans undervisningssituation framträder i mötet med eleven med olika meningsbärande innebörder oavsett om det i objektiv mening är samma innehåll som undervisningen hanterar. Dessa skilda innebörder är resultatet av elevernas teoretiskt och praktiskt skilda erfarenheter av det studerade innehållet i undervisningen (Kroksmark 1987: 132).

Den gemensamma erfarenheten bygger en förståelse av undervisningsinnehållet. I Sverige är den fenomenologiska didaktiken i första hand framförd av Tomas Kroksmark (1987), men är också förekommande inom vårdvetenskapen (Ekeberg 2008). Käthe Meyer-Drawe, Martinus Jan Langeveld och Max van Manen är viktiga internationella representanter för den fenomenologiska didaktiken.

Meyer-Drawe (Kroksmark 1987) utvecklade i Tyskland sin fenomenologiska didaktik under 80-talet där intersubjektiv erfarenhet var central. Elevers olika erfarenheter av ett specifikt innehåll skapar genom möten en intersubjektiv förståelse av innehållet. Därför existerar ett innehåll alltid i ett specifikt innehållsligt sammanhang – en musiklektion relaterar alltid till andra musiklektioner och musiken själv, ett specifikt medvetandesammanhang – eleven skapar mening utifrån sina tidigare erfarenheter i en specifik kontext, samt ett specifikt interaktivt sammanhang – där subjekt går in i varandras livsvärldar (ibid.). Betoning läggs därmed på att det är unika individer som möts och delar erfarenhet

i undervisningssammanhang. Ur ett didaktiskt perspektiv blir möten mellan lärares och studenters levda erfarenheter intressanta att studera. Det är olikheterna i gruppen som utgör förutsättningen för att ett lärande skall komma till stånd. Här blir även med-erfarenheten viktig. Att barnen erfar mer än vad som är möjligt att i stunden uppfatta genom sinnena, när de till exempel spelar och sjunger en viss sång tillsammans, blir en avgörande utgångspunkt för lärarens undervisning. Att vara nyfiken på, och respektera barnens olika levda erfarenheter och föreställningar, samt att utnyttja dem i undervisningen blir prikärt.

När läraren föreslår en sång har eleverna olika föreställningar om hur den låter. När musiken tystnar låter den fortfarande på olika sätt i barnens föreställningar. Meyer-Drawe (i Kroksmark 1987) talar om en yttre och en inre erfarenhetshorisont. I ett musikaliskt sammanhang skulle den yttre horisonten handla om ur barnets perspektiv vedertagna benämningar av musikens beståndsdelar, såsom tonart och form, musikens genre, textens innehåll och musikens sammanhang, alltså det som Langeveld benämner gemensam erfarenhet. Den inre erfarenhetshorisonten är föreställningar om uppförande och genomförande, så som klangfärg, tempo och dynamik som får sången att låta ”som den ska”, vilket innefattar en multidimensionell upplevelse, vilket jag uppfattar som kommensurabelt med Langevelds personliga, fria och konstnärliga erfarenhet. I undervisningen tydliggörs de yttre och inre horisonterna till exempel genom att barnen konstaterar dynamiska variationer i framförandet. Genom att problematisera frågan om hur variationen i dynamik mellan sångens olika delar, så som vers och refräng, skall utföras, tydliggörs barnens levda erfarenhet av sången eller liknande sånger.

Den subjektiva erfarenheten som för subjektet existerar som sann, interagerar med den inre och yttre horisont som existerar i elevgruppen (Kroksmark 1987: 134).

Genom att jämföra med inspelningar och reflektera över varför den ena eller andra variationen i dynamik låter bra, skapas inlärningsmöjligheter i form av en intersubjektivt giltig inre och yttre horisont.

I lärarens i-världen-varo som lärare ligger naturligt ett ansvarskännande (Hellemans 1984). Att ta detta ansvar handlar om att vara nyfiken på olikheterna, att bjuda på sina egna levda erfarenheter och att locka fram elevernas olika erfarenheter, samt att bjuda in till delaktighet och ömsesidigt intresse. Som Meyer-Drawe (1986) själv kanske skulle uttrycka det, handlar det om att tillåta sig att bli överraskad, att ta vara på det som händer och engagerar eleverna i stunden. På så sätt blir meningsskapande, grundat på direkt erfärande av världen, möjligt. Att läraren faktiskt delar med sig av sina levda erfarenheter är en viktig aspekt i denna syn på undervisning och lärande.

Ovan konstaterade jag att människan internaliserar världen och gör den meningsfull genom perception och reflektion. Levad tid, levtt rum, levda relationer och levda kropp – samtliga former av erfarenheter influerar lärande (van Manen 1997). I det kommunikativa sammanhanget där delat erfärande är utgångspunkten blir lärarens roll att instruera, visa, guida och förhandla, roller med stigande grad av delat ansvar (Ferm 2004, 2006). Att vara

närvarande i stunden är också en viktig utgångspunkt för att ett gemensamt erfارande skall ha möjlighet att komma till stånd (Hill 1994).

I planering och genomförande av undervisning i harmoni med livsvärldsfenomenologisk didaktik ställs läraren kontinuerligt inför en mängd val som utgör den didaktiska situationen.

Lärares val ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv

Undervisningsinnehåll kan ses som baserade på explicita eller implicita val läraren gör (Bengtsson 1998). De externa ramarna för lärarens val utgörs av läroplan samt undervisningsmaterial. Hur valen ter sig har dessutom att göra med lärarens förutsättningar, värderingar, tolkning av ramarna och de deltagande studenterna. Förutsättningar och tolkningar är heller inte helt och hållet subjektiva. De kan i stället sägas vara baserade på lärarens vara-i-världen. Genom kroppens erfärande av världen internaliseras en erfarenhetsbas, personlighet och vanor. Tillsammans konstituerar dessa levda erfarenheter de inre ramarna för lärarens val. Med detta sätt att se kan lärares tolkningar, värderingar och handlingar sägas vara såväl personliga som generella (Bengtsson 1998). Läraren har hela livet som en vidare ram för undervisningen, vilket fungerar som en förutsättning för arbetet. De inre ramarna för lärarens förståelse är inte givna en gång för alla och är heller inte universella. Det konkreta teman en lärare väljer som undervisningsinnehåll relaterar till lärarens i-världen-varo (ibid).

Vad som konstituerar undervisningsinnehåll i en bestämd situation kommer att variera i relation till lärarens kroppsliga närvaro, även om de yttre ramarna är desamma. Därför är undervisningskontexten av betydelse när det handlar om att förstå lärarens val. Lärarens i-världen-varo influerar även hur val av undervisningsformer går till. För att det ska vara möjligt att prata om innehåll och metoder, måste valen konkretiseras och återskapas i det praktiska undervisningsarbetet. Med den levda kroppen som utgångspunkt får medvetandet kroppsliga dimensioner (Bengtsson 1998). Föreställningar om vad som är möjligt att göra i en undervisningssituation är baserade på lärarens levda erfarenhet (Ferm 2008, Ferm Thorgersen 2009c, Ferm & Thorgersen 2008). Lärarens val grundar sig i tidigare, pågående, och framtida erfarenhet – intuition (Johansson & Kroksmark 2004). För att tala med Merleau-Ponty (1962) är läraren genom den intentionala bågen, alltid placerad i den konkreta undervisningssituationen. Där blir utmaningen att förhålla sig till och lägga tillräkta för barnens erfärande av musik.

Implikationer för musikundervisning

Finns det möjlighet att bedriva musikundervisning i grundskolans lägre årskurser i samklang med fenomenologisk didaktik? Vilka konsekvenser får det? Det är väsentligt i det fenomenologiska tänkandet att barnens levda erfarenheter tas tillvara och får möjlighet

att utvecklas i samspel med andras. I kommunikation mellan individer möts subjektens yttre och inre erfarenheter av fenomenen. Temana för undervisningen fylls med innehåll med utgångspunkt i barnens levda erfarenheter. Att målen erbjuder möjligheter till aktivt erfärande av musik som multidimensionellt fenomen i ett kommunikativt sammanhang blir avgörande. Vilka konsekvenser får detta för musikundervisningens syfte, mål och innehåll? För att börja med målens formulering, alltså vilka förmågor barnen förväntas utveckla, är den avgörande för innehållets utformning och formulering. Målen som de är formulerade idag harmonierar ganska väl med ett fenomenologiskt didaktiskt sätt att se på undervisning, trots att de till viss grad är begränsade i form av vilken sorts spel barnen förväntas kunna utföra när de går i årskurs fem. Det kan också diskuteras om det är begreppen i sig som skall förstås eller om det är de musikaliska skeenden de står för som skall kunna hanteras. Eleven skall

- kunna delta i unison sång och enkla former av melodi-, rytm- och ackordspel samt föra samtal kring musicerandet,
- individuellt och tillsammans med andra kunna skapa musik i elementära former,
- förstå och använda begrepp som melodi, ackord, puls, rytm och taktart i olika uttrycks- och gestaltungsformer,
- vara medveten om och kunna reflektera kring musikens funktioner och varierande uttryck i dagens och gångna tiders samhällen (Kursplan för musik).

I skrivande stund får Skolverket i Sverige i uppdrag att omarbete grundskolans kursplaner. Syftet med uppdraget är att tydliggöra för föräldrar och elever vilka förmågor barnen förväntas utveckla i respektive ämne samt att underlätta likvärdig bedömning. Syfte, mål och innehåll skall alltså preciseras och konkretiseras. Även betygsriterier skall formuleras. ”De nya kursplanerna skall vara mer konkreta och precisa än de nuvarande, med tydliga mål och kunskapskrav. Målet får inte formuleras på ett sådant sätt att de minskar lärarnas pedagogiska frihet” (Pressmeddelande 2009). Till vilken grad målen förväntas ha nåtts av eleverna i årskurs 6 respektive 9, skall tydliggöras, vilket i sin tur förutsätter gör att målen är bedömningsbara, utan att för den skull detaljstyra undervisningen. De skall också vara möjliga för eleverna att nå genom deltagande i skolans undervisning (U2009/312/S).

Att syftet med musikundervisningen blir tydliggjort är viktigt eftersom skolans innehåll och verksamhet är indelat i olika ämnen. Musik som kunnande och erfärande bör i så fall vara i centrum. Att alla människor har rätt till estetiska upplevelser och estetiskt uttryck, att skolan för närvarande i hög grad domineras av skriftlig kommunikation, att musikämnet bör erbjuda barn och ungdomar att utveckla sin musikaliska identitet på ett självständigt sätt och hantera olika uttrycksformer, menar jag är viktiga utgångspunkter för en sådan syftesskrivning som också möjliggör undervisning med grund i fenomenologisk didaktik. När det gäller målens bedömningsbarhet, menar jag att tyngden bör läggas på kommunicerbarhet. Att kunna sätta ord på, visa och kunna kommunicera musikaliska förmågor är eftersträvänsvärt och också en grund för att erfarenheter skall vara möjliga att dela.

Risken är annars att målen blir formulerade på ett sätt som gör dem lätta att mäta, och musikalisk kunskap som multidimensionell erfarenhet *är inte* lätt att mäta, men nödvändig att benämna. Frågan är vad kunnandet består i när eleverna kan säga ”jag kan”. Om målen förslagsvis är utformade enligt nedan blir det möjligt att låta barn med erfarenhet av olika musikaliska kulturer och traditioner att nå målen genom att använda och utveckla det de redan kan.

- Att kunna uttrycka en musikalisk intention
 - Vilket förutsätter...
- Att kunna delta i musikaliska aktiviteter
 - Vilket förutsätter...
- Att kunna beskriva/granska ett musikaliskt sammanhang (och ta ställning)
 - Vilket förutsätter...
- Att kunna kommunicera sitt musikaliska kunnande
 - Vilket förutsätter...

Den stora utmaningen med uppdraget, som i slutändan inte skall begränsa lärarens pedagogiska frihet, vilket kan tolkas som möjlighet att bedriva musikundervisning på fenomenologisk didaktisk grund, är formuleringen av innehåll, som skall ”garantera” att målen nås till en viss grad i årskurs 6 respektive 9. Ju mer specificerat innehållet är, desto mindre utrymme finns för läraren att erbjuda barnens tidigare erfarenheter och upplevelser av musik att utvecklas. Med det minskar följaktligen möjligheten till ett multidimensionellt erfärande av musik. Friheten och möjligheten, men också ansvaret, för läraren att använda sina erfarenheter och vara nyfiken på barnens dylika, minskar i samma grad. Att begränsa innehållet till något mer specifikt än de aktivitetsformer, vad och hur, som jag menar leder till musikaliskt kunnande begränsar lärarens pedagogiska frihet, samtidigt som en sådan formulering ställer stora krav och ger läraren ett stort ansvarsutrymme.

- Skapande – musicerande & komponerande
- Lyssning
- Rörelse – dans
- Reflektion och kommunikation

Ovanstående aktivitetsformer menar jag på ett övergripande plan täcker in musikämnets innehållsdimension (Ferm 2004). I ett nationellt sammanhang behöver progression, ”metoder”, och principer liksom andra faktorer som konstituerar musik som ämnesinnehåll diskuteras. Men frågan är hur det kan göras utan att gränser för lärarens pedagogiska frihet samtidigt etableras.

Det blir tydligt att forskning behövs för att nya kursplaner med krav på innehåll och pedagogisk frihet för läraren skall ha möjlighet att skrivas på ett relevant och fruktbart sätt. Att studera musikundervisning ur ett fenomenologiskt didaktiskt perspektiv torde vara

ett av många viktiga bidrag till en sådan forskning. Att sätta in och belysa frågorna som utgör utgångspunkten för denna artikel i andra filosofiska traditioner är något som skulle bidra till en bred och samtidigt djup förståelse för musikundervisningens sammanhang och aktiviteter. Meyer-Drawe (1986) understryker vikten av ömsesidig nyfikenhet och respekt, alltså en undervisning där lärare försöker förstå barn på ett respektfullt sätt och där en öppenhet för den väv som binder ihop vuxnas och barns levda erfarenheter finns. Perspektivet för med sig ett intresse för hur undervisning i grundskolan kan lägga tillrätta för barns levande av musik där musikkulturell bakgrund och musikaliska erfarenheter ses som en grund för fortsatt musikaliskt erfärande.

Referenser

- Adams, Henry (2001). Merleau-Ponty and the Advent of Meaning: From Consummate Reciprocity to Ambiguous Reversibility. *Continental Philosophy Review*, 34(2), 203-224.
- Alerby, Eva & Ferm, Cecilia (2005). Learning Music – Embodied Experience in the Life World. *Philosophy of Music Education Review*, 13(2), 177-186.
- Bengtsson, Jan (1998). *Fenomenologiska Utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, Jan (2004). *Utmaningar i filosofisk didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Benson, Bruce E. (2003). *The Improvisation of Musical Dialogue. A Phenomenology of Music*. Cambridge: University Press.
- Dufrenne, Mikel (1953/1973). *Phenomenology of Aesthetics*. Evanston: Northwestern University Press.
- Dufrenne, Mikel (1954/1978). Intentionality and Aesthetics. *Man and World*, 11(3-4), 401-410.
- Ekeberg, Margareta (2008). Livsvärldsdidaktik i sjuksköterskeutbildningen – utveckling av en didaktisk metod som bejakar livsvärlden som grund för lärandet. Paper presenterat på NU2008, Högskolepedagogisk konferens i Kalmar 7-9 maj, 2008.
- Ericsson, Claes (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. (Studies in music and music education, nr 4). (Diss.). Malmö: Malmö Academy of Music.
- Ericsson, Claes (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris. Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Ericsson, Claes, Lindgren, Monica & Nilsson, Bo (2009). Marknadsetetik och vardagskultur i klassrummet. Ett ideologiskt dilemma? Identitet, dominans och kunskapsbildning i grundskolans musikundervisning. Work in progress.
- Ferm, Cecilia (2004). *Öppenhet och medvetenhet – en fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. (Diss.). Luleå: Luleå Tekniska Universitet. Musikhögskolan i Piteå. Avdelningen för forskning och konstnärligt utvecklingsarbete.

- Ferm, Cecilia (2006). Life-world-Phenomenological Ontology and Epistemology in relation to music educational settings. In: Nielsen, Frede V & Siw G. Nielsen (eds.) *Nordic Research in Music Education. Yearbook. Vol. 8* (pp. 91-102). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Ferm, Cecilia (2007). To Learn an Aesthetic Language – a Study of How Hard of Hearing Children Internalise Dance. *Australian Online Journal of Arts Education. 3(2)*, ISSN 1833-1505.
- Ferm, Cecilia (2008). Playing to teach music – embodiment and identity-making in musikdidaktik. *Music Education Research, 10(3)*, 361-372.
- Ferm Thorgersen, Cecilia (2008). Aesthetic communication in higher composing education. Dimensions of awareness. In: Nielsen, Frede V., Nielsen, Siw G. & Sven-Erik Holgersen (eds.) *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 10* (pp. 167-184). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Ferm Thorgersen, Cecilia (2009a). Lived music; multi dimensional musical experience – implications for music education. Paper submitted to ISPME 2010 in Helsinki.
- Ferm Thorgersen, Cecilia (2009b). Quality holistic learning in musikdidaktik from a student perspective – where, when and how does it occur? *Visions of Research in Music Education (in press.)*.
- Ferm Thorgersen, Cecilia (2009c). Lärares didaktiska val i förhållande till deras levda erfarenhet av musikdidaktik. *Didaktisk Tidskrift, 18(1)*, 706-723.
- Ferm, Cecilia. & Thorgersen, Ketil (2007). Aesthetic Communication in Music Education – Student’s awareness. Presented at ISPME, London, Ontario, Canada, 2007. (Full paper blind peer review).
- Ferm, Cecilia & Thorgersen, Ketil (2008) *Impetus, imagination and shared experience in aesthetic communication*. Paper presented as workshop at INPE, Kyoto, Japan, 8th-12th of August, 2008.
- Giorgi, Amadeo (1999). A Phenomenological Perspective on Some Phenomenographic Results of Learning. In *Journal of Phenomenological Psychology, 30(2)*, 68-96.
- Heidegger, Martin (1962). *Being and time*. Oxford: Blackwell.
- Hellemans, Mark (1984). Questioning the Meaning of Educational Responsibility. *Phenomenology and Pedagogy, 2(2)*, 124-129.
- Hill, Anne (1994). Surprised By Children. *Canadian Journal of Education, 19(4)*, 339-350.
- Husserl, Edmund (1970). *Ideas. General Introduction to Pure Phenomenology*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Johansson, Torbjörn & Kroksmark, Tomas (2004). Teacher Intuition, Didactic Intuition. *Reflective Practice, 5(3)*, 357-381.
- Kansanen, Pertti (1995). The Deutsche Didaktik and the American Research on Teaching. In: Kansanen, Pertti (1995). *Discussions on Some Educational Issues VI*.
- Kroksmark, Tomas (1987). *Fenomenografisk didaktik*. (Diss). Göteborg: Acta Universitatis Gothengurgensis.

- Krokmark, Tomas (2007). Funktionalistisk handledning i grupp – på postmoderna fenomenologisk grund. In: Krokmark, Tomas & Karin Åberg (eds.) *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Langeveld, Martinus J. (1983). Reflections on Phenomenology and Pedagogy. *Phenomenology and Pedagogy*, 1(1), 5-10.
- Langeveld, Martinus J. (1984). How Does the Child Experience the World of Things? *Phenomenology and Pedagogy*, 2(3), 215-223.
- Luckman, Thomas (2000). *Livsverden: motebegrepp eller forskningsprogram*. Trondheim: NTNU.
- Meyer-Drawe, K. (1986). Kaleidoscope of Experiences: The Capability to be Surprised by Children. *Phenomenology and Pedagogy*, 4(3), 48-55.
- van Manen, Max (1997). *Researching lived experience*. Western Ontario: Althouse Press.
- Merleau-Ponty, Maurice (1962). *Phenomenology of Perception*. New York: Routledge & Kegan Ltd.
- Merleau-Ponty, Maurice (1968). *The Visible and the Invisible*. Evanstown: Northwestern University Press.
- Nilsen, Frede V. (1998). *Almen Musikdidaktik*. Köpenhamn: Akademisk Forlag.
- Satina, Barbara & Hultgren, Francine (2001). The Absent Body of Girls Made Visible: Embodiment as the Focus in Education. *Studies in Philosophy and Education*, 20(6), 521-534.
- Sheets-Johnstone, Maxine (2000). Kinetic Tactile-Kinesthetic Bodies: Ontogenetical Foundations of Apprenticeship Learning. *Human Studies*, 23(4), 343-370.
- Silvers, Ronald J. (1986). From the Light of Childrens Art. *Phenomenology and Pedagogy*, 4(2), 22-43.
- Stublely, Ellinor V. (1998). Being in the Body, Being in the Sound: A Tale of Modulating Identities and Lost Potential. *Journal of Aesthetic Education*, 32(4), 93-105.
- Yorks, Lyle & Kasl, Elisabeth (2002). Toward a Theory and practice for whole-person learning: Reconceptualizing experience and the role of affect. *Adult Education Quarterly*, 53(3), 176-192.
- Ølgaard, Bent (1995). *Om Gregory Batesons helhetsteori*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.

Övriga referenser

- Pressmeddelande (2009). Nya kursplaner för grundskolan och ämnesplaner för gymnasiet. Regeringskansliet.
- U2009/312/S Uppdrag att utarbeta nya kursplaner och kunskapskrav för grundskolan och motsvarande skolformer.

Ömsesidig nyfikenhet och respekt

FD, Lektor och docent Cecilia Ferm Thorgersen
Kungl. Musikhögskolan i Stockholm
Box 277 11
SE-115 91 Stockholm, Sverige
Email: cecilia.ferm-thorgersen@kmh.se

Institutionen för Musik och Medier, LTU
Box 744
SE-491 26 Piteå, Sverige