

Musikdidaktisk intentionalitet som social konstruktion

Karl Asp

ABSTRACT

Music didactic intentionality as social construction

This article discusses contemporary music education aiming at a new understanding of teaching and learning contemporary music. Today in Sweden, the interest for contemporary music within formalised music education is growing rapidly. This raises questions about what content is taught and how this affects pupils' learning of music. The theoretical framework is inspired by a social-constructionist perspective (Burr, 2003). Thus, this text argues against an essentialist perspective on subject matter, teaching methods or content. Teaching practices are seen as cultural practices formed through and by discourses in different contexts, which have implications for the concept of learning. Earlier research has investigated discourses mainly by focusing on language, while this article discusses the possibility of understanding "intentionality" as a place where discourse on learning takes place. Therefore didactic intentionality is suggested to be understood as not only the relationship between pupil and content but also as a way to understand how discourses work in music education contexts. This may prove to be a useable concept when analyzing music education practices.

Keywords: Music education, didactics, intentionality, social constructionism, discourse

Inledning

Musikundervisning hämtar idag både stoff och metoder från samtida populärmusik vilket innebär att formell institutionaliserad musikundervisning tar sig nya uttryck jämfört med endast ett par decennier tillbaka (Bergman 2009, Georgii-Hemming & Westvall 2010, Green 2008). Det får till följd att lärande i musik idag omfattar andra

kunskaper och erfarenheter än tidigare. Klassiska didaktiska frågor kring undervisningens vad, hur och varför aktualiseras på nytt genom den förändrade praktiken. För att fånga in och ge en kritisk bild av samtida musikundervisning undersöks i den här texten begreppet didaktisk intentionalitet. Begreppet är inspirerat av en socialkonstruktivistisk teoretisk ram (Burr 2003). Texten behandlar både tidigare forskning, teori samt empiri bestående av samtalsutsagor från gruppsamtal med musiklärare verksamma inom gymnasieskolan (Asp 2011). Det primära syftet är att belysa hur undervisningens¹ intentionalitet kan vara en möjlig analysenhet för musikpedagogisk forskning. Det sekundära syftet är att se sådan intentionalitet utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, för att på så sätt fånga in vilket meningsskapande som legitimerar undervisningen.

Musikdidaktiska mysterier

Olle Zandén har undersökt musiklärarens samtal kring bedömningar av elevers musikframföranden (Zandén 2010). Han påpekar att musiklärarrollen i en populärmusikalisk² kontext framstår som "avdidaktiserad". Musiklärarens samtal om bedömning och musikalisk kvalitet ser ut att mer handla om processer vilka närmast exkluderar en lärare eller kraftigt nedtonar lärarens betydelse för elevens lärande i musik. I samtalen idealiseras en romantisk bild där eleven på egen hand utforskar musiken och gör den "till sin" (s. 189). Den formella musikundervisningen ser då ut att ha tämligen perifer betydelse för elevernas lärande vilket torde vara anmärkningsvärt så länge det handlar om institutionell undervisning. I musiklärarnas samtal blir lärande något omedvetet eller som "... inte kan ske i en undervisningskontext" (s. 172). Därigenom ser det ut att finnas en konflikt mellan institutionaliserad och formell musikundervisning i afroamerikansk musik. En elevautonomi ser ut att vara önskvärd, med konsekvenser för hur musiklärare ska (eller inte ska!) interagera med sina elever. Zandén förstår vidare hur elevautonomi är något vilket kan uppfattas i linje med en "rockestetik" (Cook 1998: 60) men drar då slutsatsen att formell undervisning och rockmusicerande är omöjligt att förena. Detta borde innebära ett stort problem för musikundervisning som idag i allt högre utsträckning ger utrymme för en samtida populärmusikalisk kanon där rockmusik utgör en växande del (Georgii-Hemming & Westvall 2010).

Marie-Helene Zimmerman-Nilsson (2009) har undersökt ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program genom observationer av lektioner samt uppföljande intervjuer. Hon konstaterar att hantverksaspekter utgör en viktig del av undervisningen, men pekar också på hur undervisningen tillrättaläggs efter elevernas

förmåga. Detta innebär att elevernas förmåga utgör undervisningens "minsta byggsten" och att lärare anpassar sig efter denna förmåga i urvalet av undervisningsinnehåll. Hon skriver: "När aktiviteten utgör innehållet fokuseras visserligen elevernas färdigheter, men eftersom innehållet anpassas så att eleverna i stort sett kan använda de färdigheter de redan besitter, är det frågan om musikundervisningen bidrar till att utveckla elevernas förmåga: "[...] undervisningen bedrivs utifrån devisen att alla elever ska kunna vara med, snarare än utifrån vad eleverna ska lära sig" (s.152-3).

Sammantaget ser de bägge avhandlingarna ut att beskriva en musikundervisning som märkligt distanserar sig från sin uppgift: att undervisa något eller åstadkomma ett lärande bortom det eleverna redan behärskar innan undervisningen. Hur kan man förstå ett sådant mysterium?

Didaktisk identitet

Att ställa sig frågor om undervisning har sedan 1600-talet sett varit en uppgift för didaktiken som vetenskap, vilken intresserar sig för "undervisningens konst" (Comenius 2002). En sådan definition innebär inte nödvändigtvis en institutionaliserad undervisning, men att någon form av undervisning äger rum. Selander (2010) beskriver hur didaktikens frågeställningar omfattar "hur kunskap om lärande och undervisning kan formuleras" (s. 200). Vilka frågor som blir möjliga att ställa inom ett didaktiskt fält kan dock också inrymma "det sociala samspelets betydelse för lärandet" (s. 200). Undervisning förutsätter dock undervisning i något och parallellt med ett intresse för undervisandet som metodik har didaktiken också varit upptaget med att diskutera innehållsliga frågor. Därav följer att didaktik opererat med flera olika frågeställningar kring legitimeringen av undervisningens innehåll såväl som vad som kan räknas som relevant ämnesinnehåll.

Nielsen (1998) jämför musikundervisning med annan undervisning och pekar då på hur skolämnen ofta utgår från sina vetenskapliga motsvarigheter. Skolämnet fysik har då sin bas i det vetenskapliga ämnet fysik. Motsvarande skulle musikämnet ha sin grund i musikvetenskap, men detta är knappast en tillräcklig beskrivning eftersom musikämnet också innebär musikaliska färdigheter och förmågor vilka inte ryms innanför det traditionella musikvetenskapliga fältet. Nielsen beskriver vidare hur musikämnet är tredelat mellan konst, vardagserfarenheter och vetenskap. Därigenom uppstår ett potentiellt spänningsfält mellan olika positioner som alla i olika hög grad kan göra anspråk på att utgöra undervisningens grund (jmf Dyndahl 2008).

Att förstå musikundervisning som ett dynamiskt fält av krafter och motkrafter utvecklas av Dyndahl och Ellefsen (2009) vilka utgår från Lars-Owe Dahlgren (1989). I Dahlgrens (1989) diskussion kring de didaktiska grundfrågorna *vad, hur och varför* lägger han också till frågan om vad som "kännetecknar ett visst kunskaps- eller färdighetsområde" (s. 24). Dahlgren tillför frågan om vad som egentligen utgör ett ämnes *identitet*. Därigenom ifrågasätter underförstått Dahlgren huruvida ett ämne kan göra anspråk på ett objektivt och stabilt kunskapsobjekt. Snarare är det så att omgivande kontextuella villkor tillfälligt ger en viss tolkning företräde. Ett ämnes identitet är alltså både rörligt och föränderligt. Dyndahl (2008) beskriver ett exempel på musikämnets föränderlighet följande:

Endelig kan innholdet i musikkundervisningen bli endret på grunn av at fagets kulturelle og medierte materiale ekspanderer, eksempelvis slik populærmusikk og et akselererende tilfang av ulike musikkulturelle uttrykk og ytringsformer gjør krav på faglig territorium til fortrengsel for tradisjonelt, historisk materiale (Dyndahl 2008)

Citatet belyser hur samtida populärmusiken inte bara utgör ett nytt undervisningsstoff utan också hur olika stoff konkurrerar med varandra. Zandén (2010) föreslår hur musiklekläre i en samtida populärkulturell kontext inte ansluter till en tidigare musikpedagogisk tradition just därför att en sådan historisk musikpedagogisk praxis kan uppfattas som "kontextuellt smittad" (s. 186) genom sin last av ett historiskt undervisningsinnehåll. Ett ämnes identitet förändras då i takt med att olika omkringliggande parametrar tar sig nya uttryck. Vad som ska betraktas som grunden för undervisningen kan inte förstås som något entydigt eller oproblemiskt. Dyndahl (2008) gör också anmärkningen att även om olika musikdidaktiker erbjuder sofistikerade beskrivningar av olika typer av musikdidaktiska kategorier, så utgår de alla från en given estetisk kärna, förvillande likt en beskrivning av något essentiellt "i ämnet". En annorlunda förståelse är att musikundervisningens kärna inte finns som eget objekt, utan borde förstås som resultatet av mänsklig aktivitet, där inte minst olika typer av värderingar ligger till grund för ämnets självförståelse.

Didaktik i det sociala rummet

Didaktik, med sina rötter i Johan Amos Comenius tänkande (Comenius 2002) har inte en alldeles självklar förbindelse med den teoretiska ansats som socialkonstruktionism

utgör. En möjlig kritik är att didaktik opererar med givna begrepp kring kunskap och lärande medan socialkonstruktionistisk teori framhåller hur all epistemologi är knutet till tillfälligt meningsskapande. Det innebär inte att didaktiska texter saknar kommentarer om det omgivande samhällets betydelse eller hur sociala aspekter av undervisning och lärande ser ut och fungerar (Jank & Meyer 1997, Klafki 1997). Wolfgang Klafkis (1963) bildningsteoretiska didaktik beskriver inte didaktiken explicit i relation till en social miljö, men den kan förstås som implicit närvarande, genom att bildningens mål återknyter till den bildade individens roll i samhället. Jank och Meyer (1997) hävdar att didaktiken också har en i grund och botten emancipatorisk uppgift som syftar till individens självständighet, vilket kan ses som ett arv av upplysningstidens ideal och då främst utifrån Immanuel Kants filosofi (Kant 2004). Framväxten av Klafkis kritisk-konstruktiva didaktik är också sprunget ur en önskan att från ett mer (samhälls- respektive idé-) kritiskt perspektiv sätta in undervisningens organisering i en samhällelig kontext såväl som i en diskussion kring makt, samhällelig påverkan och emancipation (Klafki 1997).

“Socialkonstruktionism” har sin etymologiska koppling till Berger och Luckmanns (1967) bok med titeln “The social construction of reality: a treatise on the sociology of knowledge”. Där redogör författarna för hur det vi uppfattar som “verkligheten” borde förstås som en konstruktion till följd av mänskliga föreställningar, handlingar och resonemang. Vidare har denna ansats sedan utvecklats i en mängd olika riktningar där socialpsykologin kommit att spela en särskild roll. Foucault (2002) beskriver *diskursiva formationer*, vilka lagrar mening och tillhandahåller ett språk för de inblandade vilket både innebär en väg att beskriva och förstå verkligheten såväl som att slutligen bli en “verklighet” i sig. Utifrån en sådan teoretisk bakgrund kan också begreppet diskurs användas som ett sätt att visa på hur människor “talar om världen” för att parafrasera Winther Jørgensen & Phillips (2000).

I musikpedagogiska sammanhang har olika former av diskursteori använts och utvecklats som teoretiskt redskap (Ericsson 2006, Ericsson & Lindgren 2010, Krüger 1998, Nerland 2004). Ericsson (2006) riktar exempelvis intresset mot “undervisningssideologier”, där ideologibegreppet tecknas mot en idéhistorisk bakgrund. Även om Ericsson inte beskriver de olika ideologierna i bildningsteoretiska termer går det att se ett släktskap mellan hans undervisningssideologier och Klafkis bildningsteoretiska begrepp. För den här textens vidare utveckling spelar en av Burrs (2003) teser kring socialkonstruktionism en särskild roll: kunskap är historiskt och kulturellt manifest. Ur ett sådant perspektiv finns det ingen kunskapsbildning som saknar relation till något omkringliggande. Det innebär att en diskussion av musikpedagogik kan föras genom att syna de kontextuella villkor vilka präglar den.

Med ett sådant synsätt existerar ingen "icke-didaktik" och undervisningen eller dess lärare kan heller aldrig bli "avdidaktiserad(-e)". Däremot kan undervisningens mål och medel ta sig olika uttryck. Då blir det intressant att förstå relationen mellan undervisningens urval och begründelserna för detta. Vad kan förklara att musiklärare "nöjer sig med" att utgå från elevernas förmåga och färdigheter? Vad är i fokus för undervisningen när lärarens medverkan förstås som onödigt och klassrummet blir ett "omöjlighetsrum" (Zandén 2010: 189)? Ett sätt att diskutera detta kan vara att undersöka vad undervisningen riktar sig mot. Vad är avsikten bakom undervisningshandlingarna?

Didaktisk intentionalitet

Att förstå musikundervisning utifrån diskussionen om didaktisk identitet innebär att undervisningens innehåll inte kan förstås som något essentiellt eller naturgivet. Istället vilar undervisningen mot urvalsprocesser vilka i sin tur hämtar mening ur omkringliggande diskurser. Musikämnet "blir till" genom mänsklig aktivitet. En fråga blir då hur vi kan få fatt i en sådan process? Vilka "objekt" bör vi intressera oss för att kunna förhålla oss till undervisningen? Enklare kanske är att fråga sig: *vad* ska analyseras? I många diskursteoretiska analyser ligger språk och språkanvändning till grund för analysen (se exv. Ericsson 2006, Holmberg 2010, Nerland 2004). I den refererade forskningen har olika diskursteoretiska ansatser använts och språk och språkanvändning huvudsakligen legat till grund för en analys. Genom denna analys har sedan olika resultat presenterats där olika diskurser förklarat undervisningens legitimering och genomförande. Nedan följer i stället för språkanvändning ett försök till att se hur *intentionalitet* kan betraktas som analysenhet. Det inbegriper både språkliga såväl som andra (kroppsliga) handlingar.

Intentionalitet har som begrepp rötter i fenomenologin³ men används också i fenomenografin (Marton & Tsui 2004) och är också fackterm i filosofi för diskussioner kring handling och avsikt. Hanken & Johansen (1998) använder ordet intentionalitet för att beskriva en avsiktlig handling att lära någon något enligt en medveten och planerad progression (s. 26). Pertti Kansanen (2000) beskriver intentionalitet som en akt vilken utgår från relationen mellan undervisningens innehåll och eleven, där läraren försöker uppmärksamma eleven på ett bestämt innehåll. Michael Uljens (1997) ser intentionalitet som underordnat *metodik* där han menar att elevens erfärande följer på de metoder som undervisningen inordnas under. I den här texten ska intentionalitet hellre förstås som en metafor för undervisningens riktadhet eller avsiktlighet: *intention som avsikt att lära någon något specifikt*. Intentionalitet kan sammanfattningsvis

förstås som den undervisning vilken syftar till att uppmärksamma eleven på ett avgränsat lärandeobjekt och en medveten strävan att försöka föra eleven mot detta.

En sådan definition utesluter dock inte möjligheten att en intention delvis innebär något okänt för de inblandade och definitionen borde kunna utvidgas till att också inrymma mer än endast det talade intentionella objektet. Det får till följd att intentionalitet också kan rymma aspekter vilka är omedvetna eller oreflekterade: med ett intentionellt lärande följer också oavsiktliga och oreflekterade intentioner. Utifrån en sådan diskussion kan då en undervisningssituation också förstås som både medvetna (och omedvetna) val av aktivitet som en intention för att åstadkomma ett lärande av något slag.

Att eleven lämnas ensam att utforska musikaliska objekt (Green 2008) eller att efterfrågad kunskap kan läras utanför den formella undervisningen (Folkestad 2006, Zandén 2010) utesluter inte intentionen *att lära sig någon form av musik*. Det handlar i Greens (2008) fall om att eleverna bättre ska lära sig musik och om hur nya undervisningsmetoder kan leda till andra resultat än gängse undervisning. Ericsson och Lindgren (2011) menar att det de kallar för "pedagogiskt perspektiv" (s. 7) på undervisning i populärmusik inbegriper möjligheten till ett ökat elevinflytande, vilket "är motivationsskapande" (s. 7). Då kan elevinflytande också bidra till den ursprungliga intentionen lära sig musik.

Med Uljens (1997) beskrivning blir då erfandet en konsekvens av de metoder eleven själv finner mest stimulerande eller fruktbara och elevens medverkan får en viktig roll för vilka intentioner som sedan präglar undervisningen. Det visar också att intentionalitet inte enbart syftar till ett visst innehåll, utan också hur det implicit innebär ett visst *urval* av innehåll: något väljs ut som eleven ska lära, oavsett om detta sker ensam, tillsammans med andra elever eller i undervisning ledd av en lärare. Detta urval behöver dock inte vara givet. Snarare ser jag det som riktigt att sådana urval är resultatet av en diskursiv process där meningsskapande avgör vad som kan eller inte kan räknas som kunskap.

En viktig fråga för musikpedagogisk forskning blir då att undersöka hur detta innehåll relaterar till elevens lärande i musik och vilka kunskaper som urvalet innebär? Här öppnar sig en möjlighet för kritisk reflektion genom att lärandeobjekten ställs mot uppgiften att lära sig musik. Vad lär sig elever på det sätt undervisningen tar sig form?

Intentionalitet som konstruktion

Med didaktisk identitet och intentionalitet som begrepp vill jag fortsätta en sådan diskussion utifrån hur musiklärarens innehållsliga val också kan förstås som

konstruktioner i tid och rum. Det skulle innebära att didaktisk intentionalitet är av temporär art samtidigt som den är också förbunden med kontextuella villkor för musikskapande (jmf Weman Ericsson 2008). På samma sätt som själva ämnets identitet är flyktigt och plats för olika, inte sällan konkurrerande uppfattningar kring vad som egentligen utgör ett ämne, vill jag också förstå intentionalitet som något knutet till omkringliggande diskurser vilka "talar om" vad som är givande respektive meningsfullt att rikta undervisningen *mot*. Vilka lärandeobjekt som då formuleras blir också en fråga om vilka omgivande diskurser som tillskriver undervisningshandlingar dess mening. Undervisningens intentioner blir då den plats där omkringliggande diskurser skriver in sig, för att replikera Foucault (2002). Intentionen ses då som en handling vilken också legitimerar en viss världs- och kunskapssyn. Det är den handling och ambition som för de inblandade upplevs som riktig, ändamålsenlig och autentisk. Med Kansanens (2000) definition blir då lärarens urval betraktat som handling intressant för vidare analys.

Ett exempel från praktiken: den musikaliska produkten som intention

Asp (2011) diskuterar hur musikundervisning på gymnasiets estetiska program ser ut att prioritera och premiera färdigställandet av en "musikalisk produkt" där också "tyst kunskap" om lärande i musik ges en avgörande roll. Kritiska aspekter av musikalisk kunskap förklaras och förväntas läras, mer eller mindre enbart genom att spela eller sjunga. Undervisningen fokuserar framställningen av en konstnärlig slutprodukt vilken tar gestalt innanför en kontextuellt accepterad ram. Lärandet i musik underordnas sedan detta vilket exemplifierar hur (musik-)didaktiska handlingar också tar gestalt innanför en kulturellt avgränsad kontext (jmf Bergman 2009, Georgii-Hemming & Westvall 2010, Saar 1999). Detta ser ut att innebära något av en paradox: att lära sig musik jämföras med att producera musikaliska produkter men utan att det för den sakens skull behöver råda en samtaland medvetenhet kring vad en sådan produktionsprocess innebär. Musikdidaktiska frågor får med andra ord betoning på färdighetsfrågor, men inte för att reflektera över färdighetsfrågor som sådana, utan snarare som en följd av att den situerade didaktiken avgränsar kunskapsobjektet mot en given kulturell slutprodukt (jmf Zimmerman-Nilsson 2009). En möjlig hypotes som följer på ett sådant resonemang är att musikframträdande alltid relaterar till ett större musikaliskt meningsskapande vilket i sig är behäftat med traditioner och normer (vilket inte utesluter gränsöverskridandet som norm). Genom att förstå

musikundervisning "inifrån" där undervisningen efterliknar annan kulturproduktion blir vissa aspekter i undervisningen mer bärande än andra. "Att göra musik" får då en större och viktigare roll än att se musikundervisning som ett mer omfattande kunskapsprojekt, vilket strävar mot ökade kunskaper också av reflekterad art på det musikaliska området (jmf Nielsen 1998). Ett exempel på detta kan vara följande utdrag av ett gruppsamtal:

D3: Om vi inte hade konserter som redovisning varenda gång, då skulle man...de kan ju spela...vi kan ju spela jazz med våra elever om vi vill det, men vi vet ju att de gånger man gör det, det låter ju liksom inte bra, tycker jag då, de kanske tycker att det låter bra...förstår ni hur jag menar?

D4: Mm, absolut...

D1: Antagligen för att de inte har lyssnat så mycket på det...

D3 Ja, de lyssnar inte på det...

(Asp, 2011)

Gruppen musklärare använder sig här av konserter som redovisningsmoment för att elever ska få visa upp vad de har lärt sig, ett tillvägagångssätt som också andra skolor använder sig av (Asp 2011). Det kan förstås som hur undervisningen anpassar sig till en omgivande kultur och dess meningsmakande. Flera olika undersökningar visar hur musikundervisning, trots att yttre förhållanden som läroplaner eller i form av förändrat undervisningsinnehåll, ofta behåller en och samma form av undervisning med rötter i en mästare-lärlingmodell (jmf Ericsson & Lindgren 2011, Nerland 2004, Nielsen 2000). Här vill jag inskjuta möjligheten av hur också andra diskursiva processer är viktiga att uppfatta, vilka också påverkar musklärarrollen bort från en mer traditionell betoning på ett bestämt undervisningsinnehåll enligt en mer traditionell mästare-lärlingtradition. I en svensk gymnasiekontext innebär en didaktisk intention snarare att eleven ska kunna framstå som en trovärdig representant för ett gemensamt överenskommet kulturinnehåll. Betoningen på kulturella produkter i undervisningen syftar då till att försäkra elever, lärare och omgivningen om dess status⁴. En sådan undervisning anpassar sig efter elevernas förmågor och färdigheter också utifrån vad eleverna klarar av:

D4: Samtidigt så kan man, visst försöker vi ju välja låtar litegrand i deras nivå, ofta sitter ju vi och väljer ut ett gäng låtar och sedan när man väl ska dela ut de här till, dels till ensemblerna då har vi delat upp två, då kan man ju tänka sig "det här är ett jättesvårt trumkomp det måste vara i den här gruppen, för där har vi den starka trummisen" och likaväl som man tänker

på sångerskorna “den här går, har ett stort omfång, det blir Lina som tar den”, eller “det här blir en utmaning hon har aldrig sjungit en ballad hon har bara sjungit ösiga låtar, men det blir en bra utmaning för henne” så vi...

D1: Ja, precis...

D4: försöker absolut att individualisera och anpassa...

D1: Ja, det är ett me...

D4: ...både att det inte ska vara för svårt eller för lätt heller...

Mod: Men då är det någon sorts tillpassning till människorna?

D5: Ja...

(Asp, 2011)

I intervjun (som genomfördes med fem musklärare verksamma vid ett gymnasium, se vidare Asp 2011) visar det sig att en musikalisk uppgift som av musklärarna inte låter tillräckligt bra i konsertform, då heller inte kan bli ett giltigt lärandeobjekt *per se*. Därigenom går elever och lärare miste om möjligheten att lära sig/någon annan inte bara den aktuella genren (jazzmusik) men också vad det innebär att lära sig musik som en kunskapsprocess i sig. Här kan också spåras en viss ambivalens, där informanterna dels försöker anpassa sig efter elevernas behov men också efter en standard för konsertmaterialet (“den här går, har ett stort omfång, det blir Lina som tar den”).

Intervjuexemplet visar också hur didaktiska frågeställningar står i tätt förhållande till en framträdandepraxis förbunden med normer kring kulturell praktik. Det som muskläraren kallar “utmaning” blir i relation till “svårt trumkomp” ändå något som ryms innanför diskursiva formeringar: att det ska låta bra under konserten. Ordet “utmaning” är således inte något neutralt, utan ges mening i förhållande *till något annat*. Det ser inte ut att i första hand beskriva olika former av kunskap, utan snarare som en mer eller mindre tillrättalagd styrning av en uppgift, men vilken redan från början är “inom ramen” för vad musklärare och elever kan förvänta sig av en musikalisk uppgift. Det musikaliska lärandet får då i sin situerade form mer fokus på att tillfredställa i förväg uppställda förväntningar snarare än att erbjuda eleven en uppgift ämnad att utveckla hennes musikaliska kunskaper. Ett kontrasterande exempel på hur en pedagogisk ambition kan ta sig uttryck är följande fråga av Nielsen (2005): “Vad är viktigt att lära – och därför undervisa om?” I undersökningen (Asp 2011) förstås didaktiska frågor som “vad, när, hur, varför, med vad, etc.” av musklärarna inte sällan implicit genom en skenbart delad kulturell överenskommelse kring vilken musik som får/bör ljuda vid ett givet ögonblick – och på *vilka sätt* den får det. En elev som i lärarnas ögon saknar tillräckliga instrumentalkunskaper får då inte heller alltför instrumentalt tekniskt svåra uppgifter. Lärande i musik ser då ut att vara begränsat till föreställningar kring vad som får ljuda och inte. Kunskapsfältet blir således

begränsat till ett urval av populärmusikaliska praktiker, vars legitimering inte sällan sker i relation till föreställningar kring musik och musikframförande. Elevinflytandets betydelse riskerar då att vissa föreställningar kring musik vinner företräde framför andra. Bergman (2009) visar exempelvis hur detta kan få följder för hur en elevgrupp utvecklas i undervisningen både i relation till genus såväl som till förkunskaper.

Musikläraren som meningsskapande instans

En möjlighet till att förstå vilket meningsskapande som kontextuellt inringar undervisningen kan fås genom att synliggöra musiklärarnas funktion i musikundervisningen. Asp (2011) föreslår hur en musikerroll ofta ligger till grund för språkliga handlingar i samtal om val av undervisningsinnehåll. Ämnesförståelse och ämnesidentitet byggs då upp mot bakgrund musiklärarnas förståelse av vad det innebär att arbeta som professionell musiker i en populärmusikalisk tradition:

A1: Vi pratade om de här branschgrejerna och jag tror att det möjligtvis är det som skiljer musikern från musikläraren: att man har jobbat ute i branschen. Den biten tar jag i alla fall med mig, jag lägger upp det så att vi instuderar ett stycke, det kan tar ett par lektioner att lära sig en låt. Sedan lirar man den tillsammans utan att tänka på hur man står och går och sådant där. Därefter gör vi ett produktionsrep då eleverna går upp på scenen och jag filmar dem. Då brukar inte eleverna spela musiken, utan den har jag spelat in och så får de lyssna på den samtidigt som vi försöker göra något koreografiskt av det här numret. De kommer ju hamna i den situationen, de kommer stå där med en publik och det har jag fått med mig från branschen, för jag vet hur det funkar, man kan inte ställa sig i TV och göra något som man inte har funderat på: "Hur ska det här numret se ut?". Jag tycker att det är en självklar grej, och det vet jag att inte alla gör, det är till och med vissa elever som har reagerat på det i utvärderingar att "jag tycker att det hade varit roligare att lära mig fler låtar än att stå och hitta på rörelser" medans andra tycker att det är skitbra

...

B2: Precis. Vi har en diskussion här som poppar upp ibland, vi har fått kritik för att vi är en coverskola – att vi har anpassat oss så mycket åt den rådande konjunkturen. Till exempel finns det inom jazzen en tradition att spela låtar ur "The American Songbook", låtar som man alltid väljer att jamma på. Och

när det gäller mer moderna covers, så ska man sätta ihop ett band och lira after-ski i Åre då måste nästan de här traditionella låtarna vara med på något vis. Och det där måste man vara lite vaksam mot för när man är sådär inriktad på att vara lite yrkesförberedande som vi är, då får inte det egna skapandet och den egna musikaliska profilen som ser bortom det coveraktiga, försvinna helt. Och det där är en diskussion som vi försöker föra hyfsat kontinuerligt tycker jag
(Asp, 2011)

Det meningsskapande som omger undervisningen och diskursivt styr den är då förknippade med de erfarenheter det innebär att arbeta som professionell musiker. Den didaktiska identiteten i undervisningen byggs upp genom musiklärnarnas själv- respektive ämnesförståelse. Intentionen att undervisa med fokus att medvetandegöra eleverna på hur de fungerar kroppsligt på en scen innebär då också implicit att de ska fungera som autentiska varelser i ett musikaliskt sammanhang vars regler skrivs på annan plats än i den institutionaliserade undervisningen.

Möjligen är det en sådan professionell ämnesförståelse som ger mening till den undervisning vilken premierar och förutsätter en musikalisk produkt som konserten. Tidigare forskning har visat hur musiklärostudenter har haft svårt att etablera "en för yrket mer ändamålsenlig lärarrollidentitet" (Bouij 1998: 340). Konserten blir ett implicit lärandeobjekt i sig och den autenticitet det innebär att spela musik i form av en konsert framför en publik blir avgörande för både elevernas självförståelse såväl som för ämnets identitet. Musikundervisningens pedagogiska ambitioner riskerar då att aldrig överskrida den inramning aktivitetsformen innebär och att undervisningen skulle erbjuda utmaningar likt de Zimmerman-Nilsson (2009) föreslår blir omöjliga eftersom en sådan undervisning inte kan möta kraven på autenticitet eller i tillräckligt tillfredställande grad efterlikna musikaliska aktiviteter som fungerar som förebilder. Den populärmusikaliska scenen och tolkningen av denna, är då ständigt närvarande även i ett institutionaliserat sammanhang och utgör en inte oviktig diskursiv formation. Det skulle kunna vara en förklaring till de musikdidaktiska mysterier som tecknades i inledningen till den här artikeln: undervisningens främsta syfte är att efterlikna annan populärmusikalisk praxis med element lånade från ickeformellt musikutövande. Detta innebär förvisso ett lärande – men ett lärande vars pedagogiska potential begränsas inte bara till elevernas färdigheter och förmågor, utan också till vad som kan anses vara den breda gentrifierade smak (Dyndahl 2013, in press) som präglar institutionaliserad musikundervisning med populärmusikaliska förtecken.

Avslutande reflektion

Jag har i den här texten försökt diskutera samtida musikundervisning utifrån begrepp som didaktisk identitet och intentionalitet. Med didaktisk identitet förstår jag hur undervisningsämnet musik relaterar till en omgivande kontextuell meningsprocess, vilket bidrar till ämnets självförståelse men också som något vilket ger kraftfulla konsekvenser för uppfattningar kring lärande och undervisningspraxis. Genom att använda begreppet intentionalitet försöker jag rikta ljuset mot den avsiktlighet som finns i undervisningen för att också se hur meningsskapande tar sig konkreta språkliga och kroppsliga uttryck. På så vis förstår jag sammanfattningsvis intentionalitet som en möjlighet att uppmärksamma hur didaktisk identitet "blir till". Detta konkretiseras slutligen genom ett exempel hämtat från gruppsamtal med musiklärare. Avslutningsvis problematiserar jag sådan intentionalitet genom att se en potentiell spänning mellan musikundervisningens olika syften och mål. Här finns en strävan som jag förstår det att efterlikna autentiska arbetsformer och låta dessa stå som modell både för val av undervisningsstoff såväl som dess metoder. Då riskerar också undervisningen att möjligen begränsas till ett visst konstnärligt uttryck såväl som att tränga ut annan typ av undervisning, vilken kunde ha medvetandegjort eleverna på andra viktiga aspekter av musik och musikskapande.

Slutligen vill jag tillägga att frågan om intentionalitet vore intressant att diskutera också i ett större perspektiv. Då kan frågan om meningsskapande utsträckas till en betydligt vidare kontext än endast platsen för undervisning och utbildning. Möjligen kan en analys av undervisningens olika urval också förstås genom att se hur meningsmakandet angår fler personer än endast de som deltar i undervisningen. Om konserten som musikalisk produkt uppfattas som ett trovärdigt och eftersträvansvärt epistemologiskt projekt, antyder detta hur uppfattningar kring musik och musikpedagogik står i en nära relation. Här uppfattar jag att musikundervisningen i allt högre grad legitimeras utifrån en betoning på musikens vardagsaspekter, "hverdagserfaring" (Nielsen 1998). En fråga som blir aktuell då är vilka processer som i sig legitimerar en sådan utveckling. Här förstår jag hur frågor om makt och maktrelationer kan vara en framkomlig väg för att djupare diskutera frågor om musik, musikundervisning och samhälle.

Referenser:

- Asp, Karl (2011). *Om att välja vad och hur: musiklärarens samtal om val av undervisningsinnehåll i ensemble på gymnasiet estetiska program*. Lic.-avh. Örebro: Örebro universitet.
- Bouij, Christer (1998). *"Musik - mitt liv och kommande levebröd": en studie i musiklärarens yrkessocialisation*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Berger, Peter Ludwig & Luckmann, Thomas (1967). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. New York: Anchor books.
- Bergman, Åsa (2009). *Växa upp med musik: ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Burr, Vivien (2003). *Social constructionism*. (2. ed.) London: Routledge.
- Comenius, Johan Amos (2002). *Didactica magna [Elektronisk resurs] Stora undervisningsläran*. Lund: Studentlitteratur.
- Cook, Nicholas (1998). *Music: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Dahlgren, Lars-Owe (1989). Undervisningen och det meningsfulla lärandet In R. Säljö (ed), *Som vi uppfattar det: elva bidrag om inläring och omvärldsuppfattning* (pp. 19–32). Lund: Studentlitteratur.
- Dyndahl, Petter (2008). Fagdidaktikk som et estetisk/funksjonelt felt. Et bidrag til de/rekonstruksjon av musikkundervisningens kulturdidaktiske identitet. In A. Næss & T. Egan (eds), *Vandringer i ordenes landskap. Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen* (pp. 310–324). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Dyndahl, Petter (2013). Music gentrification, socio-cultural diversities, and the accountability of academics. In P. Dyndahl (ed), *Intersection and interplay: Contributions to the cultural study of music in performance, education and society*. Musikhögskolan i Malmö (2000-). *Studies in music and music education: publications from the Malmö Academy of Music*. Malmö: Malmö Academy of Music
- Dyndahl, Petter & Ellefsen, Live Weider (2009). Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies. In F.V. Nielsen, S.-E. Holgersen & S.G. Nielsen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 11 2009* (pp. 9–32). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ericsson, Claes (2006). *Terapi, opplysning, kamp og likhet till varje pris: undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (eds) (2011). *Perspektiv på populärmusik och skola*. (1. oppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (2010). *Musikklassrummet i blickfånget: vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Högskolan i Halmstad, Sektionen för lärarutbildning.
- Folkestad, Göran (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British journal of music education*, 23(2), 135–145.
- Foucault, Michel (2002). *Vetandets arkeologi*. ([Ny utg.]). Lund: Arkiv.
- Georgii-Hemming, Eva & Westvall, Maria (2010). Teaching music in our time: student music teachers' reflections on music education, teacher education and becoming a teacher. *Music education research*, 12(4), 353–367.
- Green, Lucy (2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Hall, Stuart (1981) Notes on Deconstructing 'the Popular'. In J. Storey (ed), *Cultural theory and popular culture: a reader* (pp. 508–518) (4. ed.). Harlow: Longman, 2009.
- Hanken, Ingrid Maria & Johansen, Geir (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Holmberg, Kristina (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* Diss. Lund: Lunds universitet.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997). Didaktikens centrala frågor. In M. Uljens (ed), *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (pp. 47–74). Lund: Studentlitteratur.
- Kansanen, Pertti (2000). Kampen mellan vetenskap och lärande. In E. Alerby, H. Johansson, P. Kansanen & T. Kroksmark (eds), *Lära om lärande* (pp. 29–44) Lund: Studentlitteratur.
- Kant, Immanuel (2004). *Kritik av det rena förnuftet*. Stockholm: Thales.
- Klafki, Wolfgang (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. In M. Uljens (ed), *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. (pp. 215–228). Lund: Studentlitteratur.
- Klafki, Wolfgang (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
- Krüger, Thorolf (1998). *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge: two case studies of teachers at work*. Diss. Bergen: Bergens University College.
- Marton, Ferenc & Tsui, Amy Bik May (eds) (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Nerland, Monika (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Diss. Oslo: Oslo Universitet, Norges Musikkhøgskole.

- Nielsen, Frede V. (1998). *Almen musikdidaktik*. (2., rev. og berabjdede udg.) København: Akademisk forlag.
- Nielsen, Frede V. (2005). Didactology as a Field of Theory and Research in Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 13(1), 5–19.
- Nielsen, Klaus (2000). Musikalisk mästarlära. In S. Kvale (ed), *Mästarlära: lärande som social praxis* (pp. 139–149) Lund: Studentlitteratur.
- Saar, Tomas (1999). *Musikens dimensioner: en studie av unga musikers lärande*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Selander, Staffan (2010). Didaktik. In U.P Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (eds), *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Smith, Daniel Woodruff & McIntyre, Ronald (1982). *Husserl and intentionality: a study of mind, meaning, and language*. Reidel: Dordrecht.
- Uljens, Michael (1997). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. In M. Uljens (ed), *Didaktik* (pp. 166–197). Lund: Studentlitteratur.
- Weigelt, Karl (2008). *The signified world: the problem of occasionality in Husserl's phenomenology of meaning*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2008.
- Weman Ericsson, Lena (2008). "... världens skridskotystnad före Bach": historiskt informerad uppförandep Praxis ur ett kontextuellt musikologiskt perspektiv, belyst genom en fallstudie av *Sonat i E-dur, BWV 1035, av J S Bach*. Diss. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Winther Jørgensen, Marianne Winther & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Zandén, Olle (2010). *Samtal om samspel: kvalitetsuppfattningar i musklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Zimmerman Nilsson, Marie-Helene (2009). *Musklärares val av undervisningsinnehåll: en studie om undervisning i ensemble och gehör- och musklära inom gymnasieskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Noter

- 1 Genom att använda ordet "undervisningen" styr jag bort från att se hur undervisningshandlingar inte enbart stammar ut musklärares handlingar, utan bör ses som en dialogisk verksamhet med elever och andra som samtalspartners. Undervisningen är alltså inte endast resultatet av lärarens handlingar, utan av flera personers handlande.

- 2 I Zandéns (2010) undersökning ingår musikgenrerna hårdrock, gospel, reggae och soulpop.
- 3 Se exempelvis Weigelt (2008) eller Smith & McIntyre (1982) för exempel på intentionalitet i fenomenologisk litteratur.
- 4 Vilket också kan förklaras utifrån att undervisning i Sverige för närvarande är konkurrensutsatt: skolor konkurrerar med varandra om elevunderlaget. En sådan situation påverkar också undervisningen genom att den används i marknadsföringssyfte. Därför anpassas också undervisningen till en förväntad smak hos blivande elever. En lärare uttryckte det i ovanstående undersökning som att "...man får välja lite smart och så där.." a propos vilket konsertmaterial som ska spelas för att locka nya elever till skolan (Asp 2011).

PhD student

Karl Asp

Lunds universitet

Malmö Academy of Music

Box 8203, 200 41 Malmö, Sweden

karl.asp@gmail.com