

Nordisk
musikkpedagogisk
forskning
Årbok 13

*Nordic Research in
Music Education
Yearbook Vol. 13*

Redaksjon:
Sven-Erik Holgersen
Siw Graabræk Nielsen
Lauri Väkevä

NMH-publikasjoner 2012:2

Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 13
Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 13
Redaksjon: Sven-Erik Holgersen, Siw Graabræk Nielsen og Lauri Väkevä
Norges musikkhøgskole

NMH-publikasjoner 2012:2
© Norges musikkhøgskole og forfatterne

ISSN 1504-5021
ISBN 978-82-7853-070-2

Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
N-0302 Oslo, Norge

telefon: (+47) 23 36 70 00
telefaks: (+47) 23 36 70 01
e-post: mh@nmh.no
www.nmh.no

Publisert i samarbeid med Unipub
Trykk: Unipub AS, Oslo 2012

Innhold *Contents*

Introduction 5–8

How can music contribute to Bildung?

On the relationship between Bildung, music and music education from a phenomenological point of view 9–32

Frede V. Nielsen - Denne artikkelen er utelatt i web-versjonen

Towards a critical curriculum theory in music education 33–55

Ralf Sandberg

Hur hiphopkulturen möter universitetsvärlden: Hiphop Academicus! 57–75

Johan Söderman

Musiklærerkompetencer mellem uddannelse til

og udøvelse af musikundervisning 77–92

Finn Holst

Væren og makt

Om opplevelser og forståelser av instrumentalpedagogiske praksiser 93–114

Elin Angelo og Øivind Varkøy

Manifesta och latentia ideologier

om lärande inom svensk spelmannsrörelse på 1920-talet 115–130

Thomas von Wachenfeldt

Sture Brändström

Juvas Marianne Liljas

Schubert arrangements och vägen dit

Inblick i en kollaborativ studie av Mats Bergströms konstnärliga överväganden under bearbetning och instudering av Franz Schuberts Sonat i a-moll, D 821, den så kallade Arpeggionesonaten 131–150

Cecilia K. Hultberg

- Seizing the dynamic moment in situation-originated learning:
The origin of songcrafting examined through Dewey's theory of inquiry 151–169
Sari Muhonen & Lauri Väkevää
- Creative structures or structured creativity
– Examining algorithmic composition as a learning tool 171–197
Peter Falthin
- Analytiske og holistiske tilganger til vurdering
– en teoretisk drøfting av vurderingsstrategier og vurderingshandlinger
i musikkfaget 199–220
John Vinge
- Ethical implications of music education as a helping profession 221–232
Thomas A. Regelski
- Forskningsnoter *Research notes*
Rhythmic music education as aesthetic practice 233–241
Catharina Christophersen
- Didaktisk kompetence i kunstneriske musikkuddannelser
– en undersøgelse af gode instrumental- og sammenspilslærere i rytmisk musik på
professionelle musiker- og musikpædagoguddannelser i Norden 243–255
Torben Westergaard
- Er spilleopplæringen i norsk grunnskole i takt med nasjonale rammer?
Elevens egen stemme om innhold og metode 257–267
Odd-Magne Bøe - Denne artikkelen er utelatt i web-versjonen
- Pre- and postnatal music education for early mother-child interaction 269–279
Kaarina Marjanen
- Doktoravhandling i Norden 2011 281–282
- Nordic Research in Music Education 283–284

Introduction

Volume 13 of *Nordic Research in Music Education Yearbook* includes eleven articles and four research notes. The themes of the articles include philosophical and historical perspectives on music education, epistemological and psychological perspectives on music teaching and learning, as well as creativity, evaluation and ethical considerations on music education.

The opening article of the present volume is a revised keynote by Frede V. Nielsen that was given at the *Nordic Network for Research in Music Education* conference 2011 in Copenhagen. The main theme of the conference was *Philosophical Positions in Music Education from a Nordic and International Perspective* and in the present article the author discusses, *How can music contribute to Bildung? On the relationship between Bildung, music and music education from a phenomenological point of view*. Concepts and terms that characterize the tradition of Bildung oriented thinking are outlined and discussed in relation to a theory of music as a multi-dimensional universe of meaning. Drawing on phenomenological philosophy it is concluded that music potentially has categorial Bildung value (*Bildungsgehalt*) as both an object and an activity (as praxis) because these two dimensions are intertwined and integrated.

In the succeeding article, *Towards a critical curriculum theory in music education*, Ralf Sandberg is also concerned with the concept of Bildung. Sandberg presents tentative meta-reflections on curriculum theory as well as a brief outline of historical-philosophical curriculum theory. The article aims at initiating a discussion on the impact of curriculum theory on research in music education.

Johan Söderman describes the “hip-hop academization” in the USA and analyzes the mechanisms in academization processes drawing on the theoretical framework of sociologist Pierre Bourdieu. A central question for the investigation was about who is the expert of this particular music culture.

In his comparative investigation of *Music teacher competences between music teacher education and teaching music in schools*, Finn Holst describes an institutional polarization based on organizational structures counteracting an integrated professional teaching practice. Holst discusses how music teaching may be justified as a profession across the described differences.

Elin Angelo and Øivind Varkøy refer to the core concepts of Heidegger and Foucault, *Being and Power*, as they discuss *experiences* and *understandings* of instrumental music teaching. Instead of the dichotomized views most often connected with the two philosophers, the authors through a narrative approach emphasize possible similarities.

Changing into a historical perspective, the next article analyzes *Manifest and latent educational ideologies in the Swedish Fiddler movement*. Thomas von Wachenfeldt, Sture Brändström and Juvas Marianne Liljas focus on the Swedish journal *Hembygden* from the years of 1923-1927 offering an historical view on the Swedish folk music tradition.

Following the process of transcribing Schubert's Sonata in A minor, D 821 (Arpeggione sonata), Cecilia K. Hultberg offers *A collaborative study of development of musical knowledge in a professional freelance project*. The purpose of the study was to analyze the collaborative process from a cultural psychological perspective and to reveal insight that may be transferable to other contexts of interpretation.

Sari Muhonen and Lauri Väkevä are concerned with processes of learning song-crafting as they are *Seizing the dynamic moment in situation-originated learning*. As they explain, the view proposed is not teacher-centered, student-centered, nor tradition-based, but *situation-originated*, indicating the significance of the learning situation as a pedagogical point of departure.

In his article, *Creative structures or structured creativity – examining algorithmic composition as a learning tool*, Peter Falthin asks "How do student composers develop and structure creative resources aided by algorithmic methods?" Results suggest that musical learning may run its course following procedures similar to those of Vygotskij's theory of the concept development process.

John Vinge in his article, *Analytical and holistic approaches to assessment*, offers a theoretical discussion of assessment strategies and actions in music education. The point is made that the concepts analytic and holistic are not to be recognised as dichotomous concepts, but as an assessment continuum.

As Thomas Regelski claims in his article, *Ethical implications of music education as a helping profession*, the ethical dimensions of music education are too often overlooked, both in the preparation of new teachers and in evaluating the practices of in-service teachers. The author provides a philosophical review of key aspects of *normative* ethics.

The concluding section consists of four research notes two of which present different aspects of rhythmic music education in the Nordic countries, the third one reports an investigation about instrumental teaching in Norwegian compulsory school and the last one is about pre- and postnatal music education in Finland.

Biographical information about contributors to this volume is given at the end of each article. The last section of the Yearbook provides an updated list of PhD dissertations from 2011 in music education, music therapy and related areas. Further information about the Nordic Network for Research in Music Education is available on www.nnmpf.org.

The editors would like to thank authors for their valuable contributions. As any other scholarly journal, *Nordic Research in Music Education Yearbook* depends on the work of peer reviewers. From Volume 13 and onward, a list of scholars who are currently contributing to the Yearbook as peer reviewers will be placed in the end of the volume.

We would also like to thank the member institutions of the *Nordic Network for Research in Music Education* for securing the financial basis for the Yearbook. Finally, the editor group wants to thank Anders Eggen and the Norwegian Academy of Music, for generously offering assistance in editing and finalizing the layout.

Nordic Research in Music Education Yearbook has been published since 1997 by the Norwegian Academy of Music. Since the very beginning and until 2010, Professor Frede V. Nielsen, Department of Education, Aarhus University (DPU), has been a driving force behind the Yearbook. In 2012, Frede V. Nielsen celebrates his 70th birthday and become Professor Emeritus after 41 years of service at the same institution. The editor group wishes to congratulate and thank Frede for his continuous and painstaking efforts for the Yearbook and for his commitment to the *Nordic Network for Research in Music Education* of which he was a founding member in 1992.

Lauri Väkevü, Siw Graabræk Nielsen and Sven-Erik Holgersen (chief editor)

May 2012

Towards a critical curriculum theory in music education

Ralf Sandberg

ABSTRACT

Towards a critical curriculum theory in music education

The concept of 'Bildung' was incorporated into the Swedish curriculum two decades ago. This development was inspired by a Continental didactic and central idea of learning in combination with historical-philosophical curriculum theory, thereby breaking a long tradition of goal-rational Anglo-American curriculum discourse. Today, curriculum theory also enjoys a reawakened interest in Sweden as a result of our new teacher-training programme. This article provides a short historical background to earlier pedagogical and didactic influences in Sweden, points out influential thinking about curriculum generically in Germany and the United States that has an impact on Swedish curricula and describes recent curriculum trends in Sweden. The article presents tentative meta-reflections on curriculum theory and gives a brief outline of historical-philosophical curriculum theory. It offers a valid argument for the development of a critical curriculum theory with special reference to music education in the post-modern society. The aim of this article is to initiate a deeper discussion on the impact of curriculum theory on research in music education.

Keywords: curriculum theory, Bildung, music education, post-modern curriculum discourse

Introduction

Curriculum is a cultural document bringing the past into the future. Education is at “the eye of the event”, endeavouring to combine the classical humanistic values of learning with the new skills and knowledge created by the advancing information society. Here the term “curriculum” represents a wider concept than its equivalent in the Swedish language (*läroplan*). In this article, curriculum theory refers not to its normative function to control the political educational system on a national level, but to its historical emergence in the cultural, philosophical and scientific context. On this basis, and with the support of previous general and music education research, I intend to outline a critical curriculum theory model relevant to music education.

Curriculum development around the turn of the millennium may be characterized by the transition from a rationally developed curriculum wrought with the demands imposed by an industrialized society and its educational needs and organizational models, to a more humanistic and communicative curriculum discourse, associated with crucial changes in the relationship between schools and society. From this point of view, music education in school must be seen as a cultural venue for the interplay of, on one hand, its historically determined and evolved traditions and, on the other hand, the teachers and students that provides music education meaning and significance (Sandberg 1996, 2002, 2006).

These trends represent major challenges to school education in general and music education in particular. Young people today live in an international musical world and are especially sensitive to the changing zeitgeist. Their music is also closely linked to the dynamic music and media culture in which they live. More and more, young people's life projects include cultural and artistic activities in the post-modern society. They have acquired a special creativity in their spare time, which consists of creating their own musical productions with the help of their home recording studio, guitar, synthesizer, computer, MP3 player, and nowadays via mobile telephone, iPhone, iPod, iPad and iTunes. Young people's media creations give them more and more opportunities for musical creation, which they communicate to each other over the Internet. With the introduction of media technology in schools, it has also become possible to illuminate and discuss the history of music as well as the multicultural and international aspects of music (Ericsson 2006, Green 2008, Gullö 2011, Sernhede 2006).

Nowadays, researchers are talking about a new phase in history—the post-modern or post-industrial phase—and in this historical process society is expanding from a national, self-contained unit to an international and borderless entity (Hargreaves 2004). Another basic postulate among educational theorists is that there are essentially two ways by which we organize and manage our knowledge of the world: logical-scientific thinking and narrative thinking. Schools must cultivate more of the narrative arts—song, drama, fiction and theatre in balance with logical-scientific thinking (Bruner 1996/2002). Researchers are also talking about culture and creativity and their implications at regional, national and global levels.¹ Culture and creativity is characterized by an explosion of the pool of producers, so that it becomes increasingly difficult to distinguish between cultural producers and users (Sacco 2011). Researchers also refer to the linguistic and communicative turn and the renaissance of the philosophy of education and curriculum theory (Englund 2007).

Under the probable influence of a development of what we call a post-modern curriculum discourse, powerful changes are now taking place in the relationship between school and society. In this perspective, the evolution of curricula and teaching traditions also must be understood as a reflection of the needs of the zeitgeist. As a result of the increasing quantity of and access to information, schools now have to compete

as sources of knowledge with international communication systems that are especially attractive to young people. Society itself is changing from one that is national and clearly demarcated to an international society characterized by an ever-increasing exchange of information. This creates the need for new skills in order to live and work in a complex world. However, changes in our circumstances also mean that it is likely that we stand on the threshold of a major transformation and redefinition of the school's mission in a new world—a new formative period in the curriculum discourse.

Since the 1990s, the curriculum in Sweden has been a response to a changed society. The concept of 'Bildung' was incorporated into the Swedish curriculum two decades ago, inspired by a Continental didactic and central idea of learning, thereby breaking a long tradition of goal-rational Anglo-American curriculum discourse. From a post-modernist viewpoint, these aspects may be regarded as an expression of increasing suspicion of the rational changes in society, accompanied by a preference for modest personal projects, individualism and multiculturalism. The approach of the Continental curriculum tradition more closely follows dynamic changes in the interplay between school and society.

These are the starting points for my discussion of curriculum theory and curriculum trends in Sweden. My thesis is that the school's traditions and knowledge organization create certain conditions for the music curriculum that also represent a problem for its aesthetic and artistic uniqueness. Another problem in Swedish music education is the lack of initial debate on curriculum theory and critical analysis of its practical implementation. This article provides a short historical background to the influences on Swedish pedagogical curriculum trends that are derived from the German didactic tradition and the American curriculum tradition. Section 3 describes the intensive curriculum changes in Sweden after the Second World War, or what I call "the peace outbreak". The succeeding sections present some representative literature in critical curriculum research affecting influential changes in curriculum theoretical thinking, followed by an outline for a curricular model based on a historical-philosophical perspective relevant to musical education. Finally, I aim to present a few points of criticism against the latest curricular development in Sweden, which has a tendency to abandon the theory of human 'Bildung' and reintroduce a goal-rational curriculum tradition and a normative didactic thinking. It is hoped that the article will initiate a deeper discussion on the impact of critical curriculum theory in research of music education in both a Nordic and an international perspective.

Curriculum philosophies, trends and influences in Sweden

This section provides a short historical background to earlier pedagogical and didactic influences in Sweden in the late 1800s and the beginning of the 1900s, which had their impact on curriculum philosophies. In Sweden, as in most of the nations of

Northern Europe, education as a university discipline—or pedagogy—was formed within philosophy and came to follow a specific philosophical tradition. Within this tradition, pedagogy had two main tasks and purposes. One task was normative in character and treated education as a part of the cultural reproduction of society. The other task was to explain the limits and possibilities of education as a knowledge transmission process. Theories on the formulation and legitimation of curricula in society and schooling have existed within research in education and music education for rather a long time in Germany, the United States, England, Scandinavia and other countries in the Western world. This section deals mainly with curriculum trends in the United States and Germany, which previously exerted a significant influence on Swedish curricula, and also with the syllabus in music. The emergence of curricular theory is the result of transatlantic influences from various scientific discourses, most notably the Continental didactic tradition and the American curriculum tradition.

Wilhelm von Humboldt's (1767–1835) theory is a central reference point for German theories of curriculum. Humboldt's concept of 'Bildung'² originated in the second half of the eighteenth century and grew in importance for pedagogic thinking in the beginning of the nineteenth century in Germany. In contrast to its development in Anglo-American countries, education in Germany was established as part of philosophy and the historical-cultural sciences. The concept of 'Bildung' had an important part in understanding that continuing influence—for example, more in Denmark and Norway than in Sweden in the late 1800s (Gundem & Hopmann 1998).

From the early 1900s onwards, Johann Friedrich Herbart (1776–1841) had a strong influence on educational thinking in Sweden. Herbart combined classical rhetorical education with modern psychology (Hopmann & Riquarts 2000). According to Herbart, the tradition of 'Bildung' was more noticeable in the Swedish curricula during the first part of the last century. The history of the concept of didactics is slightly different in the other Nordic countries. Didactics has long been established in Finland and in Norway in the sense of *subject didactics*. In Denmark, didactics has also long been established, but with a tension between *general didactics* and subject didactics. In Sweden, the concept of didactics was introduced only in the 1980s, first as content-related pedagogical research and later as didactics. Didactics also made an impact on Swedish education politics among those favouring a goal-rational line of argumentation. Throughout the post-war Americanization of Swedish education, the 'Bildung' tradition lost some of its importance, with the exception of German didactics. As a result, normative didactics alongside the goal-rational curriculum tradition, inspired by Dewey, worked in tandem until the 1990s (Englund 2007).

During the first two decades of the nineteenth century, the basis for education and psychology as a science was formed in the United States, greatly influenced by European thinking. It was Herbart's educational psychology that John Dewey (1859–1952) introduced in America. John Dewey had studied German philosophy and he wrote his doctoral thesis on Hegelian philosophy. In the United States, Dewey delivered the

thesis of *The Child and the Curriculum* (Dewey 1902) as the main factor in a science of education. Dewey elaborated this idea partly by rejecting the new testing movement and the psychology behind it. The work of John Dewey (1897, 1902, 1916) and the Progressive education movement were the explicit forces in this curriculum thinking. The progressivists saw the goal and content of education from a pragmatic aspect and the method as derived from the individual student's needs and possibilities. Dewey's idea of transaction meant that pupils learn by experimenting with their environment, not when passively listening to the teacher. Dewey expressed a belief in the rationality of science and the ability of education to develop progressively. Education aims at the reproduction of the culture, but can at the same time be an instrument for a progressive development of the society. These fundamental ideas markedly influenced curriculum thinking. The pragmatic aspect has been placed foremost when determining rational-goals. In Dewey's pedagogy, there are three structural elements: *pragmatism*, *individualism* and *rationalism*, the basis of the rational curriculum code (Lundgren 1983).

In addition, the 1980s and 1990s saw renewed efforts to merge Anglo-American curriculum theory and Continental didactics and learning theories in Scandinavia (Gundem & Hopmann 1998, Nielsen 2007). Gundem points to the fact that work with curricula is now tied more intimately to the professionalism and professional development of the individual teacher. Gundem also describes certain international trends in curricular development by pointing to countries such as Norway, Sweden and Finland where a centralised curricular bureaucracy have moved towards decentralisation. On the other hand, countries that previously had decentralised curriculum development now tend to adopt national curricula modelled on those of the United Kingdom and the United States. What we are seeing is an international equalization.

But there are fundamental differences between American curriculum thinking and the German 'Didaktik' and 'Bildung' tradition. If American curriculum theorists focused on the functional connections of education to society, the German theorists looked at the structural relation of education to society—structures disclosed by historical analysis. In Germany, there was a great interest in content and subject matter and the potential for children's growth; American theorists focused on method and "how to learn". In Germany, the state's written curriculum directives were not seen as mandates that could or should explicitly direct a teacher's work; indeed, teachers are guaranteed professional autonomy, "freedom to teach", without control by a curriculum in the American sense. In the United States, the dominant idea of curriculum thinking is "curriculum-as-manual" and methods seen as guiding, directing or controlling a school system's day-to-day classroom work (Autio 2006, Westbury 2000).

Curriculum changes in Sweden after “the peace outbreak”

Swedish curricular development for the compulsory school has an interesting history.³ In Sweden, we can see two pedagogical traditions assuming dominance. In the first half of the twentieth century until the start of the Second World War, it was German theories of curriculum that influenced Swedish educational thinking (and even musical ideals). The work of reforming the Swedish school system, which led to the establishment of the nine-year compulsory school, was begun by the 1940 Swedish Parliament and by a parliamentary commission—the School Commission of 1946. Then, according to Dewey, the interest for the American curriculum tradition was rekindled. We can also see here a greater influence of Anglo-American media-borne music. After “the peace outbreak” all eyes (and ears) would turn towards the West.

Perhaps the most intensive and varied period of curriculum change was the period from the late 1950s through the 1960s in the United States and Northern Europe after the Second World War. More rigorous standards for student learning; reorganized, updated and new curriculum guides; challenging new learning materials; availability of helpful teacher training curricula; increased teacher/student planning; and other such innovative and often contradictory ideas are only some of the changes proposed in those decades. The period began with unprecedented federal support for curriculum reform in the public school when the United States was perceived as losing the “space race” to the then-Soviet Union. Traditional American curriculum studies would provide a structured framework for thinking about institutional issues, like school changes and reform, and ways in which institutional aspirations might be “implemented” in organizational worlds. This way of thinking explains the role of American curriculum theory in Sweden after the Second World War, when a “new” school and a new social and educational order was being sought and symbolized by the new comprehensive system of education.

The reforms of the 1960s and 1970s, beginning with the School Commission’s work, also marked the peak of the “modern project”. This can be seen not only in Nordic but also in other Western European countries. The development of the Swedish society was founded on the concurrent formation of industrialization and democratization. The result was the “Swedish Model” with an expansive public sector and a number of reforms in various sectors of society. These reforms might be codified using concepts such as centralism and social engineering. From 1962, American progressivism and especially the work of Dewey had a strong influence on curriculum thinking in Sweden. In 1969, national curriculum for the comprehensive school was changed and in 1980, a further change was implemented built on a goal-rational curriculum concept.

From the 1990s, there was a transition from the rule-based system of the previous curricula to the goal-oriented school system that was introduced.⁴ In connection with this curriculum, a Continental ‘Bildung’ concept was introduced into Swedish curriculum formation after both the German and French models, thereby breaking a long tradition

of goal-rational Anglo-American curriculum discourse (Broady 1992a, 1992b, 1992c).⁵ The ideas of the Swedish Curriculum Committee came to be called *Learning for Life* (*Skola för bildning* 1992). The work may be characterized as an in-depth analysis of the school system's societal mission, its goals and direction, and its role in imparting skills and knowledge in a changing society.⁶ This new curriculum for the compulsory school differed partially in form and structure from Dewey's concept and was partially new in content. It was adapted to a new system of managing and delegating responsibility in the schools, based on a revised approach to knowledge and learning. This new curriculum was associated with a marked decentralization of the Swedish school system.

Due to this new curriculum thinking, the school system became goals-and-results-oriented. Previously, schooling was governed by state formulated rules and regulations on how the schools should be run and what the content of education should be. With Lpo 94, the Swedish school system became less centralized and increasingly managed on a local basis, leaving room for individual local profiles. Accordingly, the system became more varied in its organization, affecting schedule planning, the school's profile, organization and content. This in turn required a more professional handling of aims and questions concerning the syllabus in the school's internal affairs, and, at the same time, the increased freedom of choice demanded a keener awareness on the part of pupils and parents.

Swedish goal-stating documents were concise, leaving room for local interpretations. A central part of the development of the teaching profession was to enable teachers to analyse and interpret the goals in curricula and syllabi, implement these in accordance with their own teaching goals for different levels of the compulsory school, evaluate their own teaching, and assess and grade their pupils' learning in subjects such as music. The syllabus for music was the primary guideline for formulating individual local teaching goals.⁷ A goal-oriented system sets objectives but does not define the means for attaining them. This implies that teachers have to assume more responsibility and have more freedom to determine priorities, content and working methods with respect to their teaching.

This system put new professional demands on teachers, who were thereby expected to take part in and assume integrated responsibility for organizing education; to take an active part in selecting course content from an increasingly heterogeneous body of knowledge; to help develop teaching materials, evaluate the learning and award marks; all in addition to developing their teaching and school activities with reference to local conditions. The introduction of this new compulsory school curriculum involved a transition to full implementation of a goal-oriented system.

An openness in terms of the pupils' and schools' freedom of choice characterized this new Swedish school curriculum. Responsibility was passed to teachers and pupils to choose the content and working methods that would help them attain the prescribed national goals for schools. Given these changes, there was a new development in the school's mission, whereby greater stress was placed on language skills, humanistic values and a concentration on history and culture. The classical views on education in Sweden

were the basis for the formation of the curricula and syllabi for the various subjects. The important aim was to endeavour to help pupils master and enhance skills and knowledge that had not been given to them in advance, by experiencing and understanding the overall picture, and perceiving the connections between the different forms of knowledge that the various subjects in school could offer them. The theory of Continental ‘Bildung’ was also revived to solve the problem of selection and individualization as pupils sought knowledge through experiences in science, language, literature, art and music.⁸

I have described in this section the interplay among various scientific discourses and curricular concepts, most notably the Continental didactic tradition and the American educational tradition that influenced Swedish pedagogical and curriculum thinking. In the next section, I present some representative literature and critical aspects in educational research affecting changes in curriculum theoretical thinking.

The theoretical and communicative turn in curriculum thinking

In the United States, one can see a line of curriculum thought developing, for example, from Ralph Tyler’s (1949) theoretical development of goal taxonomies, and taxonomies such as those of Benjamin Bloom (1956) and in aesthetic education as described by Decker F. Walker and Jonas F. Soltis (1986/1997), and Harry Broudy (1988). This behaviouristic period claimed that psychology should be built on objective and systematic studies of behaviour and how this behaviour was formed, rather than on subjective interpretations of the meaning of the behaviour. For curriculum theory, behaviourism became the base from which curriculum questions were addressed. It was important to find behavioural definitions of objectives and to construct and control responses, the products of this process. The behaviourists believed that everything that exists could be measured.

This view of learning has been criticized as placing students in very passive roles—a process controlled and reinforced by the teacher and designed to assure that students provide “correct” answers. Those research trends have been important for the development of curriculum and syllabus models and even techniques of evaluation. Ian Westbury (1992) indicates that American curriculum research is an institution which “talks to itself”, and which lacks a firm and productive relationship between the “research” that is done and both the real worlds of schooling and teaching and the cultural, social and economic orders. Westbury notes the tendency of American school ideology and organization to see the teacher force as passive labour to be “commanded” by the machinery of governance and management. Within this way of thinking, the label “curriculum theory” has been used to cover normative models of how to construct goals, content and methods of instruction. The base for these normative statements is found within philosophy and psychology, in the latter case by reducing processes of education to processes of

learning. Consequently, various curriculum theories reflect the value system and the culture within which they have come to exist, rather than any deeper scientific facts. This means that, in transforming educational research within the area of curriculum inquiry from one nation to another, facts are isolated from their context or various “theories” are used as scientific legitimations of political values.

Estelle Jorgensen (2002) maintains that curriculum in the United States is based on philosophical assumptions about the purposes and methods of education. It relates fundamentally to educational values and is justified philosophically rather than verified or refuted scientifically. Many music curricula focus on instructional approaches and frameworks that are often presented with little justification, or justified on experimental and practical rather than systematic and logical grounds. For example, the *National Standards for Arts Education* are justified briefly with reference to “commonplaces”. However, in recent years, American curriculum theory has assumed a more normative, philosophical stance represented, in particular, by Bennet Reimer (1978), David Elliott (1995), Estelle Jorgensen (2002), Kerry Freedman and Patricia Stuhr (2004), Cheryl Craig (2006) and Liora Bresler (2007). Among those curricula that are justified more extensively are Bennett Reimer’s (1978) defence of comprehensive arts programs and aesthetic education; David Elliott’s (1995) concept of “curriculum as practicum”; Thomas Regelski’s (1981) argument for an action learning approach to the secondary school general music curriculum; and Susan Wolf’s (1996) and Therese Volk’s (1998) defences of multicultural approaches to music education.

Music and other performing arts have become arenas for the re-establishing and maintenance of cultural identities threatened by contact and conflict in new communities. Awareness of connections between school and community cultures has escalated, as has acknowledgement of students’ cultures. In this complex context, music educators have to consider questions of culture, curriculum and instruction. Sensitivity to the relation of culture and schooling supports attempts to forge culturally diverse educational practices (Reeder Lundquist 2002). International arts educators have begun to move away from the emphasis on traditional fine arts disciplines toward a broader range of art education and cultural issues. In the process of this transformation, arts educators are replacing older views of curriculum and instruction with an expanded vision of the place of arts education in human experience. The current transformation of arts education is more than just a broadening of curriculum content and changes in teaching strategies to the immediacy and mass distribution of imagery. It includes a new level of theorizing about the arts in education that is tied to emergent post-modern philosophies based on this growing environment of intercultural, intracultural and transcultural visualizations (Freedman & Stuhr 2004).

Within Swedish curriculum research in the 1980s and 1990s, two main didactic traditions stand out in general education: *teaching and learning* and *curriculum theory* with roots in American as well as in Continental curriculum-theoretical tradition. These theories, in which socio-cultural perspectives on teaching were developed, are based on

Ference Marton's theory of *phenomenography* (Marton 1981, 1986, Marton & Booth 1997). Within curricular theory according to Urban Dahllöf and Ulf P. Lundgren, certain educational and socio-cultural perspectives developed (Dahllöf 1971, Lundgren 1983). Both these pedagogical approaches relate to each other and interact with other subject didactic theories. Tomas Englund has developed a curricular theory of *deliberative communication* (Englund 1997, 2004, 2006). Englund also speaks about the linguistic and communicative turn and the renaissance of the philosophy of education in the 1990s in Sweden. The linguistic and communicative turn characterizes both the constituting role of language in our concept of reality and the meaning-creative function of communication (Englund 2004, Kliebard 1992, Morris 2001).

The educational and socio-cultural subdivision of Swedish curriculum theory is based on a historical-philosophical curriculum theory. As compared with former curriculum theories, the researcher is now more interpretation-oriented than explanation-oriented. Also, a critical curriculum theoretical outset is emerging based on Continental research traditions after Bourdieu, Foucault and Habermas, differing from more normative Anglo-American curriculum theoreticians such as Dewey, Tyler, Bloom, Reimer and Elliott.

So far, I have provided a conceptual map of thinking about curriculum generically in Germany and the United States that has impact on Swedish curricula. I have presented some representative literature in curriculum research that points out influential changes in curriculum thinking. My point is that the Swedish national curriculum, like those of other European countries and the United States, underwent a theoretical and cultural transformation around the turn of the millennium. However, school education in Sweden, as in other countries, is torn between the ambition of implementing "the modern project" and solving the post-modern problem of adapting to constant change. Let us now discuss this problem in a historical and philosophical curriculum perspective.

Historical-philosophical curriculum theory – an outline

This section presents an outline for a critical curricular model based on a historical-philosophical perspective, including some argument for the development of a critical curriculum theory with special reference to music education in the post-modern society. Historically and philosophically oriented curriculum theory deals with the relationship between school education and society and how changes in society affect the organization of schools and education – and, in our focus, the impact of music education. Curriculum theory in this sense is concerned not only with the wording of curricula and teachers' and pupils' compliance with the provisions and syllabi set out in them, but even more with school education in a broader social and cultural context and with the external and internal factors that are present in the work of the schools and the concrete shape that this

work—its objectives, content and working arrangements—takes in the specific circumstances. This calls for a scientific study of the development of a critical curriculum theory based on the socio-cultural approaches that have emerged from general and music education research.

Curriculum theory describes the school as an institution with significance for the cultural reproduction of the society and re-creation of human knowledge, values and symbols over a historical period. In one sense, a curriculum reflects the public debate on schools and education. In another sense, curriculum theory illuminates how knowledge is selected, organized and conveyed via school and education. The starting point is the social consensus and the structural boundaries of the school and the dynamic change in these characteristic factors. Through the curriculum interpretation approach, the researcher tries to form an analytical tool for understanding current developments in curricula and the role of music against the background of a socio-cultural perspective.

To illuminate how music teaching takes shape in the school and society and how music curricula have evolved, I have established a curriculum-theoretical perspective as proposed by Lundgren (1979, 1983) and Sandberg (1996, 1997a, 1997b, 2002). Curriculum theory in this sense deals with the relationship between education and society and how the development of society and changes within it influence various ways of organizing schools and music education. The model uses the dialectically related analytical concepts *cultural production* and *cultural reproduction*. Cultural production entails generating the necessities of life and material objects, creating symbols and knowledge that give purpose to material objects and life, and producing the conditions in society under which such production may take place. Cultural reproduction consists of these processes that recreate the material base and culture in a broad sense. This relationship has shifted during various historical periods and in various cultures.

Cultural reproduction in societies with limited division of labour and with a homogenous culture occurs chiefly in the upbringing of young people in their primary group, the family or village collective, which is sufficient to transmit the necessary knowledge and skills demanded by life in that society (Fig. 1). In such a society, upbringing is based on a direct interplay with one's surroundings. The value and purpose of the work is taught simultaneously with the knowledge and skills required for the work itself. The concept of schooling arises when material objects, knowledge, experience, and values must be represented in some way other than direct learning in the context where experience is created and knowledge is produced (Fig. 2). The need for pedagogical texts arises. Things and processes must be given philological names and be represented by text and pictures. In other words, it becomes necessary to "think" in a pedagogic way and to establish special institutions for education and schooling. The term *curriculum* means a set of principles, in which knowledge and skills are to be selected, organized and transmitted.

Curriculum theory views schools and education as the institutions in society that contribute to the reproduction and re-creation of the social and cultural order, accumulated knowledge and cultural traditions. Principles for how upbringing, teaching and ed-

education take shape in a specific culture are linked to how the society is structured and what social, economical and political structures of life in that society look like. Thus, curriculum theory focuses on social and cultural production, and on the reproduction of knowledge, experience and traditions via the society's educational system. In this context, the term *curriculum code* is used as a concept for describing how education is influenced by significant tendencies in the development of the society over time and in space. Naturally, in our focus this also includes artistic, aesthetic and musical dimensions (Fig. 3).

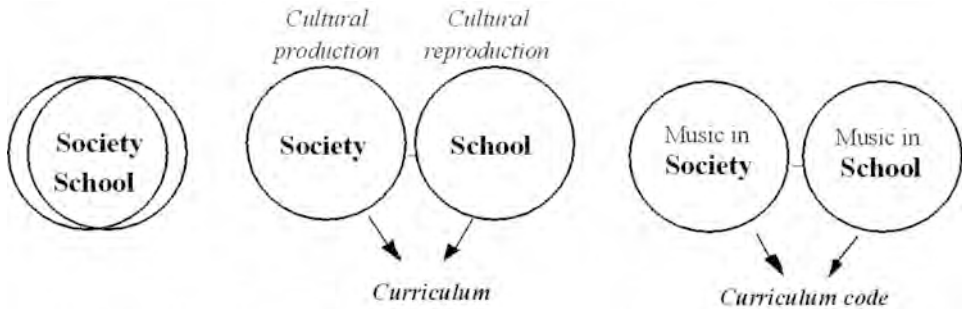


Fig. 1–2–3. A Strip: Cultural production and reproduction in societies.

Music in school is unique in the sense that the subject has a long history from ancient Greek times to the present, where music has been used as a tool for social and cultural education of both exclusive and inclusive strategies in curricula, as well as its role and relationship to other academic knowledge organization. Various curriculum codes are positioned in their historical context, from early educational endeavours until today's changes in curricula. From a historically and philosophically point of view, movements and changes in the relationship between schools and society are neither individual nor accidental phenomena but are structurally determined by on-going, historically given processes of development in the social, political, economic and cultural areas of society.

In various ways, these dynamic processes have an impact on each society's educational system and are codified in the schools' curricula. Curriculum codes are the connecting thread of the historical analysis: *the classical, the realistic, the moralistic, the rational, the "invisible" and the post-modern curriculum codes or discourses*. The codes overlap, earlier codes to some extent becoming the traditions of later ones, and there may be friction and rivalry between different schools during the same period. To illustrate this development, it is necessary to pin down a very basic narrative of curriculum codes over time.

Curriculum codes can be placed in a historical perspective from the beginnings of educational theory in ancient Greece around 400 BC up to the eighteenth century, during which time the adoption of the concept of education in Europe coincided with the develop-

ment of the natural sciences and industrialism. This was a period dominated by a classical and realistic curriculum code based on the need to meet the demand for cultural production in various forms (the formative period). Music had a self-evident role in curricula and course programmes under the classical code. Curricula gradually become more differentiated and music education more specialized under the realistic curriculum code.

As a result of the establishment of elementary schools, compulsory school systems inspired by patriotic and religious ideals and representing a link between the state and society emerged in the nineteenth century (*the period of mass education*). The moralistic curriculum code played an important role alongside the classical and realistic codes. The school music tradition that emerged under the influence of the moralistic code was an integral element of curricula, songbooks and teaching methods at least until the 1950s. Music had had a relatively prominent role in previous curricula too.

At some point in the first half of the twentieth century, education was increasingly viewed in economical terms, and as a result the focus shifted towards pragmatic vocational training and more rational organization. Curricula were also influenced by the growth of optimism encouraged by global economic growth. A *rational* curriculum code was adopted as education developed in relation to science, economics and politics. Education during this period was shaped by a progressivist approach based on individualism, pragmatism and rationalism that originated in the United States under the influence of John Dewey's philosophy (*the pragmatic period*).

The period after the Second World War was influenced by a rational curriculum code. This was a time of ever-more rapid economic, social and cultural expansion; school education was centralized and uniform school systems were established (*period of expansion and centralization*). After the introduction of phonographic technology and mass media distributed music in the 1950s and 1960s, there was a drastic widening of the gap between leisure music and the kind of music that was played in the classroom. With the adoption of a more goal-rational curriculum philosophy, the future of music as a school subject was called into question.

The status of music education was also significantly marginalized after the 1970s, a period of economic stagnation, increasing political instability and reorganization of the education system towards greater decentralization. A more fuzzy and indeterminate curriculum code is typical of the period (*the reification period*). This period heralded a change in the role of school education in an emerging media and information society – a *post-modern* curriculum code or discourse (*a new formative period*).

The curriculum theory model is complemented by a time-geographic conceptual framework constructed by Hägerstrand (1991). The time-geographic “world-view” is reminiscent of an orchestral score in which I try to use musical terms as metaphors to provide a perspective on the development of curriculum discourses. According to the time-geographic perspective, life in society follows an external, material progression but simultaneously produces an internal *fugue-like structure* of human thoughts, actions

and perceptions. This aggregate of knowledge and experiences, cultural traditions, and products of art is constantly created, kept alive and changed over time. Events in the world are illustrated with the help of various forms of time-geographic event scores that describe a fabric of events and development processes.

Time geography provides a flexible and dynamic picture of the development of a society. Musical notation as a descriptive metaphor and research tool constitutes the foundation for the time-geographic theory. The time-geographic conceptual framework describes how the organization of time and space influences social conditions and how we perceive our existence. The time-geographic method of observation is an integration of the natural and humanistic sciences that stress human values and cultural qualities. Like curriculum theory, time geography divides production in society into one side concerning material and economic production and another side related to the production of humanistic culture. The time-geographic conceptual model thereby contains possibilities for describing human situations based on external, material and economic conditions as well as internal, purposeful cultural contexts. Here I try to formulate the relationship between these two levels of description by constructing theories revolving around educational processes. In a very holistic perspective with the purpose of analysing development and change in the schools and music education, and inspired by a time-geographic conceptual model, I have constructed a curriculum theoretical “societal score”. It is a way to give curriculum development and music education a place in the society and in a historical perspective (Fig. 4).

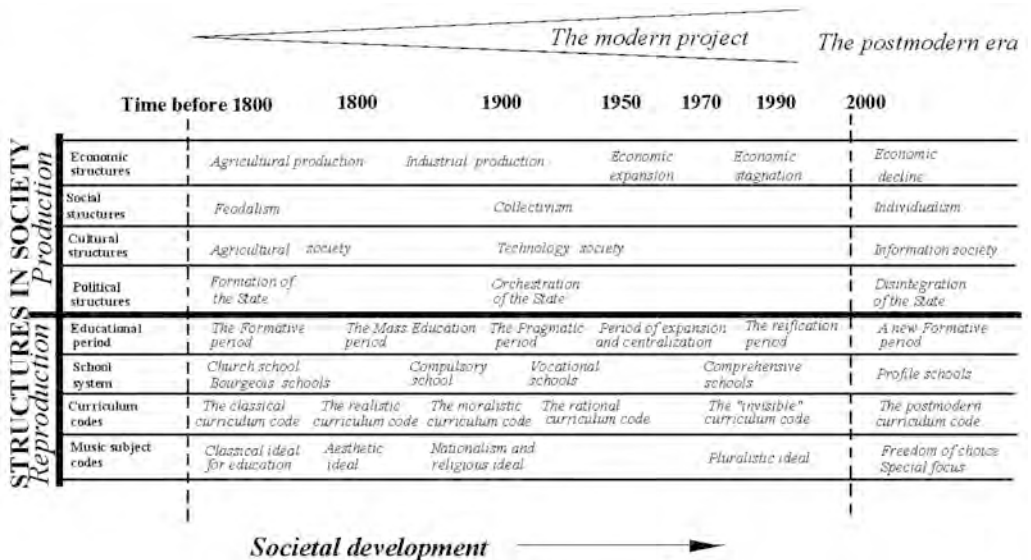


Fig. 4. Curriculum theoretical “societal score”

The “societal score” in the Figure 4 gives approximate indications of the chronological shifts for the different periods – how various curriculum discourses have been established during these historical periods in a very brief perspective. The foregoing summary gives a concise picture of invisible curriculum trends with reference to the curriculum discourses described. The analyses focus on significant social and cultural changes in order to highlight the main tendencies and long-term curriculum trend lines, as I have described in the previous section. I have in fact tried to “squint” at history (a trick used by artists to discern the contours and layout of a landscape or interior space) in order to focus attention on the main contours and dynamics of changes in society and education and in the curriculum changes in the field of music. I use historical-analytical curriculum theory to understand how schools as learning organizations evolve parallel with changes in society. The empirical foundation for the model is derived from Lundgren (1979, 1983), Ödman (1995), Sandberg (1996, 1997a, 1997b, 2002) and Reimers (2003).

Using time geography, I further develop the critical curriculum theory model with the aim of finding new angles of approach for tackling questions concerning changes in the relationship between culture and music production in society and the reproduction of musical knowledge in schools. In brief, curriculum theory is based on three levels of description and analysis that are interconnected with each other in a research program.

The first level deals with the effects of historical developments on the aims, content and functions of related curricula. An analysis is made of social conditions, interest groups, political compromises or educational considerations that can affect the formulation of specific curricula. The way specific educational requirements or educational ideologies shape and determine the direction and organization of education and learning processes is also analysed. Applying this research perspective, I ask how formal education comes about, how music curricula are established historically and attain legitimacy and how different teaching traditions and methods can be developed in school cultures and work environments.

The second level concerns the practical formulation of curricula, the delivery of school education, and knowledge tests and assessments. One important task for critical curriculum research is to examine the interplay between the external condition and inner life of music education. A subject didactic focus on studies should also be able to comprise research that takes into account cultural and musical aspects and their treatment in education. Another task is to examine the conceptual conditions for interpreting and understanding how music education takes concrete form within the school and how changes in the musical life of society and music traditions can influence music education.

The third level relates to the impact on the teaching process of curricula, syllabi, teaching materials, teachers and pupils and to the concrete implementation of this process within the organizational framework of school education. This would simultaneously entail a sharper focus on the theoretical approach using content and subject didactic dimensions aimed at music educational definitions of problems that relate music

education in the schools to the musical world of society and youth. The basic assumption is that music teaching must be considered as part of, and in some respects at odds with, the learning structure in the schools and the special conditions and opportunities offered by this structure, thereby establishing a framework that makes it possible to understand how the objectives, content and activities of school music education are implemented today.⁹

Some critical points on school and curriculum in music education

In this final section I return to the “red thread” of my introduction. The development of curriculum theory in Sweden has its roots in a critical curriculum-theoretical and cultural-sociological approach, which helps understanding the special role that the school has in relation to the lives and personal development of young people in a changing society. According to this approach, the school’s mission is to pass on a cultural heritage—values, traditions, language, skills and knowledge from one generation to the next so that it will be possible to adapt to living and working conditions in a future society. This mission changes, given the new skills and knowledge that develop as a result of new societal conditions. Given the greater supply and availability of information, the school system is faced with a competing influence of another mediator of information – international communications systems, which are very attractive to today’s youth.

To understand this rapid development, we must take into account how the schools, as knowledge-based organizations, relate to communicative and purpose-generating processes in society. Media and information technology are resulting in sudden change in the formative structure of music in society that has an impact on the subject of music in the schools. Through its musical and aesthetic subject content, music education in the schools has a direct connection to the surrounding society and its cultural and musical life. This has particular relevance in the sense that children and youth often have a close relationship to youth culture, via music and media technology, for example. Contemporary musical life is characterized to a great degree by international youth culture. Young people are especially open to expressing quickly disseminated transcultural shifts in style within the field of music. In this context, music is becoming the bearer of knowledge and ideas between cultures. The wells of knowledge for music, according to this approach, are derived partially from the common cultural heritage and partially from the new music emerging along with the development of media technology, the information society and cultural life. According to Ziehe (2004), it is moreover important to take account of historical perspectives as well as classical and theoretical knowledge in music education.

The perspective I have outlined indicates that music education may be seen as an encounter between, on one hand, a specific school culture, with its traditions and its

knowledge organization, and, on the other hand, young people's ideas and experiences of a musical world shaped by media and youth culture. The way music is taught in schools must be understood with reference to both external and internal factors, society and musical life, curricula, teacher training, teacher qualifications, the cultural and working environments in the schools, the importance of the parents and the home and, above all, the students' own musical world, their ideas about music and their musical activities in their spare time. Music teachers are (relatively) well qualified to make the most of this encounter and to organize meaningful musical activities of various kinds in the classroom. The biggest problem seems to be the prevailing school culture and the lack of space for music education in schools – not to mention the fact that music teachers do not always follow the curriculum anyway; they are “their own curriculum” (Sandberg 2006, Sandberg, Heiling & Modin 2005).

Conclusion

In this article, I have outlined the development of Swedish curriculum theoretical research and the reception of the American curriculum concept and the Continental ‘Bildung’ tradition as related to music. The article presents tentative metareflections on curriculum theory in a historical and contemporary perspective. I have pointed out changes in curriculum thinking that exhibit a greater transparency between school and society—a new humanistic and communicative curriculum discourse. On this basis, I have outlined a critical curriculum theory model with relevance to music education as a research program on three levels.

I do not claim completeness; the article is just an outline, which may, I hope, lead to further discussions on the role of curriculum theory on the academic, socio-political and school practice level. Public discussion on school and education needs more qualification on these levels, not less so when addressing music education. Curriculum theory also will be included as a central part in educational science research within music teacher training in Sweden.

Finally, I would like to put forward some critical points regarding the latest curriculum development in Sweden, 2011,¹⁰ which might be described as afflicted by a powerful profession pragmatically pressure supported by an anti-intellectual political rhetoric. The concept of ‘Bildung’ introduced in Sweden curriculum thinking (in a “bottom-up” perspective) about two decades ago was tending to become obsolete. In 2011 the Government reintroduced a goal-rational curriculum tradition and a normative didactic thinking. An active, future-related school policy instead became reactive, turning to the past, ignorant of the traditional meaning of ‘Bildung’ and its future potential opportunities.

In a wider perspective, this shows the state trying to strengthen the control of the

school system from above and centralize power over the professionals (in a “top-down” perspective). This will probably initiate de-professionalizing and strengthen a special school culture widening the gaps between school and society. There is a risk that what you learn at school will be useful at school only. At the present time, there are instead rapid changes within the post-modern and post-industrial society, patterns containing another cultural manifoldness and constant formation of new knowledge which did not exist before. From this perspective I consider that music education will in the future occupy a much more prominent place in a new “cultural symphony”.

Notes

- 1 *The European Commission* has set up a *European Expert Network on Culture* (EENC) to get advise and support in analysis of cultural policies and their implications at national, regional and European levels (see Sacco 2011. *Culture 3.0: A new perspective for the EU 2014-2020 structural funds programming*).
- 2 In the classical sense, the term *education* is associated with the belief that individuals strives to develop himself and their knowledge through their experiences with scientific knowledge, language, art and music. This way of thinking has its roots in ‘Bildung’, an eighteenth-century, central European idea of learning, culture and education. In a modern democratic society, the task of education is to create an environment where school students partake in a common cultural sphere.
- 3 A number of studies in music education have adopted a historical or curriculum theory approach in Sweden. For an overview, see Sandberg 2006.
- 4 The 1994 Curriculum for the Compulsory School System (Lpo 94).
- 5 Donald Broady, who has been concerned primarily with curriculum development in France, has discussed the issue of education in his study on the Swedish curriculum. See Broady 1992a, 1992b, 1992c.
- 6 Guiding also the construction of the Lpo 94 curriculum was *The National Evaluation of the Compulsory School* in 1989 and 1992.
- 7 For more exhaustive insight into curriculum and syllabi for music in *Lpo 94* (*Syllabi for the Compulsory School* 1994), see Sandberg & Gårdare 1992; Sandberg 1997a. Music, together with mathematics and Swedish language was a model subject for the design of the curriculum in connection with Lpo 94.
- 8 The discussion expresses a critical attitude towards the narrow-minded conception of the division between theoretical knowledge and practical skills. In the curriculum, *Lpo 94*, constructive, contextual and functional aspects of knowledge was used to define and renew the debate on knowledge in the work of schools.
- 9 In my own research in curriculum studies on these three levels, I have focused on international classroom studies, examining the goals, content and working methods of music education, and describing recent curriculum trends in Sweden. Using an empirical approach, I also map out some of the problems and possibilities that exist in Swedish music education associated with the introduction of a new curriculum and syllabus for music, Lpo 94. In addition, I outline a possible perspective of future music education development in Sweden.
- 10 *Lgr 11. Curriculum for the compulsory school, preschool class and the leisure-time centre* (2011).

References

- Autio, Tero (2006). *Subjectivity, Curriculum, and Society. Between and Beyond German Didaktik and Anglo-American Curriculum Studies*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bloom, Benjamin S. (ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: Longman.
- Bresler, Liora (2007) (ed.) *International handbook of research in arts education*. Dordrecht: Springer.
- Broady, Donald (1992a). Bildningstraditioner och läroplaner. In: *Skola för bildning*. SOU 1992:94 (pp. 347-370). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Broady, Donald (1992b). Förslag till framtidens utbildning. [Compiled by the professors at Collège de France at a request made by the President of the Republic]. In: *Skola för bildning*. SOU 1992:94 (pp. 371-393) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Broady, Donald (1992c). Efterord till den svenska översättningen av förslagen från Collège de France. In: *Skola för bildning*. SOU 1992:94 (pp. 394-401). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Broudy, Harry S. (1988). *The Uses of Schooling*. Philosophy of Education Research Library. New York and London: Routledge.
- Bruner, Jerome (1996/2002). *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Craig, Cheryl J. (2006). Why Is Dissemination So Difficult? The Nature of Teacher Knowledge and Spread of Curriculum Reform. *American Education Research Journal*, Summer 2006, 43(2), 257-293.
- Dahllöf, Urban (1971). *Ability Grouping, Content Validity, and Curriculum Process Analysis*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, John (1897). 'My Pedagogical Creed'. *The School Journal*, January 16, LIV(3), 77-80.
- Dewey, John (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago.
- Dewey, John (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Elliott, David (1995). *Music Matters. A New Philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Englund, Tomas (1997). Towards a communicative rationality – Beyond (the metaphors of) didactics and curriculum theory. In: Berit Karseth, Sigrun Gudmundsdottir & Stefan Hopmann (eds), *Didaktikk. Tradisjon og fornyelse. Festskrift til Bjørg Brandtzaeg Gundem* (pp. 22-34). Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, rapport 12.
- Englund, Tomas (2004). Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna. *Pedagogiskt forskning i Sverige*, 9 (1), 37-49.
- Englund, Tomas (2006). Deliberative communication: a pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), 503-520.

- Englund, Tomas (2007). Om relevansen av begreppet didaktik. *Acta Didactica Norge*, 1(1), 1-12.
- Ericsson, Claes (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris*. Studies in music and music education no. 7. Malmö Academy of Music.
- Freedman, Kerry & Stuhr, Patrica (2004). Curriculum Change in the 21st Century: Visual Culture in Art Education. In: Elliot W. Eisner & Michael D. Day (eds), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 815-828). Mahwah. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Green, Lucy (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate Publishers.
- Gullö, Jan-Olof (2011). *Musikproduktion med föränderliga verktyg – en pedagogisk utmaning*. Stockholm: KMH Förlaget.
- Gundem, Bjørg B. & Hopmann, Stefan (1998) (eds), *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. New York: Peter Lang.
- Hargreaves, Andy (2004). *Läraren i kunskapssamhället – i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (2000). Starting a Dialogue: A Beginning Conversation between Didaktik and the Curriculum Tradition. In: Ian Westbury, Stefan Hopmann & Kurt Riquarts (eds), *Teaching as a Reflective Practice* (pp. 3-11). New York and London: Routledge.
- Hägerstrand, Torsten (1991). Tidsgeografi. In: Gösta Carlestam & Barbro Sollbe (eds.) *Om tidens vidd och tingens ordning. Texter av Torsten Hägerstrand* (pp. 133-142). Stockholm: Bygghörsningsrådet.
- Jorgensen, Estelle R. (2002). Philosophical Issues in Curriculum. In: Richard Colwell & Carol Richardson (eds), *The new handbook of research on music teaching and learning. A project of the Music Educators National Conference* (pp. 48-62). Oxford: Oxford University Press.
- Kliebard, Herbert M. (1992). Constructing of history of the American curriculum. In: Philip W. Jackson (ed), *Handbook of research on curriculum: A project of the American educational research association* (pp. 157-184). New York: Macmillan.
- Lgr 11*. Curriculum for the compulsory school, preschool class and the leisure-time centre 2011. Stockholm: The Swedish National Agency for Education.
- Lundgren, Ulf P. (1979). *Att organisera omvärlden. Introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Lundgren, Ulf P. (1983). *Between Hope and Happening*. Victoria, Australia: Deakin University. Education Committee. Governing Board of the Center for Educational Research and Innovation. Paris: OECD. DELSA/ED/CERI/CD (92) 1.
- Marton, Ference (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177-200.
- Marton, Ference (1986) (ed), *Fackdidaktik* vol. I-III. Lund: Studentlitteratur.

- Marton, Ference, & Booth, Shirley (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morris, Martin (2001). Rethinking the communicative turn: Adorno, Habermas, and the problem of Communicative Freedom. State University of New York.
- Nielsen, Frede V. (2007). Music (and Arts) Education from the Point of View of *Didaktik* and *Bildung*. In: Liora Bresler (ed), *International handbook of research in arts education* (pp. 265-286). Dordrecht: Springer.
- Reeder Lundquist, Barbara (2002). Music, Culture, Curriculum, and Instruction. In: Richard Colwell & Carol Richardson (eds), *The new handbook of research on music teaching and learning. A project of the Music Educators National Conference* (pp. 626-647). Oxford: Oxford University Press.
- Reimer, Bennet (1978). *A Philosophy of Music Education*. 2nd ed. Englewood Cliff. NJ: Prentice Hall.
- Reimers, Lennart (2003). *Musik i rörelse. Studier av den svenska musikutbildningens och musikpedagogikens historia med internationella perspektiv*. Centrum för musikpedagogisk forskning (MPC). Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.
- Regelski, Thomas (1981). *Teaching General Music: Action learning for middle and secondary schools*. New York: Schirmer Books.
- Sacco, Pier Luigi (2011). *Culture 3.0: A new perspective for the EU 2014-2020 structural funds programming*. Produced for the OMC Working Group on Cultural and Creative Industries, April 2011.
- Sandberg, Ralf (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema*. Institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm Stockholm: HLS Förlag.
- Sandberg, Ralf (1997a). The National Curriculum and Syllabus for Music in Sweden – Towards a Humanistic and Communicative Curriculum Code. In: *ISME Special Edition. Music in Schools & Teacher Education – A global Perspective* (pp. 270-281). Australia: Callaway International Resource Centre for Music Education.
- Sandberg, Ralf (1997b). Svensk musikundervisning under luppen. Forskning om musikundervisningens yttre villkor och inre liv. In: Harald Jørgensen, Frede V. Nielsen & Bengt Olsson (eds), *Nordic Research in Music Education. Yearbook 1997* (pp. 77-103). Oslo: NMH-publications.
- Sandberg, Ralf (2002). *Sammanfattning av en projektverksamhet 1993-2000. Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. En studie av undervisningsprocesser och musikaliskt lärande*. Skrifter från Centrum för musikpedagogisk forskning. Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.
- Sandberg, Ralf (2006). Skolan som kulturell mötesplats. In: Ulf P. Lundgren (ed), *Uttryck, intryck, avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning* (pp. 35-65). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sandberg, Ralf & Gårdare, Stewe (1992). Kommentarer till kursplaneförslag i musik

- för grundskolan. In: *Skola för bildning*. SOU 1992:94. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén. (pp. 403-435). Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Sandberg, Ralf, Heiling, Gunnar & Modin, Christer (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – Musik*. Stockholm: Skolverket.
- Sernhede, Ove (2006). Skolan och populärkulturen. In: Ulf P. Lundgren (ed), *Uttryck, intryck, avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning* (pp. 11-18). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Skola för bildning* (1992). SOU 1992:94. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Syllabi for the Compulsory School* (1994). Stockholm: Swedish Ministry of Education and Science.
- The 1994 Curriculum for the Compulsory School System – Lpo 94*. Stockholm: Swedish Ministry of Education and Science.
- Tyler, Ralph (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Ohio: Ohio State University.
- Volk, Therese (1998). *Music, Education, and Multiculturalism: Foundations and Principles*. New York: Oxford University Press.
- Walker, Decker F. & Soltis, Jonas F. (1986/1997). *Curriculum and Aims. Thinking About Education Series*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Westbury, Ian (1992). Curriculum Studies in the United States: Reflection on a Conversation with Ulf P. Lundgren. In: Donald Broady (ed), *Education in the late 20th century. Essays presented to Ulf P. Lundgren on the occasion of his fiftieth birthday* (pp. 117-140). Stockholm Institute of Education Press.
- Westbury, Ian (2000). Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum (In Search of the Commonplaces). In: Ian Westbury, Stefan Hopmann & Kurt Riquarts (eds), *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue* (pp. 15-39). New York: Peter Lang.
- Wolf, Susan (1996). A Pitch for Multiculturalism. In: Marie McCarty (ed), *Cross currents: Setting an agenda for music education in community culture: A colloquium in music education with Patricia Shehan Campbell and Susan R. Wolf, Michael L. Mark, and Paddy B. Bowman*. University of Maryland. College Park. April 22 1995 (pp. 35–45). College Park: University of Maryland.
- Ziehe, Thomas (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutiner. Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Forlaget politisk revy.
- Ödman, Per-Johan (1995). *Kontrasternas spel – en svensk mentalitets och pedagogik-historia*. Stockholm: Prisma.

Senior Lecturer, PhD
Ralf Sandberg
Music Education Department
Royal College of Music in Stockholm, Sweden
Box 27711, SE-115 91 Stockholm, Sweden
ralf.sandberg@kmh.se

Hur hiphopkulturen möter universitetsvärlden: Hiphop Academicus!

Johan Söderman

ABSTRACT

How hip-hop culture meets the academic world: Hip Hop Academicus!

Since hip-hop started over 35 years ago in New York, it has been associated with social activism and education. In addition, hip-hop pioneer Afrika Bambaataa has argued for knowledge as the fifth element in hip-hop (e.g. rapping, deejaying, break-dancing, graffiti). Accordingly, it is not surprising that academic institutions in universities and K-12 schools are interested in hip-hop with regards to the history of this street culture. This article is aiming to highlight this “hip-hop academization” and analyze the mechanisms in these academization processes. The research questions are as follows: Who is the expert and what is at stake? What symbolic fights are going on between pioneers of the culture and academics? How do hip-hop scholars talk about the academization? Theoretical framework stems from sociologist Pierre Bourdieu, including his work in cultural fields and capital forms. The empirical data, which have been collected with an ethnographical approach, are observations and recordings from academic events concerned with hip-hop and individual interviews with hip-hop scholars in New York City during 2010. The results show how hip-hop at the university is an attractive label, a door opener for the scholars but at the same time regarded as low culture. The pioneers construct the scholars as outsiders in order to maintain themselves as foremost experts of the culture.

Key words: hip-hop, academization, hip-hop scholars, academic events

Inledning

Följande artikel avser att beskriva aspekter av *akademiseringen* av hiphopkulturen i USA. Under 2010 har jag vistats som gästforskare vid Columbia University, New York, varifrån jag har studerat akademiseringen av hiphopkulturen. Vad menar jag då med akademisering? Det handlar om hur ett nytt kunskapsområde uppstår ur och inom den afroamerikanska kulturyttringen hiphop, vilken är tvärestetisk och består av fyra element (graffiti, deejaying, breakdancing, rapping) samt hur mötet mellan akademien och hiphopkulturen sker. Syftet med denna artikel är således att synliggöra

den amerikanska akademiseringen av hiphopkulturen samt beskriva och analysera hur dessa akademiseringsprocesser kan se ut. Jag avser att diskutera mer övergripande frågor som: Vem är det som egentligen är expert och vad är det som står på spel i den pågående akademiseringen? Hur används hiphop i utbildningspolitiska syften? Artikelns mer konkreta forskningsfrågor, som har legat till grund för insamlandet av det empiriska material som presenteras i denna artikels resultatavsnitt är: Vilka symboliska strider pågår och hur talas det om akademiseringen på akademiska arrangemang kring hiphop? Hur talar akademiker som förknippas med hiphop om akademiseringen och hur växer ett slags hiphop-akademiskt fält fram?

Bakgrund och musikpedagogisk relevans

Hiphopkulturen har sin bas i musiken. Den inflytelserika afroamerikanske akademikern och debattören W.E.B. Du Bois (1903/1999) betonade redan för över hundra år sedan musikens centrala ställning för det afroamerikanska USA i boken *The Souls of Black Folks*, vilket går tillbaka till slaveriets dagar där musiken intog en central funktion i vardagsliv och kunskapsförmedling. Den brittiske sociologen Paul Gilroy (1993, 2010) noterar också musikens ställning i sina analyser av den afrikanska diasporan som han kallar för Black Atlantic. Musiken har således en särskild roll i afroamerikanska strävanden för större inflytande i det amerikanska samhället. Musiken har även använts för att beskriva orättvisor och ojämlikheter i det amerikanska samhället. Hiphoppen har följt denna tradition och varit politisk ända sedan starten och har fungerat, som rapparen Chuck D en gång uttryckte det, som de svartas CNN. Hiphoptexterna har i många fall kunnat förmedla en sannare bild av afroamerikaners livssituation än vad amerikansk media i många fall kunnat göra.

Du Bois (1973/2001) intresserade sig vid förra seklets början för tysk bildnings-teori och kom att förespråka en holistisk syn på utbildning som han hoppades skulle leda till emancipation för afroamerikaner. Han tog upp debatten mot kritiker, som till exempel Booker T. Washington, vilka förespråkade mer av praktisk yrkesutbildning för afroamerikaner för att på så vis motverka arbetslöshet. Du Bois hävdade att utbildning inte bara har till uppgift att utbilda arbetskraft utan även hade till uppgift att frigöra människor från sina ”bojor” i symbolisk mening för att på så vis demokratisera samhället. Du Bois har även många beröringspunkter med John Dewey och hans idéer om utbildning och demokrati (Dewey 1916/1999). Intressant är att Du Bois var samtida med skandinaviska folkbildare som också agiterade för frigörande bildning åt den marginaliserade arbetarklassen för att på så vis demokratisera samhället. Du Bois (1973/2001) försvarade även de särskilda afroamerikanska lärosäten som startat i och med slaveriets avskaffande, de så kallade *Historically Black Colleges and Universities* (HBCU). Du Bois ansåg att i likhet med att varje europeiskt land har egna nationella universitet måste

afroamerikaners högre utbildning starta i en egen afroamerikansk världsbild för att de därifrån ska kunna förstå världen. Han var motståndare till att afroamerikaner skulle påtvingas den vita dominerande synen på kultur och omvärld. Dewey (1916/1999) ansåg också att utbildning måste skilja sig beroende på i vilken kontext den verkar. Det blir därför viktigt för utbildningsproducenter att ha kunskaper om det lokala samhället som deras utbildning verkar i, menade Dewey. Idag växer många barn och ungdomar som bor i urbana miljöer upp med hiphopkulturen runt omkring sig vilket skola och utbildning skulle behöva förhålla sig till, för att tolka in Dewey i dagens samhälle (se Sernhede & Söderman 2010).

I likhet med hur jazzen under 1940-talet påbörjade sin institutionalisering och akademisering möter nu hiphop utbildningsväsendet i USA (se Watkins 2005). Lektorn och poeten Ralph Waldo Emerson deklarerade redan 1837, i sitt tal *The American Scholar*, att amerikansk utbildning måste stå självständigt från Europa och dess universitet (Sacks 2003). USA lyckades efter andra världskriget, före stora delar av Europa, med att nå hög andel av befolkningen med högre utbildning. Idag ses en collegeexamen som självklart för väldigt många amerikaner. 1960-talets medborgarrättsrörelse framförde även krav på nya universitetsämnen, vilket till exempel resulterade i afroamerikanska studier, och på en konkret utbildningspolitik mot breddad rekrytering för att framförallt nå minoriteter. Det är i denna amerikanska kontext och ”rum av möjligheter” (se Bourdieu 2000) som hiphop, den senaste formen av afroamerikansk musik nu möter den akademiska världen.

Historik och specifik generation

I mitten av 1970-talet startade hiphop i socialt nedrustade områden i New York, som Harlem och Bronx. Det förekommer ständigt diskussioner om exakt när och vilket område som kan ta åt sig äran för att vara hiphopkulturens födelseplats. Enligt flera beskrivningar var det främst i södra Bronx som hiphoppen uppstod (Chang 2006, Toop 1984/2000). Det startade som en lokal gatukultur där lokalt kända deejays, som Cool Herc och Afrika Bambaataa, spelade skivor på jättelika gårdsfester. Kulturen är också sprungen ur olika ungdomsgäng som fanns i Bronx och där rivaliserande gäng nästan krigade mot varandra, ofta med dödlig utgång. Medlemmarna i gängen tröttnade på att gå på begravingar där unga kompisar hade dött. Istället började ungdomarna utmana varandra i tävlingar (så kallade battles) i något av de fyra elementen inom hiphop som är rap, breakdance, graffiti eller deejaying.

I USA talar man gärna om hiphop som en rörelse och generation. Journalisten Bakari Kitwana (2002), som myntade uttrycket ”the hip-hop generation”, menar att det är individer som är födda från 1964 och till 1990-talet som tillhör den amerikanska hiphop-generationen. Jeff Chang (2006), som även han stödjer tankarna på en specifik hiphop-

generation, ser också en slags post-medborgarrättsrörelse växa fram inom hiphopkulturen och som tilltalar yngre människor. Han sa vid en föreläsning vid Universitetet i Madison under 2009 att det inte går att prata om Barack Obamas framgångsrika presidentkampanj utan att i samma andetag nämna hiphop och denna generationsrörelse som har ett helt annat förhållande till sociala medier än vad tidigare generationer har.

Kritiker och förespråkare av hiphopakademiens framväxt

Den amerikanske lärarutbildaren Emery Petchauer (2009) skriver att hiphop har blivit en angelägenhet för utbildningsvärlden och pedagogisk forskning. Han skriver att hiphopkulturen har närmat sig universitetsvärlden som i sin tur även har börjat intressera sig för hiphop. Plötsligt har det börjat dyka upp doktorsavhandlingar, akademiska konferenser, kurser och universitetsprogram kring hiphop. Enligt hiphoparkivet i Stanford (som nu har flyttat till Harvard University under ledning av Marcyliena Morgan) fanns det år 2005 över 300 kurser på amerikanska universitet som är relaterade till hiphop på något vis.

Det är möjligt att universiteten behöver hiphop mer än vad hiphop behöver universiteten, skriver journalisten Reyhan Harmanci (2007), eftersom de måste nå nya grupper av studenter i den hårt konkurrensutsatta utbildningsvärlden. Han ser även spänningar i den pågående akademiseringen av den cirka 35-åriga gatukulturen. Professor S. Craig Watkins (2005) beskriver hiphoppens intåg på universiteten som en del av ett "kulturellt krig" som startade på 1990-talet utav framförallt afroamerikanska studenter. Det kulturella krigets aktörer drev frågor som: Vem blir anställd vid universitetet? Vilka ämnen ska studeras? Watkins (2005) ser också spänningarna och motsättningarna mellan hiphopakademia och hiphoprörelsen. Risker finns, skriver Watkins (2005), att hiphopforskarna försöker kombinera två paradoxalt motsatta världar; hiphopvärlden och den akademiska världen, vilket kan medföra okritisk och urvattnad forskning.

Professor Michael Eric Dyson tillhör en av dem som blivit kritiserad för brist på insiderskap i hiphopkulturen av skivbolagsdirektören Suge Knight för sin biografi om rapparen Tupac. Knight menade att det inte går att skriva en biografi om Tupac om man inte har träffat honom personligen (Watkins 2005). Dyson (2007) redogör dock för en hel kritik från hiphoppens outsiders i sin bok, dock inte från insidern Knight, och bemöter och försvarar den. Kritik har bland annat kommit från jazzmusikern Wynton Marsalis som kallat hiphop för "ghetto minstrelsy". Och från skribenten Hugh Pearson som tycker att det är negativt och nästan kontraproduktivt för afroamerikanska jämlikhetssträvanden att det ges kurser i hiphop vid amerikanska universitet. Pearson menar att de flesta hiphoptexter inte är korrekt grammatiskt uppbyggda vilket medför att studenters språkutveckling kan komma att hämmas om det förekommer vid universiteten. Som motargument betonar Dyson hur hiphoppen istället föder ett intresse för

språk och hur kulturen i sig själv är språkutvecklande, vilket min egen forskning också har visat (Söderman 2007). Dyson (2005) har även offentligt debatterat med skådespelaren Bill Cosby huruvida hiphop är bra eller dålig för afroamerikansk ungdom. Cosby har bland annat i *Washington Post* framfört att afroamerikansk ungdom hamnar i ett slags frivillig stereotypifiering genom hiphop vilket kan försvåra eventuella klass- och utbildningsresor. Cosbys mediala angrepp på hiphop mötte Dyson med att skriva en hel bok om, vad han anser, den afroamerikanska medelklassens snedvridna syn på sin egen kultur (Dyson 2005). Dyson (2007) innehåller både förord och efterord från rapparna Jay-Z och Nas där båda rapparna hyllar Dyson som person och överöser honom med "street cred" och gatukapital. Med hjälp av de berömda rapparna går det att se hur Dyson därmed konstrueras som en "äka" insider.

Det var afroamerikanska akademiker, som bell hooks och Cornel West, som banade vägen för hiphop och gjorde det rumsrent med hiphop under 1980- och 1990-tal. Det skedde exempelvis i samband med Rodney King-kravallerna i Kalifornien 1993 då dessa akademiker ofta exemplifierade med hiphop när de talade om spänningarna och motsättningarna i det amerikanska samhället. Den första generationen hiphopakademiker, som till exempel Tricia Rose, Gregoris Dimitradis och Mark Anthonoy Neal, som växte upp med hiphop blev inspirerade av exempelvis hooks och West vilket ledde till att de kom att skriva doktorsavhandlingar och böcker om just hiphop.

De senaste 30 åren har det producerats en rad akademiska texter om hiphop. Det finns en så kallad "reader" där viktiga texter om hiphop har samlats (Forman & Neal 2004). Det finns även en peer-review-tidskrift som heter *Words, beats, life. The global journal of hip-hop culture* och som vänder sig till akademiska skribenter och forskare som fokuserar på olika aspekter av hiphopkulturen.

Under de senaste årtionden har det producerats hundratals doktorsavhandlingar i USA. Dessa avhandlingar är mer eller mindre relaterade till hiphop. En större del av dem behandlar olika aspekter av hiphopkulturen. Medan vissa avhandlingar har till exempel bara hiphop, som till exempel "hiphopgenerationen", i sin titel. Den första som disputerade i USA med avhandling om hiphop var Tricia Rose och året var 1989 (idag professor vid Brown University), vilken senare publicerades som bok med titeln *Black Noice* (Rose 1994). Boken har kommit bli en av de viktigaste texterna för att förstå och förhålla sig till när det gäller hiphop och svart kultur. Den kan sägas ingå i den kanon som har uppstått inom hiphop-akademisk litteratur vid amerikanska lärosäten tillsammans med bland annat Chang (2006), Toop (2000), och Neal & Forman (2004).

Teoretiska utgångspunkter

Sociologen Pierre Bourdieus (1988) studie om universitetens regler och logik kan appliceras på de akademiseringsprocesser som beskrivs i denna artikel. Utbildningssystemet är ett dolt system av ojämlikheter, slår Bourdieu fast (1988). Demokratisering via utbildningssystemet är därför tämligen begränsade, vilket den svenske utbildningssociologen Katarina Larsson (2009) styrker i sin studie om utbyggnaden av den svenska högskolan. Att fler söker sig till universitetet behöver inte innebära ökad demokratisering, det kan snarare innebära att samhällstrukturen konserveras. Stora grupper människor saknar tillräckliga kunskaper om utbildningssystemet och riskerar därför att gå utbildningar med lågt värde på utbildningsmarknaden vilket medför att klassamhället reproduceras. I och med att många människor, som är uppväxta i hem utan studietradition, inte har tillgång till information om olika utbildningars värde och anställningsbarhet riskerar de genomföra utbildningar som nästan kan framstå som värdelösa.

Bourdieu har utvecklat ett slags fältteori. Bourdieu (1991) definierar fält som ”en plats för spel, ett fält av objektiva relationer mellan individer eller institutioner i konkurrens om samma kampobjekt”. Enligt Bourdieu kan social interaktion förstås utifrån det fält där det utförs. Inom det kulturella produktionsfältet existerar det kulturella fält. Det som bland annat kännetecknar ett sådant fält är att det existerar en doxa, en uppsättning regler och förhållningssätt. Det existerar något att vara överens om eller något att vara överens om att inte vara överens om. Det existerar således ett spel mellan aktörerna inom fältet. Bourdieu har applicerat terminologi från ekonomin på den kulturella sfären; olika former av kapital vanligt förekommande i Bourdieus begreppsvärld. *Kulturellt kapital* används numera i populärvetenskapliga sammanhang utan hänvisning till Bourdieu och refererar till det kulturella och utbildningsmässiga kapital varje person bär på. Två andra centrala begrepp från Bourdieus sociologi är *habitus* och *symboliskt kapital*. Habitus är ett slags förkroppsligat kulturellt kapital hos aktören. Nerland (2004) definierar habitus som en människas kulturella personlighet. Huruvida en aktör blir *konsekrerad* (I Bourdieus vokabulär betyder konsekreras att upphöjas, sättas på piedestal) eller inte är beroende av personens habitus. Aktören är således beroende av sitt habitus för att kunna agera inom fältet och för att överhuvudtaget bli insläppt på fältet. Symboliskt kapital är den vinst aktören erhåller i form av erkännande från de andra aktörerna inom fältet.

Symboliskt och kulturellt kapital innebär ofta inflytande i samhället och kan ibland växlas in till ekonomiskt kapital (Bourdieu 1984). En individs utbildningsbakgrund och kulturella know-how kan kortfattat definiera vad kulturellt kapital innebär. Sarah Thorntons (1995) vidareutveckling av kulturellt kapital till subkulturellt kapital är också viktig att nämna i sammanhanget. Det subkulturella kapitalet kan till exempel handla om att känna till den senaste ungdomsmusiken och ha den rätta klädstilen. Helt enkelt det som beskrivs på kvällstidningarnas nöjessidor som att vara ”inne” och att vara ”rätt”. Sveinung Sandberg och Willy Pedersen (2007) skriver om *gatukapital* som även

är en vidareutveckling av Bourdieus kulturella kapital. De beskriver ett know-how som handlar om hur olika situationer på gatan kan tolkas och hanteras. Detta know-how kan härledas till Bourdieus begrepp habitus. Ett annat teoretiskt begrepp är *gatukultur*, som Philippe Bourgois (2003) definierar som en komplicerad och konfliktfylld väv av värden, symboler, attityder och livsstrategier som uppstår i opposition till det samhälle lever i och är missgynnade av. Jag avser att tillämpa Sandberg och Pedersen (2006) begrepp *gatukapital* något mer bredare för att beskriva ett know-how som existerar inom hiphopkulturen som både innefattar det hipa och sub-kulturella och det "gatu-smarta". Innehav av *gatukapital* handlar ofta att kunna uppvisa ett insiderskap från socialt tuffa urbana stadsmiljöer. Sociologen Robert K. Merton (1972) beskriver det som om att "insiderdoktrinen" ofta har övertagit i vår västerländska kultur och att "insiderskap" därför hyllas.

Metod, analys och genomförande

Metodologisk ansats hämtas i denna artikel från den etnografiska tradition som utvecklats inom kulturvetenskaperna (Back 1996, Waquant 2009, Willis 1977). Det finns även inspiration från etnografiska ungdomskulturstudier (Ambjörnsson 2004, Fornäs et al. 1995, Sernhede 2002). Professor Philip Lalander (2009) skriver om att etnografien handlar om att skapa förtroenden och få "tillträde till fältet" vilket inte är självklart för en vit, medelålders och svensk man i en amerikansk miljö som domineras av afroamerikaner. Det kräver tålmod och visst mått av social kompetens eller för att tala med Bourdieu, socialt kapital, för att få tillträde till fältet. Det går att hävda viss "snöbollseffekt" i denna studie då kontakt med en hiphopakademiker skapat kontakt med ytterligare en hiphopakademiker som gett mig tips om akademiska konferenser (se Becker 1963). Ungdomsforskaren Thomas Johansson (2010) skriver att "Etnografier har ofta en dubbel målsättning. Dels handlar det om att ge en korrekt, detaljrik och mångfacetterad bild av en social verklighet och en avgränsad "kultur". Dels handlar det om att med hjälp av teoretiska redskap och begrepp frilägga och studera centrala mekanismer och dynamiker." (s. 9). Min ambition är att kombinera dessa målsättningar på det vis Johansson beskriver och exempelvis med hjälp av teoretiska perspektiv analysera och tolka den sociala verkligheten. Jag har närmat mig fältet genom observationer, kvalitativa intervjuer och även genom olika former av texter. Studien går att betrakta som en form av kulturanalys. Ehn och Löfgren (2001) menar att varje kulturanalytisk tolkning består av subjektiva föreställningar där kulturell tillhörighet, personliga erfarenheter och intressen spelar roll. Det handlar om vetenskaplig kreativitet och Ehn och Löfgren har lanserat ett angreppssätt som har inspirerat studien; *perspektivering*, *kontrastering* och *prövning*. *Perspektivering* innebär att man försöker se en företeelse som en del i ett större perspektiv, exempelvis "kulturellt revir eller klassmarkör". *Kontrastering*

innebär att ett begrepps mening klargörs genom dess kontraster. Vad något betyder är nära länkat till vad det *inte* betyder. Alla kulturer är uppbyggda kring binära positioner som till exempel gott och ont och det kan därför vara fruktbart att studera motsatsen till det man studerar. Vad är det i den studerande kulturen som är exempelvis är oacceptabelt, ohederligt, onormalt, osannolikt, omoraliskt och otänkbart? *Prövning* går att likna vid det som inom vetenskapen benämns validitet. Det innebär att forskaren ska söka efter svaga punkter och motsägelsefulla utsagor. Kulturanalytiska tolkningar bör också jämföras med annan forskning inom samma ämnesområde. Ehn och Löfgren menar att olika former av insamlad data gör kulturanalysen rikare.

Jag har samlat in två typer av empiriskt material. Först presenteras mitt deltagande i olika akademiska arrangemang kring hiphop där de symboliska strider som äger rum där har observerats och analyserats. Avslutningsvis presenteras individuella och kvalitativa intervjuer om hur hiphoppens akademiker talar om akademiseringen, vilka har transkriberats ordagrant (se Kvale 1997).

Resultat

Under 2010 har jag deltagit i fyra akademiska arrangemang kring hiphop vid Columbia University (CU), New York University (NYU) och City College of New York (CUNY). Två av dessa arrangemang kan beskrivas som akademiska konferenser. Ett arrangemang har varit en paneldiskussion mellan företrädare för något som beskrivs som hiphopedagogik (se Hill 2009) och en annan tillställning har varit ett offentligt samtal mellan hiphoppionjärer och hiphopforskare. Hur hiphop-pionjärerna talar om den pågående akademiseringen och vilka symboliska strider som äger rum på dessa akademiska arrangemang har varit i fokus.

Hiphop-pionjärerna, som var med och startade kulturen under 1970- och 80-tal, är idag i medelåldern och de är fortfarande aktiva inom kulturen och deltar gärna i akademiska arrangemang. Jag tycker mig kunna se hur pionjärerna övervakar att traditionen följs. Hiphoppionjärerna framträder nästan som ett slags museiväktare över hiphopkulturen på dessa events. De uttrycker visst missnöje över att universiteten inte i större utsträckning använder deras kunskaper. En hiphop-pionjär säger i en konferenspanel att “many schools around the country, from what I’m feeling, actually really don’t have the courage to incorporate true pioneers within their curriculum”.

En pionjär beskriver i en paneldebatt hur han varit medlem i hiphoporganisationen Zulu nation sedan 1981 och att organisationens viktigaste uppgift var att förmedla kunskap till folket och lust till självbildning. Det uttrycks en konflikt mellan akademins mer elitistiska bildningsideal och ett mer holistiskt Du Bois-inspirerat folkligt bildningsideal som påminner om den skandinaviska folkbildningstraditionen. En pionjär berättar vid en konferens hur han och de andra pionjärerna hade en “mission, which was to

educate people, some of us worked at after school programs, using hip-hop as a vehicle for self-empowerment”.

Pionjärerna beskriver det som om hiphopakademikerna helt plötsligt bara dök upp inom hiphopvärlden och en säger på ett arrangemang “who the hell are these people man?”. One professor, this professor, that, I'm like; “what are you, professing what?” Do we need you guys to come up here to theorize and intellectualize our lives? Hiphopakademiker målas upp av pionjärerna som “hustlers” som sysslar med det han/hon gör av spekulativa och egoistiska skäl, vilket är i tvär kontrast till vad som sker inom den ”gräsrotsbildning” som beskrivs av pionjärerna som det de ägnar sig åt. Den akademiska sanningen ifrågasätts av en annan pionjär som säger att “there's a truth written by hip-hop academicians, who were trained by hip-hop academicians, who got their PhDs at programs in places as far away as Stanford and Duke. Den akademiska sanning står i motsats till den “äkt” sanningen, om till exempel var, när och hur kulturen uppstod, som pionjärerna företräder.

Under en konferens-session om relationen mellan pionjärerna och akademikerna gick plötsligt en av pionjärerna till angrepp mot några kvinnliga studenter från en dansutbildning i publiken, när de ställde frågor till panelen, för att de hade lagt ut en hiphopdansuppvisning på Youtube. Pionjären var väldigt upprörd över dansuppvisningen för att den enligt honom bröt mot hiphoppens regler och estetik och han krävde att de omedelbart skulle ta bort den från Youtube eftersom han ansåg att den vanärade hiphopkulturen. Studenterna försvarade dock sin dans och det blev tydligt att det finns skilda uppfattningar om hiphop och att det finns generationsmotsättningar mellan yngre och äldre aktörer inom kulturen.

Det går att se hur hiphopakademikerna nästan finner sig i att bli förolämpade och misstänkliggjorda, vilket även Watkins (2005) uppmärksammat, när de till exempel blir kallade professor ”what or this”. Det kan bero på att de behöver upprätthålla en god relation till hiphoppionjärerna för att få tillträde till forskningsfältet och för att erhålla den så viktiga insiderstatusen. En annan förklaring kan vara att de känner sig privilegierade som akademiker och förstår pionjärernas reaktion och underdog-känsla. Pionjärerna framställer akademikerna som nästan kolonisatörer och som spekulativa forskare. Viss forskning lyfts dock fram som föredömlig av pionjärerna, till exempel den forskning som är praxisnära och där forskaren själv deltar tydligt i forskningen som ett slags aktionsforskare.

Det finns en spänning mellan hiphopjournalister och hiphopakademiker som har kommit upp på dessa akademiska arrangemang. En journalist kallade hiphopforskningen för djupt omoralisk eftersom den profiterar på den folkliga kulturen. Hon menade att hiphop-akademia är lika omoraliskt förkastlig som den kommersiella hiphop som uppstod på 1990-talet. Hon framförde även antagandet att hiphop ofta används av enskilda aktörer för att skapa personliga framgångsrika universitetskarriärer. Samtidigt uttryckte journalisten att det sällan finns något akademiskt djup i de texter som hiphopforskare producerar. Vad tillför den akademiska hiphoptexten egentligen, undrade hon

och sa "I've just come across academic papers and I'm like; huh? It's nothing intellectually about them". Journalisten fortsatte och sa att "but at the same time because certain academics write of it, all of sudden it's validated". Med stöd i Watkins (2005) varning om urvattnad hiphopforskning är det möjligt att hon har en poäng med sin iakttagelse men utspelet kan även bero på att journalisterna ser hiphopakademikerna som ett hot eftersom hiphopakademian har blivit ett närbesläktat och konkurrerande fält till just hiphop-journalistiken (se Bourdieu 2000). Uttalandet kan även vara uttryck för hur västerländska samhällen värderar vetenskapligt belagd kunskap vilket frankfurtskolanteoretikerna Marcuse (1968) Horkheimer och Adorno (1949/1969) starkt har kritiserat och sett som att information och kunskap blir mystifierat när de legitimeras med vetenskapliga empiriska undersökningar.

Hiphop-pionjärerna uttryckte vid en paneldebatt att de behöver kunna tillrättvisa hiphopforskare när de kommer med "osanningar" om hiphopkulturen. Så länge de får göra det och så länge forskarna visar upp tydliga ambitioner att samarbeta med dem tycks de vara godkända. Under en paneldiskussion om hiphop-pedagogik diskuterades behovet av att ha någon form av valideringsinstans för hiphop-pedagoger. En av deltagarna sa att "a lot of teachers who are teaching hip-hop are not from the hip-hop culture, I found that very problematic". Hon fortsatte och sa att "this is an issue that we are going to deal with at the center (*Hip Hop Education Center*, New York University, min anmärkning) by create an evaluation form to put these people in check". Paneldeltagarna framförde antagande om att det kan finnas populistiska lärare som bara använder hiphop i klassrummet av populistiska skäl. Det blev tydligt att även hiphop-pedagoger i det vanliga skolväsendet har höga krav på sig att uppvisa autenticitet och insiderskap.

Jag har genomfört intervjuer med hiphopakademiker under 2010 i New York. Hur talar akademiker som är involverade med hiphop om pågående akademisering och hur konstrueras ett nytt akademiskt fält har varit i fokus för mina intervjuer? Jag tycker mig kunna se ett autonomt och bourdieuskt fält bestående av hiphopakademiker växa fram (Bourdieu 2000). Professor Mark Anthony Neal som tillsammans med Tricia Rose och Michael Eric Dyson utgör första generationen av detta fält. Dessa afroamerikanska akademiker brukar beskrivas i amerikansk media som "the new black intelligentsia". Dyson (2007) namnger andra hiphopforskare i sin bok om hiphop och konsekurerar därmed dem, för att tala med Bourdieu, vilket jag tolkar som om han släpper in dem på fältet. Han namnger en första generation akademiker som exempelvis Tricia Rose, Todd Boyd, Mark Anthony Neal, Juan Flores, Murray Forman, Cheryl Keyes, Imani Perry, S. Craig Watkins, Gwendolyn Pough, Felicia Miyakawa, Kyra Gaunt. Sedan presenterar han, som han skriver, "yngre forskare", vilket jag tolkar som den, just nu under förhandling, andra generationen, Marc Lamont Hill och James Peterson. Jag har intervjuat Rose, Neal, Gaunt och Hill. Men även Joe Schloss som inte namnges i Dyson (2007). Han har skrivit två böcker om hiphop (Schloss 2004, 2009). Dyson synliggör dock Hill som bara skrivit en bok om hiphop men alltså inte Schloss. Neal har däremot hyllat Schloss

vid flera offentliga föreläsningar och uttryckt att det är märkligt att Schloss saknar fast anställning vid ett amerikanskt universitet trots att han skrivit två väldigt bra böcker om hiphop. Neal menar, i intervjun med mig, att det sker en stereotypifiering av hiphopakademiker som medför att när ett universitet funderar på att rekrytera en hiphopforskare är det i första hand en afroamerikan som avses. Schloss som inte är afroamerikan kan ha drabbats av det, menar Neal. Det verkar vara viktigt att framställa hiphopkulturen som just afroamerikansk och det är möjligt att det även finns ett behov av att framställa även hiphopforskningen som just afroamerikansk, vilket Gilroy uppmärksammat som en nationalistisk hållning och även ställt sig kritisk till (1993, 2010).

Hill säger i en intervju med mig att hiphop har fungerat som dörröppnare till universiteten för många afroamerikanska akademiker. När de väl är inne väljer de dock att göra annan forskning. Han är själv ett exempel på det då han har lämnat hiphopforskningen men ändå är aktiv inom fältet genom att delta på konferenser och liknande arrangemang. Han har även blivit en känd mediepersonlighet i USA och medverkar ofta i till exempel Larry King show som proffstyckare. Det går att hävda att hiphop fungerar både som en dörröppnare och som en fälla. Neal säger att "someone like Joe Schloss is a good example, people see a body of work that deals with hip-hop and then think that they're incapable of doing other kinds of work". Rose ger också uttryck för denna dubbelhet när hon säger att hiphop "does become a trap and people do isolate you with it and that's really unfortunate, but it's also a gateway for many people".

Det går att se hur en viss historisk kontext och ett visst "rum av möjligheter" (se Bourdieu 2000) gjorde det möjligt att akademisera hiphoppen. Neal säger att "If I had come to academy 20 years earlier I probably had to go to a folklore program". Gaunt säger att "I began my academic career focusing on teaching hip-hop. I never wanted to be an academic. I just used hip-hop to get it into my passion, which is race and racism". Samtidigt som det finns en medvetenhet om hiphoppen som dörröppnare, existerar en rädsla för att fastna i hiphoppens fälla. Neal berättar att "when I met Tricia Rose in the 90s, she said something that struck me for years. She said: I'll hope ten years from now that I'm still not talking about hip-hop". Rose talar fortfarande om hiphop och kom ut med en bok om hiphop så sent som 2008 (Rose 2008).

Det tog tio år att bara legitimera hiphop som forskningsfält inom akademien, säger Neal. Det är uppenbart att första generationen hiphopakademiker banade vägen för hiphop på universitetet. Jag tycker mig kunna se hur den andra generationen som just nu är under framväxt och förhandling i viss mån försöker vidga fältet till att även handla om didaktiska frågor. Denna utvidgning orsakar vissa spänningar som bland annat kan bero på universitetens historiskt olika ämnesshierarkier (Bourdieu 1988). Hiphopedagogik verkar inte riktigt betraktas som "äkta hiphopstudier" av flera av hiphopakademikerna. Det verkar pågå en symbolisk kamp om huruvida hiphop ska ses som pedagogiskt verktyg eller som egen konstform med egenvärde. Schloss är kritisk till hiphopedagogik och säger att "there's a lot of people who just say: let's write a rap-song about a subject we're going to teach. To me that's not hip-hop. In ten years it's going to look

a little bit corny”. Han vill istället lyfta fram dess estetik och han säger att hiphop har ”principals, rules for the art and there are styles of learning and there’s ways of debating intellectual issues”. Rose säger att hiphop-pedagogiken mest handlar om utbildningspolitik och “a political motivation, it has nothing to with what hip-hop is”. Hon ser hiphop-pedagogikens framväxt i det amerikanska skolväsendet som “a distorted thing that you’ve got to give the poor black and brown kids some hip-hop, it’s an unintentional double insult”. Neal förespråkar däremot att hiphopstudier ska ses som en slags sociologi i likhet med genusstudier. Rose går dock i polemik mot det antagandet och hävdar att sociologi som ämne sällan har varit särskilt gynnsamt för afroamerikaner som ofta agerat föremål i negativ mening för sociologiska studier. Hon säger att “black people are always the problem, they’re not the model, they’re the problem that needs fixing”. Det är tydligt att det pågår en symbolisk strid om huruvida hiphop ska användas som pedagogiskt verktyg, som ny sociologi eller som egen estetik och kultur oberoendes av skola och universitetsämnen.

Hiphop verkar fungera dubbelt inom universitetet; som både en attraktiv etikett och som en kulturyttring med låg status. Rose menar att denna etikett försöker signalera “hipphet”. Det handlar om utbildningspolitik, enligt Schloss, som hävdar att “many universities use hip-hop like an avenue to accomplish certain things”. Schloss beskriver hur han undervisade på en musikvetenskaplig institution och märkte den dubbla attityden gentemot hiphop: “I had more students than the other professors. Ok, they supported it, but under the circle it was clear to me that we were not equal”. Neal säger att hans avdelning uppskattar hans hiphopkurs eftersom den ger “great course numbers”, det vill säga att den lockar många studenter. Det är möjligt att hiphop ses av vissa traditionella och konservativa universitetsaktörer som en kulturyttring med lägre status och det är i så fall helt i linje med Bourdieus (1988) antagande om universitetens ämneshierarkier. Dessa aktörer ser kanske hiphop som exempel på en allt mer devalverad utbildningsvärld där plötsligt allt går att studera.

Det framkommer också i intervjuerna att första generationens hiphopforskare har en tydligare arbetarklassbakgrund än andra generationen som är mer av medelklassbakgrund. Hills föräldrar är till exempel lärare. Andra generationens hiphopakademiker kan kanske tjäna som exempel på en allt mer framväxande afroamerikansk medelklass, som i kölvattnet efter President Obamas tillträde, allt mer tar plats i det amerikanska samhället.

Sammanfattningsvis är det tydligt att det pågår en symbolisk strid om vem som är mest expert och om vem som innehar störst autenticitet, vilket blir synligt på olika akademiska arrangemang där hiphoppens insiders möter akademikerna, som konstrueras som outsiders. Vad Merton (1972) kallar insiderdoktrinen verkar vara väldigt tongivande på dessa events. Det är således viktigt att framstå som äkta hiphop-pedagog, som äkta hiphop-pionjär och som äkta hiphopforskare. Det verkar som de olika logiker och regler som finns inom akademien provocerar akademins outsiders. Hiphopakademikerna och forskarna måste därför röra sig mellan flera fält och skaffa sig både autentisk insider-

position inom själva hiphopkulturen och samtidigt kunna navigera inom akademien med alla dess regler och logiker.

Diskussion

Under de senaste 30 åren har det dykt upp akademiska texter om hiphop, vilket har bidragit starkt till hiphoppens akademisering. För att ett akademiskt kunskapsfält ska kunna uppstå behövs skriftlig förmedling. Samtidigt ställer akademiseringen av hiphop frågor som: Vem har egentligen rätten till en kultur? Vem är expert? Det är uppenbart att gatans know-how skiljer sig från akademins. Hiphoppens insiders är akademins outsiders. Det verkar som om hiphoppens insiders behöver konstruera akademins insiders som just hiphoppens outsiders. Kanske av protektionistiska skäl för att kunna behålla sin status som de främsta experterna och företrädarna för kulturen. Det är tydligt att det pågår symbolisk strid kring vem som har tolkningsföreträde av regler och estetik. Dyson (2005, 2007) tar upp striden mot hiphoppens outsiders men har svårare att förhålla sig till kritiken från insiders, vars hyllningar han använder i form av förord och efterord i en av sina böcker. Det är möjligt att de två världarna är oförenliga, vilket Watkins (2005) noterat, och att hiphopakademikernas försök att förena dem riskerar medföra slätstrukna texter.

Hudfärg verkar spela viss roll, kanske beroende på hiphop-akademiseringens roll i det som benämnts som det kulturella kriget under 1990-talet (Watkins 2005). Det är därför som den första generationen hiphopakademiker har hävdats kulturen och även forskningen som just afroamerikansk. Samtidigt, vilket professor Neal bekräftar, förekommer även en form av stereotypifiering från universitetens sida där lärosätenas strävanden efter större mångfald leder till sökande efter just afroamerikanska hiphop-forskare. I denna välvilliga ambition att bredda kollegiet riskerar hiphop dock att som akademiskt fält bli reducerat till att enbart bli ett verktyg för att uppnå större mångfald. Detta antagande bekräftas av flera av akademikerna som beskriver hiphoppen som en dörröppnare till universiteten men väl därinne blir det viktigt att inte fastna i dess fälla och enbart bli förknippad med "lågkulturen" hiphop. Som icke-afroamerikan verkar det dock vara viktigt att ha en afroamerikansk mentor för att kunna insläppt på fältet, vilket Schloss har i Neal. Det går att misstänka att som icke-afroamerikan behövs det även tunga meriter för att kunna hävda sig inom fältet. Eftersom hiphop betraktas som afroamerikansk kultur hjälper en afroamerikansk identitet till att skapa föreställning av den nödvändiga autenticiteten. Och trots att andra generationen hiphopakademiker tydligare uppvisar en medelklassbakgrund förknippas de ändå med visst gatukapital, vilket kan vara tecken på den stereotypifiering av hiphoppens akademiker som Neal menar existerar vid amerikanska lärosäten och som kanske även är uttryck för ett slags "gettofiering" av samtliga afroamerikaner. Detta kan ses som en kvarleva från den insti-

tutionaliserade diskriminering som har funnits historiskt i det amerikanska samhället och vilket det kulturella kriget delvis var en reaktion emot.

Bill Cosby, som utmanat både Dyson, Hill och hiphoppen i största allmänhet, framstår som en för fältet viktig antagonist. Hans kritik fungerar nästan som bränsle för fältet vilket blir något att positionera sig emot. Han blir, med hänvisning till Bourdieu (2000) den klassiska småborgaren att kritisera. Cosbys kritik verkar ha gett skjuts åt Hills karriär och har också fungerat som innehåll i flera akademiska böcker om hiphop (Dyson 2005, 2007, Rose 2008, Watkins 2005). Det går även att anta att hiphopakademikerna inom universitetet utstrålar visst gatukapital i sin personliga universitetsimage, vilket kan framstå attraktivt för universitetens administrativa aktörer, som då kan använda dem som levande reklampelare i det allt mer marknadsorienterade och globaliserade utbildningsklimatet.

Det skrivna ordet inom akademien väcker känslor och det uttrycks av pionjärerna som om det muntligt förmedlade är mindre värt. Det går att se hur spänningen mellan praktiker och teoretiker även är generaliserbart på andra områden. Många profession-utbildningar brottas med spänningar mellan de som är insiders i vad som ofta kallas för ”verkligheten” och de som är teoretiker, forskare och tjänstemän. Fixeringen vid autenticitet och insiderskap är alltså inte unik för hiphop men i och med att hiphop är en relativt ung kultur måste dock hiphopforskarna med hjälp av olika strategier erhålla autenticitet för att kunna framstå som insiders. Hiphop-pionjärernas kritik mot hiphopakademian kan även härledas till hur praktisk och teoretisk kunskap värderas. Den teoretiska kunskapen värderas ofta högre och det skrivna ordet värderas ofta högre än det muntligt framförda, vilket den kritiske teoretikern Theodore Adorno beskriver som en av de stora orättvisorna i det borgerliga kapitalistiska samhället (Adorno 1976). Pionjärerna ger även uttryck för ett mer ”folkligt” bildningsideal där bildning som sker på gräsrotsnivå ska inspirera människor till självbildning, vilket harmonierar med Du Bois och skandinavisk folkbildningstradition. Detta mer ”folkliga” bildningsideal uttrycks som om det inte överensstämmer med akademins mer elitistiska bildningsideal.

Hiphop-pionjärerna fungerar som ett slags museivaktare över kulturen och bevakar att kulturen tolkas rätt. De företräder ”sanningen” om hur och var hiphop uppstod, vilket akademikerna utmanar och ifrågasätter. Samtidigt fungerar första generationens hiphopforskare som vakter över vilka forskare från andra generationen som ska släppas in. Nykomlingarna (andra generationen) behöver ”erkänna spelets värde” (se Bourdieu 2000) vilket de till exempel gör genom att ge sig in i offentlig diskussion med antagonisten Bill Cosby.

Den allt mer globaliserade utbildningsvärlden medför att den akademiska förpackningen blir allt viktigare (Apple et al. 2005). Äldre företeelser verkar ömsa skinn och få ny etikett. Vissa avhandlingar utger sig för att handla om hiphopkulturen men handlar egentligen bara om ”hiphopgenerationen”. Det verkar även som om universitetsämnet afroamerikanska studier ibland bara har bytt namn till just hiphopstudier. Det går även

att se hur det som benämns kritisk hiphoppedagogik ibland bara är en ny beteckning på klassisk amerikansk progressiv pedagogik. Det blir extra tydligt i Emdins (2010) bok som egentligen inte är en bok om hiphop utan som istället handlar om att pedagoger alltid bör möta elever i deras egen verklighet. Det verkar som om etiketten ”hiphop” säljer oavsett om det gäller doktorsavhandlingar, läromedel, universitetskurser, konferenser eller akademiska böcker. Ibland motsvarar inte innehållet riktigt den varudeklaration som ges i titeln, vilket har bidragit till att vissa aktörer beskrivs som spekulativa och populistiska (Gosa 2010). I det nyliberala allt mer globala utbildningslandskapet blir hiphop en attraktiv etikett för universitetens marknadsstrategiker men på samma gång faller hiphop offer för universitetens inneboende ämneshierarkier (Bourdieu 1988) där hiphop ses som lågkultur. Inifrån hiphoppens akademisering synliggörs även kvarlevor av andra dimensioner av utbildningshierarkierna, där till exempel det pedagogiska kan anses mindre värt än renodlade hiphopstudier. Det verkar även propageras för täta skott mellan hiphopstudier och hiphop-pedagogik av aktörerna vilket påminner om relationen mellan till exempel musikpedagogik och musikvetenskap på många västerländska universitet.

I amerikansk media framställs det (se filmen *Waiting for a superman*, 2010) som om skolan i USA, särskilt i urbana miljöer, misslyckats. Kanske kan hiphop vara en del av lösningen på skolans problem. Och det finns en stark bildningspotential i hiphopkulturen, som är väl dokumenterad i pedagogisk litteratur (Hill 2009, Runell & Diaz 2007). Risken är dock att pedagoger skräms att använda hiphop i klassrummet om hiphoppens pionjärer och insiders allt för högljutt ställer valideringskrav på autenticitet och gatukapital för att lärare ska få använda hiphop i undervisningen, vilket medför att strävanden att sprida hiphop-pedagogik får motsatt effekt. Hiphop-pedagogerna riskerar även i likhet med hiphopakademikerna att bli allt för okritiska till hiphopkulturen om de är allt för involverade med hiphoprörelsen. En lärare som kritiserar och diskuterar hiphop med sina elever tar faktiskt kulturen på allvar även om han/hon är starkt kritisk, enligt min mening.

När det gäller det utbildningspolitiska inslaget i akademiseringen av hiphop är det nog svårt att demokratisera samhället med hjälp av utbildning, vilket Bourdieu har påpekat. Vissa utbildningar riskerar bli värdelösa på den allt mer marknadsorienterade utbildningsmarknaden. Det finns därmed en risk att akademiseringen av hiphop till och med skulle kunna bidra till en ökad segregering. Ett framtidsscenario, som kanske redan är verklighet, är att den mer välbesuttna övre medelklassens barn läser mer klassiska universitetsutbildningar medan de som saknar studietradition från hemmet och kommer från urbana miljöer risker att hamna på pedagogiska experiment-utbildningar, som exempelvis olika former av hiphoputbildningar. Samtidigt kan en progressiv utbildning, med stöd i både Du Bois och Dewey, som möter studenterna i deras egen verklighet verkligen kunna fungera emanciperande, vilket skulle kunna förmå starta bildningsresor och som i sin tur skulle kunna leda till att marginaliserade individer ges starkare röst i samhället.

Debatten om holistisk och frigörande bildning kontra praktisk yrkesutbildning från förra seklet mellan W.E.B. Du Bois och Booker T Washington fortsätter in i tvåtusen-talet om hur utbildning för USA:s afroamerikaner och minoriteter kan se ut, men tar en ny skepnad i debatten om eventuell nytta och förtjänst med hiphopakademian (Dyson 2007). Det går även att se hur viljan att skapa särskilda hiphopstudier följer Du Bois pedagogiska idé om vikten av att USA har särskilda afroamerikanska lärosäten (HBCU). Kanske bör urban ungdom som växt upp med hiphop närma sig bildning genom den världsbild som växt fram via just hiphop, för att tala med Du Bois och Dewey. Denna diskussion är även generaliserbar på den skandinaviska diskussionen om breddad rekrytering och tvärvetenskap kontra mer traditionella ämnesdiscipliner vid skandinaviska lärosäten. Det gäller dock att vara observant på de nyliberala och marknadsorienterade inslagen i dessa diskussioner. Universitetens autonomi bygger trots allt på att det är stela strukturer som är svåra att förändra, vilket faktiskt kan skydda en emanciperande och holistisk syn på bildning från nyliberala utbildningsexperiment.

Vad kan akademiseringen av hiphopkulturen i USA lära skandinavisk musikpedagogik? Genom att studera förhållandet mellan hiphop-pedagogik och hiphopstudier synliggörs relationen mellan musikpedagogiken och dess närliggande "systerdisciplin" musikvetenskap. I enlighet med Bourdieu (1988) är det möjligt att den västerländska universitetsstrukturen tvingar fram ämneshierarkier och antagonism till närliggande ämnesområden, vilket ibland medför särskilda svårigheter för musikpedagogik att närma sig musikvetenskap. Akademiseringen av en relativt ny afroamerikansk musikgenre som hiphop visar också, vilket förmodligen även går att se i akademiseringen av jazz, inneboende konservatism och tradition inom fältet vilket medför motstånd mot innovation och utveckling av genren. Nyskaparna och "revolutionärerna" inom hiphop kommer förmodligen inte återfinnas inom akademien och musikhögskolorna. Akademiserad hiphop (vilket förmodligen inte är *om* utan *när* det sker) på framtidens skandinaviska musikhögskolor kommer istället först och främst dra till sig traditionalister, bevarare och duktiga hantverkare inom genren. Avslutningsvis synliggör akademiseringen av hiphop västerländska lärosätens dubbelhet gentemot mot nyare företeelser. I ett allt mer konkurrensutsatt utbildningsklimat fungerar till exempel hiphop som etikett och lockbete för lärosätena samtidigt som det inom universiteten existerar tradition och hierarkier som med automatik införlivas i den akademiserade musikgenren.

Referenser

- Adorno, Theodore (1976). *Inledning till musiksociologi. 12 teoretiska föreläsningar*. Kristianstad: Bo Cavefors Bokförlag.
- Ambjörnsson, Fanny (2004). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Apple, Michael W. & Singh, Michael & Kenway, Jane (2005). Globalizing Education: Perspectives from Above and Below. In Michael W. Apple & Jane Kenway &

- Michael. Singh (eds), *Globalizing Education. Policies, Pedagogies & Politics*. New York: Peter Lang.
- Back, Les (1996). *New Ethnicity and Urban Culture*. London: UCL-Press.
- Becker, Howard S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York: Free Press.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre (1988). *Homo Academicus*. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1991). *Kultur och kritik*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Konstens regler. Det litterära fältets uppkomst och struktur*. Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Bourgois, Pierre (2003). *In Search of Respect: Selling Crack in El Barrio*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chang, Jeff (2006). *Can't stop, Won't stop. Hiphop-generationens historia*. Göteborg: Reverb.
- Dewey, John (1916/1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Du Bois, W.E.B. (1903/1999). *The souls of black folks*. New York: Oxford University Press
- Du Bois, W.E.B. (1973/2001). *The education of black people*. New York: Monthly Review Press.
- Dyson, Michael E. (2005). *Is Bill Cosby right? Or has the black middle class lost its mind?* New York: Basic Civitas
- Dyson, Michael E. (2007). *Know what I mean? Reflections on hip hop*. New York: Basic Civitas.
- Emdin, Christopher (2010). *Urban science education for the hip-hop generation. Essential tools for the urban science educator and researcher*. Rotterdam: SensePublishers.
- Ehn, Billy & Löfgren, Orvar (2001). *Kulturanalyser. Ett etnologiskt perspektiv*. Lund: Gleerups.
- Forman, Murray & Neal, Mark A. (2004). *That's the joint! The Hip Hop Studies Reader*. New York: Routledge.
- Fornäs, Johan, Lindberg, Ulf & Sernhede, Ove. (1995). *In garageland. Rock, youth and modernity*. Cornwall: Routledge.
- Gilroy, Paul (1993). *The Black Atlantic. Modernity and Double Consciousness*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gilroy, Paul (2010). *Darker than blue. On the moral economies of Black Atlantic Culture*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press
- Gosa, Travis (2010). Is hip-hop education a hustle? Getting serious about rap pedagogy. <http://riseuphiphopnation.blogspot.com> 3 september 2010.
- Harmanci, Reyhan (2007). *Academic Hip-Hop? Yes, Yes Y'all* . *SF Gate* (www.sfgate.com) 3 mars 2007

- Horkheimer, Max & Adorno, Theodore (1949/1969). *Upplysningens dialektik. Filosofiska fragment*. Göteborg: Rödabokförlaget.
- Hill, Marc.Lamont (2009). *Beats rhymes + classroomlife. Hip-hop pedagogy + the politics of identity*. New York: Teachers College Press.
- Johansson, Thomas (2010). Etnografi som teori, metod och livsstil. *Educare*, 1, 7-29.
- Kitwana, Bakari (2002). *The Hip Hop Generation. Young Blacks and the Crisis in African American Culture*. New York: Basic Civitas.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lalander, Philip (2009). *Respekt – Gatukultur, ny etnicitet och droger*. Malmö: Liber.
- Larsson, Katarina (2009). Högre utbildning som politiskt instrument. *Utbildning & Demokrati*, 18(1), 93-120
- Marcuse. Herbert (1968). *Den endimensionella människan: studier i det avancerade industrisamhällets ideologi*. Stockholm: Aldus/Bonnier.
- Merton, Robert K. (1972). Insiders and Outsiders. A chapter in the Sociology of knowledge. *The American Journal of Sociology*, 78 (1), 9-47.
- Nerland, Monika (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praxis. En diskursorientert studie av hovedinstrument-undervisning i høyere musikkutdanning*. Oslo: Gunnarshaug Trykkeri AS.
- Petchauer, Emery (2009). Framing and Reviewing hip-hop educational research. *Review of educational research*, 79(2), 946-978.
- Rose, Tricia (1994). *Black Noise: Rap music and black culture in contemporary America*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Rose, Tricia (2008). *Hip Hop Wars. What We Talk About When We Talk About Hip Hop – and Why it Matters*. New York: Basic Civitas books.
- Runell, Marcella & Diaz, Martha (2007). *The Hip-hop education guide book. Volume 1*. New York: Hip-hop Association Inc.
- Sacks, Kenneth S. (2003). *Understanding Emerson. "The American Scholar" and his struggle for self-reliance*. Princeton: Princeton University Press.
- Sandberg, Sveinung & Pedersen, Willy (2007). *Gatekapital*. Oslo: Universitetsförlaget.
- Schloss, Joe (2004). *Making beats. The art of sample-based hip-hop*. Middletown: Wesleyan University Press
- Schloss, Joe (2009). *Foundation: B-boys, B-girls and hip-hop culture in New York*. Oxford: Oxford University Press.
- Sernhede, Ove (2002). *Alienation is My Nation. Hiphop och unga mäns utanförskap i det nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- Sernhede, Ove & Söderman, Johan (2010). *Planet Hiphop. Om hiphop som folkbildning och social mobilisering*. Malmö: Liber.
- Söderman, Johan (2007). *Rap(p) i käften. Hiphopmusikers konstnärliga och pedagogiska strategier*. Lund: Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet.
- Thornton, Sarah (1995). *Club cultures. Music, Media and Subcultural Capital*. Cornwall: Bodmin.

- Toop, David (1984/2000). *Rap Attack 3*. London: Serpent's tail.
- Wacquant, Loïc J. D. (2009). *Punishing the poor*. London: Duke University Press.
- Watkins, Craig S. (2005). *Hip Hop Matters. Politics, Pop culture and the struggle for the Soul of a Movement*. Boston: Beacon Press.
- Willis, Paul E. (1977). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget.

Filmer:

- Guggenheim, Davis (2010). *Waiting for a Superman*. Paramount Vantage.

Lecturer, PhD

Johan Söderman

Malmö högskola, Lärande och samhälle

Nordenskiöldsgatan 10, Orkanen, OR:C239

205 06 Malmö, Sverige

johan.soderman@mah.se

Musiklærerkompetencer mellem uddannelse til og udøvelse af musikundervisning

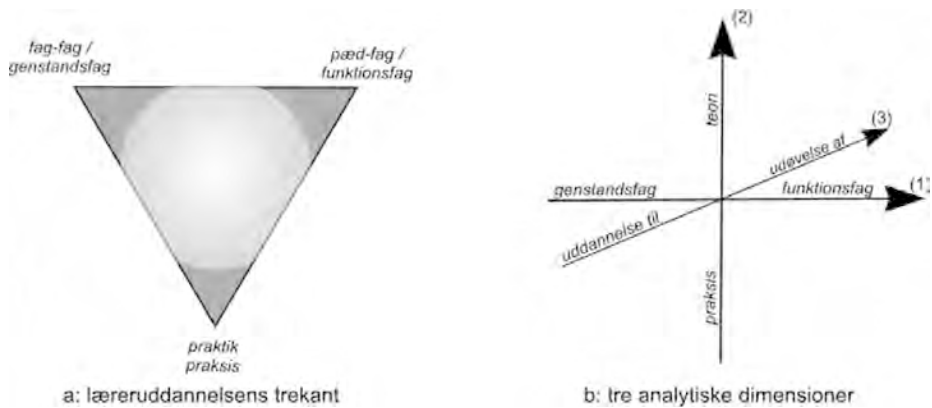
Finn Holst

ABSTRACT

Music teacher competences between education for and practice of music teaching
Establishing coherence between general pedagogics, subject matter and teaching practice is a well-known and recognized problem in Danish teacher education. I investigate this through three analytical dimensions: 1) music teacher competences between subject matter knowledge and pedagogical knowledge, 2) music teacher competences between theory and practice and 3) music teacher competences between music teacher education for the professional practice of teaching music and the teaching practices of music teachers in schools. Based on Benners (2010) praxeological understanding of a pedagogical professional practice, an integrated professional practice is argued for. This leads to the analysis of institutional aspects, which is the main theme of this article. The analysis of the institutional aspects is carried out applying Archers (1995) morphogenetic approach. The analysis shows an institutional polarization based on organizational structures, counteracting an integrated professional teaching practice. This leads to the argument for the necessity of professional strategic organization enabling a professional teaching practice. The need for understanding the practice of music teaching as a profession thus is justified through the professional practice of teaching music, and the professional practice is justified in the pedagogical practice of teaching music as such.

Indledning

Det er et markant og erkendt problem indenfor dansk læreruddannelse, at der er vanskeligheder med at skabe sammenhæng mellem tre områder: praktik/praksis (undervisningspraksis), linjefagene (fag-fag) og de pædagogiske fag (pædagogik, psykologi m.v.), som kan illustreres som en trekant udspændt af disse tre (figur 1- a). Dette gælder også for musiklæreruddannelser i Danmark, som desuden er underlagt en stærk institutionel opdeling.



Figur 1: læreruddannelsens trekant og tre analytiske dimensioner

I mit phd-projekt: *Lærerkompetence og professionsviden – med særligt henblik på musiklæreruddannelser*, forfølger jeg dette i tre analytiske dimensioner (figur 1- b) som danner grundlag for analyse af projektets empiri rettet mod musiklæreruddannelserne til undervisning i henholdsvis folkeskole og musikskole.

Den første dimension handler om, hvordan professionsviden konstitueres i et relationsfelt mellem forskellige referencefag – på den ene side musikundervisningens genstandsfag (fag-fag) og på den anden side musikundervisningens funktionsfag (pædagogiske fag). Jeg har opstillet en model for en integreret forståelse heraf (Holst 2009), som bygger på en sammensat transformationsproces. *Den anden dimension* handler om musiklærerkompetencer mellem teori og praksis, hvor jeg, under anvendelse af et didaktisk praxeologisk koncept, har udviklet en professionsdidaktisk model, som beskriver forholdet mellem teori og praksis som indirekte bestemt gennem et antal logiske niveauer (Holst 2011a).

Den tredje dimension, som er emnet her, handler om institutionelle aspekter mellem uddannelse og udøvelsen af musikundervisning som en professionel praksis og bygger på de to foregående dimensioner. Jeg vil tage afsæt i professionsaspektet og den professionsdidaktiske model (dimension 2) med henblik på en problematisering af forholdet mellem professionsviden og referencefag (dimension 1). Dette indsættes efterfølgende i et institutionelt perspektiv (dimension 3) og leder til en problematisering af professionsviden mellem uddannelse til og udøvelsen af undervisningspraksis. Dette behandler jeg herefter som en institutionsdidaktisk problemstilling under anvendelse af Archers (1995) morfogenetiske teori.

Professionskompetence

Benner (2010) betegner pædagogisk praksis, som en af flere sidestillede menneskelige praksisformer. I den pædagogiske praksis skelnes mellem en hverdagspraksis og en professionel praksis. Det er udgangspunktet at en professionel praksis opstår når hverdagspraksis bliver så kompleks, at den ikke mere kan udøves uden en videnskabelig og professionel tilgang. Professionel praksis ligger således mellem hverdagspraksis og videnskabelig praksis. Disse forskellige praksisformer kan forbindes med forskellige vidensformer således at man "zwischen Umgangswissen, Professionswissen und wissenschaftlichem Wissen unterscheiden können." (Benner 2010: 50). Professionel praksis kan på den ene side ikke begrundes i sig selv, men må begrundes i den pædagogiske praksis. På den anden side forudsætter professionel praksis videnskabelig teori, men kan ikke udledes heraf. Teorier kan ikke overføres direkte på praksis, men må vurderes og begrundes ud fra deres relevans i den professionelle praksis. Dette er en selvstændig refleksionsinstans som ikke kan delegeres til videnskabelig praksis, og adskiller en professionel praksis fra en hverdagspraksis. Benner tilbyder med sin praxeologiske analyse, hvad Oettingen (2007) betegner som en differentiell tilgang, hvor "pædagogisk professionalitet... finder sin egen berettigelse i differencen til den pædagogiske praksis på den ene side og den videnskabelige praksis på den anden side" Oettingen (2007: 42). Det er denne pædagogisk professionelle "*denken und handeln*" (som Benner udtrykker det) mellem hverdagspraksis og videnskabelig praksis – mellem teori og praksis – jeg differentierer yderligere i tre niveauer som kombinationer af specifikke praksis- og vidensformer.

Jeg har, med afsæt i Dales (1989) tre niveauer for professionskompetence og inspiration fra fransk didaktik (Chevallard 1985), opstillet en praxeologisk model med tre niveauer af praksis og logos som grundlag for min beskrivelse af den anden analytiske dimension (mellem teori og praksis).

Denne model er detaljeret behandlet i artiklen: Musiklærerkompetence mellem teori og praksis (Holst 2011a). Sammenhængen mellem niveauerne beskrives her i hhv. et praksis- og erfaringsbaseret, bottom-up perspektiv, og i et teori- og forskningsbaseret top-down perspektiv. Det er en central pointe, at det tredje niveau – som omhandler den teoretiske refleksive praksis – er afgørende for at skabe en relation mellem erfaringsviden og teoretisk, videnskabelig viden og mellem professionspraksis og forskningspraksis.

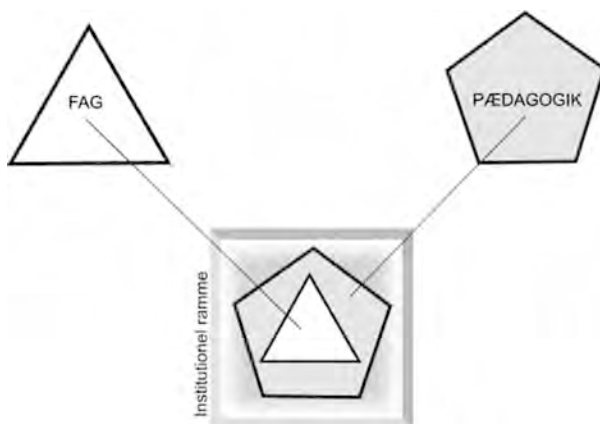
Relationen mellem erfaringsviden og teoretisk viden udspilles imidlertid i et krydsfelt mellem fag og pædagogik og dette i en institutionel ramme – og dermed er hverken teori eller praksis i denne kontekst enkle eller entydige størrelser. Grafisk set udspændes dimension 2 (se figur 1b) af hhv. dimension 1 og dimension 3 i et tredimensionalt rum. Jeg vil først vende mig til den teoretiske dimension mellem fag og pædagogik, dvs. den første dimension.

Mellem fag og pædagogik

Én fortolkning af relationerne i krydsfeltet mellem genstandsfag og funktionsfag (musik og pædagogik) kunne være, at forholdet mellem musikfaglighed og undervisningens praksis er primær. En fagdidaktisk position, der bygger på, at undervisningens indhold direkte kan afledes af et basisfag (fx videnskabsfaget matematik), er blevet kritiseret med betegnelsen nedsivningsdidaktik – eller afbildningsdidaktik (fra tysk: *Abbild-Didaktik*) – at relationen har karakter af en filtreret afbildning af videnskabsfaget på skolefaget. På samme måde kunne man anlægge det synspunkt, at den pædagogiske fagligheds basisfag (psykologi, sociologi m.m.) er primære og dermed fungerer som en almindelig didaktisk afbildningsdidaktik.

Hvis ikke undervisningsfaget direkte afledes af et eller flere referencefag (basisfag), må der forekomme en transformation i kraft af en rekontekstualisering fx videnskabsfaget (forskning) til undervisningsfaget (skole) – fra én praksis til en anden. Jeg har behandlet dette detaljeret i artiklen: *Musiklærerkompetencer i et relationsfelt mellem pædagogik og fag* (Holst 2009). Jeg trækker her bl.a. på Chevallards (1985) didaktiske transpositionsteori. Transformationen præciseres her som en *transposition*, en flytning fra en social kontekst med en bestemt funktion til en anden – fra en *praksis* til en anden. I krydsfeltet mellem fag og pædagogik står undervisningsfaget på den ene side i forhold til 'fag-fag' (genstandsfag) og på den anden side til 'pædagogiske-fag' (funktionsfag). Jeg går derfor et skridt videre (Holst 2009) til at beskrive processen som en dobbelt transposition under anvendelse af det didaktiske koncept *didaktisk rekonstruktion* (Kattmann et al. 1997).

Min teoretiske konstruktion (den dobbelte transposition) muliggør at anskue relationen som en intern distinktion med en dialektisk karakter – i modsætning til en ekstern distinktion mellem overvejende autonome felter. Den dobbelte *trans-position* er, som begrebet siger, forbundet med at flytte noget et sted hen – og dette '*hvorhen*' udgøres af den institutionelle ramme (fx skole), og dermed forbundne intentioner, betingelser og muligheder. Hermed kommer jeg nu til den tredje dimension, som omhandler det institutionelle aspekt.



Figur 2: Integration af referencefag i en institutionel ramme

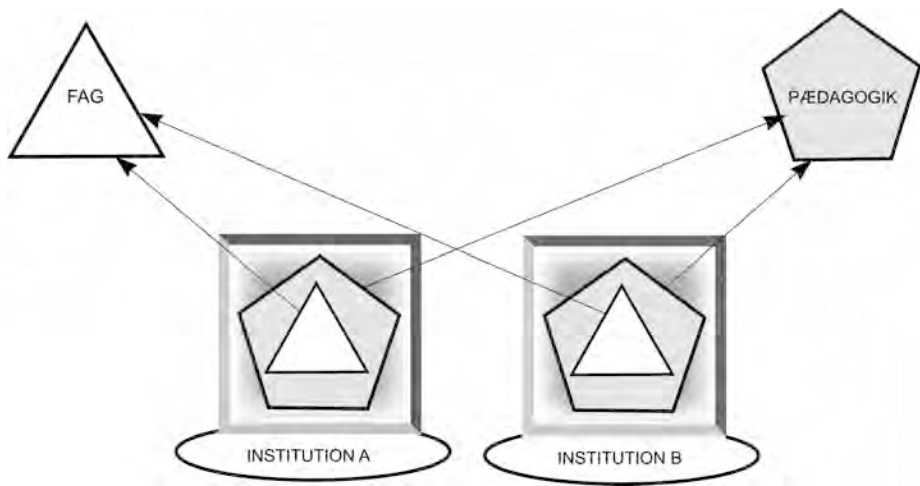
Professionspraksis og professionsviden trækker således, betinget af en institutionel ramme, på et eller flere fagfaglige referencefag (genstandsfag) som matematik, musik osv. samt på et eller flere pædagogisk-faglige referencefag (funktionsfag) som pædagogisk-psykologi, pædagogisk-sociologi osv. (fig.2).

Didaktik og institution

Det didaktiske spørgsmål om 'hvad' inddrager spørgsmålet om 'hvor' – det institutionelle spørgsmål. Det institutionsdidaktiske spørgsmål bliver synligt, når man forlader almenskolens forståelsesramme, hvor didaktik traditionelt er blevet udviklet. Begrebet institutionsdidaktik har været relevant og særlig udbredt i forbindelse med udvikling af voksenundervisningsdidaktik gennem nødvendigheden af at indføre en institutionel differentiering mellem den almene skoles undervisning og voksenundervisning. Begrebet institutionsdidaktik blev her præciseret i en model for niveauer for didaktisk handlen (Ebenen didaktischen Handelns), introduceret af Flechsig og Haller (1975) og efterfølgende modificeret bl.a. af Seibert (1996). Institutionsdidaktik indføres på et niveau under det skolepolitiske og over det fag- eller fagområdedidaktiske. Det institutionsdidaktiske niveau er knyttet til spørgsmål om institutionsform og de dermed forbundne specifikke læreplaner. Også strukturelle forhold som institutionens organisationsstruktur m.v. ses hos Seibert (1996: 9), som noget, der har didaktiske implikationer. Didaktikkens institutionsaspekt er relevant i forhold alle undervisnings- og uddannelsesområder fx i forbindelse med forskellige uddannelsesled som grundskole-gymnasium, som også har været betegnet som stadie-didaktik.

De institutionsdidaktiske aspekter kan tydeliggøres gennem en komparativ tilgang. Jeg anvender denne tilgang i forbindelse med undervisning i musik i folkeskole og musikskole. Det er umiddelbart indlysende at forskellige musikdidaktiske praksisgenrer, som instrumentalundervisning (fx i valdhorn) i musikskolen og sammenspilsundervisning (fx på skoleinstrumentarium) i folkeskolens mindste klasser, trækker på forskellige musikfaglige kompetencer. På tilsvarende vis er det oplagt at baby-musik (morbarn undervisning) trækker på andre pædagogiske referencefaglige aspekter (fx forskningsviden om barnets tidlige udvikling) end de to foregående eksempler. Det kan også formuleres sådan, at forskellige institutionelle positioner og dermed forbundne undervisningsgenrer medfører forskellige perspektiver på referencefagene (figur 3).

Det næste spørgsmål, der rejser sig, er, hvad den positionelle position kan betyde for integrationen mellem fag (genstandsfag) og pædagogik (funktionsfag). I den sammenlignende undersøgelse af musikundervisning i musikskole og folkeskole finder vi en tendens, som er væsentlig præget af uddannelsen til henholdsvis musikskolen og folkeskolen. Sat på spidsen kunne man sige, at musikskolelærere uddannes på musikkonserverier som musikere, der også kan undervise, mens musiklærere til folkeskolen



Figur 3: Institutionel perspektivering

uddannes på professionshøjskolernes læreruddannelser som grundskolelærere, der også kan undervise i musik. Dette kan betegnes som et 'polariseringsprincip', hvor musklæreruddannelsen enten trækkes over til den ene side (fag) eller den anden side (pædagogik). En sådan stærkt polariseret profil for de to musklærertyper er også blevet tydelig i undervisnings-praksis i en analyse i forbindelse med et langtidsprojekt med udvidet musikundervisning i samarbejdsprojekt mellem folkeskole og musikskole (Holst 2008). Man må så spørge, hvorvidt det er hensigtsmæssigt i forhold til den opgave, der uddannes til. Da denne opgave er rettet mod eleverne og elevernes læring, er det rimeligt at spørge til, hvad det er for en slags "faglighed" der er på spil, og hvad konsekvenserne heraf kunne være.

Om end det kan virke overraskende, ser et integrationsprincip ud til at være så vidt afgørende, at lærere med en relativt beskeden faglig viden kombineret med en ligeledes relativt beskeden pædagogisk viden synes at opnå bedre resultater målt på elevpræstationer end lærere med en omfattende faglig viden uden nogen pædagogisk viden eller lærere med en omfattende pædagogisk viden uden væsentlig faglig viden (Wilson et al. 2001). Dette understøttes yderligere af, at Gudmundsdottir og Shulman (1987) finder at en kombination af fag og pædagogik nødvendig for hvad de betegner som undervisning på ekspert-niveau.

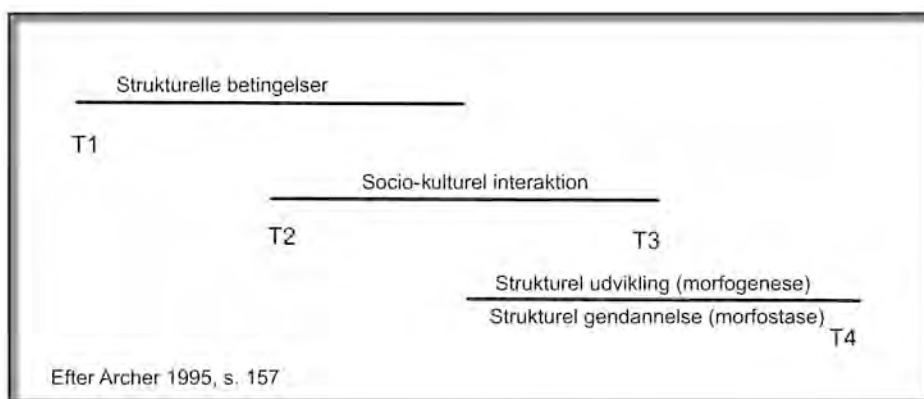
Man kan også udtrykke det sådan, at hverken en 'fag-faglig nedsivningsdidaktik' eller en 'pædagogisk-faglig nedsivningsdidaktik' ser ud til at kunne fange den didaktiske kompleksitet, men at den specifikke institutionsdidaktiske opgave må løses gennem at trække på de relevante aspekter af referencefag (genstandsfag og funktionsfag) og en kobling heraf i en *integreret* undervisningsfaglig forståelse.

Jeg vil nu vende tilbage til spørgsmålet om det institutionelle perspektiv, som illustreret i figur 3. Forskellige institutionelle positioner medfører forskellige *perspektiver* på referencefagene, og det betyder også, at de trækker på forskellige *aspekter* af forskellige referencefag. Den institutionelle differentiering kan altså ses som en *kombination og integration af de to sider i en institutionel praksis baseret på forskellige relevante aspekter* - hvilket står over for en polarisering, hvor man i en institutionel sammenhæng hovedsagelig trækker på den ene side og i en anden institutionel sammenhæng på den anden.

Tendensen på uddannelserne, som peger på en polarisering, ser ud til at stå i direkte modsætning til en integreret professionel undervisningspraksis – og dennes betydning for elevernes læring.

Institutionelle relationer og modsætninger

Uddannelse og udøvelse foregår i forskellige og adskilte institutionelle rammer. Relationen mellem uddannelse og udøvelse er samtidig del af de institutionelle præmisser, da uddannelsen uddanner til udøvelsen og udøvelsen forudsætter uddannelsen. Dette giver anledning til at betragte det som en institutionel problemstilling mellem uddannelsesinstitution og undervisningsinstitution (skole). Som teoretisk tilgang til denne problemstilling vil jeg benytte mig af Archers (1995) morfogenetiske teori, som jeg kort vil skitsere. Archers teori er i første række rettet mod, hvad det er for en proces der, i en institutionel sammenhæng (her fx musikskole eller konservatorium), er grundlag for det, som Archer betegner som *morfor-genese* (det morfogenetiske – det formskabende, omdannende),



Figur 4: sociokulturel interaktion

der står i modsætning til *morforstase* (det morfostatistiske – det formbevarende, gendannende). Det centrale greb, Archer benytter for at trænge dybere ind i denne problematik, er, at forstå forholdet *structure/agency* som noget, der foregår over tid. Archers model bestemmer en rækkefølge, hvor strukturelle betingelser eller vilkår (fx en uddannelses optagelsesprøver og eksamensformer) går forud for social interaktion (fx interaktionen mellem lærer og studerende) – som igen går forud for en strukturel gendannelse.

Modellen (figur 3) omfatter tre faser, svarende til de tre linjestykker i modellen:

1. Sociale / institutionelle strukturer (T1) er et resultat af en tidligere generation af aktører – men har indflydelse på den nuværende generations handlinger.
2. Interaktionen (T2 – T3) er betinget af strukturer, men ikke bestemt af dem. Vi kan på grundlag af egne kræfter, ikke mindst intentionalitet, agere på en innovativ eller uventet måde – det er mennesker, som kan *tænke og handle*. Dette betegnes som ”agency” – agentskab.
3. Den sociale interaktion fører til strukturel gendannelse eller omdannelse (T4) – som dog sjældent bliver, som man godt kunne tænke sig, fordi interaktionen indeholder relationer med modsætninger, konflikter, forhandlinger, kompromisser osv. Aktørerne skaber ikke strukturerne – de gendanner eller omdanner dem – fordi struktur som kontekst eksisterede før den sociale interaktion. Strukturer er kun relativt stabile, og hvorvidt de gendannes (morforstase) eller omdannes (morfo-genese) er afhængig af, hvad der bliver bragt i spil. De gendannede eller omdannede strukturer (T4) udgør betingelser i en ny cyklus (T1’). Agentskab (agency) udøves af agenter, forstået som et kollektiv eller en gruppe af aktører, som defineres som rolleindehavere (lærer/elev), og der skelnes mellem primære agenter og korporative agenter. Alle er nødvendigvis agenter (indgår i en eller anden slags fællesskab), mens korporative agenter forstås som agenter, der er organiserede i interessegrupper og dermed er strategisk handlingsmæssigt involverede (se også Danmark et al. 2003).

Musikskole (kulturskole) – musikkonservatorium

Relationen musikskole – musikkonservatorium har jeg analyseret i en undersøgelse om talentudvikling (Holst 2011b) fra 2004 til 2008 baseret på et omfattende casemateriale. Konservatoriet retter sig (udadtil) mod uddannelse af udøvende musikere. Musikskole retter sig (udadtil) mod undervisning af børn og unge i et musik-kulturelt dannelses-perspektiv. Samtidig hermed findes der også en relation (indadtil) idet konservatoriet uddanner musikpædagoger, som ansættes i musikskolen, og musikskolen leverer, gennem MGK, studerende til konservatorierne. Der er ikke tale om en ensidig relation fra musikskole til konservatorium men en dobbeltrelation, der går begge veje, som en

cyklisk bevægelse, hvor konservatoriet leverer uddannede musikpædagoger (musikskolelærere), og musikskolen leverer egnede studerende til optagelse på konservatoriet. Musikskolen forstås her som omfattende den almindelige musikskole samt den konservatorieforberevende del MGK (musikalsk grundkursus), der udgør musikskolens overbygning.

Med et skift i konservatoriernes opgave fra hovedsagelig at uddanne musikere til også at skulle uddanne musikpædagoger/musiklærere introduceres en ny institutionel opgave. Med en skelnen mellem organisation og institution (Pedersen 2011: 35), kan man sige at denne forsøges 'favnet' indenfor den eksisterende organisations struktur (udgangsstruktur T1). Det interessante spørgsmål er hvilken betydning dette har, eller kunne have, for uddannelsen til og udøvelsen af den professionelle praksis som musiklærer / musikpædagog. Jeg vil nærme mig spørgsmålet ved at se på forholdet mellem aktør og struktur i den institutionelle ramme. I forhold til konservatoriets produktion af udøvende musikere ansættes musikere med særlige *kunstneriske* kvalifikationer med henblik på at uddanne musikere på højeste kunstneriske plan. Underviserene, som udgør *korporativt agentskab*, udgøres hovedsagelig af kunstnere ansat med henblik på konservatoriets produktion af udøvende musikere traditionelt rettet mod uddannelse af udøvende kunstnere – og reproducerer denne praksis (T2-T3). En organisatorisk uddifferentiering af den institutionelle opgave, der består i uddannelse af musiklærere indlemmes strukturelt i den traditionelle uddannelse af udøvende kunstnere (reproduktion i T4).

Konsekvensen for de musikpædagogiske uddannelser på konservatorierne er en meget ulige fordeling i forholdet mellem fag (genstandsfag) og pædagogik (funktionsfag), idet funktionsfagligheden i høj grad er overtaget af funktionen kunstnerisk udøvelse. Det musikfaglige aspekt vægtes højt (i overensstemmelse med de kunstneriske uddannelser) mens de generelle pædagogiske aspekter, især i form af teoretisk pædagogik, vægtes overordentligt lavt. Dette udgør et problem i forhold til en integreret undervisnings-faglighed, som kombinerer de to sider.

Musikskolens institutionelle opgave er både rettet mod undervisning af børn og unge i et musik-kulturelt dannesperspektiv, og mod undervisning der leder til mulig optagelse på et konservatorium i et uddannelsesperspektiv (fødekæde). Underviserne, som udgør korporativt agentskab, er overvejende uddannet på konservatorier. En musiklærer (musikpædagog), der uddannes i en sådan struktur kunne siges at være uddannet som en professionel musiker, der også underviser. Den fag-faglige polariserede profil genfindes desuden hos musikskolelærere i praksis (se Holst 2008), og har betydning for musikskolens undervisningsformer (reproduceres) og udviklingsmuligheder (Holst 2011b). Dermed reproduceres den institutionelle uddannelsesopgave (fødekæde) strukturelt frem for den bredere dannelsesopgave (musikskole T4'). Konservatoriernes prioriterede output-fokus i form af udøvende musikere og den manglende organisatoriske differentiering, får på denne måde en dominerende indflydelse på et strukturelt plan – ikke blot i en konservatorieramme, men også i musikskolen. Den polarisering dette leder til står, som tidligere nævnt, i modsætning til en professionel musikundervisning.

Grundskole (folkeskole) – læreruddannelse (professionshøjskole)

I folkeskolen har der, i kølvandet på PISA-projektet og dets politiske udmøntning, været en stærk tendens til at prioritere såkaldt 'centrale fag' (udgangsstruktur i folkeskolen – T1). Dette er, både i den tidligere borgerlige regering og i den socialdemokratisk ledede regering fra 2011, begrundet med ønsket om at opnå en højere position for udvalgte fag på de sammenlignende ranglister, primært for dansk og matematik. En undersøgelse af musikundervisningens vilkår i folkeskolen viser en ændring af fagets rammebetingelser over de sidste ti år, der væsentligt svækker folkeskolens musikundervisning som et tilbud for alle. Denne svækkelse vedrører timetal, fagets indholdsmuligheder og brugen af kvalificerede lærerkræfter (Holst og Bechmann 2010).

En evaluering af læreruddannelsen fra 2006 (Følgegruppen for ny læreruddannelse, 2012) peger på, at læreruddannelsen er overreguleret som en følge af den politiske bevågenhed, der er rettet mod læreruddannelsens output, koblet til folkeskolen. Hermed kobles prioriteringen af de såkaldte centrale fag i grundskolen (folkeskolen) til læreruddannelsen i kraft af læreruddannelsesloven (udgangsstruktur i læreruddannelsen – T1').

Uddannelsen til musiklærer i grundskolen (folkeskolen) gennemføres som et linjefag ved den danske læreruddannelse. Traditionelt har læreruddannelsen haft to linjefag, hvilket ændres til fire med en ny lov i 1997. Det betyder samtidig, at de enkelte linjefag generelt set får mindre omfang. Argumentationen herfor, som en styrkelse af fagligheden, resulterer imidlertid snarere i fagtrængsel og reduktioner (Lembke 2010). I den efterfølgende læreruddannelseslov fra 2006 nedsættes antallet af linjefag fra fire til to eller tre. På læreruddannelsen deles fagene dansk og matematik begge op i to trin (aldersspecialisering), som hvert udgør et stort linjefag på 72 ECTS-point. Dansk og matematik udgør således hvert et omfang på 144 ECTS-point, mens små linjefag, som fx musik, er på 36 ECTS-point. Man kan vælge to store linjefag eller et stort og to små, og valgmulighederne herfor er underlagt en stærk regulering, hvilket har medført at tilgangen til de mindre linjefag, herunder musik, er blevet stærkt begrænset. I perioden fra 2005 til 2007 vurderes en reduktion i antallet af studerende i linjefag musik på ca. 50 % (Lembke 2010) og den negative udvikling ser ud til at fortsætte. Dette kan føre til en væsentlig mangel på kvalificerede lærere i musik i grundskolen. En evaluering af læreruddannelsen fra 2006 (Følgegruppen for ny læreruddannelse, 2012) kritiserer da også denne stærke strukturelle regulering og påpeger at den i praksis har vist sig at have uforudsete og u hensigtsmæssige konsekvenser (T4) for dækning af fagene i grundskolen (folkeskolen).

Den nye læreruddannelseslov fra 2006 har desuden medført at linjefaget i musik læses over et enkelt år. Det er i denne ramme svært at se, hvordan de udøvelsesmæssige sider af den musikfaglige kompetence kan finde rimelig plads. Hvor omfanget af de pædagogiske fag på læreruddannelsen er fælles for alle, uanset hvilke linjefag de vælger, vil balancen mellem pædagogiske fag (funktionsfag) og fag-fag (genstandsfag)

være meget forskellig. Hvis forholdet mellem de to sider for et stort linjefag kan siges at balancere fornuftigt, vil den store afstand mellem store og små linjefag i sig selv betyde at forholdet for de små linjefags vedkommende vil være skævt. En evaluering af læreruddannelsen fra 2006 (Følgegruppen for ny læreruddannelse, 2012, s. 38) påpeger, at der ikke er en rimelig faglig begrundelse for den store forskel mellem store og små linjefag, og at opdelingen baserer sig på en problematisk vurdering af, hvilke fag der er vigtigst. Dette henviser til, at linjefagernes omfang relateres til deres omfang og prioritering i folkeskolen. Det er imidlertid ikke rimeligt at antage at et fag, der har få timer i folkeskolen, skulle kunne tilegnes på tilsvarende mindre tid på læreruddannelsen.

I forhold til de store linjefag vil der kunne være tale om en balance mellem pædagogiske fag (funktionsfag) og fag-fag (genstandsfag), som muliggør en integreret undervisningsfaglighed. I de små linjefag fører uddannelsesstrukturen til at genstandsfagligheden reduceres væsentligt. Dette udgør et således et problem i forhold til en integreret undervisningsfaglighed (i musik), som kombinerer de to sider.

En lærer, der uddannes på læreruddannelsen med denne struktur, vil først og fremmest blive uddannet til at være lærer i grundskolen (folkeskolen) i dansk og matematik. Resultatet kunne være, at en overvejende andel lærere, som korporativt agentskab, ville opfatte sig selv som lærere i 'centrale fag' og som også underviser i andre ('perifere') fag – fx i musik, hvor de mindre fag kunne opfattes som middel til de såkaldt centrale fag med vægt på deres formelle dannelsesaspekter fx sløjd som arbejdsform.

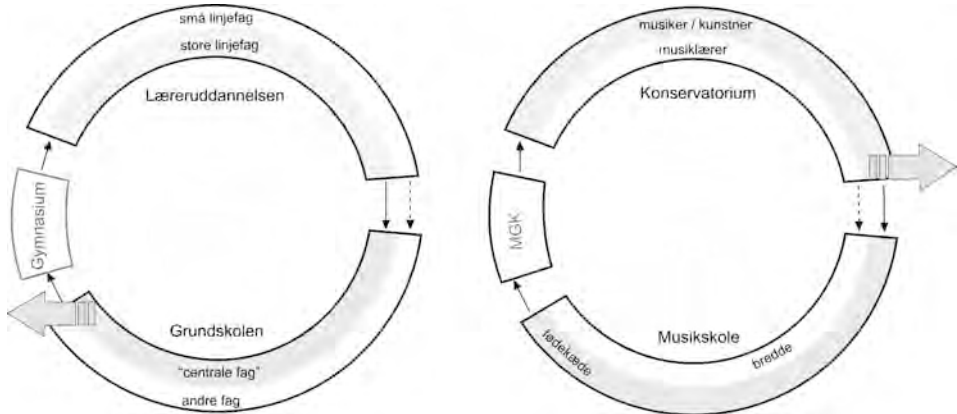
Det, som i evalueringen af læreruddannelsen fra 2006 (Følgegruppen for ny læreruddannelse 2012) betegnes som uhensigtsmæssige konsekvenser (den reproducerede struktur T4 i læreruddannelsen), kan hermed – gennem korporativt agentskab (T2'-T3') i grundskolen (folkeskolen) – bidrage til en struktur (T4' i folkeskolen), som understøtter den politiske prioritering af udvalgte fag, der indgår i internationale sammenlignende målinger.

Tendenser i et komparativt perspektiv

Konservatoriernes prioriterede output-fokus i form af udøvende musikere og en manglende organisatoriske differentiering af musiklæreruddannelserne, får, som nævnt, en dominerende indflydelse på et strukturelt plan – ikke blot i en konservatorieramme, men også i musikskolen.

I denne ramme prioriteres det musikfaglige aspekt højt og det pædagogisk-faglige aspekt lavt, ikke mindst vægtes pædagogisk teori meget lavt.

Grundskolens (folkeskolens) prioriterede output-fokus med henblik på placering på internationale ranglister for udvalgte fag har, som ovenfor beskrevet, haft betydning for en overregulering af læreruddannelsen til grundskolen. Dette har haft uhensigtsmæssige konsekvenser kraft af læreruddannelsens strukturelle rammer. I denne ramme prioriteres



Figur 5: Strukturelle tendenser

det pædagogisk-faglige aspekt (som del af den samlede læreruddannelse) højt og det musik-faglige aspekt, som del af linjefaget musik som lille linjefag, lavt.

De strukturelle forhold, som her sammenlignes, er i vid udstrækning hinandens modsætning. Tendenserne på uddannelserne, som komparativt fremstår som en polarisering (institutionel differentiering som polarisering), har konsekvenser, der står i direkte modsætning til en integreret professionel undervisningspraksis. I forhold til såvel praksis i musikskolens undervisning som i grundskolens musikundervisning betyder det således, at mulighederne for en integreret professionel undervisningsfaglighed vanskeliggøres.

Med den tidligere nævnte skelnen mellem institution og organisation, kan man sige, at musikundervisning med sine specialiseringer og funktioner som kulturel institution er indordnet i adskilte organisatoriske systemer med uhensigtsmæssige konsekvenser ('systemfejl') som udmønter sig i en tendens til de-professionalisering.

Agentskab og organisation

Archer (1995) skelner mellem individuelle aktører, der har en rolle fx lærer/elev, og agenter som en gruppe af aktører, der agerer kollektivt fx en gruppe af lærere. Der er således forskel hvorvidt man som person optræder som lærer, som individuel aktør eller som del af et fællesskab af lærere som agent i en institutionel kontekst, og dermed overskrider den pædagogiske praksis som personlig praksis. Desuden skelnes der mellem primært agentskab og korporativt agentskab. Alle aktører der indgår i et fællesskab er nødvendigvis agenter, mens korporative agenter forstås som agenter, der er organiserede i interessegrupper og dermed er strategisk handlingsmæssigt involverede. Som musik-

lærer kan man indgå som primær agent i en institutionel kontekst, fx som klaverlærer på en musikskole. Kolaborativt agentskab er forbundet med et organisatorisk aspekt, fx ved at man som klaverlærer er del af musikskolens strategisk organiserede lærergruppe og som musiklærer eventuelt del af en organiseret musiklærerprofession. Med den tidligere indførte skelnen mellem institution og organisation kan man nu sige, at kolaborativt agentskab adskiller sig fra primært agentskab ved at være organiseret. Man kan godt agere professionelt i en institutionel sammenhæng som primært agentskab, men at agere som del af en profession forudsætter en organisering.

I min behandling af de første to analytiske dimensioner (fag-pædagogik og teori-praksis) argumenter jeg for en integreret, professionel undervisningsfaglighed i musik-pædagogisk praksis. I min behandling af den tredje analytiske dimension (institutions-aspektet) viser jeg at strukturelle aspekter i musiklæreruddannelserne til musikskole og grundskole bygger på organiseringer der vanskeliggør mulighederne herfor. Ifølge Pedersen (2011) er en organisering der muliggør den institutionelle opgave en forudsætning for transformation. Transformation er tæt forbundet med organisation. De transformationer der optræder eller ikke optræder, er ifølge Archer (1995) afhængige af at struktur bliver gendannet eller omdannet af agentskab. Den form for agentskab, som har en betydning herfor i en institutionel kontekst (musiklæreruddannelser) er kolaborativt agentskab som organiseret agentskab. Primært agentskab kan indgå i forskellige former for kolaborativt agentskab, med det kolaborative agentskabs organisering vil bestemme de transformatoriske muligheder.

På konservatoriernes uddannelse til musiklærer / musikpædagog er den organisatoriske ramme bestemt af strukturen for uddannelse af udøvende musikere. I denne organisatoriske ramme kan agenter fra praksisformen udøvende musikere deltage som kolaborative agenter, mens agenter fra praksisformen musikundervisning kan deltage som primære agenter. Den organisatoriske struktur vil derfor, trods uhensigtsmæssige konsekvenser, have tendens til at blive gendannet. For at undgå dette vil det være nødvendigt at musiklæreruddannelserne uddifferentieres fra den organisatoriske ramme bestemt af strukturen for uddannelse af udøvende musikere, og bliver etableret som en selvstændig organiseret institutionel opgave, dvs. med den for en integreret, professionel musikpædagogisk praksis nødvendige organisatoriske struktur.

Læreruddannelsen (professionshøjskole) har med den strukturelle organisering forskellige vilkår for store og små linjefag, hvor muligheden for en integreret undervisningsfaglighed er opfyldt for de store linjefag, men ikke for de små. Der vil derfor være en tendens til, at en overvejende andel lærere uddannet i denne struktur vil opfatte sig selv som lærere i disse fag (hovedfag), som også underviser i andre fag og dermed som kolaborative agenter de prioriterede fag, mens de optræder som primære agenter i andre fag – herunder musik. Den organisatoriske struktur, oprindeligt pålagt grundskolen og overført til læreruddannelsen gennem den stærke regulering, vil derfor have en tendens til at blive forstærket. Musikfaget er i den danske grundskole (folkeskolen), som nævnt, allerede under pres, og en forstærket tendens til yderligere prioritering af få såkaldt

centrale fag, vil kunne føre til yderligere nedskæringer på læreruddannelsen baseret på et reduceret behov for musiklærere i folkeskolen. Følgevirkningen af den dokumenterede uhensigtsmæssige struktur på læreruddannelsen vil således være, at denne struktur vil have en tendens til at reproducere sig selv. For at undgå dette skulle linjefaget i musik (ligesom andre små linjefag) etableres med den nødvendige balance mellem fag og pædagogik, dvs. med den for en integreret, professionel musikpædagogisk praksis nødvendige organisatoriske struktur.

Hvis de organisatoriske strukturer svarer til kolaborativt agentskab for en anden praksis end den musikundervisning og uddannelse til samme som skal varetages, bliver en integreret, professionel undervisningsfaglighed vanskeliggjort. Skal en sådan institutionelt begrundet praksis realiseres, forudsætter det en organisering svarende til kolaborativt agentskab for denne praksis. Et sådan kolaborativt agentskab for praksissen musikundervisning kan også betegnes som profession. En musiklærerprofession kan således argumenteres for med henblik på at muliggøre den ønskede professionalisme, og begrundes dermed ikke i sig selv. Med Benner begrundes den professionelle praksis i praksis, og med det organisatoriske argument begrundes profession i den professionelle praksis.

Sammenfatning og konklusion

Min tilgang er bygget op omkring tre analytiske dimensioner, og det institutionelle spørgsmål, som vedrører den tredje analytiske dimension, bygger på de to første, hvor jeg indkredser og argumenterer for en integreret, professionel musikundervisningspraksis. I et institutionelt perspektiv modstilles en integreret og en polariseret undervisningspraksis og faglighedsforståelse. Den institutionelle polarisering undersøges i en komparativ analyse mellem henholdsvis konservatorieuddannelsen til undervisning i musikskolen og læreruddannelsens linjefagsuddannelse til undervisning i musik i grundskolen.

De strukturelle forhold i de to institutionelle kontekster fremstår som hinandens modsætninger, men udgør i begge tilfælde strukturelle betingelser, der modvirker en integreret professionel undervisningspraksis. Den gennemførte analyse viser desuden, at uhensigtsmæssige organisatoriske strukturer i begge institutionelle kontekster vil have en tendens til at reproducere sig selv.

Der argumenteres på dette grundlag for nødvendigheden af at etablere den organisatoriske struktur, der udgør mulighedsbetingelsen for at realisere en professionel undervisningspraksis i de institutionelle kontekster, dvs. den professionsmæssige strategiske organisering, der er nødvendig for en professionel musikundervisningspraksis. Professionsaspektet begrundes således med henblik på at muliggøre den ønskede professionalisme, og begrundes dermed ikke i sig selv. Det eksterne professionsargument begrundes i det interne, og ikke omvendt.

Med Benners praxeologiske argument begrundes den professionelle musikpædagogiske praksis i den musikpædagogiske praksis, og med argumentet om organisation begrundes den musikpædagogiske profession i den professionelle musikpædagogiske praksis.

Referencer:

- Archer, Margaret S. (1995). *Realist Social Theory – The Morphogenetic Approach*, Cambridge: Cambridge University Press
- Benner, Dietrich (2010). *Allgemeine Pädagogik*. München: Juventa
- Chevallard, Yves. (1985). *La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Dale, Erling Lars (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim.
- Danermark, Bert; Ekström, Mats; Jakobsen, Liselotte & Karlsson, Jan Ch. (2003). *Att förklara samhället*. 2:a upplagan. Lund: Studentlitteratur
- Flehsig, Karl-Heinz und Haller, Dieter (1975). *Einführung in didaktisches Handeln*. Stuttgart: Klett
- Følgegruppen for Ny Læreruddannelse (2012): *Deregulering og internationalisering. Evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006*. København: Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser.
- Gudmundsdottir, Sigrun & Shulman, Lee (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Journal of Educational Research*, 31, 59-70.
- Holst, Finn (2008). Ekstern evaluering af projektet: Musik til Alle – et samarbejdsprojekt mellem folkeskole og musikskole i Horsens Kommune. *Musikpædagogiske Studier – DPU. Bind 1*. København: Institut for Didaktik, DPU
- Holst, Finn (2009). Musiklærerkompetencer i et relationsfelt mellem pædagogik og fag. I: F. V. Nielsen, S.- E. Holgersen & S. G. Nielsen (eds), *Nordisk Musikpædagogisk Forskning Årbog 11* (pp. 237-254). Oslo: NMH-publikasjoner 2009:8.
- Holst, Finn & Bechmann, Søren (2010). Musik i folkeskolen – Status og perspektiver. I: F. V. Nielsen (red), *Musikfaget i undervisning og uddannelse, Status og perspektiv 2010*. (s. 25-52). Aarhus Universitet: Musikpædagogiske Studier – DPU Vol. 2 Faglig Enhed Musikpædagogik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole,
- Holst, Finn (2011a). Musiklærerkompetence mellem teori og praksis. I: S.- E. Holgersen & S. G. Nielsen (eds), *Nordisk Årbog for musikpædagogisk Forskning nr. 12* (pp. 135-148). Oslo: NHM-publikasjoner 2011:2
- Holst, Finn (2011b). Talentudvikling. Rapport om indsatsen i forbindelse med de af Statens Kunstråds Musikudvalg uddelte talentpuljer. Aarhus Universitet: Faglig Enhed Musikpædagogik, Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Kattmann, Ulrich, Duit, Reinders, Gropengießer, Harald & Komorek, Michael (1997). *Das Modell der didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschafts-*

- didaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), 3-18.
- Lembke, Steen (2010). Musikfaget i Læreruddannelsen. I: F. V. Nielsen (red), *Musikfaget i undervisning og uddannelse, Status og perspektiv 2010*. (s.103-115). Aarhus Universitet: Musikpædagogiske Studier – DPU Vol. 2 Faglig Enhed Musikpædagogik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Oettingen, Alexander von (2007). Pædagogiske handlingsteorier i differencen mellem teori og praksis. I: Oettingen og Wiedemann (red): *Mellen teori og praksis*. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Pedersen, Ove K. (2011) *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Seibert, Horst (1996). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. 2. Auflage. Neuwied: Luchterhand.
- Wilson, Suzanne M., Floden, Robert E. and Ferrini-Mundy, Joan (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*. A research report prepared for the U.S. Department of Education. Seattle: University of Washington

Research fellow
Finn Holst
Department of Education
Aarhus University
Tuborgvej 164
DK-2400 Copenhagen NV, Denmark
fihc@dpu.dk

Væren og makt

Om opplevelser og forståelser av instrumentalpedagogiske praksiser

Elin Angelo og Øivind Varkøy

ABSTRACT

Being and power

About experiences and understandings of instrumental music teaching

This article takes the form of a discussion about experiences and understandings of instrumental music teaching, where Martin Heidegger's philosophy, that seeks an authentic being within art, and Michel Foucault's discourse-oriented philosophy are seen as two contrasting standpoints (Foucault 1999a, Heidegger 2000). Heidegger provides an existential reflection on the art experience, which has its place in instrumental music education. Foucault, on the other hand, offers a view to consider how music pedagogues' practices are formed through social and cultural mechanisms. Similarities in Heidegger's and Foucault's work are discussed, especially emphasizing Foucault's later writings. Inspired by Derrida (1967), and Latour (1996, 2005), a juxtaposition of Heidegger's and Foucault's philosophies is suggested, through a narrative approach which crosses between academic borders and intersects such philosophical standpoints as Being and Power.

Keywords: Instrumental music education – music pedagogy – philosophy in music education – narrative

Instrumentalpedagogisk praksis

For å studere en instrumentalpedagogisk praksis kan man for eksempel bli med instrumentalpedagogen inn i undervisningen og observere hva hun/han sier og gjør, og hvordan hun/han forholder seg til elever og repertoar. Denne informasjonen kan bl.a. fanges gjennom å filme undervisningen, eller å skrive feltnotater. De teoretiske perspektivene man legger til grunn i dette arbeidet, de "brillene" man tar på seg, ikke minst når det gjelder i forhold til analysen av materialet som samles inn, er selvsagt forutsetninger for hvilke forståelser som bringes fram, og hvilke forståelser som blir liggende urørt. Forskeren kan for eksempel fokusere på meningsdannelser som skjer i musikkundervis-

ningen, og hvordan opplevelser av sannhet og eksistens dannes i møte med musikk ut i fra en fenomenologisk posisjon – hvor den menneskelige *væren* på ulike vis fokuseres. I et nordisk perspektiv er en slik forskerposisjon utgangspunkt for flere arbeider (Ferm 2006, Holgersen 2006, Ray 2004).

Forskeren kan imidlertid også velge helt andre teoretiske perspektiver for studiene av instrumentalundervisningen, og for eksempel heller diskutere hvordan forståelser om musikk og musikkundervisning blir til eller konstrueres gjennom sosiale prosesser. Man kan i denne sammenhengen drøfte hvordan instrumentalpedagogens synspunkter bl.a. mht. repertoar, arbeidsmåter og undervisningsstrategier farges av oppfatninger knyttet til instrument, sjangre og utdanningsinstitusjoner, eller til normer i musikklivet utenfor undervisningskonteksten. Slike forskningsfokus kan bl.a. undersøkes fra diskursorienterte perspektiv med utgangspunkt i Michel Foucaults tenkning – hvor *makt* er et sentralt begrep. Slik forskning finnes også representert i nordisk musikkpedagogisk forskning (Krüger 2000a, Nerland 2004, Schei 2007).

I denne artikkelen vil vi drøfte hvordan *opplevelser* av instrumentalpedagogisk praksis kan belyses ved hjelp av Martin Heideggers fenomenologisk-hermeneutiske tenkning (Heidegger 2000), og hvordan *forståelser* av instrumentalpedagogisk praksis kan utvikles med utgangspunkt i Michel Foucaults diskursorienterte tenkning (Foucault 1999a). Dette gjøres gjennom at vi i artikkelens to første deler presenterer utvalgte deler av Heideggers og Foucaults arbeid, for så å diskutere hva slags innsikter forskeren kan frembringe med utgangspunkt i det ene versus det andre av disse perspektivene. I artikkelens tredje del fokuseres så *samsvarigheter* i Heideggers tenkning om væren, og Foucaults tenkning om makt, og de to inngangene som først er presentert som diametralt motsatte, utvikles med inspirasjon fra Jacques Derridas dekonstruksjonistiske filosofi (Derrida 1967) mot et mer dynamisk bevegelig forskerperspektiv hvor dualismen væren-makt kanskje heller kan betraktes som et continuum enn som en enten/eller-dikotomi. Med støtte i Bruno Latours aktørsentrerte vitenskapsfilosofi (Latour 1996, 2005) utvikles så tenkningen om forskerperspektiv i retning av en narrativ ansats som ikke nødvendigvis innretter seg etter epistemologiens krav til entydige forskerposisjoner, eller til endelig oppklarhet, men der tvetydigheter og paradokser også kan gis plass i fremskrivelser av kunstpedagogiske praksiser. En slik tilnærming til analyser og formidling av innsiktene er inspirert av Heideggers tenkning om kunst som *diktning* (Heidegger 2000), Foucaults narrative grep i sine ”idehistoriske intervensjoner” (Schaanning 1997), Derridas tenkning om språkets samtidig forklarende og forkludrende effekt (Derrida 1967), og av Latours oppfordring om å levere forskning som beretninger sentrert rundt aktører, som med største selvfølgelighet binder sammen kunnskap som i moderne vitenskapstenkning anrettes i bokser som enten diskurs, kultur, eller natur (Latour, feks 1996:11-18)

Et heideggeriansk perspektiv

Martin Heideggers tenkning tilbyr et fenomenologisk utgangspunkt som kretser omkring menneskets forståelse av eksistens og væren. Det fenomenologiske fokuset dreies i Heideggers tenkning i hermeneutisk og eksistensialistisk retning, der væren og innsikt i væren utgjør omdreiningspunkter. I sitt tidlige forfatterskap diskuterer Heidegger *angst* og *kjedsomhet* som fenomener som kan rykke mennesket ut av "hverdagslivets trivialiteter", og konfrontere oss med sannheter om vår egen virkelighet – eller *væren* (Heidegger 2007). På midten av 30-tallet inkluderes også *kunst* som et slikt fenomen, som noe som kan stoppe oss i vår værensglemsel. Denne tenkemåten endevender hans samtids forståelse av kunst som et personlig uttrykk fra en kunstner til et opplevende publikum, og argumenterer i stedet for en kunstoppfattelse som verken har kunstneren eller kunstverket i fokus, men i stedet i-verk-settelser av sannhet.

En fenomenologisk orientert forsker kan dermed i undersøkelser om instrumentalpedagogiske praksiser med utgangspunkt i Heideggers tenkning, utvikle perspektiver som bl.a gjør det mulig å betrakte eksistensielle dimensjoner knyttet til instrumentalundervisningen. Når en jazzpedagog for eksempel hevder at hensikten med undervisningen er at studentene skal kunne "bli seg selv", og når pedagogen realiserer dette gjennom en gehørbasert undervisning som dreier seg om dialoger mellom ytre og indre aspekter av relasjonen musikk – menneske, er dette empiri som det åpenbart kan være fruktbart å drøfte fra en Heidegger-inspirert forskerposisjon (Angelo in press). Instrumentalpedagogen kan i slik sammenheng vektlegge bl.a. repertoar og arbeidsmåter på en måte som sikter mot å tilby elevene sannhetsåpenbarende innsikter. For eksempel i retning av slik kunstfilosofen og fenomenologen Mikel Dufrenne (1979) beskriver sine opplevelser ved å lytte til Debussys *La Mer*:

Something like the essence of the sea is revealed to me, with respect to which every image is gross and vain. We are concerned with what I experienced when I am before the sea, of what there is truly "marine" in it – with its affective essence, which is more certain and more communicable than all empirical signals. It is the sea-as-world, just as the fugue by Bach was joy-as-world (Dufrenne 1979:520)

Her er det verken illusjoner av sjøsprøyt, svaberg eller hav Dufrenne refererer til, men i stedet værens-sannheter som kommuniserer på et fundamentalt annet nivå.

Boken *Kunstverkets opprinnelse* (2000) er en utgivelse av Martin Heideggers forelesninger om kunst fra midten av 30-tallet, der det er *kunstverkene* som utgjør omdreiningspunktet for tenkningen. Mer presist, hvordan kvalitativt gode kunstverk kan få oss til å stoppe opp og erkjenne vår egen eksistens. I Heideggers tenkning er mennesket på leting etter sanne innsikter om seg selv og væren, men disse innsiktene vanskeliggjøres av menneskenes samtidige flukt fra slike oppfattelser. En abstrahert virkelighetsoppfat-

ning som helt siden Platons tid er delt mellom ”subjekter” og ”objekter” står dessuten i veien for eksistensielle erkjennelser. Heidegger opponerer mot sin samtids forståelse av kunstverk som ”ting”, som menneskene skal skaffe seg kunnskap om og kontroll over, og nytte, og hevder at en slik forståelse overskygger kunstverkernes potensialer til å avsløre værensmessige sannheter. Kunstverk har i Heideggers tenkning både en ”tinglighet” og en ”brukstinglighet”, det vesentligste er imidlertid det som *skiller* kunstverk fra andre ting og bruksting, nemlig kunstverkernes verksmessighet; noe (sannhet) er satti-verk, i verket. Denne iverksettelsen lokaliserer Heidegger i kunstverkene som tilvirkede ting, for eksempel slik at ”treskulpturen er i tre”, ”maleriet er i farven”, ”musikkverket er i tonen”, men påpeker verksmessigheten som noe virksomt som innretter seg i nettopp slike gestalter. ”Kunstverket er riktignok en laget ting, men utover dette uttrykker det noe annet enn det den blotte og bare ting selv er, *állo agoreúei*.(...) det er allegori” (Heidegger 2000:11). Gode kunstverk kan slik sett forstås til å inneha en *dybde*, som setter i verk mer enn hva som på overflaten er observerbart.

Frederik Pio (2007) relaterer denne tenkningen om kunstverks dybder til Frede V. Nielsens teori om musikk som et mangespektret meningsunivers. Nielsen (1994:136-137) fremhever en korrespondens mellom ulike meningslag i musikken og ulike bevissthetstyper i mennesket. I likhet med Heidegger skriver Nielsen om kunstverks mange sjikt, og påpeker blant annet musikkens ”emosjonelle” og ”åndelige” meningslag (se også Varkøy 2009, Pio & Varkøy accepted). I Pios diskusjon trekkes denne forståelsen inn i en diskusjon av musikalitet, og det poengteres hvordan det slik sett kan finnes flere former for hørbarheter. Disse drøfter Pio videre som *det hørte*, *det overhørte*, *det uhørte*, og *det hørbare*, og utvider dermed en tradisjonell oppfatning om musikk og musikalitet som relatert til et akustisk målbart fenomen (Pio 2007). Slik sett kan det like gjerne være noe ikke akustisk målbart som får Dufrenne til å oppleve hva han beskriver som ”the essence”, eller ”the truly marine” i lytting til Debussys *La Mer* (Dufrenne, 1979). Eller, som også kan få den tidligere omtalte jazzpedagogen til å oppmuntre studentene til å lytte ”innover” i gehøret, og utvikle sine evner til å kunne ”høre hva den andre hører” (Angelo in press). Å kunne ”høre hva den andre hører”, slik jazzpedagogen i Angelos observasjoner formulerer det, kan synes å forutsette en sensitiv tilstedeværelse hos pedagogen, som går langt forbi hva en fysisk nærværstenkning tilbyr å oppfatte, og vender oppmerksomheten i retning av et fenomenologisk fokus for å kunne diskutere denne undervisningen.

Musikkpedagogers grunnleggende *tilstedeværelse* poengteres av flere som avgjørende for den sensitivitet som synes nødvendig for å kunne ivareta potensielt eksistensielt orienterte innsikter i musikkundervisning (Lines 2005, Pio 2009). Fra et heideggeriansk perspektiv kan kanskje et værensfokus i musikkundervisning utvikles gjennom et fenomenologisk, og eksistensielt fokus på musikk, som kunst, i musikkpedagogisk utdanning. Slik sett kan det antydes et behov for en kritisk refleksjon rundt hvilken plass fenomenet *musikk* har, i forhold til refleksjonen omkring *pedagogiske* og *didaktiske* spørsmål, i vår tids musikkpedagogiske utdanninger. Og også for en diskusjon rundt hva

slags innhold som *må* vektlegges mht. både musikk og pedagogikk – dersom det siktes mot å utdanne musikkpedagoger som vil kunne undervise i musikk med fokus på væren og eksistens.

En kritikk mot heideggeriansk tenkning i musikkpedagogisk forskning kan være hvordan denne synes å sette musikkobjektet i fokus. Heideggers kunstfilosofi kretser utvilsomt *også* rundt kunstverkets tinglighet, ikke minst fordi sannhet nødvendigvis knyttes til et slags ”verk” for å kunne settes-i-verk (se for eksempel Heidegger 2000:11). Kritikken mot et objektfokus overser imidlertid det grunnleggende poeng i Heideggers tenkning som jo nettopp handler om å *oppheve* vår tids skille mellom (døde) objekter, og (levende) subjekter. Dette tydeliggjøres for eksempel i følgende sitat, fra en av hans diskusjoner om ”kunst som sannhetens i-verk-settelse”:

Kunsten er sannhetens i-verk-settelse. I denne setningen skjuler det seg en vesentlig tvetydighet ifølge hvilken sannheten på en og samme tid er både subjekt og objekt for denne settelsen. Subjekt og objekt er imidlertid ikke passende termer i denne sammenheng. (Heidegger 2000:94)

Slik Heidegger ser det er altså verken subjekt eller objekt tilstrekkelig for å forklare fenomenet kunst (ibid:108). Dette impliserer videre at et spørsmål som for eksempel ”*hva* er musikk” blir like feilaktig som for eksempel ”*hvem* er musikk”, i det begge forutsetter et svar i enten objekts- eller subjekts form. Heideggers tenkning synes for øvrig ikke å ha entydigheter og fastlåste forståelser som hensikter, men synes i stedet å sikte mot tvetydigheter som sentrale for å lede tanken mot komplekse utforskninger av værensspørsmål. For eksempel påpeker han eksplisitt hvordan spørsmålet om hva kunst *er*, aldri gis et eksakt svar i *Kunstverkets opprinnelse* (ibid). I etterordet påpeker Heidegger dessuten hvordan vår tids oppfatning av ”den estetiske opplevelsen”, eller av ”kunstverket som en gjenstand” kan forlede tanken i retning av en slags uforpliktende letthet der *opplevelsen* faktisk kan bli til det ”element gjennom hvilket kunsten dør” (ibid:97-98). Kunstens ”hensikt”, for Heidegger, er slik sett slett ikke opplevelsen, men i stedet å komme *ut* av opplevelsen, og inn i eksistensiell innsikt (ibid, samt Pio & Varkøy accepted). Heidegger skriver forøvrig påfallende lite om ”estetikk” i sin kunstfilosofi, men konsentrerer seg i stedet om både kunstverk og håndverk (*téchne*) i *spesifikke* kunstformer som poesi, maleri og musikk (Heidegger 2000).

I formelle intensjoner for allmenn musikkopplæring i Norge er imidlertid ”musikkopplevelsen” vektlagt, for eksempel i læreplanen for kunnskapsløftet der denne opplevelsen også anses som et utgangspunkt for ”eksistensiell erfaring” (LK06). Varkøy (2010) knytter denne målformuleringen til bl.a Heideggers tenkning om kunst. Ifølge Jan Sverre Knudsen kan imidlertid en slik økende estetisering av musikkfaget i skolen også være ufordelaktig fordi dette vil favorisere klassiske, vestlige verker foran andre typer musikkuttrykk (Knudsen 2010). Dette er utvilsomt problematisk for en flerkulturell skole. Ut fra en heideggeriansk utlegning av kunst kan imidlertid en slik bekymring

synes noe forhastet, fordi kunstopplevelsen i Heideggers tenkning slett ikke er marginalisert til å gjelde kun spesifikke kulturers kunstuttrykk. Snarere tvert imot. En vesentlig forutsetning er det imidlertid, med Heidegger som grunnlag, at musikk læreren som skal undervise i de spesifikke uttrykkene har dyptgående kjennskap til de spesifikke uttrykkene, og den kulturelle kontekst der disse i utgangspunktet ble tilvirket (Varkøy in press). Nettopp dette er et fokus i David Lines diskusjon om musikkutdanning i et heideggeriansk perspektiv (Lines 2005). Blant annet impliserer dette at:

The pedagogical implications of these points indicate that the music educator requires more than an impression of musical modes of being in the present. A critical educator who works with changing musical modes will question the ground on which musical beings (in a plural sense) show up in an 'Event' (Ereignis) and how this is viewed in relation to changing historical beings. (Lines 2005:68)

Kulturelle og historisk ulike værensfattninger blir slik sett grunnleggende innsikt for musikk læreren, noe som naturligvis gjelder klassisk, vestlig musikk, så vel som andre typer musikk/musikkoppfattelser. Christopher Naughton påpeker også kontekstkunnskapen, og musikkens mangfoldige horisonter i sin utlegning av musikkutdanning i et perspektiv som er inspirert av både Heidegger og Christopher Smalls tenkning:

The idea of multiple horizons and acceptance on difference, prohibits music being seen from only one perspective and removes the validation of one method or approach which has long been present in music education, to the detriment of any laterality in the students' musical learning (...)

For Heidegger, the feel and the "mood" or "attunement" is equally important (as the thingness in the work and the making of the work) in making and reading. When interpreting music, this can include descriptions understood as culturally compliant with any given style (Naughton 2009:51, vår kommentar i parentes)

Her poengteres blant annet hvordan musikktypers mangfoldighet og forskjellighet har betydning, også for musikkpedagogens metoder og tilnæringsmåter. Dette ikke minst i forhold til *ulike* sjangre og stilarter. Det heideggerianske perspektivet handler slik sett også om en sensitivitet til å kunne bli lydhør for det som toner i den spesifikke tradisjon, eller innenfor det spesifikke musikkverks kontekst.

Fra en Derrida-inspirert, dekonstruksjonistisk innfallsvinkel påpekes det videre hvordan det som konstituerer "estetiske objekt", eller "estetisk opplevelse" også kan betraktes som kulturelt og diskursivt bestemt, noe som faktiske også kan fravriste musikkverket dets "egne" autonomitet, og mening. Slik Dyndahl og Ellefsen (2009) ser det kan "musikkens mening" riktignok anses som konstruert i et kulturelt og sosialt fellesskap, der hva som er "estetisk" eller eventuelt "funksjonelt" ikke bestemmes av det enkelte subjekt alene, men av dette i relasjon til et fellesskap (ibid:20). Uavhengig

om det er sånn eller slik, så kan i alle fall denne diskusjonen understreke behovet for en kritisk refleksjon om hvilken plass ”musikk” har, i musikkpedagogiske utdanninger, og hva *slags* tenkning om musikk som tilbys, i forhold til for eksempel tenkningen om pedagogikk og didaktikk.

Heideggers forklaringspråk preges av ekstensive verbgjøringer, som at ”verden verdener” (Heidegger 2000: 47) eller at ”vesenet veser” (ibid: 9). Kanskje kan man også omarbeide begrepet *kunst* til et verb, og foreslå nyordet ”kunstning”? Dette ikke minst for å komme forbi en eventuell (om enn altså noe forhastet) bekymring for et *objektets* forrang i heideggeriansk kunstforståelse. Begrepet ”kunstning” samsvarer med Heideggers aksentuering av kunst som *frambringelse*, *poesis* eller *tilvirkelse* (Heidegger 2000) og knytter i musikkfaglig sammenheng også an til Smalls tenkning om musikk som ”musicking” (Small 1987, 1996). Smalls musikkfilosofi har flere møtepunkter med Heideggers kunstfilosofi, ikke minst igjennom å understreke musikk som noe *virksomt*, og også gjennom det utvilsomt lignende, eksistensielle fokuset. I Smalls tenkning er det særlig *relasjonene* som betones, dette i betydningen relasjoner mennesker imellom, relasjoner innover i den enkeltes, eller også andre, og kanskje enda mer eksistensielle typer relasjoner (Pio & Varkøy accepted, Varkøy 2010). *Musicking* forklares blant annet slik:

Musicking creates the public image of our most inwardly desired relations, not just *showing them to us* as they might be but *actually bringing them into existence* for the duration of the performance (Small 1987:69-70)

Ideal-relasjonene, og ideal-samfunnene, som Small er aksentuerer gjennom hele sitt forfatterskap, oppfattes til å *frembringes* i musicking (Small 1987, 1996), noe vi ser som sammenlignbart med hvordan sannheten, satt i verk i kunstverk – *frembringes*, i Heideggers tenkning (Heidegger 2000). For eksempel formulert på denne måten:

Kunsten er dermed: den skapende bevaring av sannhet i verket. *Dermed er kunstens sannhet vorden og hendelse* (Heidegger 2000:85).

Kunst som skapende bevaring kan vanskelig forstås til å omhandle (døde) kunstgjens-stander.

Et foucaultiansk perspektiv

I nordisk sammenheng er særlig den diskursorienterte tenkningen til Michel Foucault et benyttet perspektiv i forskning om musikkpedagogisk praksis (Krüger 2000a, 2000b, Nerland 2004, Schei 2007). Med et slikt perspektiv fokuserer forskeren mindre på meningsdannelser og eksistensielle innsikter i musikkpedagogiske praksiser, og

konsentrerer seg i stedet om hvordan forståelser om musikk og musikkundervisning konstrueres sosialt og kulturelt. Foucaults diskursorienterte tenkning (Foucault 1999a) føyer seg inn i et sosialkonstruksjonistisk landskap, der bl.a. "egentlighet" og "sannhet" anses som mindre interessant, fordi slike fenomen betraktes som resultater av sosiale prosesser. En sosialkonstruksjonist kan, som for eksempel Vivien Burr (1995) benekte absolutte sannheter på følgende måte:

..there exists no 'truth' but only numerous constructions of the world, and which ones receive the stamp of 'truth' depends upon culturally and historically specific factors. This is what is called 'relativism' – there exist only numerous versions of events, all of which must theoretically be accorded equal status and value. Because there can be no truth, all perspectives must be equally valid. (Burr 1995:81)

Med et slikt utgangspunkt blir ikke lenger opplevde "sannhetsåpenbaringer" av eksistensiell art det vesentligste, men i stedet de mekanismer og logikker som gjør noen konstruksjoner av sannhet mulige og andre umulige.

Foucault (1999a) argumenterer, i likhet med Heidegger, *mot* en virkelighetsoppfatning som utgjøres av "subjekter" og "objekter", med motsvarende oppgaver og egen-skaper, men allikevel ut fra en nokså annen innfallsvinkel. Mens Heidegger bryter denne erkjennelsen gjennom argumentasjoner om ting og mennesker som ulike derværenes av en felles væren, argumenterer Foucault for en oppfattelse av både subjekt og objekt som resultater av diskursive mekanismer. Subjektet, som sådan, eksisterer ikke i Foucaults tenkning fra 1960-70-tallet, men er kun strategisk plassert for å gi makt eller motmakt til en rådende diskurs. Et diskursorientert perspektiv i forskning om instrumentalpedagogiske praksiser kan dermed ut fra et foucaultiansk perspektiv dreie seg om å synliggjøre hvordan sosiale og kulturelle praksiser konstruerer eller former ulike forståelser av "musikk", "undervisning" og "læring".

Diskursens orden er Foucaults tiltredelsestale da han ble ansatt som professor i "tenkemåtenes historie" ved det anerkjente Collège de France i 1970 (Foucault 1999a). Denne talen kan betraktes som et manifest for Foucaults tenkning, og beskriver den forskningsmetodiske rammen for hans senere empiriske undersøkelser. Disse undersøkelsene inkluderer idéhistoriske analyser av hvordan forståelser av "galskap" og "seksualitet" har blitt til, og hvilke effekter disse ulike forståelsene har hatt (Foucault 1999b, 2001). I *Diskursens orden* argumenterer Foucault for hvordan diskurser blir regulert og kontrollert av forskjellige mekanismer, og hvordan disse mekanismene utelukker og avgrenser hva som kan bli sagt, hvem som kan tale og hvilken autoritet talen får. Det er ut fra denne tenkningen ikke slik at alt som kan sies faktisk *kan* sies, og heller ikke slik at alle som får tale faktisk *får* tale, langt mindre at alle blir lyttet til. I Foucaults tenkning betinges tillatelsene blant annet av hvem taleren er, hvilke grupper han/hun tilhører, hvilke kvalifikasjoner han/hun har, og hvordan disse kvalifikasjonene er utviklet. I instrumentalpedagogisk sammenheng kan slike mekanismer blant annet forstås slik at

jazzpedagogens tenkning om gehørundervisning ikke nødvendigvis tillegges verdi i en diskusjon om gehør i klassisk fiolinutdanning, eller at musikk lærerens metoder for samspill i grunnskolen ikke nødvendigvis blir lyttet til i diskusjoner om hornensemble i kulturskolen. Nerland (2004) synliggjør for eksempel hvordan tenkning om instrumentundervisning kan være fagspesifikt fra instrument til instrument, og hvordan normer fra praksiser utenfor utdanningsinstitusjonen kan være retningsgivende for hvordan undervisning iscenesettes. For å være i det sanne, eller følge ”diskursens orden” slik Foucault forklarer denne (Foucault 1999a), må taleren innrette seg etter sannhetskriterier i den spesifikke konteksten, og snakke og handle på en slik måte at den rådende diskurs opprettholdes. Det er ut fra dette ikke lenger bare slik at kunnskap er makt, men veien til kunnskap er også belagt med makt. Hvorvidt det er sant eller usant om noen er en dyktig instrumentalist og instrumentalpedagog, eller om en ”instrumentalpedagog” i det hele tatt eksisterer, avhenger således både av den veien som har ledet frem til en slik posisjon, og hvorvidt man fremfører sin tale etter det aktuelle ”diskurspolitiets” regler (Foucault 1999a: 21).

Slike mekanismer gjør seg selvsagt også gjeldende i høyere musikkutdanning. Geir Johansen diskuterer for eksempel hvordan innholdet i faget musikkdidaktikk kan forstås som framforhandlet gjennom (spenningsfylte) dialoger mellom ulike, kulturelt bestemte *kunnskapskulturer* i musikkpedagogisk utdanning (Johansen 2006). Johansen identifiserer i denne sammenhengen én musikkvitenskapelig, én allmennpedagogisk, og to skapende/utøvende kunnskapskulturer (*utøverpedagogen*, og *utøverpedagogen*), og understreker hvordan disse kan bygge på forskjellige og kanskje også noe motstridende forståelser for hva musikkundervisning – og dermed også musikkdidaktikk beskjeftiger/bør beskjeftige seg med. Johansens diskusjon er sosialkonstruksjonistisk, men ikke spesifikt diskursteoretisk forankret, men peker likevel på samme typer mekanismer som en foucaultiansk analyse av musikkdidaktikkfeltet kunne påpekt:

Til grunn ligger en forståelse av kunnskapsbasen for fagdidaktikkundervisning som sosialt konstruert, situert i ulike sosiale og kulturelle kontekster. Vi ser med andre ord konturene av en forståelse som må legge vekt på forskjellighet, utviklet gjennom kommunikasjon. Termen fagdidaktikker i musikk kan være like aktuell som termen fagdidaktikk i musikk. Faget —dvs. fagdidaktikk i musikk som basisfag— vil slik kunne forstås som kommunikasjon: Kommunikasjonen om faginnholdet (Johansen 2006:119)

Kunnskapskulturene som Johansen fremhever korresponderer med Frede V. Nielsens illustrasjon av musikk lærerutdanningenes tradisjonell sektor- og institusjonsrelasjon, som i norsk sammenheng kan oversettes slik at lærerhøgskolene tradisjonelt har utdannet til undervisning i grunnskolen, universitetene til undervisning i musikkteoretiske fag på videregående skole (gymnaset), og konservatoriene til undervisning i kulturskolene og fritidsmusikklivet (Nielsen 2001:161). Korrespondensen mellom Johansens og Nielsens

observasjoner samsvarer med hvordan Foucault i *Diskursens orden* påpeker hvordan "sannhet" støtter seg på *institusjonelle* grunnlag (Foucault 1999a:13). Dette gjør det nærliggende til å koble musikkdidaktikers "basisfaglige selvforståelse", slik Johansen formulerer det (Johansen 2006:130) med diskursive krefter innenfor de ulike instusjons- og sektorsammenhengene som Nielsen beskriver (Nielsen 2001), og peker mot ulike "regler" innenfor en typisk "lærer"- institusjon, i forhold til en "musiker"-institusjon. Johansen påpeker videre hvordan det musikkdidaktiske feltet kan karakteriseres som et "landskap av identiteter", noe som gjør *strategiene* sentrale å undersøke for å kunne si noe om hvorvidt, og hvordan den enkelte posisjonerer seg i for eksempel en musikeridentitet eller en musikkpedagogidentitet (Johansen 2006:131). Innenfor skapende og utøvende kunnskapskulturer kan en tenkning om bl.a strategier og identitet også relateres til spesifikke sjangre eller instrument (Nerland 2004). Med utgangspunkt i et foucaultiansk perspektiv kan det dermed være *flerinstitusjonelle* konstruksjoner av makt og viten som står på spill i diskusjoner om innholdet i et fag som musikkdidaktikk.

I Norge krysser instrumentalpedagogisk yrkesvirksomhet og utdanning grensen mellom to uttalte profesjonsgrupper, nemlig musikere og lærere. Begge disse yrkestypene fremheves eksplisitt som *profesjoner* i styringsdokumenter og studieplaner i Norge, mens det er uklart hvordan integrerte, kunstpedagogiske virksomheter, som de i *instrumentalpedagogiske praksier* plasseres i profesjonslandskapet. Én vesentlig diskusjon i profesjonsteoretisk sammenheng er hvem det er som skal bestemme profesjonens/yrkesgruppens ekspertise og mandat; yrkesgruppen selv, eller markedet? Når det gjelder lærerprofesjonen fremholdes det som særlig problematisk, i et *etisk* perspektiv, om slike definisjoner tillegges stat eller samfunn, fordi dette kan føre markedsorienterte krefter som blant annet kan dreie seg om profitt, inn i tenkningen om læring og utdanning. Ved å frata lærere både ansvar og myndighet for egen yrkesutøvelse står pedagogiske virksomheter dermed i fare for å marginaliseres til en type funksjonær-virksomhet, noe som anses som problematisk iforhold til bl.a en demokratisk tenkning om utdanning (Dale 2001, Englund 1996). I instrumentalpedagogisk sammenheng, som også er knyttet til *kunstudøving*, blir et slikt spenningsforhold ytterligere problematisk, fordi – hvem er det som bør bestemme en kunstners mandat? Bør dette egentlig *bestemmes*, og kunstudøvingen således *bestilles* av for eksempel en styrende regjering?

Halvor Fauske diskuterer hvordan denne typen stridigheter mellom yrkesutøvere og samfunn, om hvem som skal bestemme disses ekspertise og oppgaver, i kontinentaleuropeisk tradisjon er møtt bl.a gjennom statlige krav til spesifikke utdanninger (Fauske 2008:45 ff). I Norge eksisterer det så langt ikke en suverenitet i forhold til hvilke utdanninger som sertifiserer til instrumentalundervisning. I stedet finnes det mange slags utdanninger, musikkfaglige som pedagogiske, som på både formelle og uformelle vis kvalifiserer til yrkesutøving som kan plasseres under merkelappen "instrumentalpedagogiske praksier". Dette armatur av utdanningspraksiser kan generere et stort antall ulike kunnskapskulturer og musikkdidaktiske identiteter (Johansen 2006), og kanskje også fler enn de som kommer til uttrykk i en tradisjonell tenkning om utdanningsveier i

musikklærerfeltet (Nielsen 2001). Kanskje fungerer ikke *institusjonstilknytningen* som sannhetsgaranti innenfor alle typer ”instrumentalpedagogiske praksiser”? Tvert i mot kan det også tenkes at relasjoner til spesifikke institusjoner faktisk kan bidra til å svekke den enkelte vitensutøvers autoritet, om denne forholder seg til musikkpraksiser som identifiseres ved å forholde seg til ”virkeligheter” som nettopp *ikke* er institusjonalisert. Med støtte i Heideggers tenkning om kunst (Heidegger 2000) kan det også tenkes at Johansens epistemologisk orienterte diskusjon om ”kunnskapskulturer” (Johansen 2006), vil kunne utvides til også å omfatte ”værenskulturer”, der det å *være* jazzmusiker, hornist eller bratsjist også kan handle om musikkpedagogiske horisonter utover de sosialt konstruerte makt og viten-spillene, og for eksempel knyttes til sterke *opplevelser* av musikkens- eller musikkundervisningens egentlighet.

Slik Thorolf Krüger ser det mangler det kunnskap innenfor musikkpedagogisk utdanning om hvordan musikkpedagoger faktisk underviser, og hvordan musikkpedagogers undervisning blir formet (2000a:16-18). ”Formingen” det her er snakk om gjelder uformelle mekanismer, som diskutert ovenfor, som muliggjør noen måter å tenke og handle på, og dermed umuliggjør andre. Ifølge Krüger kan musikkpedagogisk utdanning uten denne kunnskapen vanskelig lykkes med å utdanne pedagoger som faktisk *kan* reflektere rundt- og endre egen praksis (ibid). Ut fra en slik tenkning er det ikke tilstrekkelig med gode intensjoner og velskrevet litteratur i utdanningene for å utdanne selvstendig tenkende pedagoger; lærerutdannerne behøver også innsikt i praksisene for å kunne forstå de strukturer og konstruksjonsmåter som tillater og avviser spesifikke tenke- og handlemåter. Forskeren som er opptatt av *instrumentalpedagogisk* praksis kan ha en spesiell interesse for slike fokus, ikke minst fordi denne typen virksomhet så langt befinner seg *utenfor* det obligatoriske kretsløpet, og slik sett er fristilt fra og savner formelle reguleringer som spesifikke planverk med uttalte kompetansekrav til lærere og elever. Gjennom et foucaultiansk perspektiv om diskurser og makt viser Krügers hvordan undervisning kan betraktes som konseptualisert av et ”sammenvevd ensemble av diskursive praksiser”, forstått som:

..cultural and ideological (verbal or non-verbal) ways of thinking, speaking, and acting. Inscribed in these practices are certain styles of reasoning, and taken-for-granted “truths” about the phenomenon of music, the purpose of music, and music education in the life of human being. Inscribed in them also are epistemological assumptions about what the music pedagogical world looks like, what counts as legitimate knowledge, how one acquires knowledge, and the purpose of knowledge, among other things (Krüger 2000a:13)

I en slik tankegang kan både ”lærer” og ”elev” betraktes som strategisk plasserte subjekter, hvor igjennom de rådende diskursene taler, og slik sett bestemmer hva slags praksiser som kan iscenesettes. Krüger (2000a) påpeker også hvordan en slik, diskurs-

orientert tenkning om utdanning ikke bare rammer lærernes praksis, men hvordan også *lærerutdannelsens* praksiser må betraktes som ført av slike mekanismer, noe som med fordel kan ses i sammenheng med Johansens diskusjon av musikkdidaktiske kunnskapskulturer (Johansen 2006). Innskrevet i musikkklæreres, og musikkdidaktikers praksiser ligger det slik sett en rekke antagelser og tatt-for-gitte sannheter om musikk, læring og undervisning som fører hvilke tenke- og handlemåter som blir mulige – til forskjell fra de mange fler potensielt tenkelige. Krüger påpeker videre behovet for en kritisk gjennomgang av de teoretiske rammer som tilbys for å reflektere rundt musikkpedagogisk praksis i utdanningene, idet disse naturligvis også *begrenser* hva slags refleksjoner som faktisk får plass (Krüger 2000a). Dette kan knyttes til de spørsmål vi stilte i denne artikkelens avsnitt om ”et heideggeriansk perspektiv” – om hva slags plass *musikk*, og ikke minst eksistensiell tenkning om musikk har, i musikkpedagogisk utdanning. Ut fra Krügers diskusjon kan emner som ”diskursiv kompetanse” eller ”adressering av sannheter” synes som vesentlig innhold i kunstpedagogiske utdanninger, som en type refleksjonverktøy for også å kunne problematisere tatt-for-gittheter, eller eventuelt også værenstenkning, i forhold til spesifikke instrument/sjangre/ praksiser/ kunnskapskulturer. Dette er tenkning som ikke nødvendigvis har plass innenfor et fagområde som generell musikkdidaktikk, med de aspektene som konstituerer dette området idag. Kanskje er dette også tenkning som gjør det nødvendig å spørre hvorvidt man i det hele tatt kan snakke om generell musikkdidaktikk, eller om et slikt vitensområde kanskje heller burde vært benevnt i terminologier som for eksempel generell musikkdidaktologi. Dette nettopp for å understreke, og fremheve hvordan det kanskje verken er mulig, eller ønskelig å komme frem til en entydig didaktisk tenkning, uavhengig av for eksempel sjanger, instrument eller institusjonstilknytning.

Et diskursorientert perspektiv i forskning om instrumentalpedagogisk praksis kan ut fra denne diskusjonen synes å gi slipp på både menneske og musikk, i det man kanskje konsentrerer seg mer om de nettverk av strukturer som instrumentalpedagogiske praksiser konstrueres igjennom. Hensikten med diskursorienterte typer studier, med utgangspunkt i Foucaults tenkning fra perioden rundt *Diskursens orden* (Foucault 1999a) blir dermed ikke å komme ”bak” diskursene for å finne ut hva instrumentalpedagogen *egentlig* mener eller opplever, eller hvordan musikken og musikkundervisningen *virkelig* er eller oppleves. I stedet blir formålet å tydeliggjøre de mekanismer og strukturer som bestemmer de måtene det tenkes og handles på, samt å vise hvilke effekter disse har.

Væren og makt – eller væren *eller* makt?

Mens Heideggers arbeid i all hovedsak er konsentrert rundt emnene ”væren” og ”innsikt i væren”, kan det være vanskelig å finne et slikt hovedtema i Foucaults tenkning. I stedet spanner hans forfatterskap over flere vitensdisipliner, og knyttes til ulike vitenskaps-

filosofiske posisjoner (Alvesson og Sköldberg 2008:369). Slik Espen Schaanning ser det kan Foucaults arbeid betraktes som *idéhistoriske intervensjoner*, i det han gjennom sine fortellinger om de vitensdisipliner han er interessert i foruroliger vitensutøvere fra så vel vitensområdenes ”innside” som fra deres ”utside” (Schaanning 1997:10-21). Særlig kjent er imidlertid Foucault for sitt sosialkonstruksjonistiske/poststrukturalistiske/diskursorienterte arbeid, slik dette kommer til uttrykk for eksempel i *Diskursens orden* (Foucault 1999a). I sitt siste intervju i 1984 påpeker imidlertid Foucault hvordan Heidegger alltid har vært en sentral inspirasjonskilde;

For me Heidegger has always been the essential philosopher (...) My entire philosophical development was determined by my reading of Heidegger” (Rayner 2007:3).

Likhetene mellom Foucaults og Heideggers tenkning har vakt interesse hos flere (Deleuze 1988, Dreyfus 2004, Rayner 2007). Herbert Dreyfus illustrerer blant annet hvordan Heidegger og Foucault studerer de samme historiske epokene, Heidegger med fokus på *væren*, og Foucault med fokus på viten og *makt*. Dreyfus påpeker en retorisk samsvarighet i den grad at begrepene ”væren” og ”makt” nærmest kunne byttet plass deres resonnementer. Denne tenkningen utvikler Dreyfus blant annet i artikkelen *Being and Power* (Dreyfus 2004). Dreyfus oppfatter det imidlertid slik at en vesentlig forskjell er at Heideggers tenkning synes særlig fokusert rundt ”objektet”, mens Foucault i større grad konsentrerer seg om ”subjektet” (ibid). Den tidligere påpekte felles intensjonen i Heideggers og Foucaults tenkning om å komme *rundt* det cartianske skillet mellom ”objekt” og ”subjekt”, kan slik sett synes å ha nokså ulike utgangspunkt.

I den sene perioden av Foucaults forfatterskap implementeres også *selvet* så vel som *væren*. Ifølge Timothy Rayner (2007) definerer Foucault i 1984 målet med sitt filosofiske prosjekt som å skrive en ”historie om sannhet”, og Rayner fremhever følgende sitat som særlig klargjørende:

I seem to have gained a better perspective on the way I worked – gropingly, and by means of different or successive fragments- on this project, whose goal is a history of truth. It was a matter of analyzing, not behaviors nor ideas, nor societies and their ”ideologies”, but the problematizations through which being (l’etre) offers itself to be, necessarily, thought, and the practices on the basis of which the problematizations is formed (Fra Foucault “*The Use of Pleasure*”, i Rayner 2007:142).

Her slippes både ”sannhet” og ”væren” inn i Foucaults diskurs, og det teoretiske rammeverket for å skrive ”historie om sannhet” defineres som ”problematizations” (ibid). *Foucaults* tenkning om væren, og *Heideggers* tenkning om væren har likheter, men kan likevel synes å ta sats fra nokså motsatte utgangspunkt. Mens Foucault først og fremst betoner væren som formet av omkringliggende strategier og makt-kunnskapsspill, synes

Heidegger heller å forutsette en allerede eksisterende væren som de ulike praksisene og virkelighetsoppfattninger blir forskjellige fortellinger av (Rabinow 1997).

Alvesson & Sköldbørgs beskriver siste del av Foucaults forfatterskap som hans *sosiale ontologi*, og trekker frem hans tenkning om selvet som *formet* – nærmest som en skulptur (Alvesson & Sköldbørg 2008:377). En skulptur tilvirkes utvilsomt først og fremst utenfra, men behøver nødvendigvis også noe å kunne tilvirkes *av* for å bli til. Skulpturen som metafor kan i denne artikkelen også knyttes opp mot eksemplene fra Heidegger-tenkningen, om tingligheten som sitter så ”urokkelig” fast i kunstverket, at ”treskulpturen er i tre”, eller ”byggverket er i stein”- men hvordan så dette blir til en allegori som offentliggjør eller åpenbarer også noe *annet* (Heidegger 2000:11). Ifølge Alvesson & Sköldbørg tilfører Foucault i sin tenkning fra siste del av forfatterskapet, i tillegg til spørsmålene ”hva *vet* jeg” og ”hva *kan* jeg”, også spørsmålet ”hvem *er* jeg” (Alvesson & Sköldbørg 2008:377). Dette peker naturligvis mot den grunnleggende forutsetning for skulptur-metaforen at det skulle finnes noe som tross alt *kan* tilvirkes. Som oppsummering er altså både Heidegger og Foucault opptatt av *væren* så vel som av *makt*, men med vesentlige forskjeller. Når Krüger så skriver om Foucaults *eksistensielle* tenkning, og om hvordan diskursene faktisk kan forstås som ”modi of existence”, så synes det likevel være en utenfra-forming som er betont, slik at selvet så å si *impregneres* med væren – heller enn å vikles ut fra en på forhånd gitt essens (Krüger 2000b: 56)

Tilvirkelsen av subjekt/objekt knyttes videre hos både Heidegger og Foucault til Aristoteles kunnskapsform ”*téchne*” (kunst/håndverk) (Gustavsson 2000). Når Heidegger skriver om kunstverkets tilvirkning er dette slett ikke å forstå som en teknisk produksjon, men i stedet som en vitensform, knyttet til væren, og det sanne (Varkøy in press).

Den greske forståelsen av viten som kommer til uttrykk med *téchne*, er at viten er en frembringelse av det værende. *Téchne* bringer det nærværende som sådan ut av tildekningen og bringer det uttrykkelig inn i sitt utseendes avdekkethet. Med *téchne* forstås aldri den virksomhet som går ut på å lage noe (Heidegger 2000:69).

Foucault refererer også til den greske forståelsen av *téchne* i essayet ”Technologies of the Self”, der han diskuterer hvordan selvet etableres i spill mellom ulike sannhets-konstruksjoner (Foucault 1988). Her dreier teknologibegrepet seg om teknikker som individet pålegger seg selv for å kunne forandre seg, alene eller ved hjelp av andre. Disse teknikkene, eller ”operasjonene” som Foucault skriver, retter seg mot subjektens “own bodies and souls, thoughts, conducts and ways of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection and immortality” (Foucault 1988:18). I dette essayet påpeker Foucault videre hvordan hans interesse har dreid seg mot tilblivelsen av selvet, og hvordan et slikt fokus, i et historisk perspektiv, er tenkt i termer som for eksempel selvomsorg, selvreguleringer, selvransakelse og selvinn-sikt.

Perhaps I've insisted too much on the technology of domination and power. I am now more interested in the interaction between oneself and others, and in the technologies of individual domination the history of how an individual acts upon himself, in the technology of the self (Foucault 1988:19)

Et vesentlig poeng for tenkningen i *denne* artikkelen, er å påpeke hvordan så vel Heidegger som Foucault knytter tenkningen om tilblivelse av noe indre til ytre og kontekstuelle forhold, og slik sett hvordan begrepene væren/makt på sett og vis kan bytte plass. Hos Foucault benevnes de ytre mekanismene for selvets tilblivelse som "sannhetsspill" ("games of truth"), eller også "problematizations" (Rayner 2007:142). Heidegger omtaler imidlertid rammen som vår forståelse av eksistens kan bli til innenfor som "Gestell". Hans Ruin oppfatter "Gestell" som essensen i Heideggers tenkning om teknologi (fra *techné*), og understreker hvordan dette begrepet i etymologisk forstand trekker på betydninger fra "the root-verb stellen (to place or put), such as herstellen (make) and vorstellen (represent), but also of Gestalt, figure" (Ruin 2010:183). Her blir altså både fastsettelse, tilvirkelse, allegori og fremstillelse vesentlige termer for å kunne forstå begrepets betydning. Når Heidegger i *Kunstverkets opprinnelse* (Heidegger 2000) forklarer kunst som "fastsettelsen av sannheten slik den selv innretter seg i gestalten", eller også som "den skapende bevaring av sannheten i verket" (Heidegger 2000:85), blir det kunstnerens vitensform *téchne* som gjør det mulig å tilvirke en sannhet, i en gestalt. Ruin påpeker også hvordan Gestalt, som kanskje kan oppfattes nokså negativt, og som en kvelende ramme for tilværelsen, også kan forstås som det som muliggjør en avdekning av sannhet: "To what is hopeful in technology belongs this possibility of bringing it back to a sense of a poetic disclosure, first carried forward in the arts, which were known by the Greek also as *techné*" (Ruin 2010:194). I Naughtons diskusjon knyttes Gestell videre til Heideggers tenkning om "Stimmung", og det påpekes hvordan det å bli *oppmerksom* på den stemning som leder (tuner) tanken inn til hvilke fenomener den beskjeftiger seg med, og hvordan den stiller seg til den, er vesentlig for å kunne vinne eksistensiell innsikt (Heidegger 2007:158-159, Naughton 2009:57-58).

En kort oppsummering av våre diskusjoner så langt kan påpeke hvordan forskeren som velger å studere instrumentalpedagogiske praksiser fra et heideggeriansk utgangspunkt vil kunne fokusere på noe "indre" i musikk og i menneske, og på noe som åpenbarer sanne innsikter om *væren* og egen eksistens. Forskeren som heller velger et Foucault-perspektiv, vil i stedet fokusere utover; på hvordan oppfatninger av musikk og musikkundervisning konstrueres gjennom sosiale og diskursive praksiser og dermed omgis av *makt*. Dualismen mellom artikkelens to første deler; "et heideggeriansk perspektiv" og "et foucaultiansk perspektiv", er imidlertid allerede foruroliget gjennom artikkelens siste del, som så langt har poengtert en del *likheter* mellom Heideggers og Foucaults tenkning.

Denne foruroligelsen av en ryddig enten/eller-tenkning om forskerperspektiv kan aksentuere ytterligere gjennom også å trekke inn Jacques Derridas dekonstruksjonis-

tiske filosofi (Derrida 1967). I løpet av de senere årene har det blitt relativt vanlig å problematisere tradisjonelt "dikotomiske" forståelser innenfor det musikkpedagogiske forskningsmiljøet i Norden (Dyndahl & Ellefsen 2009, Holgersen 2006, Varkøy 2008). I flere av disse arbeidende anvendes Derridas tenkning (Dyndahl 2006, Dyndahl & Ellefsen 2009, Rønningen 2010, Varkøy 2008). For eksempel diskuterer Varkøy forholdet mellom *skriftlighet* og *mundtlighet* i musikk og musikkundervisning, eller mer presist; ulike forståelser av fenomenene skriftlighet og muntlighet, slik de dominerer musikkfeltet (Varkøy 2008). Med støtte i Derridas tenkning problematiseres her både den vitenskapelige logosentrismens krav til entydighet og logiske strukturer som går opp, og også hvordan det implisitt i dualistiske tenkemåter bygges fram et hierarki der den ene opposisjonen får forrang (se også Dyndahl 2006 om dette). I sin diskusjon viser Varkøy hvordan "mundtlighet" i musikkfeltet, gjerne trekkes mot noe naturlig og nært, mens "skriftlighet" heller assosierer til noe kunstig og distansert (Varkøy 2008). I *den herværende* diskusjonen om *væren* eller *makt* som forskerens fokus, kan det tenkes et lignende hierarki, der Heidegger-perspektivet kan oppfattes som å fokusere noe "naturlig" og "ekte" i musikk og menneske, mens foucaultperspektivet kan knytte ann til forestillinger om noe "hult", eller "forstilt". Avslutningsvis kan det være på tide å justere noe på en slik, eventuell misforståelse.

Et sentralt poeng i Derridas filosofi er at verken ordene eller språket, eller for så vidt *representasjon* som sådan, kan bære en essensiell mening i seg selv, men at mening i stedet kan bli til i spenningsforhold *mellom* opposisjonelle begreper og konsepter (Derrida 1967). Derrida poengterer ordenes manglende konsistensen gjennom å skrive "under erasure", eller under utviskning. Språket er ikke presist, men likevel nødvendig for å kunne fremstille det som er tenkt. Eller, slik Spivak formulerer det i forordet til *Of Grammatology*; "since the word is inaccurate, it is crossed out. Since it is necessary, it remains legible" (Derrida 1967:xiv). Strategien med å skrive under utviskning henter Derrida fra Heidegger, som først anvender denne praksisen i brevet "Zur Seinsfrage" (spørsmålet om væren), stilet til Ernst Jünger i 1956. Her krysses begrepet væren ut, med et faktisk kryss, og blir likevel stående som en metafor for hvordan et konsept som Væren ikke *kan* utsies eller entydig forklares (Spivak, i Derrida 1967:xiv). De utkryssede ordene har slik sett en noe forskjellig hensikt hos Derrida og hos Heidegger, ettersom dette i en Derrida-inspirert forståelse problematiserer at det i det hele tatt skulle foreligge en grunnbetydning som ordet skulle kunne henvise til.

Hva om vi så i denne artikkelen, som i utgangspunktet diskuterer væren og makt som to mulige forskerperspektiv, skriver kjernekonseptet *instrumentalpedagogiske praksiser* under utviskning; ~~instrumentalpedagogiske praksiser~~? Med Derrida som utgangspunkt kan dette antyde en oppfatning av at termen "instrumentalpedagogiske praksiser" mangler en egentlig betydning, men først kan gis mening gjennom ett eller flere begrep å stå i motsetning til. Forankrer vi derimot idéen i et Heidegger-perspektiv kan dette skape forventning om at konseptet tross alt *er* korrigerbart, selv om de essensielle meninger dette henspiller til ikke nødvendigvis lar seg representere i det vi vanligvis tenker på

som en språklig forklaring. Kanskje kan det ut fra dette diskuteres om forskeren som vil studere såkalt "instrumentalpedagogiske praksiser", igjennom en væren/makt brille, kanskje heller bør erstatte dette begrepet med andre termer som på en noe riktigere, eller i alle fall mer umiddelbar måte kan referere til en eventuell gitt essens, eller muligens heller – mangelen på denne? Med en slik inngang er det videre langt fra sikkert at forskeren er tjent med å på forhånd ha "tatt valget" om analysen av disse praksisene som *enten* værenorientert, *eller* maktorientert. Slike posisjoner kan heller betraktes som poler på en akse som kan danne et fruktbart utgangspunkt for hvor tenkningen og drøftingene om "instrumentalpedagogiske praksiser" kan ta sats.

En slik tenkning kan berikes gjennom å trekke inn Bruno Latours vitenskapsfilosofi, som betoner vitenskap som *skapt* og utøvd av virksomme aktører (Latour 1996, 2005). Som Foucault og Derrida kan også Latour plasseres innenfor fransk poststrukturalisme, men han konsentrerer seg til forskjell fra de to første om de harde vitenskaper og bringer en sosialkonstruksjonistisk tenkemåte inn i naturvitenskapene. I Latours tenkning får derfor også ting og ikke-mennesker (aktanter) status som *medskapende* iforhold til hva som medieres fram som "vitenskap". Det samme gjelder såkalt "sorte bokser", eller konsepter og inskripsjonsanretninger som kun *brukes* i vitenskapelig sammenheng, men som ikke selv gjøres til gjenstand for problematisering og betvilelse (Latour 2005). I musikkpedagogisk sammenheng diskuterer Anders Rønningen hvordan begrepet "musikk" i norske lærebøker kan åpnes som en slik "sort boks", for å igjen få øye på de ulike praksiser og kontroverser som ligger til grunn for konseptet. (Rønningen 2010). I likhet med Heidegger og Foucault er også Latour opptatt av å viske ut det skapte skillet mellom subjekter og objekter, og påpeker hvordan "objects too have agency" (Latour 2005:63), noe som kan assosiere til Heideggers tenkning om "tingene som tinger". "Locals are localized" sier Latour, og "Places are placed" (ibid:193), og han understreker dermed hvordan noen/noe har *bevirket* det som i vitenskapelig sammenheng behandles i adskillelige kategorier som "natur" og "kultur".

To say that every local interaction is "shaped" by many elements already in place, doesn't tell us anything about the origin of those elements. And yet we have now verified where they don't come from: they are not oozing out of a global context, of an overarching framework, a deep structure. (Latour 2005:193)

"Instrumentalpedagogisk praksis" kan ut fra dette vanskelig betraktes som en naturgitt størrelse, men kan i et Latour-perspektiv riktigere anses som en sort boks, som gjøres stadig mer usynlig og selvfølgelig desto mer den brukes. Den sorte boksen usynliggjøres, og igjen står bare "input" og "output". Ulike såkalt instrumentalpedagogiske praksiser behandles dermed på samme måte, uavhengig av om disse kanskje riktigere kunne vært å omtale som feks en *musikers* praksis, eller eventuelt også en *klarinetrists*, en *lærers* eller en *rockegitarists* praksis. Selv om ethvert slikt begrep, med Derrida, er minst like forkludrende som forklarende i forhold til de virksomheter som kan ligge under

en essensialisert merkelapp som “instrumentalpedagogiske praksiser”, kan det likevel være hensiktsmessig å nyansere dette noe. Dette ikke minst også for å forebygge sorte boksers ubønhørlige effekt med å viske ut eventuelle grunnleggende forskjeller i disse praksisene, i forhold til hvordan de riktigst kan utlegges – studert gjennom en væren/makt-brille.

I Latours tenkning oppstår det for forskeren et vesentlig dilemma som handler om å *enten* forfølge den enkelte aktørs tenkning, og dermed gi opp kritikkens ressurs som i vestlig vitenskap forutsetter et fokus som er enten natur-, kultur- eller diskursfokuseret, *eller* å gi slipp på aktøren og nettverkene, og dermed bekrefte vitenskapens kategoriske tenkning (Latour 1996). Dette dilemmaet foreslår Latour løst gjennom å fremstille vitenssinnsikter som en type antropologiske beretninger, som gjennom sine *beskrivelser* kan ivareta viten som går på tvers av vitenskapens forvrengte klarhet.

Dette dilemma ville vært uløselig om ikke antropologien for lenge siden hadde vent oss til, uten krise og uten kritikk, å behandle det som jeg vil kalle naturer-kulturer som en sømløs vev. Når etnografene er i felten, er selv de mest rasjonalistiske av dem fullt ut i stand til å forbinde myter, etnovitenskaper, genealogier, politiske strukturer, teknologier, religioner, dikteriske epos og riter fra de folkeslag han studerer i én og samme monografi (Latour 1996:16)

Slik sett kan kanskje også studier av instrumentalpedagogiske praksiser, med inspirasjon fra Latour (1996) leveres som en type beretninger som går på tvers av vitensområder som for eksempel fag (musikk) og pedagogikk, eller praksis og teori, og som også forholder seg dynamisk til denne artikkelens dualisme; *væren* og *makt*. Med utgangspunkt i datamateriale som forskeren kan ha samlet gjennom å følge en instrumentalpedagog i hans/hennes undervisning, som foreslått innledningvis, kan det tenkes en mulig *narrativ* ansats til analysearbeidet, der fokuset i væren/makt brillen kan tillates å være dynamisk bevegelig i forhold til hva den enkelte instrumentalpedagog som vitensskaper legger vekt på. Ifølge Margaret Barrett og Sandra Stauffer kan en narrativ tilnærming være fordelaktig i forskning om kunstpedagogisk virksomhet, både for å kunne fremstille *ulike* forståelser av for eksempel musikk/musicking/musikkundervisning, og fordi en slik tilnærming kan tilby også *forskningsarbeidet* å være både ”artful and artfull” (Barret & Stauffer 2009:20). ”Artful writing” fremheves i denne sammenheng som fordelaktig for å kunne innby leseren til opplevelser/forståelser på et dypere nivå enn hva utveksling av viten i et her-og-nå perspektiv kan (ibid:f.eks s.25). Slik sett kan narrativ tilnærming være én fruktbar tilnærming til forskning om kunstpedagogiske praksiser, der viten kan oppfattes til å finnes i flere sjikt. Med utgangspunkt i Heideggers tenkning om sannhet og *diktning* (Heidegger 2000) kan det i alle fall foreslås at det også i *forskningsrapporter* om kunstorienterte virksomheter tillates et forklaringspråk som kan formidle innsikter som ikke nødvendigvis kan *forklares*, men der

fortellinger, allegorier, metaforer og tvetydigheter i stedet kan betraktes som *avgjørende* for å kunne framstille det som er tenkt/opplevd/forstått. Dette er diskusjoner som naturligvis strekker seg langt ut over denne artikkelens siste punktum. Avslutningsvis sås det likevel altså en idé om narrativ tilnærming som én mulig inngang til å diskutere instrumentalpedagogiske praksiser, sett gjennom en dynamisk bevegelig væren/maktbrille.

Litteratur:

- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2. opplag. Lund: Studentlitteratur.
- Angelo, Elin (in press) Musikkundervisning som dialog mellom det ytre og det indre. In: Anna-Lena Østern, Geir Stavik-Karlsen & Elin Angelo (eds), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget 2012.
- Barrett, Margaret S. & Stauffer, Sandra L. (2009). *Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty*. Dordrecht: Springer
- Burr, Vivien (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Dale, Erling Lars (2001). Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser. In: Tone Kvernbekk (ed), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (pp. 67-82). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Deleuze, Gilles (1988). *Foucault*. Stockholm: Symposion 1990.
- Derrida, Jacques (1967). *Of Grammatology*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Dreyfus, Hubert L. (2004). Being and Power: Heidegger and Foucault.
- Dufrenne, Mikel (1979). *The phenomenology of aesthetic experience*. 2. utgave Evanston: Northwestern University Press.
- Dyndahl, Petter (2006). Dekonstruksjon i/av/om musikkpedagogisk forskning. In: Frede V. Nielsen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol.8* (pp.59-75). Oslo: NMH-publikasjon 2006:1
- Dyndahl, Petter & Ellefsen, Live Weider (2009). Music didactics as a multifaceted field of cultural didactic studies. In: Frede V. Nielsen, Sven-Erik Holgersen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol.11* (pp. 9-32). Oslo: NMH-publikasjoner 2009:8
- Englund, Tomas (1996). Are Professional Teachers a Good Thing? In: I. S. Goodson & A. Hargreaves (eds), *Teachers' Professional Lives* (pp.75-87) London/ New York: Routledge Falmer.
- Fauske, Halvor (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål In: Anders Molander & Lars-Inge Terum (eds), *Profesjonsstudier* (pp. 29-53). Oslo: Universitetsforlaget
- Ferm, Cecilia (2006). Life-world-phenomenological ontology and epistemology in relation to music educational settings. In: Frede V. Nielsen & Siw G. Nielsen (eds),

- Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol.8* (pp.91-102). Oslo: NMH-publikasjoner 2006:1
- Foucault, Michel (1988). Technologies of the Self. In: Luther H. Martin, Huck Gutman & Patrick H. Hutton (eds), *Technologies of the Self: A seminar with Michel Foucault* London: Tavistock Publications
- Foucault, Michel (1999a). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus.
- Foucault, Michel (1999b). *Overvåkning og straff. Det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal
- Foucault, Michel (2001). *Seksualitetens historie*. Oslo: EXIL.
- Gustavsson, Bernt (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Heidegger, Martin (2000). *Kunstverkets opprinnelse*. Oslo: Pax.
- Heidegger, Martin (2007). *Væren og tid*. Oslo:Pax
- Holgerson, Sven-Erik (2006). Den kropslige vending. En fænomenologisk undersøgelse af musikalsk intersubjektivitet. In: Frede V. Nielsen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol.8* (pp. 33-58) Oslo: NMH-publikasjon 2006:1
- Johansen, Geir (2006). Fagdidaktikk som basis- og undervisningsfag. Bidrag til et teoretisk grunnlag for studier av utdanningskvalitet. In: Frede V. Nielsen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol.8* (pp.115-136). Oslo: NMH-publikasjon 2006:1
- Knudsen, Jan Sverre (2010). Musikkulturelt mangfold. In: John-Helge Sætre & Geir Salvesen, Geir (eds), *Allmenn musikkundervisning* (pp.156-177). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Krüger, Thorolf (2000a). *Teacher practice, pedagogical discourses and the construction of knowledge : two case studies of teachers at work* (phd-avhandling) Bergen: Bergen University College Press
- Krüger, Thorolf (2000b): Musikkundervisningens epistemologi. In: Frede V.Nielsen, Sture Brändström, Harald Jørgensen & Bengt Olsson (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 4* (pp.55-78). Oslo: NMH-Publikasjoner 2000:2.
- Latour, Bruno (1996). *Vi har aldri vært moderne : essay i symmetrisk antropologi*. Oslo: Spartacus.
- Latour, Bruno (2005). *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. New York, Oxford University Press.
- Lines, David (2005). 'Working With' Music: A Heideggerian perspective of music education. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 65-76
- LK06 (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Naughton, Christopher (2009). *The Thrill of Making a Racket/Nietzsche, Heidegger and Community Samba in Schools* (phd-avhandling). Auckland:University of Auckland, Saarbrücken: VDM Verlag Dr Müller

- Nerland, Monika (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisningi høyere musikkutdanning* (phd-avhandling) Oslo: NMH-publikasjoner 2004:1.
- Nielsen, Frede V. (2001). Musikk læreruddannelse i et integrativt relationsfelt: Indhold, struktur og oppgaver. In: Frede V. Nielsen & Harald Jørgensen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol. 5* (pp.159-176). Oslo: NMHs skriftserie, 2001:5.
- Nielsen, Frede V. (1994). *Almen musikkdidaktik*. København: Christian Ejler.
- Pio, Frederik (2007). Om det uhørte. Bidrag til musikalitets-dannelsens fænomenologi. In: Sven-Erik Holgersen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol. 9* (pp. 121-152). Oslo: NMH-publikasjoner 2007:3
- Pio, Frederik (2009). Sanseligheds-pædagogik og livsduelighed. Skolens vej mod en omvurdering af musik som sanseligt-æstetisk fag. In: Frede V. Nielsen, Sven-Erik Holgersen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol. II* (pp.139-166). Oslo: NMH-publikasjoner 2009:8
- Pio, Frederik & Varkøy, Øivind (accepted). A reflection on musical experience as existential experience; an ontological turn. *Philosophy of Music Education Review*.
- Rabinow, Paul (1997). The History of Systems of Thoughts. In: Paul Rabinow (eds), *Essential Works*, Vol. 1, London: Penguin.
- Ray, Johanna (2004). *Musikaliska möten man minns: om musikundervisningen i årskurserna sju till nio som en arena för starka musikupplevelser* (phd-avhandling). Åbo: Åbo Akademi
- Rayner, Timothy (2007). *Foucault's Heidegger: philosophy and transformative experience*. London: Continuum.
- Ruin, Hans (2010). Ge-stell: Enframing as The Essence of Technology. In: Bret W. Davis (ed), *Martin Heidegger / Key concepts* (pp. 183-194). Durham: Acumen Publishing Ltd
- Rønningen, Anders (2010). Musikkbegrepet som sort boks. Et forsøk på dekonstruksjon av begrepet musikk i vestlig tenkning, med utgangspunkt i en lærebok i musikk for ungdomsskolen. In: Sven-Erik Holgersen & Siw G Nielsen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol. 12* (pp. 81-100) Oslo: NMH-publikasjoner
- Schaanning, Espen (1997). *Vitenskap som skapt viten*. Oslo: Spartacus Forlag
- Schei, Tiri Bergesen (2007). *Vokal identitet: en diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse* (phd-avhandling). Bergen: Griegakademiet, Institutt for musikk, Universitetet i Bergen.
- Small, Christopher (1987). *Music of the common tongue*. London: Calder.
- Small, Christopher (1996). *Music, society, education*. Hanover, N.H.: Weysslean University Press.
- Small, Christopher (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover, N.H.: University Press of New England.

- Varkøy, Øivind (2008). Øre og Øye. Tre paradokser i skriften om muntlighet og skriftlighet. In: Sven-Erik Holgersen & Siw G Nielsen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol. 10* (pp. 135-166). Oslo: NMH-publikasjoner
- Varkøy, Øivind (2009). The role of music in music education research: Reflection on music al experience. In: Frede V. Nielsen, Sven-Erik Holgersen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 11* (pp. 33-48). Oslo: NMH-publikasjoner 2009:8
- Varkøy, Øivind (2010). Musikkopplevelse som eksistensiell erfaring – i Kunnskapsløftet. In: , John Helge Sætre & Geir Salvesen (eds), *Allmenn musikkundervisning* (pp.23-38). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Varkøy, Øivind (in press). Techne, technological rationality, and music. In: Eva Georgii-Hemming et al. (eds), *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. London: Ashgate 2012.

PhD Candidate

Elin Angelo

Norwegian University of Science and Technology,

Programme for Teacher Education

7491 Trondheim, Norway

elin.angelo@plu.ntnu.no

Professor, Dr. art.

Øivind Varkøy

Norwegian Academy of Music

P.O. Box 5190 Majorstua

Slemdalsveien 11

0302 Oslo, Norway

oivind.varkoy@nmh.no

Manifesta och latent ideologier om lärande inom svensk spelmansrörelse på 1920-talet

*Thomas von Wachenfeldt
Sture Brändström
Juvas Marianne Liljas*

ABSTRACT

Manifest and latent educational ideologies in the Swedish Fiddler movement (Spelmansrörelsen) in the 1920s

The purpose of this article is to illuminate existing educational ideologies in the Swedish fiddler movement (Spelmansrörelsen) 1923-1927. This period was characterized by the organization and to some extent institutionalization of Swedish folk music. Furthermore, the purpose is to discuss the results in relation to the folk music education of today. The empirical data is taken from the journal Hembygden, which was a magazine for scholars, enthusiasts and practitioners of folk music. Theoretically, the study is based on a concept of ideology developed by Sven-Eric Liedman: in every time there are two basic forms of identifiable ideology, manifest and latent. From the empirical material as a whole (around 900 articles), a selection was made to find articles dealing with aspects of learning among the fiddlers (33 articles). After content analysis the following themes were generated: Fiddlers' repertoire, Fiddlers' masters, Places for learning, Learning formation. The writers in Hembygden often emphasized the autodidactic aspects of learning and especially the importance of learning by ear. This manifest ideology of authenticity presumed that learning directly from another fiddler by playing together was to prefer to formal schooling. In spite of a tendency towards more ensemble playing, the folk music education of today in Sweden is characterized by a similar retrospective ideology as in the 1920s.

Key words: Music learning, Swedish fiddler movement, folk music, traditional fiddle music, ideology, playing by ear, formal schooling.

Introduktion

Folkmusik betraktas ofta lite slentrianmässigt som gehörsmusik – man lär sig musiken genom att lyssna och härma. Inom exempelvis spelmanslag är gehörsinläring det vanliga tillvägagångssättet men en stor del av repertoaren hämtas även ur låtuppteck-

ningar och samlingsverk som Svenska Låtar (Ronström 1994). Förutom dikotomin gehör-noter kommer i det följande repertoar- och traderosfrågor inom spelmansmusiken att behandlas ur ett historiskt perspektiv. Hur värderades olika repertoar? Mellan vilka parter överfördes musiken? Var ägde lärandet rum och hur såg man på formell skolning? Källmaterialet är hämtat från årgångarna 1923-1927 av tidskriften Hembygden.

I artikeln anknyts till ett ideologibegrepp som utvecklats av Sven-Erik Liedman, som menar att det för varje tid finns två identifierbara grundformer av ideologi: manifesta och latent (1997: 165-197, 277, 2006: 463, Liedman & Olausson 1988: 7-28). Manifesta ideologier avser explicita och medvetet formulerade utsagor med ideologiskt innehåll som binder samman verklighetspåståenden, värderingar och normer. Det kan röra sig om politiska partiprogram och i den här aktuella studien kan texter ur Hembygden ses som uttryck för manifesta ideologier. Det kan gälla exempelvis hur synen på olika repertoar eller musikgenrer värderades. Latenta ideologier är sådant som finns under ytan och som tas för givet av fältets aktörer – den utsagda eller tysta kunskap som återfinns hos skribenterna och de utövande spelmännen.

Med spelmansmusik avses instrumentalt framförd folkmusik och i denna artikel är det framför allt fiolmusik som behandlas. Spelmanslagen, spelmansförbunden och spelmansstämmorna emanerar ur Spelmansrörelsen, vars start brukar kopplas samman med spelmanstävlingen i Gesunda 1906 (Ternhag 2000: 60-61). Därmed inleddes det som brukar benämnas den första svenska folkmusikvågen som sedan klingade av under 1910-talets första hälft (Hembygden nr. 9 1927: 11-12). Spelmansrörelsen har belysts ur historiskt och musikvetenskapligt perspektiv (Eriksson 2004, Roempke 1980), samt ur ett ideologiskt perspektiv (Kaminsky 2005, Ling, 1980) – men i betydligt mindre utsträckning har de musikpedagogiska aspekterna beaktats.

Folkmusiken genomgick under de första decennierna av 1900-talet en förvandling från att ha varit landsbygdsbefolkningens musik, till att fyllas med de koder som än idag definierar genren folkmusik. Det gäller exempelvis frågor om repertoarens ursprung och sättet att spela (Boström & Lundberg 2008, Åkesson 2007: 35-56). 1920-talet var en tid som kan identifieras som den svenska folkmusikens andra våg. Tiden kännetecknas av organisering av landskapsförbund och senare även Sveriges spelmäns riksförbund (Ramsten 1994: 283).

Spelmännen fick under den aktuella tiden för denna studie sin första formella utbildningsinstitution i och med grundandet av Folkliga musikskolan Ingesund i Arvika 1926. Det var inledningsvis en sidoverksamhet till Ingesunds folkhögskola. Musikkurserna i Arvika hade startats som spelmanskurser av rektorn Valdemar Dahlgren vårterminen 1911, när folkhögskolan var förlagd till Agnetebergs herrgård. Folkhögskolan hade ett nära samarbete med hembygdsrörelsen och Dahlgrens intention var att verka för att eleverna utvecklade en positiv bild av den egna hembygden. Han hade också en stark tro på musikens fostrande och förädlade kraft (Dahlgren 1955).

Under Agnetebergstiden inleddes även ett samarbete med Svenska ungdomsringen

för bygdekultur, men det var inledningsvis enligt Dahlgren under lösa organisatoriska former. 1922 blev även spelmanskurserna mer välorganiserade, då det under ledning av violinisten och Rackstadkonstnären Ignacz Beöricz anordnades regelbunden undervisning i fiol och samspel. Tre år senare anslöt också Lars Zetterquist, som var medlem i Hovkapellet, lärare vid Musikkonservatoriet i Stockholm samt styrelsemedlem i Folkmusikkommissionen (Boström 2006).

Sammanfattningsvis kan 1920-talet karaktäriseras som en tid av begynnande institutionalisering av spelmansmusiken. Idag finns parallellt med traditionella lärandekontexter en utbyggd formell utbildning av folkmusiker på alla nivåer från kommunal musikskola till musikfolkhögskola och musikhögskola (von Wachenfeldt, Brändström & Liljas, submitted).

Vid Kungliga musikhögskolan startades 1977 en utbildning av folkmusikpedagoger och idag erbjuder fyra av landets sex musikhögskolor möjligheten att studera svensk folkmusik (www.musikhogskolorna.se). Av Sveriges 150 folkhögskolor erbjuder idag 11 utbildning inom folkmusik (www.folkhogskola.nu). Den första folkmusikutbildningen på folkhögskola grundades 1980 vid Malungs folkhögskola av de från Kungliga musikhögskolan nytexaminerade folkmusikpedagogerna Jonny Soling och Kalle Almlöf. Även vissa gymnasier innehar profilering inom folkmusik (www.musikkonservatoriet.com).

För att förstå dagens folkmusik och dess trädning torde det finnas ett värde i att närmare undersöka mellankrigstidens syn på lärande i fråga om spelmansmusik. Den övergripande frågeställningen i denna undersökning kan formuleras: Hur såg skribenterna i Hembygden på spelmännens lärande? Vilka manifesta och latent ideologier återfinns i texterna? Mer specifikt är vi ute efter en förståelse av hur olika repertoar värderades samt hur författarna beskrev lärare-elev-relationen samt den pedagogiska kontexten. Likaså finns ett intresse att studera spänningen mellan autodidaktik och formell skolning. Syftet är alltså att belysa synen på lärande inom Spelmansrörelsen med utgångspunkt i artiklar i Hembygden 1923-1927 samt att diskutera dessa resultat i förhållande till dagens utbildning av folkmusiker.

Hembygden

Svenska ungdomsringen för bygdekultur bildades 1920 under namnet Svenska folkdansringen, ett namn man sedan 2005 återgått till. Föreningen påbörjade 1921 utgivning av skriften Folkdansringen, men ändrade i och med ett breddat intresseområde – som kom att omfatta olika kulturyttringar kopplade till landsbygden som folkdräkter, hemslöjd och folkmusik – namn till Hembygden. Tidskriftens artiklar bar ofta under 1920-talet och även de närmsta decennierna därefter en ideologisk prägel. Det manifesterade sig främst i motstånd mot moderna yttringar som exempelvis jazzmusik/jazzdans och annan ameri-

kansk så kallad masskultur, som ansågs ”skölja in” över Sverige. Detta skulle bekämpas med hjälp av en förhöjd nationalkänsla som hämtade sin inspiration i, vad man ansåg vara, den ”rena” och ”oförstörda” allmogens levnadsskick och seder (Hembygden nr. 1 1925: 9-10).

Flertalet av tidens mest välkända spelmän var anslutna till Svenska Ungdomsringen för Bygdekulturs avdelning för spelmän, kallad Spelmansringen (Hembygden nr. 2 1925: 9), vilket innebar att spelmännen blev prenumeranter på Hembygden. Spelmannen Einar Olsson från Lillkyrka skriver exempelvis att han tack vare läsning av Hembygden fått en ”ingivelse” att teckna ned sin hembygds gamla låtar, vilka är honom ett ”kärt nöje” att äga, då de är ”ett arv från gångna tiders spelmän, och det är detta spelmansarv vi yngre böra samla och åt eftervärlden bevara” (Hembygden nr. 4 1926: 10).

Den flitigaste bidragsgivaren i Hembygden var Ernst Granhammar, som i egenskap av redaktör bildade navet i den tankevärld som odlades i tidningens texter. Jan Ling har till och med definierat honom som en slags ”chefsideoog” (1980: 29). Förutom Granhammar återfinns skribenter som Valdemar Dahlgren, Otto Andersson, Olof Andersson, Sven Kjellström, Tobias Norlind, Wilhelm Peterson-Berger, Vilhelm Moberg. Dessutom förekom namnkunniga spelmän som Jon-Erik Hall, Hjort-Anders Olsson och Dan Danielsson som skribenter i tidningen.

Redaktören Ernst Granhammar (1881-1946) kom enligt egen utsago från så kallade enklare förhållanden och arbetade på Naturhistoriska Riksmuséet i Stockholm som vaktmästare och uppsyningsman. Vissa källor hävdar att han även varit chef där, men om detta finns inga uppgifter som verifikation. Granhammar var inte bara av betydelse för Spelmansrörelsen genom sitt redaktörskap för Hembygden. Han var även initiativtagare till en rad föreningar och förbund såsom Svenska Folkdansringen, Svenska Fiolbyggförbundet och ett antal landskapsförbund för spelmän (Gustavsson 1983: 29). Till detta skall tilläggas att han även anordnade spelmanstävlingar och spelmansstämmor, samt var medlem i Zornmärkesjuryn.

Ernst Granhammars texter sammanfattar, om än ibland något tillspetsat, de tankar och idéer som alltsedan Götiska Förbundets dagar odlats i akademiska kretsar. Kortfattat rör de sig om allmogen som förvaltare av ett rent, äkta och forntida, storsvenskt arv (Hembygden nr. 11 1924: 2-3). Den geografiska betydelsen för musikens karaktär var också en viktig tematik (Hembygden nr 11&12 1927: 9) liksom strävan efter en nygestaltning av svensk allmogekultur (Hembygden nr. 3 1923: 34).

Genom Hembygden kunde spelmännen stärkas i sin identitet men också låta sig influeras av ideologernas tankar. Detta visar sig exempelvis genom en alltmer preciserad preferensram som inte bara tar ställning för en viss sorts musik utan även mot moderna influenser som ansågs kontaminera den svenska musikmiljön. Genom att redovisa gemensamma åsikter och ställningstaganden, som avståndstagande från jazzmusik, manifesterar sig spelmän som ett kollektiv (Hembygden nr. 5 1927: 15). Tidskriften Hembygden kan som samlande organ ses som en symbol för folkmusikens revitalisering och ett uttryck för vad som inledningsvis benämns folkmusikens andra våg.

Metod

Källmaterialet rör sig totalt om 60 nummer med 956 sidor text och cirka 900 artiklar. Artiklarna är av olika slag och behandlar förutom folkmusik och folkdans ämnen som hemslöjd och fornminnen. Texterna kan betecknas som reportage, insändare, kungörelser, notiser och debattartiklar.

För att tolka materialet har innehållsanalys använts (Graneheim och Lundman 2004: 106-107). Analysen har skett i fyra etapper. Först en genomläsning av samtliga artiklar i Hembygden (analysenheten) för att erhålla en helhetsuppfattning av materialet. Sedan extraherades de 114 artiklar som rörde spelmän och spelmannsmusik ur materialet. (meningsenheter). Ur dessa texter kondenserades sedan de delar som rörde spelmanns lärande, 33 artiklar. Detta material kodades och kategoriserades, vilket bildade följande teman: Spelmännens repertoar, Spelmännens läromästare, Lärandets rum och Lärandets gestaltning. Dessa teman har i det följande fått utgöra resultatredovisningens underrubriker. Det bör påpekas att de fyra temana inte är varandra ömsesidigt uteslutande. Exempelvis skulle avsnittet om organister likväl kunnat hänföras till Spelmännens läromästare som Lärandets rum. Temat Lärandets gestaltning upptar huvudsakligen synen på noter och formell skolning. Termen har valts för att få kongruens i förhållande till de tre andra temana samt för att betona lärandeaspekter i sammanhanget.

Resultat

Redovisningen av resultaten är alltså strukturerad med utgångspunkt i fyra teman. I slutet av varje avsnitt görs en kort sammanfattning av innehållet i aktuellt tema med fokus på de ideologier som kommit till uttryck.

Spelmännens repertoar

Folkmusiken har ända sedan den ”upptäcktes” i början av 1800-talet, ansetts som hotad av yttre, främmande faktorer. Under början av 1800-talet i form av ”förkonstlad” konstmusik, och senare under 1800-talet av dragspel och den musik som kom i och med industrialiseringen (Leffler 1899). Under 1920-talet kom alltså hotet att identifieras som jazzmusik och andra urbana kulturyttringar. I den världsbild som målades upp i Hembygden hade svenskheten blivit nedsmutsad och skulle med allmogekulturens hjälp räddas. I tidningen återfinns texter och slagord som kan härledas till Götiska Förbundets tankevärld: ”Den forntid ej vördar, ej framtid är värd” (Hembygden nr. 8 1923: 139). I Hembygden återkommer de olika skribenterna ofta till detta; att man med hjälp av kunskaper om historien skall skapa ett nytt samhälle med rena och okonstlade ideal –

som ett slags forntida och av modern kultur obefläckat ”Rousseauanskt naturtillstånd” (jfr även Ling & Ramsten 1990).

Detta märks bland annat i hur man väljer att belysa spelmännens repertoarer, där äldre låttyper som polska, gånglåt och gammelmålsvalser undantagslöst lyfts fram som något exklusivt och äkta. De få gånger man stöter på modernare låttyper som polka, schottis eller hambo, behandlas de oftast i nedsättande ordalag (Hembygden nr. 10 1926: 9).

Diskussionen om låttipers äkthet fördes redan under 1800-talet och kom att påverka 1900-talets folkmusiksamlare, som medvetet exkluderade en stor del av spelmännens repertoar (Andersson m.fl. 1909). Ytterligare ett arv från denna diskussion är att varje region odlade sina specifika låtstilar och var ”bygdernas s.a.s. egna bomärken” (Hembygden nr. 10 1924: 13). Idén om den omgivande naturmiljöns påverkan på människor och musik förekommer ofta i Hembygdens texter och upplägg. Numren var ibland även tematiskt ordnade efter landskap (jfr Svenska Låtar och landsmålsföreningarna). I en artikel i Hembygden berättas det om Erik Linus Danielsson från Götlunda i Närke som lärde sig åttondelspolskor i lite modernare mazurkastil av en inflyttad spelman från Västmanland. Enligt skribenten skall dessa ha verkat främmande och ”sträva” för Danielsson, som istället beslutade sig för att ”samla musik från sin hembygd, östra delen av Nerike” (Hembygden nr. 8 1924: 125). En annan artikel nämner att Karl Gustaf Olsson från Julita i Södermanland varken har ”vansläktats” av tiden eller av ”främmande påverkningar” (Hembygden nr. 7 1926: 17). Diskussionen om låtars äkthet tycks sedermera även ha påverkat spelmansförbunden vid val av gemensam repertoar, när de modernare låttyperna i stort sett utelämnades (Eriksson 2004: 260-261).

Ernst Granhammar sammanfattar i en artikel om uppptecknaren Olof Andersson den äkthetsdiskussion som fördes i Hembygden (Hembygden nr. 4 1924: 59):

Må det kallas omanligt eller sentimentalt då en stor karl får något fuktigt i ögonvrån, men det var mången som fick det inför dessa – jag skulle vilja säga – naturens mästerstycken; ty natur var det, utsprungen ur folksjärens allra djupaste källådra. Bättre tolkade kunde de gamla låtarne ej bli. Olle Anderssons äkta bondspelmans- teknik gjorde dem äkta och oförvanskade, och kärleken till det arbete, som han vigtt sitt liv åt, lyste igenom hela hans framställningskonst.

Den ideologi som förs fram i Hembygden med avseende på låtval, kan sammanfattas i begreppet antimodernitet. Den musik som är gammal anses ha ett högt egenvärde och kan fungera som en motkraft mot tidens nivellerande för att inte säga direkt hotande tendenser. Den latent ideologi som ligger till grund för vurmen för äldre repertoar skulle kunna uttryckas i termer av konservatism eller utvecklingspessimism. I detta ideologiska ljus blir traderingen över generationer betydelsefull samt vem som varit en viss spelmans läromästare.

Spelmännens läromästare

I ett flertal av artiklarna (19 st) berörs kunskapsöverföringen, ofta från far till son, men ibland även mellan släktingar. Då detta är ett frekvent återkommande tema tycks det ha blivit ett slags äkthetsintyg som går i linje med den göticistiska tankegången om folkmusiken som ärvd från en fjärran och ”oförbildad” forntid (jfr Geijer & Afzelius 1814: II). Stor vikt fästes vid begreppet spelmanssläkt där ”låtar gått i arv från far till son” (Hembygden nr. 7 1926: s 17). Endast tre texter behandlar arvet från far, eller mor, till dotter (Hembygden nr. 6 1923: 95, nr. 1 1924: 5 och nr. 7 1926: 17).

Benämningen spelmanssläkt tycks vara ett vedertaget begrepp och en sorts kvalitetsgarant. Professorn vid Åbo Akademi, Otto Andersson, till och med efterlyser forskning kring fenomenet, då han ställer sig frågan: ”Vilka resultat skulle icke vinnas av en utforskning av spelmanssläkterna?” (Hembygden nr. 5 1924: 69). Han fortsätter artikeln med påståendet att man i de svensktalande delarna av Finland ”gjort märkliga erfarenheter”, och uppger som exempel en spelman i trakten av Gamlakarleby i Österbotten, vars ättlingar uppskattas till ”hundrade musikbegåvade personer”. Vidare får den Åländska släkten Silander verka som exempel, då fäder och söner i flera generationer fungerat som kantorer men även ”framtrölat låtarna, när ungdomen samlats till dans.”

Även vissa spelmän tycks uppfatta ett egenvärde och viss stolthet i att vara kommen från en spelmanssläkt. Anders Andersson, spelman från Västerljunga socken i Södermanland, berättar att både morfadern och morbrodern var hans ”läromästare”, och komma ur en ”gammal god spelmanssläkt” (Hembygden nr. 7 1924: 105). I denna text, liksom ett flertal andra, lägger man märke till begreppet häradsspelman som härrör från skråväsendets mästare-gesällsystem (se även Andersson 1991). I exempelvis en text om den halländske spelmannen Ludvig Pålsson får vi veta att han: ”hade gott påbrå, ty både hans far och farfar voro spelmän, den senare t.o.m. ‘häradsspelman’.” (Hembygden nr. 2 1923: 21). Här lyfts epitetet häradsspelman fram som något odelat positivt, men ibland kunde sysslan som häradsspelman även innebära att man medvetet hölls från tiggeri och lösdriveri (Sandgren 2008: 18-19).

En släkt vars medlemmar ofta figurerar i Hembygden är de så kallade ”Östarna”. Släkten har sin härstamning från Bergsjö i Hälsingland och har ända in i modern tid kunnat räkna ett flertal av sina medlemmar som musiker. Ernst Granhammar beskriver spelmannen Viktor Öst, som varandes ”av gammal spelmanssläkt” och har ”burit spelmanstraditionen med den äran.” (Hembygden nr. 1 1925: 12). Många ur släkten Öst har även verkat inom andra musikgenrer som schlager- och popmusik (Family Four) och andlig musik (Calle och Anna Öst).

Den manifesta ideologi som uttrycks av Hembygdens skribenter i fråga om relationen mellan lärare och elev, lägger sin betoning i överföringen mellan släktingar. Ett rimligt antagande är att det finns ett inslag av latent ideologi som betonar medfödd

musikalitet i högre grad än miljömässiga förklaringar. Musikaliska gåvor är något som finns inom vissa släkter medan det stora flertalet får nöja sig med att vara lyssnare eller att dansa till musiken.

Lärandets rum

Förutom betoning av repertoar och släktarv, är lärosituationens yttre faktorer något som ofta behandlas i texterna. I många fall ägde ”undervisningen” rum hemma eller hos någon lokal spelman eller kantor, men även dansbanan, bröllopet eller militärföreläggningen tycks ha varit vanligt förekommande platser för lärande.

Ett av exemplen beskriver hur spelmannen Lasshans-Mårten från Färila, Hälsingland, först fick följa med spelmannen Lill-Hans på ett bröllop för att lyssna till de låtar han skulle lära sig. Mårten fortsatte sedan att följa Lill-Hans på flera bröllop, för att till slut få vara med på de enklare och ”lättfattligare” låtarna (Hembygden nr. 8 & 9 1925: 20). Under ”övningsåren” berättas det vidare att Lasshans-Mårten kunde sitta hela nätter och lyssna på Lill-Hans spel. Han brukade sedan vakna upp mitt i natten och förmimma resterande delar av en delvis inlärd låt. Vid sådana tillfällen ”sprang han upp, tog fiolen från väggen och spelade hela låten”.

Förmodligen dök det under bröllopen upp tillfällen då spelmannen fick en stunds vila från sina musikaliska plikter, och då under lugnare former kunde instruera en eventuell lärjunge. Bröllopen under denna tid (mitten av 1800-talet) höll ofta på i flera dagar och spelmannen skulle vara beredd att spela till såväl mat som dans. Detta torde ha krävt en ansenlig mängd musik, där många av låtarna fick repriseras. Lärjungen hade således goda möjligheter att memorera läromästarens låtar (Hembygden nr. 8 & 9 1925: 20).

Dansen var också ett tillfälle där ett stort antal låtar framfördes. Sannolikt var det – till skillnad från bröllopets ceremonilåtar – inte så noga med spelets skönhet och elegans vid danstillfällena. Ernst Granhammar beskriver hur han fick följa med Spel-Anders på dansspelningar och spela med i de ”enkla men så taktfasta polskorna” (Hembygden nr. 7 1925: 7). Vidare berättas om Per-Erik Palm från Woxna, Hälsingland, som fick sin ”skolning” på det lokala brukets årliga midsommardanser (Hembygden nr. 3 1926: 11).

En lärandestrategi med agrara inslag som förmodligen tillfredsställde flera av Hembygdens skribenter var Ydrespelmannen Lars-Johan Sundells metod att lära sig notvärden. Han tog nämligen hjälp av byns slagtröskare. Om en person tröskade tolkade han det som fjärdedelar, om två tröskade bildade de åttondelar och vid fyra kunde sextondelarna höras (Hembygden nr. 4 1923: 62).

Stämspel är ett pedagogiskt grepp som tas upp i ett flertal artiklar. Upplandsspelmannen Johan Olsson berättar att han efter en tid fick följa med i enklare låtar med ”sekundering” (Hembygden nr. 8 & 9 1925: 24). I andra fall är det mästaren som handhar andrastämman. Om Lapp-Nils berättas det att han efter att eleven lärt sig låten brukade spela ”simel”, vilket är en lokal benämning för stämspel. Det berättas vidare att det var

då Lapp-Nils ”stora musikbegåvning” kom fram och att fiolen ibland kunde ”brusa som en hel orkester” (Hembygden nr. 3 1925: 3).

Genom att delta i spelmännens praktik inför publik fostrades alltså nya generationer av spelmän men det var heller inte ovanligt att spelmännen gick i lära hos en kantor, klockare eller organist (se även Hammarström 2009). Det finns också ett flertal exempel i Hembygden på organister som tillika var fiolspelmän och vice versa. Om Johan Alfred Eriksson berättas det att han ”var ej blott violinist utan även orgenist, han brukade förr vid tillfällen sköta organistbefattningen i kyrkan och gjorde det med bravur. Violinen var dock hans skötebarn och till sist det enda instrument han spelade” (Hembygden nr. 2 1925: 10). Att vara organist innebar med största sannolikhet att man förutsattes vara notkunnig och därmed blev exponerad för ny och ”främmande” musik. Följden blir då att idén om allmogespelmannen som självlärd och obeejaktad av tidens tendenser får sig en prövning, men skribenterna i Hembygden verkar ändå hålla fast vid denna idé.

Begreppet autodidaktik ges i Hembygden en genomgående positiv laddning men innebörden förblir minst sagt vag. Autodidaktik framstår närmast som en retorisk kontrast i relation till notkunnighet och formell skolning. Den manifesta lärandeideologi som förs fram i Hembygden, framhäver mästare-lärlingskapet. Att få följa med sin lärare på danser och bröllop och i stigande grad ges förtroendet att spela med var sannolikt en kraftfull och väl fungerande pedagogisk praktik. Även om det inte synes vara helt entydigt finns en utsagt misstro mot noter och formell skolning och möjligen latent mindervärdes känslor i förhållandet till den klassiska musikens utövare.

Lärandets gestaltning

Av innehållet i de artiklar som berör notkunnighet förefaller det ha varit en tämligen spridd färdighet bland spelmännen som verkade årtiondena före och efter sekelskiftet 1900. I en artikel om spelmanen Krok-Johan Eriksson från Norrbo, Hälsingland framställs hans notkunnighet i positiva ordalag men också att han lärt sig noter genom självstudier (Hembygden nr. 1 1925: 12). Likaså när Gullik Falk på egen hand vid 14 års ålder lärde sig noter framhålls det att han inte haft någon undervisning förutom den han fick av Spel-Gulle (Hembygden nr. 4 1924: 40). Notkunnighet ses alltså inte alltid som något som endast kan förvärfvas i formell undervisning.

Granhammar betonar vid ett flertal tillfällen att en optimal individuell teknik endast kan tillgodogöras i direktkontakt med utövande spelmän. Han konstaterar att det inte går att lära sig spela låtar efter ”en musikskolas teknik”, då det förvisso blir ”noggrant” och ”petigt”, men inte folkmusik. Musikskolornas utbildning omöjliggör, enligt Granhammar, hela ”bygdelätens känslovärde”, då ”livet, farten, klämman och det tusanjäkla” försvinner då man lärt efter något han kallar ”chablonmusik”. Däremot tycks det inte, som i fallet med Sven Kjellström, uppstå några problem om läroförhållandet är det omvända – alltså spelmän som skolar sig. Granhammar bygger sitt resonemang på att en

spelmann behåller sitt sätt att utföra folkmusik, även om denne blir skolad (Hembygden nr. 9 1927: 16).

Huvudsaken tycks vara att de yngre spelmännen lyckats tillägna sig de äldre spelmännens "teknik" och "spelsätt" (Hembygden nr. 10 1924: 13). Spelmännen Anton Högerberg från Ånge i Medelpad och Johan Ohlson från Uppsala var ursprungligen elever till Gullik Falk, respektive Hjort-Anders och genomgick sedan utbildning vid Folkliga Musikskolan Ingesund. Dessa skall, enligt Granhammar, ha behållit sitt sätt att utföra spelmanslåtar och han anser att utbildningen vid Folkliga Musikskolan "på ett sympatiskt och förståndigt sätt låtit sina elever fritt utveckla sig efter egna fria linier" (Hembygden nr. 9 1927: 16).

Hur gick man då till väga vid Folkliga Musikskolan Ingesund? Signaturen "F.d. Elev" berättar om sina studier vid Ingesund att det inte är folkmusik "efter bokstaven" man får lära sig. Den tidigare Ingesundsleven uppger att detta skulle vara en spridd och "felaktig uppfattning" och berättar vidare att man i första hand får lära sig teknisk färdighet och musikteori. Detta skall enligt eleven underlätta att lära sig och framföra "folkmusik eller gammal musik för folk i sin hemtrakt" eller bilda små "musiksammanlutningar", som i sin tur skall "bidraga till en förädlad nöjesform" (Hembygden nr. 10 1925: 4). Elevens uppfattningar om Ingesund tycks väl motsvara Dahlgrens intentioner om musiken som förädlare och fostrare (Hembygden nr. 10 1925: 12-13).

En av artikelförfattarna spekulerar i att tidigare nämnda spelmannen Lasshans-Mårten "torde blivit en framstående musiker" om han erhållit "erfordrig utbildning" (Hembygden nr. 8 & 9 1925: 20). Otto Andersson undrar i samma anda vad det kunde blivit av den musikaliskt begåvade bondsonen Hans Jossfolk om han fått "akademisk undervisning", men istället blev "kollrig" för att han inte "fick lov" till detta (Hembygden nr. 5 1924: 69).

Det framkommer alltså i Hembygden ingen entydigt negativ inställning till fortsatt skolning vid institutioner som exempelvis Ingesund men den dominerande ideologin som förs fram syftar otvetydigt mot att framhäva de informella aspekterna av spelmännens lärande. I en krönika, kallad "Om folkmusik och annan musik" (Hembygden nr. 9 1927: 15-16) beskriver Granhammar "skolade musiker" som "fabrikerade" och "indrillade" i teknisk exercis, vilket i sin tur leder till att dessa aldrig kan bli några "självlärdade konstnärer" med ett eget musikaliskt uttryck. Vad en skolad musiker är får man inte riktigt klarhet i men med stor sannolikhet åsyftas utövare av konstmusik.

Spelmannen Knut Jonsson styrker Granhammars resonemang när han berättar om Jämtspelmannen Lapp-Nils stråkföring som var "alldeles egen" och därför fick hans låtar att bli "egendomliga" (Hembygden nr. 3 1925: 3). Hjort-Anders Olsson är på liknande vis en av dem som framhåller sin egen obildning, då han säger sig "förakta" noter (Hembygden nr. 10 1925: 3).

Tendensen i artiklarna är att skribenterna, med Granhammar i spetsen, ofta framhåller det autodidakta i spelmännens lärande. Trots detta tycks det inte, som även antyds av ovannämnda August Fredin och Otto Andersson, finnas ett alltför entydigt motstånd

mot musikalisk fortbildning och akademisk skolning. Grunden bör dock vara lagd i en folkmusikalisk kontext. Bland Hembygdens skribenter tycks det florerat en manifest ideologi som innebär att noter och formell skolning betraktas som något som riskerar att underminera det äkta i spelet. Å andra sidan finns det aktiva musiker och vissa skribenter som inser det praktiska i att kunna noter eller att få lära sig en ändamålsenlig teknik vid någon utbildningsinrättning. Möjligen var notförespråkarna och ivrarna för formell skolning en tystad minoritet som bara i begränsad omfattning fick göra sin röst hörd i Hembygden.

Diskussion

Den manifesta ideologi som odlas inom Hembygden tar sig uttryck i en normerande syn på hur lärande och traditionsöverföring bör ske. Detta märks inte minst genom en idealiserad syn på lokalsamhällets personliga mästar-lärlingsförhållande. I motsats till formell undervisning – där spelets egenart kan gå förlorad – förespråkas att folkmusiken endast kan tillgodogöras på ett fullgott sätt genom att uppsöka en kunnig spelman och av denne tillägna sig vad Granhammar kallar ”äkta bondspelmansteknik”.

Den vurm som avspeglas för den äldre folkmusiken är ett tidstypiskt uttryck för nationalromantiken men också för den akademisering av folkmusiken som skapats i denna anda. Idémässigt kan synen på spelmannen, spelmansläkter och trädning av svensk folkmusik under 1920-talet härledas till ”det romantiska Uppsala” under 1800-talet, där förespråkare ville återuppta förbindelsen med traditionsarvet från tidigare generationer. Romantiseringen av det förindustriella bondesamhället var en del av det tyskinspiretrade bildningsarv som definierar sig mot ett upplysningstänkande som hotar att utarma människan genom att göra henne historielös (Gustavsson 1996: 93, Lindroth 1976: 142).

Tidskriften Hembygden erbjuder den enskilde spelmannen en kollektiv tillhörighet och samtidigt en kanoniserad föreställning som kan ses som ett uttryck för samtidens manifesta ideologi som ditintills odlats i akademiska kretsar och tidskrifter (t ex Erik Gustaf Geijers Iduna, Rickard Dybecks Runa och Per Daniel Amadeus Atterboms Phosphoros). Den spricka som blottar sig vid sidan om de stolta idealen – och som av Liedman benämns den latenta ideologin – återfinns i många fall hos de spelmän som inte stod Spelmansrörelsen och Hembygden alltför nära.

Naturligtvis är det vanskligt att dra allt för stora slutsatser från de 33 artiklar som varit föremål för denna undersökning. Men tendensen i texterna är att spelmännen blir allt säkrare på sitt värde som kulturbärare och även mer ideologiskt medvetna. Ju mer involverade i Spelmansrörelsen de var, desto mer tycks de ha anammat den manifesta tankevärld som odlades i rörelsen och Hembygden. Detta kan delvis förklaras genom den spridning som folkmusikorganet Hembygden fick.

För att sammanfatta har denna studie synliggjort en hegemonisk syn på sättet att lära sig spela låtar som poängterar det autodikta som eftersträvansvärt. Autodidaktik visar sig emellertid vara ett i högre grad ideologiskt impregnerat än väldefinierat begrepp. Den manifesta äkthetsideologi som dominerar Hembygdens texter visar sig komma i ett intressant och något svåröverblickbart spänningsförhållande till en mer positiv syn på utbildning som odlas av de utövande spelmännen.

Spelmännens lärande antar under de år vi studerat en allt fastare form där musikkurserna i Arvika och Folkliga musikskolan i Ingesund utgör viktiga startpunkter. Såväl rekryteringen av formellt skolade lärare som de spelmanstävlingar och meriteringar som ägde rum i avsikt att skola fram en spelmanselit, har bäring på en utbildningsideologi som allt mer liknade den som Hembygdens skribenter strävade efter att avgränsa sig emot.

Ideologier inom dagens folkmusik

Under 1920-talet inleddes den formalisering som efterhand kom att leda till ett mer samspelsinriktat musicerande. Låtar som tidigare framförts i en mängd olika varianter fick en mer bestämd form i och med utgivning av låtsamlingar. Under 1940- och 50-talen började allt fler spelmän att formera sig i spelmanslag, vilket ytterligare befäste versioner av låtar och sannolikt även påverkade uppförandep Praxis. Under 1960-talet kunde den tidigare så otänkbara kombinationen av jazz och folkmusik låta sig höras (t ex Jan Johansson och Lars Gullin). Vidare beredde 1970-talets proggvåg tillsammans med folkmusikvågen väg för ytterligare en ny folkmusikalisk ensembleform – folkrockbanden. Under 1980- och 1990-talen växte ytterligare folkmusikband fram som Groupa, Väsen och Hedningarna, vilka än idag är aktiva. Folkmusiken blev också en viktig ingrediens inom bland annat den nordiska black-metalgenren i likhet med det inom hårdrocken omtalade "Göteborgssoundet" som företräds av band som Dissection, At the Gates och In Flames. Även punkband som Strebers (sedermera Dia Psalma) har ett tydligt folkmusikaliskt idiom i sin musik.

Att folkmusiken allt mer har kommit att bli en samspelsorienterad genre vittnar också folkhögskolornas utbildningsprospekt om. Sex av elva folkmusikutbildningar uppger att studiernas fokus ligger på ensemblespel. I en samtidskontext tycks det alltså finnas en manifest utbildningsideologi som förordar ensemble- framför solospel. I linje med detta har spelmannen av idag utökat sin lärar- och musikerroll från att endast ha varit individuellt orienterad till att även omfatta de kompetenser som behövs för kollektivt musicerande. Samtidigt kommer denna omorientering i en intressant konflikt med exempelvis antagningsprovets individuella utformning (www.folkhogskola.nu).

Som framgår av en pågående studie (von Wachenfeldt, Brändström & Liljas, submitted) återfinns ett arv från 1920-talets idévärld inom dagens folkmusikutbildningar som tar sig uttryck i landskaps- och ortsbundna speltraditioner och individuella lektioner. Till stor del är det de spelmän som var delaktiga i Spelmansrörelsens tidiga framväxt, som idag är föremål för studier. Dessa spelmän och deras lärjungar får i många

avseenden företräda ett spelmässigt ideal som är högt värderat och inspirerande för nya generationer av folkmusikutövare.

Bilden av spelmannen som en omhuldad individuell konstnär tycks alltså inte ha bleknat. På samma sätt som under mellankrigstiden premieras idag låtar från gamla spelmän och att musiken bör förmedlas i en mästare-lärling-kontext. Genom mystiken kring de äldre spelmännen bidrar folkmusikens nutida praktik i vissa avseenden till att upprätthålla myter om medfödd musikalitet och autodidaktik. Därmed kan konstateras att den manifesta ideologin i 1920-talets spelmansdiskurs, för att tala med Liedman (1997), har stelnat till frusen eller latent ideologi.

Noter

Denna artikel ingår i projektet Musikfolkhögskolans utbildningsideologier som finansierats av Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté 2009-2011. Förutom författarna som kommer från Luleå tekniska universitet företräds projektet av docent Anna Larsson vid Umeå universitet och professor Sten Dahlstedt, Uppsala universitet.

Referenser

- Andersson, Nils, Salin, Bernhard, Keyland, Nils, Silfverstolpe, Karl, Steffen, Richard, Zetterqvist, Lars Johan & Zorn, Anders (1909). Upprop. In: Bernhard Salin (ed), *Fataburen* (pp. 190-192). Stockholm: Nordiska museet.
- Boström, Mathias (2006). Folkmusikkommisionens verksamhet och arkiv: En översikt och vägledning. In: Inger Enquist (ed), *Dokumenterat* (pp. 16-41). Stockholm: Statens musikbibliotek.
- Boström, Mathias & Lundberg, Dan (2008) (eds). *Det stora uppdraget: Perspektiv på folkmusikkommisionen i Sverige 1908-2008*. Stockholm: Nordiska museets förlag.
- Dahlgren, Valdemar (1955). Bilder ur folkhögskolans historia. In: Valdemar Dahlgren (ed), *Säffle, Agnetebergs och Ingesunds folkhögskola 1905-1955 – En minnesskrift* (pp. 5-108). Arvika: Ingesunds Folkhögskola.
- Eriksson, Karin (2004). *Bland polskor, gånglåtar och valser: Hallands spelmansförbund och den halländska folkmusiken*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Geijer, Erik Gustaf & Afzelius, Arwid August (1814). *Svenska folk-visor från forntiden, första delen*. Stockholm: Strinnholm och Häggström.
- Graneheim-Hallgren, Ulla & Lundman, Berit (2004). *Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. Nurse education today*. Amsterdam: Elsevier
- Gustavsson, Bernt (1996). *Bildning i vår tid: Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Leif (1983). Ernst Granhammar. *Sörmlandslåten*, 3-4, 29-31. Stockholm: Sörmlands spelmansförbund.

- Hammarström, Eric (2009). Han slog sönder sin fiol när han träffat en spelman som var bättre: Om organister och klockare som folkliga ceremoni- och dansspelmän. In: Alf Arvidsson (ed), *I rollen som spelman: Uppsatser om svensk folkmusik* (pp. 79-129). Etnologiska skrifter nr 45. Umeå: Umeå universitet.
- Hembygden nr. 2* (1923). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 3* (1923). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 4* (1923). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 6* (1923). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 8* (1923). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 1* (1924). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 4* (1924). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 5* (1924). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 7* (1924). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 8* (1924). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 10* (1924). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 11* (1924). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 1* (1925). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 2* (1925). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 3* (1925). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 7* (1925). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 8&9* (1925). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 10* (1925). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 3* (1926). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 4* (1926). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 5* (1926). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 7* (1926). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 10* (1926). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 5* (1927). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 9* (1927). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Hembygden nr. 11&12* (1927). Stockholm: Svenska Ungdomsringen för Bygdekultur.
- Kaminsky, David (2005). *Hidden Traditions: Conceptualizing Swedish Folk Music in the Twenty-First Century*. Cambridge: Harvard University
- Leffler, Karl Peter (1899). *Om nyckelharpospelet på Skansen*. Stockholm: Nordiska museet.
- Liedman, Sven-Erik (1997). *I skuggan av framtiden: Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier Alba.
- Liedman, Sven-Erik (2006). *Stenarna i själen: Form och materia från antiken till idag*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Liedman, Sven-Erik & Olausson, Lennart (1988) (eds). *Ideologi och institution: om forskning och högre utbildning 1880-2000*. Stockholm: Carlssons.
- Lindroth, Sten (1976). *Uppsala universitet 1477-1977*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Ling, Jan (1980). "Upp bröder kring bildningens fana": Om folkmusikens historia och ideologi. In: Jan Ling, Märta Ramsten & Gunnar Ternhag (eds), *Folkmusikboken* (pp. 11-43). Stockholm: Prisma.
- Ling, Jan & Ramsten, Märta (1990). Tradition och förnyelse i svensk spelmansmusik: Leksandsspelet förr och nu. In: Owe Ronström (ed), *Musik och Kultur* (pp. 211-246). Lund: Studentlitteratur.
- Ramsten, Märta (1994). Folkmusiken. In: Leif Jonsson & Hans Åstrand (eds), *Musiken i Sverige: Konstmusik, folkmusik, populärmusik 1920-1990* (pp. 279-310). Stockholm: Bokförlaget T. Fischer & Co. och Kungl. Musikaliska akademien.
- Ronström, Owe (1994). Inledning. In: Owe Ronström & Gunnar Ternhag (eds), *Från Haeffner till Ling: Texter om svensk folkmusik* (pp. 9-28). Stockholm: Musikaliska Akademien.
- Roempke, Ville (1980). "Ett nyår för svensk folkmusik": Om spelmansrörelsen. In: Jan Ling, Märta Ramsten & Gunnar Ternhag (eds), *Folkmusikboken* (pp. 263-296). Stockholm: Prisma.
- Sandgren, Patrik (2008). Spelmannen – en halt och lytt... In: Charlotte Hagström & Göran Sjögård (eds). *Upptecknaren nr. 6* (pp. 18-23). Lund: Folklivsarkivet Lund.
- Ternhag, Gunnar (2000). Om sambandet mellan folkmusikinsamling och tonsättning av folkmusikbaserade verk – med utgångspunkt i samarbetet mellan Karl Tirén och Wilhelm Peterson-Berger. *Svensk tidsskrift för musikforskning*, 82, 57-78. Göteborg: Svenska samfundet för musikforskning.
- von Wachenfeldt, Thomas, Brändström, Sture & Liljas, Juvas Marianne (submitted). *Folkmusikundervisning på fiol och gitarr och dess bakgrund i den tidiga svenska spelmansrörelsen och andra folkmusikaliska traditioner.*
- Åkesson, Ingrid (2007). *Med rösten som instrument: Perspektiv på nutida svensk vokal folkmusik.* Stockholm: Svenskt visarkiv.

Professor, PhD
Sture Brändström
Institutionen för konst, kommunikation och lärande
Luleå tekniska universitet
Box 744
94128 Piteå
sture.brandstrom@ltu.se

Fil. Dr Juvas Marianne Liljas
Institutionen för konst, kommunikation och lärande
Luleå tekniska universitet
Box 744
94128 Piteå
juvas.marianne.liljas@ltu.se

Doktorand Thomas von Wachenfeldt
Institutionen för konst, kommunikation och lärande
Luleå tekniska universitet
Box 744
94128 Piteå
thomas.von.wachenfeldt@ltu.se

Schubert arrangements och vägen dit

Inblick i en kollaborativ studie av Mats Bergströms konstnärliga överväganden under bearbetning och instudering av Franz Schuberts *Sonat i a-moll, D 821*, den så kallade *Arpeggionesonaten*

Cecilia K. Hultberg

ABSTRACT

Schubert arrangements – transcription and interpretation. A collaborative study of development of musical knowledge in a professional freelance project

This collaborative study explores, retrospectively, musical knowledge development in a professional artistic project from a cultural-psychological perspective: Mats Bergström's re-editing and -transcribing of Schubert's Sonata in A minor, D 821 (Arpeggione sonata) for cello and guitar, as well as his historically informed performance preparation and public performance of this work with a colleague. The musicians and a researcher in music education participated in collaborative analytic discussions, starting out from Mats Bergström's reflective description of the processes of editing and performance preparation. The entire artistic learning process was characterized by an analytical approach, theoretical reflection and reflection-in-action in combination. The functions of the printed score and the instruments as cultural tools changed from the phase of editing to that of performance preparation: from being tools for analysing/understanding the composer's intentions in order to reproduce these, to becoming tools for developing ideas of timbre/character of the music and individual agogical freedom of expression, including a readiness for mutual responsiveness to the colleague's new ideas in the spur of the moment. Based on their experiences from this project the musicians draw conclusions transferable to other contexts of interpretation.

Keywords: Artistic learning and development, music performance, professional musicianship, cultural tools, collaborative approach "Schubert arrangements" – transkribering och interpretation

Inledning

Denna artikel syftar till att belysa musikalisk kunskapsutveckling i professionell konstnärlig verksamhet, nämligen en del av gitarristen Mats Bergströms frilansprojekt *Schubert arrangements* som omfattar:

- en nyutgåva av Franz Schuberts *Sonat i a-moll, D 821*, den så kallade *Arpeggionesonaten*, för violin, viola eller cello (i stället för arpeggione, ett gitarrliknande instrument med stort tonomfång som spelades med stråke, som en cello) och gitarr (i stället för piano),
- en historiskt informerad instudering av bearbetningen för cello och gitarr (på historiska kopior),
- konsertframföranden och CD-inspelning baserad på konsertframförandena.

Studien av detta frilansprojekt ingår i det konstnärliga forskningsprojektet Instrumentalisternas musikaliska kunskapsutveckling (IMKU) som finansierats av Vetenskapsrådet. I enlighet med ramen för IMKU syftar Schubert-studien till att begreppsliggöra konstnärlig kunskapsutveckling ur ett kulturpsykologiskt perspektiv. Denna artikel är avgränsad till frilansprojektets två första faser, Mats Bergströms transkribering av *Arpeggionesonaten* samt hans instudering och framföranden tillsammans med cellisten Chrichan Larson.

Ett kulturpsykologiskt perspektiv på kunskapsutveckling

Valet av ett kulturpsykologiskt perspektiv har som konsekvens att uppmärksamheten riktas mot relationer mellan individer och kulturella traditioner (Säljö 2000). I Schubertstudien gäller det relationen mellan Mats Bergström och den musikstil som *Arpeggionesonaten* representerar. Ur detta vetenskapliga perspektiv är det intressant att den musikkulturella tradition som står i fokus för frilansprojektet tillhör en tidigare epok, som Mats alltså relaterar till utan att själv ha möjlighet att fysiskt ingå i den.

Centralt för ett kulturpsykologiskt perspektiv, som har utvecklats ur Lev Vygotskijs kulturhistoriska teori, är uppfattningen att kunskap medieras genom de verktyg som används i kulturen i fråga (Vygotskij 1981). Lärande beskrivs som att det sker *via* dessa verktyg, som tillhandahålls inom respektive kulturer. Den ömsesidiga beroendeförhållanden mellan kulturella verktyg inom samma tradition framhålls av Jerome Bruner (2002/1996) som föredrar att tala om en kulturell verktygslåda, där verktygen som ingår i den inte kan användas separat, ett i sänder, utan behöver relateras till varandra för att lärandet skall bli meningsfullt. Centrala beståndsdelar i den musikkulturella verktygs-

lådan i Schubertprojektet är enligt detta resonemang instrument, noter, framföranden, och konventionaliserade sätt att strukturera och uttrycka musik, det vill säga musikestetik eller ”god smak i musiken” som begreppet myntades i mitten av 1700-talet (i.e. Johann J. Quantz 1774/1752, titelsidan).

Enligt en annan väsentlig tanke i ett kulturpsykologiskt perspektiv distribuerar kulturella representanter kunskap om etablerade sätt att använda kulturella verktyg (Bruner 2002/1996). I Schubertprojektet är både Mats Bergströms tidigare lärare och de professionella musiker, som han samarbetar med, kulturella representanter som han tar intryck av. Samtidigt är Mats själv en kulturell representant som påverkar dem han spelar med; i *Arpeggionesonaten* gäller detta cellisten Chrichan Larson. Intressant är också den distribution av kunskap som går via denna sonat i sig. Enligt Vygotskij (1995/1930) kan nämligen individer låna erfarenheter från konstnärer genom att ta del av deras verk och interagera med dessa i stället för med konstnären själv. Detta innebär att lånad erfarenhet är väsentlig i Schubertprojektet, där det handlar om att ta del av kunskap från en kulturell kontext som musikerna inte själva kan delta i.

Resonemanget om kunskapsdistribution genom kulturella representanter grundar sig på Vygotskijs (1981/1934) syn på kulturellt lärande som initialt socialt, eftersom det är i sociala sammanhang som individer kommer i kontakt med kulturell kunskap som är ny för dem. Denna första, interpersonella fas följs av en intrapersonell, där varje individ bearbetar den nya kunskapen på individuellt varierande sätt och gör den till sin egen, för att sedan externalisera den, det vill säga presentera den för andra – alltså återigen i ett socialt sammanhang. Denna re-presentation av den individuellt bearbetade kunskapen kallar Bruner (2002/1996) för kulturella *verk* (Bruners kursivering); han tillskriver dessa ”verk” en central funktion, eftersom individer med hjälp av dem kan pröva den kulturrelaterade relevansen i sitt sätt att bearbeta och återskapa kunskap som är ny för dem. En förutsättning för att nya, individuella ”verk” skall uppfattas som meningsfulla av representanter för kulturen i fråga är att ”verken” är relaterade till etablerade konventioner i kulturen, alltså till den kollektiva kunskap som representerar överenskomna synsätt (Rolf 1991), en ofta outtalad dimension av kunskap (Polanyi 1967).

Enligt kulturhistorisk teori är kulturellt lärande en förutsättning för kulturell kunskapsutveckling, som i sin tur manifesteras genom att individer kan rekontextualisera sin kunskap på nya sätt (Vygotskij 1981/1934). Genom att Schubertprojektet i sig avser olika rekontextualiseringar av kunskap, erbjuder det intressanta möjligheter att undersöka just kunskapsutveckling. Mats Bergströms nyutgåvor, framföranden och CD är kulturella verk som manifesterar hans kunskapsutveckling. Det är processen fram till detta utökade kunnande – framför allt en delvis outtalad dimension av det – som skall belysas i denna artikel.

Studier av konstnärliga processer – ett tvärvetenskapligt forskningsområde

Konstnärliga processer utgör ett praxisområde som är intressant för flera discipliner och vetenskapliga ansatser. Konstnärlig forskning ligger nära till hands, liksom musikpsykologi och musikpedagogisk. Ytterligare en möjlighet är en kombination av olika ansatser; Richard Parncutt och Gary McPherson (2002) framhäver just betydelsen av samarbete mellan forskare och musiker med olika spetskompetenser inom musikområdet, vilket Mats Bergström och jag tillämpar i studien av Schubertprojektet.

Kollaborativa studier av kognitiva aspekter i instuderingsprocesser har genomförts med musikpsykologisk ansats; i dessa utgör musikens ”mentala representation” av de verk de spelar ett centralt begrepp. Resultat från en studie av den amerikanska pianisten Gabriela Imrehs instudering av sista satsen av J. S. Bachs Italienska konsert visar att ”ledtrådar” av olika karaktär har stor betydelse för utvecklingen av hennes mentala representation av verket under instuderingen (Chaffin och Imreh 2001). Enligt denna studie gäller grundläggande ledtrådar speltekniska svårigheter, interpretatoriska ledtrådar omfattar frasering, dynamik och tempo, medan expressiva ledtrådar gäller känslor som interpreten vill förmedla till lyssnare. Observationerna av instuderingen visade att Imreh använde ledtrådar av alla kategorier i samtliga repetitioner, vilket innebär en intressant diskrepans jämfört med hennes beskrivning, att hon i början av instuderingen fokuserade grundläggande ledtrådar, och att hon gav interpretatoriska och expressiva ledtrådar större utrymme ju längre konsertförberedelserna fortskred. Däremot var resultatet, att hon fokuserade ledtrådarna i samma turordning, samstämmigt (ibid.). Ett liknande delresultat gav också en samforskningsstudie av den engelske pianisten Peter Thomas som under instuderingen av ett nytt verk behöll samma generella sätt att ta sig an den noterade musiken. Han använde notbilden för att prova ut klanger och effekter på instrumentet snarare än för att följa instruktioner eller att se notbilden som en entydig representation av den klingande musiken (Clarke, Cook, Harrison och Thomas 2005).

En undersökning av en instudering av Stravinskij's Cantata (Ginsburg, Chaffin och Nicholson 2006) visade att sångerskan (Jane Ginsburg, författare, även forskare i musikpsykologi) och dirigenten (medförfattaren Nicholson) utvecklade olika mentala representationer av verket under sina individuella instuderingar, vilket hade konsekvenser för deras samarbete: Som sångerska prioriterade Ginsburg textrelaterad innebörd, medan George Nicholson som dirigent i stället främst uppmärksammade innebörd som han läste ut av musikaliska strukturer. Sett ur ett kulturpsykologiskt perspektiv kan man hävda att resultaten indikerar att de instrument – olika medierande kulturella verktyg – som musiker använder har betydelse för hur de tolkar noterad musik. I detta fall är orkestern dirigentens ”instrument” och rösten sångerskans. Intressant är också att Ginsburg och Nicholson i sina gemensamma repetitioner kom fram till samma förståelse av kompositionsstrukturen, där detta var nödvändigt. Ett annat viktigt resultat visar att de, utifrån

sina respektive utgångspunkter, förhandlade sig fram till en samsyn om att använda vissa musikaliska händelser som gemensamma ledtrådar för att koordinera ("tima") sina framföranden (ibid.). Resultaten i denna kognitiva studie visar alltså både på en problematik i samarbete mellan musiker med olika förutsättningar till följd av sina instrument, och på förhandling som fruktbar strategi för att nå fram till en gemensam tolkning.

Just "förhandling" mellan aktörer med olika ingångar till ett musikverk är väsentlig även för Stefan Östersjö (2008): I sin konstnärliga avhandling framhåller han att ett verks musikaliska identitet beror på interaktion mellan flera olika agenter: komponist, framförande artister, instrument, notbild och, i nutida musik, ofta även elektronik. Som konsekvens av den kritik mot autenticitetsbegreppet som han lägger i detta, menar Östersjö att tolkningsprocesser antingen baseras på språk- och notationsrelaterad analys eller tänkande genom praxis – dels genom lyssnande, dels genom framförande. I motsats till detta kommer Anders Tykesson (2009) fram till fyra andra interpretationskategorier: Processuell tolkning, som är nära förbunden med strukturell verkanalys, emotionell tolkning, som oftast har sin grund i kulturella och historiska konventioner, karaktärs-mässig tolkning som likaledes är förknippad med kulturella och historiska konventioner eftersom den är länkad till att en tydlig huvudkaraktär kännetecknar stycken/satser av mindre format, samt narrativ tolkning, som Tykesson relaterar till större, episka musikverk. Alla dessa interpretationskategorier skulle kunna gälla som analytiska enligt Östersjö's beskrivning, eftersom Tykesson betonar att "...[m]usikerns interpretation förutsätter därför en ingående kunskap om verkets form, struktur och uttrycksmedel". Båda har också en grundläggande samsyn om betydelsen av att tolkande musiker är väl insatta i den musikstil som representeras av de verk som de framför. Tydligast uttalar Östersjö detta under instuderingen av ett soloverk för gitarr av Per Nørgård: "...det är ju faktiskt minst lika mycket så nu som förr, att notbilden kräver kännedom om den tradition som tonsättaren tänker sig att han skriver i" (videodokumenterad kommentar vid repetition av Returns, Malmö, 030605; denna delstudie i Östersjö's avhandlingsprojekt ingick även i en av mina forskningsstudier).

Intressant är hur tydligt interpretens analytiska roll framhävs, inte bara i de hittills refererade studierna från olika discipliner. I sin konstnärliga avhandling om tendenser i tolkningar av en pianosonat av Skrjabin hänvisar till exempel Maria Lettberg (2008) till Daniel G. Barolskys (2007), musikvetenskapliga studie av olika inspelningar av Frederick Chopins Sonat i b-moll, op. 35, hon drar slutsatsen att bara de tolkande musikerna kan uppmärksamma den mångfald av möjliga framföranden som notbilden erbjuder. Detta stämmer väl överens med centrala resultat i mina egen tidigare forskning, där jag har tagit del av flera välrenommerade musikers tolkningsprocesser i solistiska verk¹. Gemensamt för de musiker, vars instuderingar jag hittills har följt, är att de ställer höga krav både på sig själva och på musiken i sin strävan efter att förstå komponistens intentioner. Enligt dessa resultat kännetecknas musikalisk interpretation på expertnivå av att den kräver ansvarsfullt åtagande och kreativitet, att den förutsätter förtrogenhet med musiktraditionen, att den förväntas vara givande för interpreten, samt att den är

oavslutad, det vill säga, att den kan tas upp igen av interpreten för att fortsättas och resultera i ett annorlunda framförande (Hultberg 2007). Dessa musiker agerar som reflekterande praktiker (jfr. Schön 1987) inkluderande teoretisk verkanalys på sätt som representerar de flesta av de kategorier som nämnts ovan (se ref. till Tykesson och Östersjö).

I projektet *Musikers tolkningsprocesser* observerade och dokumenterade jag serier av repetitioner och minst ett offentligt framförande i några av delstudierna. Jag följde även upp observationerna kontinuerligt med analytiska samtal tillsammans med deltagarna om deras agerande. De medverkande musikerna var genomgående positiva till denna kollaborativa metod; en violinist kommenterade till exempel att samarbetet fick henne att uppmärksamma fler aspekter i sin egen tolkningsprocess, vilket hon drog nytta både som musiker och lärare. Intressant är också att Stefan Östersjö har framhävt den positiva inverkan som samarbetet haft för hans avhandlingsarbete.

Av etiska hänsyn avstod jag emellertid från motsvarande studier av instudering av kammarmusik. Från min tidigare verksamhet som musiker har jag själv omfattande erfarenheter av komplexiteten i kammarmusikaliskt musicerande; till exempel av den stora betydelsen av fysiska gester och social kommunikation, som Jane Davidson (1996) och Aaron Williamson och Davidson (2002) framhåller. För att undvika en negativ påverkan på musikernas sociala, och indirekt även deras musikaliska interaktion, hade jag därför avstått från att undersöka musikalisk kunskapsutveckling i kammarmusikkontext.

Studien av Mats Bergströms frilansprojekt *Schubert arrangements*

I en tidigare delstudie inom det uppföljande VR-projektet *Instrumentalisternas musikaliska kunskapsutveckling* (med en metod liknande den som jag beskrivit ovan) hade jag fascinerats av hur Mats Bergström utformade olika tematiska kontexter för sin undervisning och sina konserter, och hur han undersökte olika sätt att ta sig an dessa teman. I ett seminarium med musikerstudenter utgick han till exempel från ett tidsrelaterat kulturellt tema som han länkade till gitarristers professionella arena: möjligheter att utforma intresseväckande konsertprogram, denna gång med August Strindbergs tid som ram. Som frilansande gitarrist arbetar Mats på liknande sätt. Idéer från Strindbergseminariet lyfte han in i en konsert i december, 2009, till minne av gitarristen och kompositören Francisco Tárrega, som var samtida med Strindberg (sänd i omarbetad form i SVT2 som Veckans konsert, 2010-10-10).

Mats undersökande arbetssätt var anledningen till att vi genomförde en kollaborativ retrospektiv studie av konstnärliga överväganden som lett fram till CD:n *Schubert arrangements*. Detta för att belysa olika aspekter av musikers kunskapsutveckling genom de tre faserna – bearbetningen/nyutgåvan, instudering/konsertframföranden, CD-produktion – i ett professionellt frilansprojekt. Tanken var också att det kollaborativa retrospektiva

angreppssättet förhoppningsvis skulle göra det möjligt som forskare att studera kunskapsutveckling i kammarmusikaliskt samarbete utan att störa instuderingsprocessen.

Som central konstnär (erfaren transkriberande och framförande musiker samt CD-producent) i Schubert-projektet har Mats Bergström genomfört ett utvecklingsarbete som består av retrospektiv reflektion över projektet som process. Detta har han dokumenterat i en reflekterande text där han beskriver sina överväganden under arbetet med nyutgåvan, instuderingen, konserterna och CD-produktionen, främst av *Arpeggionesonaten*, men också av de övriga verken på CD:n. Han har relaterat sina överväganden dels till de förutsättningar och den påverkan han uppmärksammat, dels till nya insikter som han utvecklat under projektet och konsekvenser av dessa.

I den retrospektiva reflektionen har jag medverkat som analytiskt medreflekterande kollega. Som forskare i musikpedagogik med bakgrund som historiskt informerad musiker har jag gjort uppföljande kommentarer och ställt frågor utifrån Mats text, hans nyutgåva av sonaten samt inspelningar av konsertframförandena. Vi har haft analytiska skriftväxlingar och samtal kring både texterna och instuderingen/CD-inspelningen. Detta har lett till att Mats har gått vidare i sina egna reflektioner och utvecklat sin text i flera etapper. Undan för undan, när jag tagit del av en ny reviderad version, har vi fortsatt vår gemensamma genomgång. Som konsekvens av dessa fortsatta reflektioner har även cellisten Chrishan Larson deltagit i fortsatta analytiska samtal, på initiativ av Mats Bergström.

Sammantaget har vi bemödat oss om att dra nytta av de fördelar som samarbete kan ge, när samarbetspartnerna är väl insatta i problemområdet och representerar kompletterande spetskompetenser (jfr ref. till Chaffin och Imreh 2001, Parncutt och McPherson 2002). Ur ett kulturpsykologiskt perspektiv representerar därför analysprocessen dialogiskt lärande:

- Vi har ömsesidigt delgett varandra väsentliga aspekter av musikalisk kunskap respektive kunskapsutveckling som vi har uppmärksammat.
- Detta har lett till att
 - var och en av oss har nått en djupare förståelse av den musikaliska kunskapsutveckling som skett under Schubert-projektet
 - vi också kunnat dra konsekvenser av dessa på en mer generell nivå.

Ramen för studien utgörs av de förutsättningar som rådde för frilansprojektet Schubert arrangements i sin helhet på den professionella musikerarenan, men denna artikel är, som tidigare nämnt, avgränsad till arbetet med den nya utgåvan och instuderingen av *Arpeggionesonaten*, som här huvudsakligen är representerad av första satsen, *Allegro moderato*. Eftersom syftet är att vetenskapligt belysa Mats Bergströms kunskapsutveckling i detta projekt ur ett kulturpsykologiskt perspektiv, utgör ett utdrag ur hans text, som representerar dessa båda faser, data i narrativ form. Detta utdrag, i vilket alltså första person representerar Mats, presenteras nedan som en av utgångspunkterna för min vetenskapliga analys; övriga utgångspunkter för denna analys utgörs av mina observationer av Mats nyutgåva och inspelningarna av *Arpeggionesonaten*, samt av minnesanteckningar

från våra uppföljande analytiska samtal. För att säkerställa att jag som forskare inte har missuppfattat eller misstolkat Mats överväganden har han granskat min text; han har inte haft något att invända.

Utdrag ur Mats Bergströms text

Under mina två läsår på Juilliard i början av 1990-talet kom jag att arbeta intensivt med en bearbetning av Schuberts *Die schöne Müllerin*. Projektet genomfördes i samarbete med en schweizisk barytonsångare, Mats Bruns, och handleddes av Albert Fuller, lärare på skolan med särskild inriktning på tidig musik. Här insåg jag vikten av att anpassa svårighetsgraden optimalt. Detta är ju en högst individuell avvägning. Alltför drastiska förenklingar kan innebära att man kommer alltför långt ifrån originalet. En alltför hög svårighetsgrad kan å andra sidan innebära att det låter illa.

Min bearbetning av sonatens pianostämman jämförd med andra

Dessa erfarenheter hade jag i bagaget då jag 1996 blev ombedd att framföra Schuberts *Arpeggionesonat* tillsammans med klarinettisten Kjell Fagéus. Denne hade redan en bearbetning för klarinett av arpeggionestämman. Pianostämman föreligger i ett antal bearbetningar för gitarr, varav jag var någorlunda bekant med ett par. Valet föll trots allt på att göra en egen bearbetning. Det brukar vara ett effektivt om än tidskrävande sätt att bli förtrogen med ett verk och jag hade dessutom fått mycket uppskattning för *Die schöne Müllerin*. – –

Min bearbetning inskränkte sig alltså först till att omfatta sonatens pianostämman. Det är påfallande hur ”gitarristisk” denna pianostämman är. I långa partier är det fullt möjligt att utföra den på gitarr utan andra ändringar än att göra oktaveringar. Det som sätter en gitarrist på prov är vissa kortare partier, vilka kräver listiga lösningar i form av godtagbara kompromisser. Ambitionen är förstås alltid att hålla sig så nära originalet som möjligt, utan att överskrida gränsen för vad som är tekniskt möjligt. (Exakt var den gränsen går är högst individuellt, vilket sannolikt är ett av skälen till att olika utgivare kommit fram till så olika lösningar.) Resultatet skall helst upplevas som en ”riktig” gitarrstämman, lyssnaren – och, för den delen, medspelaren – skall i bästa fall glömma att det är en transkription. – –

The image shows a musical score for piano, measures 40-43, in 3/4 time. The tempo is marked 'Allegro moderato'. The score is written for the right hand (treble clef) and left hand (bass clef). The right hand part features a complex, rhythmic pattern with many sixteenth and thirty-second notes, starting with a fortissimo (ff) dynamic. The left hand part is more rhythmic, with a steady bass line and some chords. The score is marked 'in tempo' and 'ff'.

Notexempel 1: takt 40-43 ur, *Allegro moderato*, Bärenreiter, Neue Schubert-Ausgabe

Ett problematiskt ställe där lösningarna varierar högst påtagligt, är takterna 40-43 i första satsen. Notexempel 1 visar passagen ifråga i Bärenreiters *Neue Schubert-Ausgabe*. Motivet i arpeggionestämman i takt 40 imiteras av pianot i takten därpå. Skillnaden är förstås att pianot dessutom har en ackompanjemangsfigur i vänsterhanden, någonting som inte är lika tacksamt att utföra på gitarr. Låt oss begrunda några lösningar:

Notexempel 2: takt 40-43 ur *Allegro moderato*, bearbetning A

I notexempel 2 har arrangören gjort en radikal kompromisslösning och sonika tagit bort ackompanjemangsfiguren i takterna 41 och 43.

Notexempel 3: takt 40-43 ur *Allegro moderato*, bearbetning B

I notexempel 3 finns åtminstone bastonerna kvar i kompet, men ackorden på "efterslagen" är utelämnade av speltekniska skäl.

Notexempel 4: takt 40-43 ur *Allegro moderato*, Mats Bergströms bearbetning

Notexempel 4 visar min egen lösning som faktiskt är lånad från Schubert själv. Vid parallellstället i takt 53-56 svarar pianot på detta vis, alltså inte som en härmning. Det går utmärkt att utföra på gitarr samtidigt som ackompanjemangets åttondelar tickar på. Jag upplever det personligen som en mer acceptabel kompromiss än de föregående exemplen. --

Spelpartners genom åren och deras inflytande

Klarinettisten Kjell Fagéus, flöjtisten Anders Jonhäll, violinisterna Anna Lindal och Joakim Svenheden, violasterna Pascal Siffert och Nils-Erik Sparf samt cellisterna Leo Winland, Chrichan Larson och Claudio Bohoquez har alla utövat sitt inflytande över mitt förhållande till *Arpeggionesonaten*. En del av dem har använt andra utgåvor av verket än min, men har likväl påverkat min syn på sonaten genom sina respektive sätt att gestalta den.

Det finns musiker, som alltid tycks tvärsäkra på vilket tempo som är det korrekta, vilken karaktär som är den rätta. Själv är jag väl snarast ett exempel på motsatsen! Jag kan ibland tvivla på min egen förmåga att utarbeta en egen tolkning men har desto lättare att anamma andras idéer. Mina spelpartners är nu inte musikfundamentalister av det nyss beskrivna slaget, men flera av dem besitter en avundsvärd förmåga att genast upptäcka den organiska fraseringen, och de hittar oftast med sömngångaraktig säkerhet det tempo, i vilket ett givet verk tycks trivas som allra bäst. Här har jag helt enkelt försökt att anamma just deras spelart och liksom ackumulera erfarenheten.

Chrichan Larson har påverkat med sin känsla för personligt användande av subtila utsmäckningar – som inte finns i partituret. Det belyser vikten av att som interpret våga ta sig friheten att stundom avvika ifrån texten. Som bearbetare kan det innebära en svårighet: först försöker man att slaviskt följa ett manuskript, därefter, när det är dags för det klingande resultatet, skall man plötsligt ”göra våld” på samma text.

Skall jag generalisera, så tycks det mig som om musiker utan särskilda ambitioner att spela ”tidstroget” gärna prioriterar en vacker klang, medan de med erfarenheter av den ”tidiga musik-rörelsen” snarare söker det dansanta, den fysiska förmimmelsen av rytm. Inte minst påtagligt är det i ”långsamma” satser, som *Arpeggionesonaten*s andra sats, Adagio. Det tjänar som en påminnelse om någonting jag blev varse under arbetet med Die schöne Müllerin, nämligen risken att stirra sig blind på den egna (ackompanjemangs-) stämman. I Adagiot har jag lugna åttondelar, som säkert kan låta bra i såväl långsamma som snabba tempi. Men överstämmans melodi rör sig framåt i fjärdedelar och havererar om tempot blir alltför långsamt.

Om valet av instrument och strängar och dess eventuella inverkan på tolkningen

Chrichan har ju lång erfarenhet av spel på tidstroga instrument med tarmsträngar etc. och själv har jag haft min Panormo-kopia² sedan 1999. – Vad vi omedelbart kunde konstatera var, att inga som helst balansproblem förelåg.

Erfarenheterna från försöken med tidstroga strängar har påverkat mitt ideal vad gäller instrumentets timbre. Även om jag i slutändan valde bort de äkta tarmsträngarna, så lärde jag mig att uppskatta övertonsrikedomen de erbjöd. Snarlika kvalitéter finns även i vissa moderna strängar av nya material [som användes i projektet]. (Alltså inte nylonsträngar, som kommit att bli de som vanligtvis används.) Annars brukar vi gitarister eftersträva ett så fylligt diskantregister som möjligt, ofta på bekostnad av just övertonsrikedom. Samtidigt kan jag – särskilt i duo-verken, där gitaren skall ha en sorts bas-

funktion, tycka att Panormo-kopian kommer till korta i bas-registret. Därför känns det nu mer tillfredställande att spela Schuberts sonater på min Torres-kopia. Förelagan är från 1888, så det blir ju en sorts anakronism. I Matiegkas kvartett [som i ett arrangemang av Schubert också är med i projektet] fungerade Panormon ypperligt, då ju cellons låga register tillhandahåller det som gitarren saknar.

Kunskapsutveckling i projektet med *Arpeggionesonaten*

I samtliga faser av Schubert-projektet möter Mats Bergström utmaningar som förutsätter kunskapsutveckling: det vill säga, han rekontextualiserar tidigare tillägnat kunnande på nya sätt och i nya sammanhang (Vygotskij 1981/1934): när han bearbetar Arpeggionesonaten för andra instrument än de som Schubert har komponerat den för, när han som huvudsakligen modern gitarrist studerar in sonaten med historiska instrument tillsammans med kolleger som är erfarna på detta område, och när han producerar CD:n. Nedan belyser jag exempel på detta, först i relation till projektets två första faser, och därefter i relation till centrala musikkulturella verktyg.

Bearbetningen av *Arpeggionesonaten* som kunskapsutveckling

”Valet föll trots allt på att göra en egen bearbetning. Det brukar vara ett effektivt om än tidskrävande sätt att bli förtrogen med ett verk.” Trots att det redan finns flera utgåvor av *Arpeggionesonaten* med gitarr i stället för piano väljer alltså Mats Bergström att göra en egen bearbetning. Hans strategi exemplifierar ett underförstått ansvarsfullt åtagande inför sin kommande instudering av verket (jfr. tidigare ref till Hultberg 2007). I ett uppföljande samtal förklarar Mats att han utvecklar en ”bättre förståelse av vilka parametrar som är väsentliga” i ett verk när han själv gör en bearbetning av det. Han föredrar därför att själv utgå från manuskriptet och att med detta som utgångspunkt bilda sig en uppfattning av hur tonsättarens intentioner är representerade; med andra ord: han använder sig avsiktligt av transkriberingsprocessen för att utveckla sitt kunnande inför den kommande instuderingen. Detta är en process som omfattar både analys av verkets strukturer och reflektion i handling, eftersom Mats prövar olika lösningar med sin gitarr (jfr. Tykessons 2009, och Östersjös 2002, resonemang om interpretörer som analytiker).

Med Vygotskijs (1995/1930) sätt att resonera är Mats noggrann när han skall låna kunskap av Schubert: han går så nära källan han kan komma, till en kopia av manuskriptet, för att låna kunskap från Schubert så direkt som möjligt. Inför sin självpåtagna uppgift att transkribera (rekontextualisera) Schuberts intentioner till andra instrument lånar han också kunskap av andra gitarrister genom att studera deras bearbetningar. Hans egen utgåva är hans kulturella ”verk” (jfr. Bruner 2002/1996), där han externaliserar den kunskapsutveckling som han genomgått genom att sammanföra sina erfarenheter, dels från analysen av Schuberts originalmanus och andra bearbetares olika utgåvor av *Arpeggionesonaten*, dels från sitt tidigare arbete med Schuberts sångcykel *Die schöne Müllerin*. Denna kunskapsutveckling omfattar reflektion, som i sin tur gör att den förtro-

genhet som han utvecklar kan ge handlingsutrymme för att med egna initiativ återskapa verket på ett stilistiskt relevant sätt med de nya förutsättningar som andra instrument innebär. Låt oss se på några exempel!

”Det låter som om Schubert hade komponerat stycket för cello och gitarr!” Detta var min första tanke när jag lyssnade på Mats och Chrichans inspelningar, och då har jag ändå själv spelat sonaten [transkriberad för flöjt] med piano. Mats hade alltså nått sitt mål att få mig som lyssnare att uppleva hans transkription som en ”riktig” gitarrstämma och en lika ”riktig” cellostämma. När jag senare har lyssnat på CD:n utan någon analytisk avsikt har jag inte heller tänkt på att det är en transkription.

Mats har undersökt hur Schubert har strukturerat pianostämman, och använt Schuberts mönster som kulturella verktyg för att föra över dem till en gitarrkontext. Till följd av sina insikter i Schuberts intentioner i kombination med förutsättningar för att spela gitarr kunde han rekontextualisera sitt kunnande i gitarrkontexten genom att ”hålla sig så nära originalet som möjligt, utan att överskrida gränsen för vad som är tekniskt möjligt”; en process som förutsätter analytisk förmåga i kombination med reflektion i handling, baserad på förtrogenhet (jfr. Tykesson 2009, Östersjö 2008). Här använder Mats gitarren för att undersöka hur det som han uppfattar som Schuberts intentioner bäst kan representeras i en transkriberad stämma. Den gitarmässighet som han strävar att säkerställa skall ge handlingsutrymme för dem som använder utgåvan att gestalta gitarrstämman med personligt uttryck. I detta sammanhang använder Mats sina egna undersökande framföranden som kulturella verktyg.

Takt 40-43 i första satsen (notexempel 4) visar en annan aspekt av kunskapsutveckling. I stället för att nöja sig med en förenkling av Schuberts ursprungliga basstämma, som är fallet i andra utgåvor, söker Mats efter möjligheter ”att hålla sig så nära originalet som möjligt” och finner senare i satsen ett uppslag från Schubert själv, som han lånar och sätter in i stället – rekontextualiserat i dubbel bemärkelse, dels till en annan takt i satsen, dels till gitarrkontexten. Detta är också ett exempel på hur Mats bokstavligen, enligt Vygotskijs (1981) resonemang, har lånat kunskap via ett dokument, Schuberts ursprungliga version, som gör kunskapen tillgänglig.

Ömsesidig lyhördhet kolleger emellan – dialogisk kunskapsutveckling under instuderingen

Mats Bergström framhäver att alla kolleger som han har konsulterat i arbetet med *Arpeggionesonaten* har påverkat hans förhållande till den och hans syn på den ”genom sina respektive sätt att gestalta den” – både de som har använt hans nytgåva och de som har använt andra utgåvor. Hans beskrivning, att han ”...helt enkelt [har] försökt att anamma just deras spelart (deras framförande som kulturella verktyg, relaterade till konventioner att uttrycka musiken) och liksom ackumulera erfarenheten” har emellertid en väsentligt mer komplex innebörd än det först kan te sig. Det innebär visserligen att Mats är följsam, men inte att han avstår från egna initiativ, varken i det enskilda framförandet eller på sikt, i sitt sätt att förhålla sig till verket. I stället bär han med sig de samlade erfarenheterna

som en bank för nytänkande, kortsiktigt såväl som långsiktigt, både när det gäller dessa verk och andra. Han tar alltså med sig sin kunskap från de situationer där han tog del av den och omsätter den i nya tolkningssituationer, vilket exemplifierar komplexiteten i hans kunskapsutveckling.

Samarbetet med historiskt informerade kolleger har till exempel medfört att Mats generellt, i större utsträckning än tidigare uppmärksammar ” det dansanta, den fysiska förnimmelsen av rytm” som ett kulturellt verktyg i interpretation. I *Adagio*-satsen kombinerar han detta med centrala kulturella verktyg för musikstilen: konventionaliserade sätt att uttrycka musiken och konventioner att strukturera den; här representerade av de lugna åttondelarna i gitarrstämman – de, som riskerar att låta överstämman haverera ifall han spelar dem för långsamt. Det innebär att Chrichan Larson genom sitt framförande av cellostämman distribuerar kunskap till Mats, som relaterar detta till sin tidigare erfarenhet från transkriptionen av Schuberts sångcykel *Die schöne Müllerin*. Mats reflektion exemplifierar kunskapsutveckling som redovisas i framförandena, och som kan ha betydelse för hans fortsatta verksamhet som kammarmusiker. Detta påminner om den förhandling om väsentliga strukturer som underlättat timingen i samspelet, som Ginsburg et. al. beskriver, men i denna situation har förhandlingen betydligt mer genomgripande konsekvenser, eftersom Mats tar fasta på ett nytt sätt att förhålla sig till musik från tidigt 1800-tal.

Som lyssnare frapperas jag av hur mycket i Mats och Chrichans framföranden som är personligt uttryck och inte står att läsa i notbilden. Själv hänvisar Mats i sin text till hur Chrichans subtila utsirningar har påverkat honom, men det är så mycket mer som jag undrar över i deras agogiska³ överväganden. Ett exempel på detta framkommer tydligt i takterna 40-49 (jfr. notexempel 3; C-dur är den för tillfället rådande tonarten), som kännetecknas av små dragningar i tempot och, då och då, osamtidighet. Det är inte på något sätt negativt, utan tvärt om, det bidrar till att göra framförandet livfullt och – för mig som lyssnare – berörande. Musiken flyter på som organisk rörelse, inte alltid med jämn puls taktslag för taktslag, utan snarare en ungefärlig genomsnittligt puls som är grupperad i olika långa enheter, ibland samma enheter i båda instrumenten, ibland separata. Vi tar upp detta i våra analytiska samtal, först Mats och jag, sedan tillsammans med Chrichan.

Mats kommenterar först osamtidigheten som något som han avsiktligt använder som uttrycksmedel, och som han ”lånat” av en del pianister som också praktiserar detta i musik av Schubert. Både Mats och Chrichan beskriver hur de tillsammans noga har förberett alternativa tolkningsmöjligheter och på så sätt byggt upp en handlingsberedskap att under publika framföranden träffa olika val i stunden. ”Det är det som händer när man släpper taget därför att man kommer överens. Man ’går från vänster till höger’, ” förklarar Chrichan. För att undvika missförstånd följer jag upp detta genom att fråga om deras handlingsberedskap kan liknas vid en palett med olika valmöjligheter som de kan välja fritt bland, vilket båda instämmer i. Detta kan åter liknas vid en förhandling där musikerna kommer överens om var de skall vara exakt samtidiga (jfr. Ginsburg et.al. 2006), men därutöver kännetecknas de agogiska dragningarna mellan dessa ledtrådar

av ett förhandlat samförstånd i detalj – inte nödvändigtvis verbalt förhandlat, utan lika gärna uttalat men reflekterat i (och över) handling.

I det korta utdraget med takterna 40-43 fascinerar jag nämligen av hur väl agogiken i framförandet är relaterat till musikens strukturer – faktiskt också till de specifika strukturer som Mats bearbetning av gitarrstämman innebär (se notexempel 4, s. 139). Chrichan tar initiativet när han börjar frasen i takt 40 med ett tenuto på första sextondelen och med hjälp av det upprepade lilla motivet låter resten av takten rulla på i lätt accelerando. I nästa takt använder han motivet med det uppåtgående oktavsprånget a-a¹ i åttondelar med uppföljande fjärdedel på a¹ för att bromsa, undan för undan, halvtakt för halvtakt. Å ena sidan spelar Mats följsamt; hans reviderade gitarmotiv i takt 41 och takt 43 verkar till och med bidra till att förhindra ytterligare accelerando genom att han artikulerar återgångsnoterna tydligt. Å andra sidan tar han agogiska initiativ; i slutet av takt 41 rundar han av frasen, vilket Chrichan besvarar genom låta sin sista ton i takten klinga av och sedan göra en tydlig nystart på första tonen i nästa fras, en sekvens ett skalsteg lägre, harmoniskt på dominanten i avsnittstonarten, C-dur. Denna gång gör han emellertid inget tenuto på första tonen utan låter rörelsen löpa vidare i ett snabbare accelerando, som Mats visserligen bromsar upp lätt i nästa takt, men denna gång utan att runda av frasen genom en dragning. I stället leder han vidare in i nästa takt där en längre fallande rörelse i cellostämman tar över från och med andra slaget.

När vi tillsammans diskuterar detta förklarar Chrichan Larson att detta hänger samman med de ”rörelsebeskrivningar” som de uppmärksammar i musiken. I dessa takter använder alltså Chrichan och Mats agogik, relaterad till deras uppfattning av rörelse, som ett kulturellt verktyg för interpretatorisk frihet på olika sätt inom ramen för motiviska/tematiska enheter med olika längd: Å ena sidan tar de sig friheter i relation till notbilden på detaljnivå – samtidigt som den bildar ramen för deras gemensamma framförande, och, å andra sidan, som frihet även i relation till spelpartnern. I båda alternativen är agogiken relaterad till musikens strukturer, men den är så komplex att det inte är möjligt att identifiera interpretatoriska respektive emotionella ledtrådar (jfr. Chaffin och Imreh 2001) – här överlappar dessa varandra. Musikernas handlingsberedskap, att i stunden gå nya tolkningsvägar både genom att ta eget initiativ och att följa spelpartnerns, visar subtila exempel på musikalisk kunskapsutveckling baserad på dialogiskt lärande (jfr. Vygotskij 1981): Mats och Chrichan överför kunskap från sitt instuderingsarbete till den aktuella situationen och anpassar den till de nya förutsättningar som spelpartnerns oförutsedda tolkning medför. Båda två utvecklar sitt kunnande i interaktionen med varandra: de rekontextualiserar sin kunskap om musikens strukturer genom att i stunden svara lyhört på varandras sätt att förhålla sig till olika alternativa ”ledtrådar” (Ginsburg et.al. 2006); de reflekterar i handling (jfr. ref till Schön 1987), i bokstavig bemärkelse.

Olika funktion hos kulturella verktyg

I de båda föregående avsnitten har jag belyst musikalisk kunskapsutveckling utifrån bearbetningen och instuderingen av *Arpeggionesonaten* som processer. Här riktar jag i stället uppmärksamheten mot kunskapsutveckling i relation till kulturella verktyg.

Komplexiteten i notbildens funktion har till stor del redan framkommit i de tidigare avsnitten, men jag vill ändå återvända till en av Mats kommentarer eftersom den visar detta ännu tydligare. När Mats beskriver hur Chrichans subtila utsmyckningar har påverkat honom och belyst "...vikten av att som interpret våga ta sig friheten att stundom avvika ifrån texten", fortsätter han: "Som bearbetare kan det innebära en svårighet: först försöker man att slaviskt följa ett manuskript, därefter, när det är dags för det klingande resultatet, skall man plötsligt 'göra våld' på samma text." Notbilden har alltså helt olika funktioner under projektets olika faser, vilket kan vara problematiskt för en tolkande musiker som tillika har bearbetat verket.

I linje med Mats Bergströms uttalande om att han som bearbetare strävar efter att "slaviskt följa ett manuskript", återspeglar hans utgåva den noggrannhet som kännetecknar hans sätt att "låna" kunskap av Schubert (se ovan). "Ambitionen är naturligtvis att hålla sig så nära originalet som möjligt" skriver han, samtidigt som han framhåller att det är viktigt "att anpassa svårighetsgraden optimalt" och att undvika både "drastiska förenklingar" och "alltför hög svårighetsgrad". Vid ett av våra uppföljande samtal framkommer det att Mats på ett generellt plan undviker alltför komplicerade utmaningar som kräver väsentliga revideringar i stämföringen genom att endast bearbeta verk där den ursprungliga pianostämman är gitarristisk. "En förutsättning för lyckade transkriptioner är att originalet ligger väl för instrumentet", säger han. Revideringarna av gitarrstämman i takterna 41 och 43 tillhör de få ändringar som Mats gör i gitarrstämman i *Arpeggionesonaten*.

Under transkriberingen använder han Schuberts förlaga som ett normativt föreskrivande verktyg som sätter snäva gränser för hans handlingsutrymme. En väsentlig förutsättning att lyckas med sin självpåtagna uppgift är valet av verk där pianostämman är gitarristiskt skriven. Hans egen transkribering har som funktion att så nära originalet som möjligt representera Schuberts intentioner, men så snart den används som underlag för att tolka dessa utökas funktionen till att också erbjuda tolkande musiker individuellt handlingsutrymme. Den frihet som Mats och Chrichan kan ta sig som tolkar kan i viss utsträckning jämföras med pianisten Peter Thomas sätt att förhålla sig till notbilden; att med den som underlag pröva ut olika klangliga möjligheter (Clarke et. al. 2005).

Med tanke dels på Mats reflektion, att han som musiker kan förväntas göra våld på det text som han tidigare utarbetat så noggrant i detalj, dels den mångfacetterade agogiken i hans och Chrichan Larsons framföranden, frågar jag Mats om han har funderat vidare på agogiska konsekvenser av de olika sextondelsmotiven i takterna 40-43 avsnitt i hans bearbetning. Schuberts ursprungliga motiv i pianostämmans högerhand är identiskt med solostämmans en takt tidigare och har en starkare framåt drivande karaktär än motivet med oktavsprång och återgångsnoter, som Mats har lånat från ett parallellställe, senare i satsen

(takterna 53-56). När han efter detta samtal reviderar sin reflekterande text framhåller han att han ”upplever [sin version] som en mer acceptabel kompromiss” än de ändringar som gjorts i andra bearbetningar, där det upprepade melodiska motivet har behållits på bekostnad av att pianots basstämma helt eller delvis saknas. I detta avsnitt på åtta takter samt en överledande nionde takt har Mats prioriterat att basstämman skall fortsätta ”ticka på i åttondelar”, det vill säga fortsätta den musikaliska rörelsen tillsammans med en sextondelskedja som utan uppehåll pendlar mellan instrumenten. Eftersom det är omöjligt att behålla Schuberts ursprungliga text i gitarrstämman, har Mats gjort sitt val utifrån sin ”förståelse av vilka parametrar som är väsentliga” (se första stycket i utdraget av Mats text). Under transkriberingsfasen är verkanalysen (*kulturella verktyg: konventionaliserade sätt att strukturera musik*) viktig i kombination med reflektion-i-handling relaterad till de speltekniska begränsningar som gitarren för med sig (*kulturella verktyg: konventionaliserade sätt att uttrycka musik; undersökande framföranden av valda avsnitt*). Under instuderingen och konsertframförandena är verkanalysen också viktig, men på ett annat sätt, eftersom de speltekniska aspekterna redan av avklarade och notbilden i stället används praktiskt analytiskt för att komma fram till ett personligt framförande av musiken på ett sätt som kan anses vara relevant i relation till Schuberts intentioner. I takterna 40-44 är rörelsebeskrivningar i musiken, utlästa ur notbilden, centrala kulturella verktyg i kombination med musikernas egna framföranden. Därigenom är detta ett annorlunda exempel på hur en interpret snarare än en teoretiker kan dra slutsatser om vilka tolkningsmöjligheter som kan vara aktuella (jfr. ref. till Barolsky 2007, Lettberg 2008).

I förra stycket har jag kortfattat belyst instrumentens förändrade funktion som kulturella verktyg i transkribering och instudering, men utöver detta framkommer både av Mats text och av våra samtal en långt mer komplex påverkan på hans musikaliska kunskapsutveckling genom instrumenten, framför allt under instuderingen och under konsertframförandena. Han hävdar till exempel att hans ”...förhållningssätt till noten beror på instrumentariet”. I linje med detta uttalande skriver han att ”... försöken med tidstroga strängar har påverkat mitt ideal vad gäller instrumentets timbre”. Chrichan Larson och han valde visserligen att spela med moderna strängar som har liknande klangliga kvaliteter som de historiska förlagorna, men Mats framhäver att han ”... lärde [sig] att uppskatta övertonsrikedomen de erbjöd”. Mats utvecklar alltså sin föreställning av *Arpeggionesonaten*, vilket har betydelse både för denna och för kommande instuderingar.

Trots denna starka påverkan framhåller Mats och Chrichan gemensamt att det som kännetecknar deras framförande inte ”sitter i instrumenten” (Mats). Chrichan tillägger: ”Vi hade kunnat göra det på moderna instrument”. Av den fortsatta diskussionen framgår att detta snarast har en bildlig innebörd. För båda två är det *erfarenheten* som är viktig: att ha studerat in verket på historiska instrument och därigenom utvecklat sin klangliga föreställning av verket. Det är denna erfarenhet som ger fördjupade insikter som i sin tur ger dem en handlingsberedskap att använda sina klangliga föreställningar som kulturella verktyg i kommande instuderingar, både med historiska och med moderna instrument.

Av Mats kommentarer framgår att både positiva och negativa erfarenheter är viktiga;

bådadera ligger till grund för överväganden som får konsekvenser för hur han kommer att omsätta sina erfarenheter i nya situationer (rekontextualisering/kunskapsutveckling). Ett exempel på detta är att han föredrar att fortsättningsvis spela Schuberts sonater på sin kopia av ett yngre instrument.

Samtidigt kan jag – särskilt i duo-verken, där gitarren skall ha en sorts bas-funktion, tycka att Panormo-kopian kommer till korta i bas-registret. Därför känns det nu mer tillfredställande att spela Schuberts sonater på min Torres-kopia. Förslaget är från 1888, så det blir ju en sorts anakronism.

Här ger Mats helheten i framförandet högre prioritet än den klangliga föreställningen av gitarrstämman. Att det gäller just framförandet av verket som helhet framgår av hans uppföljande kommentar: ”I Matiegkas kvartett [som i ett arrangemang av Schubert också är med i projektet] fungerade Panormon ypperligt, då ju cellons låga register tillhandahåller det som gitarren saknar.” Den kunskapsutveckling som representeras av detta övervägande grundar sig på teoretisk-analytisk insikt i kombination med praktisk-analytisk reflektion-i-handling som utövande musiker.

Både Mats och Chrichan funderar också på nya interpretatoriska möjligheter i *Arpeggionesonaten* inför nästa gång de kommer att spela den, vilket stämmer överens med resultaten från min tidigare studie, där musikerna såg på interpretation som en process som saknar ett definitivt slut, utan snarare stannar upp vid hållplatser, som de kunde resa vidare från vid ett senare tillfälle (Hultberg 2007).

Som kulturella verktyg under instuderingen bidrar alltså de historiska instrumenten till att Mats och Chrichan utvecklar sina klangföreställningar om *Arpeggionesonaten*. För Mats del leder detta till att han utvecklar nya insikter om konsekvenserna av instrumentval inför kommande framföranden av kammarmusik från 1800-talet. I motsats till detta fungerar gitarren snarast som ett verktyg för verkanalys när han arbetar med transkriptionen av pianostämman: med hjälp av gitarren analyserar han (reflektion-i-handling) hur väsentliga parametrar i Schuberts musik kan presenteras på ett relevant sätt. Denna praktiska analys är visserligen klingande, men karaktären av den klangföreställning som ingår i denna fas skiljer sig från den som Mats utvecklar under instuderingen genom att den i stället avser möjligheten att på ett generellt stilistiskt relevant sätt presentera Schuberts intentioner.

Sammanfattande reflektion: Analytisk förhandling i handling

Mats Bergströms musikaliska kunskapsutveckling kan sammanfattas som analytisk förhandling i handling, i flera lager (jfr. ref till Tykesson, 2009, Östersjö 2008). Under transkriberingen förhandlar Mats med verket (lärandeobjektet) som det är representerat i Schuberts urtext; förhandlingen ramar in av två överlappande kontexter, som Mats uppfattar dessa: Schuberts kompositionsstil respektive spelförutsättningar för gitarrister.

Under instuderingen och framförandena fungerar kunnandet från den första förhandlingen som en grund för Mats fortsatta förhandling med verket och dessutom med Chrichan Larson, hans spelpartner. Inramningen av denna andra förhandling är därför mer komplex än den förra. Till detta kommer dels att historiskt informerat framförande i denna inramning balanseras mot praktiska nutida lösningar inför live-inspelningarna av konsertframförandena, dels att Mats inramning ställs mot Chrichans, var och en baserad på de båda musikernas respektive individuella förståelse och intentioner.

De olika inramningarna medför att de kulturella verktygen tilldelas olika funktioner (se förra avsnittet). Genomgående, oavsett inramning, använder emellertid båda musikerna notbild, instrument och framförande relaterade till konventionaliserade sätt att strukturera och uttrycka musiken, de musikkulturellt centrala verktygen. Verket som musikerna vill presentera för sina lyssnare står hela tiden i centrum, vilket Mats Bergström fångar i ord på ett träffande och sammanfattande sätt: han anammar sina historiskt informerade spelparters förmåga att ”upptäcka den organiska fraseringen” och att hitta ett ”tempo, i vilket [verket] tycks trivas allra bäst” och försöker ackumulera erfarenheter av detta slag från olika tillfällen. Genom interaktionen med Chrichan Larson utvecklar Mats alltså avsiktligt sin kunskap om verkets, *Arpeggionesonaten*, identitet (jfr. ref. till Östersjö 2008), vilket på ett intressant sätt belyser att interaktion i kammar-musikaliskt musicerande har mycket subtila dimensioner, som kan vara mer svårfångade i ord än till exempel fysiska gester (jfr. ref. till Williamon och Davidsson 2002). Ett konkret exempel på detta är agogiken i avsnittet som börjar med takt 40 (notexempel 4).

Analys intar en central plats i båda musikernas musikaliska kunskapsutveckling. Det intressanta är emellertid inte *att* det är så, utan *hur* analysen genomförs (jfr. ref till Barolsky 2007: *The Performer as Analyst*). Mats Bergströms sammanfattande formulering exemplifierar hur musikens analytiska lyssnande (delvis i kombination med musicerande) kan ligga till grund för övergripande begreppsliggörande av väsentliga kvaliteter, som i sin tur kan vara styrande för deras kunskapsutveckling som framförande musiker. Mats ackumulering av erfarenheter innebär att han kombinerar kunskap som han med Vygotskijs (1981/1934) terminologi har lånat från andra musiker genom att lyssna på deras framföranden: han relaterar kvaliteter i dessa till varandra och uppmärksammar övergripande mönster, oavsett om han gör sina erfarenheter långt från varandra i tid, i samband med olika verk eller instrument. På motsvarande sätt ackumulerar han sina erfarenheter från transkriptionen och instuderingen av *Arpeggione*-sonten, drar slutsatser på ett övergripande plan för att rekontextualisera dessa i andra sammanhang. Detta aviserar han till exempel i sina reflektioner över hur han kommer att välja instrument i kommande framföranden.

Eftersom analytiska överväganden av olika slag intar en central plats i många musikers kunskapsutveckling är detta ett angeläget område för fortsatt forskning. Genom att musikens analytiska förhållningssätt begreppsliggörs kan forskningen ha implikationer

både för utövande musiker (professionella och amatörer) och för undervisning. Området är stort, eftersom olika verk, instrument, genrer, framförandesituationer etc. innebär olika förutsättningar och behov av analys, teoretisk såväl som i handling.

Noter

- 1 Projektet *Musikers tolkningsprocesser*, finansierat av Vetenskapsrådet, 2003-06; samt uppföljande studier
- 2 Gitarr byggd av by Lars Jönsson, Dalarö 1997, efter ett instrument av Louis Panormo, London 1830
- 3 Begreppet ”agogik” myntades av Riemann i slutet av 1800-talet och betecknar uttryck som inte står att läsa i noterna (Eggebrecht 1967).

Referenser

- Barolsky, Daniel G. (2007). The Performer as Analyst. *Music theory online*, 13 (1).
- Bergström, Mats (1997) (arr. och prod.). *Schubert, Franz: Die schöne Müllerin* [Inspelad av Olle Persson, baryton och Mats Bergström, gitarr]. Stockholm: Caprice.
- Bergström, Mats (1997) (arr.). *Schubert, Franz: Die schöne Müllerin*. Arrangemang för baryton och gitarr. Stockholm: Gehrmans musikförlag.
- Bergström, Mats (2006(arr.)). *Schubert, Franz: Sonate a.moll, D 821 “Arpeggione”*. Arranged for violin/viola or violoncello and guitar by Mats Bergström. Stockholm: Gehrmans musikförlag.
- Bergström, Mats (2010) (arr.). Schubert, Franz: Sonate a-moll Arrangemang för cello och gitarr. I *Schubert Arrangements* (Mats Bergström, prod.) [inspelad av Chrichal Larson och Mats Bergström]. Stockholm: Proprius Records.
- Bruner, Jerome (2002). *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning* [The Culture of Education, 1996]. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Chaffin, Roger & Imreh, Gabriela (2001). A Comparison of Practice and Self-Report as Sources of Information About the Goals of Expert Practice. *Psychology of Music*, 29(1), 39-69.
- Clarke, Eric; Cook, Nicholas; Harrison, Bryn & Thomas, Peter (2005). Interpretation and performance in Bryn Harrison´s *Être-temps*. *Musicae Scientiae*, 9 (2005), 31-74.
- Davidson, Jane W. (1996). The social in Music Performance. In: D. J. Hargreaves & A. C. North (eds), *The social psychology of music* (pp. 209 – 228). Oxford: Oxford University Press.
- Eggebrecht, Hans H. (1967). Agogik. In: W. Gurlitt und H. H. Eggebrecht (eds), *Riemann Musiklexikon, Sachteil* S. 15. Mainz: B. Schotts Söhne.
- Ginsburg, Jane, Chaffin, Roger & Nicholson, George (2006). Shared performance cues in singing and conducting: a content analysis of talk during practice. *Psychology of Music*, 34(2), 167-194

- Hultberg, Cecilia (2007). Expert strategies in music performance preparation. In: F. V. Nielsen, S. G. Nielsen & S-E Holgersen (eds), *Nordisk musikkpedagogisk forskning Årbok 2007* (pp. 169-188). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Lettberg, Maria (2008). *Tendenser inom interpretationer av Alexander Skrjabin's Pianonsonat Nr. 10. En jämförande pianistisk analys*. Avhandling för musikdoktorsexamen på den konstnärliga linjen. Helsingfors: Sibeliusakademien.
- Parncutt, Richard & McPherson, Gary E. (2002.). *The science and psychology of musical performance: Creative strategies for music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Polanyi, Michael (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Quantz, Johann Joachim (1774/1752). *Versuch einer Anweisung...* Original: Berlin: 1752. Faximil (1974) av tredje utgåvan (Breslau: Johann Friedrich Korn der ältere, 1789), H-P. Schmitz red. 1953/74. Kassel/Basel: Bärenreiter-Verlag.
- Rolf, Bertil (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap: En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Lund: Bokförlaget Nya Doxa AB.
- Schön, Donald (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* [Learning in Practice. A socio-cultural perspective]. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Tykesson, Anders (2009). *Musik som handling. Verkanalys, interpretation och musikalisk gestaltning*. ArtMonitor, diss. 12. Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.
- Vygotskij, Lev S. (1981/1934). *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Vygotskij, Lev S. (1995/1930). *Fantasi och kreativitet i barndomen* [Phantasy and Creativity in Childhood]. Göteborg: Daidalos.
- Williamon, Aaron & Davidson, Jane W. (2002), Exploring Co-performer Communication, *Musicae Scientiae*, 6, 53–72.
- Östersjö, Stefan (2008). *Shut up'n play. Negotiating the Musical work*. Doctoral thesis. Doctoral studies and research in fine and performing arts. Malmö Academy of Music, Lund University. Lund: Media-Tryck.

Professor, PhD
Cecilia K. Hultberg
Royal College of Music in Stockholm
Box 27711
SE-11591 Stockholm
cecilia.hultberg@kmh.se

Seizing the dynamic moment in situation-originated learning:

The origin of songcrafting examined through Dewey's theory of inquiry

Sari Muhonen & Lauri Väkevä

ABSTRACT

Seizing the dynamic moment in situation-originated learning:

The origin of songcrafting examined through Dewey's theory of inquiry

In this article we argue that learning initiatives could be better recognized and mediated in order to support meaningful learning and agency in music education. We base our argument on John Dewey's notions as to how learning initiatives emerge from indeterminate situations as impulsions and how learning as contextual inquiry towards a practical conclusion proceeds. The view proposed is not teacher-centered, student-centered, nor tradition-based, but situation-originated, indicating the significance of the learning situation as a pedagogical point of departure. From this standpoint, the teacher's task is not primarily to realize the goals of the written curriculum, but to inquire into possibilities for interlacing her and her students' intentions along the curricular aims. This view calls forth the teacher's capability to seize the dynamic moment: to recognize, inspire, and mediate impulsions towards pedagogically meaningful directions with the help of her previous experiences, curricular understanding, and pedagogical tact. We also elaborate on the more field-specific issues of music education, especially as concerns music teacher education and creativity in the musical classroom. Throughout the article, we use songcrafting as a case to illustrate how a situation-originated perspective can be applied in actual classroom practice. Keywords: composing, inquiry, situational learning, music teacher education, John Dewey

Introduction

A teacher-directed Finnish language lesson in a first grade primary classroom was flowing smoothly. The students were learning how to write the letter T. They were practicing this by writing the letters rhythmically from top to bottom, from left to

right, on each other's backs, in the air and on the table with their fingers. Suddenly one of the students, Minna, suggested: "Why don't we make a song about this!"¹

Generally, within school practices it is customary for the teacher to consider that she is responsible for governing the learning situation. This attitude is also familiar in school music education, where the teacher designs the learning situations according to her habituated ways: choosing content, procedures and repertoire to transmit the norms, standards, and values of a particular musical-cultural tradition. Music teaching is often designed as a series of 'imposed situations', focusing on preselected musical materials and working methods to transmit these materials. This emphasis is partly due to music teacher education, in which tried and trusted methods and repertoires often take the place of novel and creative approaches. While common practice provides a didactic focus, making it easier for the teacher to realize the goals of a written curriculum, it may lead to overlooking the possibilities of the learning situation, including student initiatives.

In this article we look for an alternative to this *tradition-based learning* in music education, using John Dewey's philosophy as a theoretical lens. Committing ourselves to Dewey's views, we do not hold education to be a mere transmission of tradition, but consider it to be a social function in which the learner has an active role (Dewey 1916/MW 9: chapt. 2).² From this standpoint, learning takes place when one actively seeks the conditions of equilibrium by resolving an indeterminate situation through conjoint inquiry, resulting in a meaning-relation actualized in practice (Dewey 1910/MW 6: 234–242, 1938/LW 12: 105–123, 1938/LW 13). The aim of learning is to build up meanings as new habits, or as new ways of thinking and acting in subsequent situations (Dewey 1938/LW 12: 117). We shall argue that a Deweyan point of departure is worth considering in music education today, specifically as it concerns the guiding of creative music making (see also Väkevä 2002, 2004, 2007, forthcoming, Westerlund 2002).

Any learning situation has a plethora of possibilities. As we see it, *seizing learning initiatives* has the potential to shape learning in new, yet unknown, but potentially valuable directions. In what follows, we shall also examine how seizing the *dynamic moment* of an unexpected initiative may launch a change in classroom practice when inquired into collaboratively.

Throughout the article, we use *songcrafting* (Muhonen 2004, 2010) as an illustration of how learning can proceed from an indeterminate situation towards a meaningful conclusion. By 'songcrafting' we refer to a specific collaborative practice of classroom composing that resulted from seizing the initiative presented at the beginning of this article. As a composing practice, songcrafting involves the intentional, collaborative and conscious creation of music and lyrics in a shared situation with the aid of sensitive support and guidance from others (e.g. peers and the teacher), resonating with Lev Vygotsky's (1978: 84–91) notion of 'scaffolding'. The emphasis is thus rather on nurturing and facilitating than on teaching composition. The students are seen as active agents, who learn about music as well as about their co-participants within songcrafting

which includes both the activity (the shared process of creation), and the song-product (an account of collaboratively negotiated decisions). A more detailed analysis of songcrafting as a practice is presented elsewhere (Muhonen, forthcoming).

Because classroom composing is by no means a new research subject, we begin our article with a short review of the relevant literature, focusing specifically on research on the initial stages of creative processes. We will continue by discussing *impulsion*, a concept that Dewey used in his later philosophy to refer to the “general organizing activity” that channels experience and expresses the learner's initiative to learn (See e.g., Dewey 1934/LW 10: 64).³ We shall then consider the teacher's position in facilitating *situation-originated learning* and discuss the role of the curriculum within the latter. After this, to interweave these ideas into practice, we will examine our case of the origin of songcrafting against Dewey's theory of inquiry, considering the five phases of inquiry as dimensions of the musical learning process. As a conclusion, we will discuss the more field-specific issues of music education and music teacher training, arguing for a view in which situation-originated learning can help us to conceive of music education as a creative endeavor. The main focus of our article is thus to illuminate through songcrafting how the notion of learning initiatives may be developed to create agency in music education.

Research of initiatives in classroom composing

An abundant body of research on classroom composing has emerged over the last decades, stemming largely from the fact that musical creation has become an integral part of the school curriculum in many countries (e.g. Breeze 2009, Burnard & Younker 2002, Clennon 2009, Kaschub & Smith 2009, Wiggins 2011). Composing has been seen as important as it “promotes music cognition and a deepened understanding of the theory and practice of music; provides training for the beginning composer; leads to greater sensitivity to and appreciation of contemporary music and its techniques; and provides a means to exploring creative experience.” (Barrett 2006a: 195, see also Dogani 2004, Mills & Paynter 2008, Strand 2006.)

There are a number of possible theoretical frames against which classroom composing can be examined. For instance, such scholarship can address creativity, methodology, technology, and the bodily bases of musical creativity (Kaschub & Smith 2009). In our case, the most interesting approach is to examine classroom composing (and its pedagogy) from the standpoint of *problem solving or inquiry*. The reflective process then becomes the primary interest: how composition proceeds through various interlaced phases identified as belonging to all intelligent thought-processes.

In the research on composing, the terms “idea”, “impulse” and “inspiration” have

been used to describe the initial phase of creative activity (e.g. Heinonen 1995: 12). Researchers have also highlighted the meaning of exploration and elaboration in the initial phase of composing (e.g. Barrett 2006b). There seems to be differences in how the initial stage emerges depending on the age and previous experience of the young composer. For instance, on the basis of research into preschool classroom composing, it has been argued that it is more natural to build composing pedagogy on the children's spontaneous creative impulses before societal expectations begin to inhibit their creativity (Kaschub & Smith 2009: 37). As the student composers grow older, it becomes more important that the "desire to create" is "matched with the window of opportunity" (Ibid.)—in other words, that pedagogical influence becomes more focused. Previous research also indicates that the teacher can have a substantial role in encouraging and channeling the students' creative impulses towards composition (e.g. Muhonen 2010, Ruthman 2007, Wiggins 2011).

While there are indications that the process of composition begins from reactions to musical materials that provide "sound inspiration" (Kaschub & Smith 2009: 37), the impulses of composition do not have to be restricted to musical initiatives. Moreover, we do not have to take inspiration, understood as an abruptly emerging creative idea, as the necessary precedent of the creative process. However, it is often from situations that afford unexpected ideas that children take their lead when making inquiries in terms of musical sound, as a way of exploring the world and expressing themselves (Burnard 2006: 354, Papousek 1996). When composing is examined as inquiry, it becomes plausible that multiple factors can intrude on a creative impulse.

Dynamic moments: Impulsions as points of departure for learning

Impulsions are the beginnings of complete experience because they proceed from need; from a hunger and demand that belongs to the organism as a whole and that can be supplied only by instituting definite relations (active relations, interactions) with the environment. (Dewey 1934/LW 10: 64)

Students' learning initiatives – when being constructive – are momentous, for they indicate the need to learn. In what follows, we shall examine learning initiatives basing our deliberation on Dewey's notion of impulsion and his theory of inquiry. Within this frame *impulsion* refers to the "general organizing activity" that channels experience and the learner's initiative towards a meaningful conclusion, mediated through the process of inquiry (Dewey 1934/LW 10: 64).⁴ We agree with Dewey that all learning is based on a situation, when the latter is seen to mark an active, dynamic field of power, in which we find ourselves as intentional agents. Learning aims at interpreting specifically

the kind of situations that present themselves as problematic or indeterminate and that, thus, demand an interpretation (Dewey 1916/MW 10: 332–335, 1938/LW 12: 72–74). In this way, learning is always situation-originated.

Dewey conceptualizes the process of the interpretation of a problematic situation as *inquiry*. Inquiry refers to an experimental attempt to locate a solution to the problem at hand, to determine an indeterminate (and, thus, problematic) situation (Dewey 1938/LW 12: 108). In this determination process, inquiry calls forth meaning as a pragmatic function of the suggested solution, amassing the storage of our meaningful relations to the world and to each other. Meanings manifest in new practices driven by new habits of action, thus leading to new situations to be inquired into. In other words, we inquire in order to find ourselves better equipped to face new situations.

It was in terms of increasing meaningfulness that Dewey also characterized *growth*, the ultimate value goal of social-cultural life. There is an important link between Dewey's accounts of how we learn and how we come to live meaningfully. The mediating link is education, understood as a social practice that creates optimal conditions for the kinds of inquiries that further the meaningfulness of experience and thus contribute to the quality of life. (Dewey 1916/MW 9: chapt. 1, 1938/LW 13.)

When learning is considered from this situational perspective, what counts most is whether a learning initiative is surprising and ambiguous enough to warrant the multiple interpretations that can feed growth. When the initiative fulfills this criterion, a process of inquiry is launched, and conditions are ripe for meaning to emerge. Impulsion thus marks the initial indeterminate phase of this process, the *dynamic moment* when someone, in the middle of doing something, becomes aware of an acute need to inquire into the situation to find out new meanings (Dewey 1938/LW 12: 109). From the pedagogical standpoint, impulsion also marks the need of the learner to get an active response from the educator and other learners. It depends on the nature of this response as to how the inquiry proceeds and what kinds of meanings emerge. In our case of the origin of songcrafting, it became vital how Minna's initiative was taken.

The teacher's role

"What a good idea Minna! Let's explore it further!"

Recognizing impulsions, the teacher is consciously taking the risk of altering the planned course of events inscribed in lesson plans. Yet grasping impulsions provides the participants of the learning situation—the teacher included—with an opportunity to commit themselves to new inquiries, making them more alert to new possibilities of meanings. As contingency and uniqueness characterize all situations (Dewey 1938/LW

12: 74–76), no situation can be thoroughly planned beforehand. In these circumstances it becomes important that the teacher is able to make the most of the situation. This requires flexibility; the teacher's pedagogical strategy must allow potentially fruitful impulses to emerge and to be interpreted in their full meaning-potential (Dewey 1897/EW 5: 173, 1899/EW 5: 142–143). It is critical that the teacher can guide and channel the learner's interests towards constructive actions along the curricular aims that yield new habits of action (Dewey 1930/LW 5: 321).

Recognizing the kinds of impulses that *could* be channeled into appropriate directions makes teaching as much an ethical as a pedagogical endeavor. A teacher should recognize herself as part of the learning situation, and accept full responsibility for channeling inquiries towards their determination. To heed the dynamic moment requires utilization of the teacher's tacit knowledge (cf. Polanyi 1967). Situational awareness is important for a teacher in order to both *learn of* and *with* her students, but also for her to become conscious of her tacit knowledge and to be able to reflect on it critically.

According to Dewey (1938/LW 12: 76), a situation is never entirely within the reach of conscious judgment; it is more “had” than “known”. Most of what we experience thus remains at the fringe of consciousness (Dewey 1929/LW 1: 227, James 1890: 258). With the continuing stream of events arrives a state of uncertainty, a feeling of having to cope with a world in flux (Dewey 1934/LW 10: 22). To make conscious decisions, a teacher needs to feel emerging situations hands-on; she needs to trust her instincts and previously accrued experience when trying out different solutions to a problematic situation. Also, Minna's teacher reacted first by detecting a new situation, working as much by gut instinct as by conscious reflection when trying to see its potential significance.

Role of curriculum

– – to help the students find their objects of interest in music, to encourage them to engage in musical activity, to give them means of expressing themselves musically, and to support their overall growth. (FNCC 2004: 230)

Even if one accepts the situational view of learning, one may still ask how is it possible to follow a predefined curriculum in practice if one has to constantly pay attention to student's initiatives. While this would perhaps be possible in one-to-one teaching or in small groups, is it not impossible in a regular classroom where the amount of students seems to necessitate teacher-centered practices? This implies a more general concern that child-centered learning and a teacher-enforced curriculum might be incompatible. Furthermore, it might be argued that not all learning initiatives support the goals of the curricula; in these cases, the teacher is in a key position to find meaningful ways for learning to proceed along curricular lines.

However, to put the weight at either end of the educational scale—either at the child or the curriculum—would be to neglect the fact that all education is tied to experience and depends on the educational channeling of the latter into directions that support growth (Dewey 1902/MW 2: 279–280, 1938/LW13: chapt. 1). This naturalistic account of learning reminds us that a pre-written curriculum can never wholly determine the content of learning. As Dewey argued, a curriculum must be based on, and amount to, the student's experience, otherwise it will be left inert (Dewey 1902/MW 2: 279–280). The role of the curriculum becomes evident only when considering the complexity of these relationships in society; it is the task of education to help the learner to cope with this complexity by providing a sound and structured frame in which the connections between the immediate experience of the learning situations and the more extensive social environment are made explicit.

From this perspective, it becomes important to ask how impulsions become visible to the teacher who is embedded in the situation with her students. Here the teacher's primary skill is in making observations and being constantly alert to new suggestions that could develop into new conjoint inquiries. This alertness to the situation does not mean that the teacher's previous knowledge is irrelevant; it is precisely because of her accrued knowledge, aided by her understanding of the learned subject and the curriculum that she is able to build on impulsions. This also means that the teacher, together with the students, is responsible for the actual curriculum, as it is realized in the classroom.

To this end it becomes essential how the teacher relates to students. As Westerlund (2002: 234–235) has noted, “the continuity between the student's everyday life and his or her music education — — — should be understood precisely as a deliberate and also constructed continuity and not as a mishmash without any distinctions or clarity.” This necessitates an ethical commitment from the part of the teacher. In his ethical theory, Dewey argued that a person who wants to take heed of social situations and draw out their meaning-potential in a community setting must possess the moral characteristics of open-mindedness, sensitivity, conscientiousness, and sympathy (Dewey 1932/ LW 7: 187, 271, 1933/LW 8: 136, see also Pappas 2008: 187–201). These kinds of characteristics also help the teacher to stay alert to the possibilities of the learning situation. The possession of pedagogical tact helps her to further channel inquiry into appropriate directions (van Manen 1991a, 1991b). It is in these conditions that the curriculum can be realized as a *living connection between the potentials of the present and the possibilities of the future* as it is actualized by individual learners participating in community of inquiry. In pedagogical transactions guided by the ethical characteristics mentioned above, every student has the chance to become heard as herself within the community. This makes learning more extensive and holistic compared to a situation where it would be guided merely by a predefined curriculum or by the idiosyncratic needs of individuals (Kinos 2002). It is only in these kinds of transactions that the curriculum can become alive, a function of the learning process.

Impulsion leading to collective inquiry: The case for songcrafting

In order to point out the theoretical possibilities of seizing learners' impulsions and initiatives we shall next examine the pedagogical process that followed Minna's suggestion of composing a new song in light of Dewey's five-phase theory of inquiry (Dewey 1910/MW 6: 236–241, 1933/LW 8: 200–207, 1938/LW 12: 109–119). The five phases are to be understood as logical aspects of an ongoing reflective process rather than as distinct stages. They indicate the partly overlapping functions of every complete act of thought that the teacher has to take into consideration in order to channel the learners' growth. Hence, the phases can be also seen as layers, building one upon the other, as processes of inquiry overlap and constitute higher-level inquiries.

Preceding conditions for inquiry

Minna, 11: "First there was the class song the teacher had composed that was a starting point for all the other songs."⁵

The *preliminary phase* of inquiry may be more 'felt' than acknowledged as problematic. The environing conditions somehow become such that a problem emerges and, consequently, a situation can be seen in a different light. Its problematic nature is expressed by a sense of arising curiosity; something hitherto explicated needs to be inquired into further. This need should not merely be taken as a symptom of a psychological state (in our case, of Minna's personal need), but rather as an indication of the indeterminateness of the entire situation. According to Dewey, "the original indeterminate situation is not only 'open' to inquiry, but it is open in the sense that its constituents do not hang together" (Dewey 1938/LW 12: 109). Thus, there is a holistic sense of imbalance, tension, a need to establish the equilibrium.

We do not face new situations empty-handed; rather we are equipped with previously accrued habits which are put on trial during indeterminate occasions. In our case, while practicing the letter T, Minna made a spontaneous connection to her previous experience. It suddenly appeared to her that the learning of a new skill (how to write the letter T) could benefit from making a song of it. While in that moment this seemed like a new idea, later she was able to give a clear reason for her initiative: the names of the students had previously been learned through singing a song made up by the teacher. Hence, Minna knew from her earlier experience that with the help of singing songs things can be remembered more easily. Thus, while the problematic situation awoke Minna's need to inquire, it also established a connection to her earlier experience, now seen in a new light, potentially pointing at new meanings. A previously reproductive activity, the

singing of ready-made songs was now transformed into a productive need to create a new song, serving Minna's more general-level urge to learn. In turn, creating a letter-T song would itself be a new thing to learn, presenting a new problem.

Framing the problematic situation

Teacher: "OK, let's try! How could it go?"

A problematic situation is first detected as a sense that something needs to be done (Dewey 1938/LW 12: 73–74). Because the initial situation is more felt than known, a situation must be *framed* as problematic in order to chart its potential solutions. In order to do this, the learner must contest her previous knowledge by judging its relevance in the new situation. This also marks the beginning of making sense of the situation: an attempt to find new relevance to what is at hand. As Dewey explains: "to have an aim is to act with meaning, not like an automatic machine; it is to *mean* to do something and to perceive the meaning of things in the light of that intent" (Dewey 1916/MW 9: 110–111, emphasis original). In a pedagogical setting, the framing takes place in the interaction between the participants of the learning situation as teacher and the students are setting out to find the potential meaning of the impulsion.

In our case, in order to subject the situation to inquiry Minna's need had to be recognized and accepted. She expressed her intent aloud. Her outspoken initiative framed a new problematic situation for the teacher: What to do? How to respond to the child's initiative? Does her initiative have potential for further learning? At first, the indeterminate situation may feel as problematic to the teacher as to the students. However, aided by her tacit knowledge, knowledge of her students, and an internalization of the curricular aims the teacher is well equipped to investigate the new situation in its meaning-potential. Thus, she has a central role in framing the situation.

While the uncertainty of the problematic situation is practical and immediate, mediating cognitive elements begin to enter into the process when the inquirers begin to seek preliminary solutions to the problem. The recognition of the problem thus activates pedagogical reflection; it also frames the situation as negotiable, shifting the focus from an immediately felt imbalance to one of communication. Thus, it provides the conditions for a situation to be inquired into as a focused problem that a community of inquirers can examine together.

In our case, had the teacher relied solely on her accrued habits and continued the lesson as planned she would have neglected Minna's initiative and missed the dynamic moment, thus eschewing the possibility of a new inquiry. As it happened, she seized the impulsion and subjected the matter of composing a 'Letter T song' to discussion, helping the learners to frame the situation as a new problem to be solved.

aiming at *forming a meaningful practice* within the classroom (Muhonen, forthcoming). Collaborative creative music making thus became a new frame for ongoing inquiries as the determination of a solution opened up a new classroom practice.

The developing of working ideas is vastly helped by communication in which the learner receives constant feedback from others (Teacher: “*This is a good start! How could we continue?*”). This social give-and-take provides a cultural context, in which the indeterminate situation can find its proper channel of growth. Symbols, seen as vehicles of meaning, become more and more important as the inquiry proceeds through mediation (Dewey 1938/LW 12: 51–65).

Symbols can mediate inquiry in different ways. When Minna first conceived her idea, it could not yet be defined as a distinct problem. When she expressed the idea aloud, it became more concrete and established, and framed a new potential meaning-relation, or a new possible way of proceeding towards forming a new habit. However, in order to be taken to its full account, this initial naming had to be developed into a working idea that could be used to organize the constituents of the situation into a coherent whole. Negotiation is an important part of this development of an idea.

In our case, negotiation emerged as the participants began to discuss the potential meaning of Minna’s suggestion (Teacher: “*OK, why not...I had planned that we shall have music later, but let us create a song now while we are all interested*”). Because of the elementary classroom context, the teacher eventually took the initiative and decided in which direction the lesson should proceed. Here she was helped by the advantage that Finnish classroom teachers have over their subject teacher colleagues – she was able to change the educational subject at a moment’s notice according to a new emerging ‘issue’.⁶ As the teacher judged Minna’s utterance to be interesting enough to facilitate a new process of inquiry, it became a new concern for her as to how to bring forth collaborative songcrafting practice in the classroom, and how to offer a proper environment, or a “medium”, for this (Dewey 1916/MW 9: 13). Because of this new determination, the original matter of learning the letter T through singing was transformed into a further, and more extensive, one: that of learning collaborative creative music making.

Reasoning

Minna, 11: “Someone had invented a few words, and others wanted to come along, and some asked their friends to participate, and it (then) developed further with the teacher’s support.”

In addition to framing the problem and determining a preliminary solution, the inquirers need to elaborate on the issue by relating the possible meanings of the ideas to each other. Dewey refers to this process as *reasoning*. In conjoint inquiry, reasoning amounts to relating the preliminary ideas (“suggestions”) to the observable conditions of the situation (“things”) in order to make a rational choice among the ideas (Dewey 1938/LW 12: xvii).

The goal of reasoning is to find the best working idea, or the best way to proceed in a situation as judged by its potential to fit into similar situations in the future. In our case, the teacher and the students began actively to seek out new solutions to the problem, each taking part in negotiation and suggesting new ideas to be considered. The initial solutions gradually developed into the practice of songcrafting in which negotiation became an integral element. The students were conscious of their role in the learning community: when interviewed later, they were able to reflect on the distribution of power within the group, which made the subsequent inquiries also cases of recognizing agency (Muhonen 2010). While we do not here have space to elaborate on the matter, it should be noted that in a Deweyan scheme, reasoning does not have to be seen merely as a case of the logical ordering of facts and propositions: it can be taken as an ongoing communal negotiation, during which subject positions are constantly issued and reissued. In our case, the conjoint negotiations took place both verbally and in musical action: musical ideas were suggested, tried out, put together, accepted and rejected, sometimes argued over, sometimes worked upon without speaking.

Reasoning proceeds when ideas are compared to previously formed ideas in order to find out their relationships, which can then suggest new solutions to new problems. This requires that the inquirers anchor their reasoning to some existing meaning-system, bound together by symbols. By anchoring ideas to a meaning-system, the inquirers set out a path that leads to the choosing of one specific operation to try out as the solution in practice (e.g., composing a new song to learn the letter T). However, this is not the end of the inquiry: even if the operative solution settles the original problem and balances the situation, any balancing is doomed to be temporary because new factors emerge constantly that establish new inquiries in the future. Thus, working ideas have to be constantly contested in order to actualize their meaning-potential (Dewey 1933/LW 8: 205–207). The whole point of inquiring into something is to find out its practical meaning and its implications for new practices, leading to new interpretations of meaning.

Operational phase

Minna, 11: “It was not so difficult after all!”

Experimentation with ideas is crucial for inquiry, for to arrive at a specific conclusion is also to arrive at the verge of a new concrete experience, and it is in the field of experience that meanings perform their ultimate function. Because the whole scheme of inquiry is based on an active, hands-on working in a situation, *operationalization* overlaps with the earlier phases. In our case, operationalization first began to take place when trying out Minna’s idea in practice. Only by trying it out, were the inquirers able to grasp the meaning of her initial idea. The application of an idea in operation is not merely a singular event, but involves a new general habit of action that equips the inquirers to better face new situations. Therefore, we may say that when being

successful, operationalization amounts to new practices, new shared systems of coordinated actions.

In our case, the operationalization of how to compose a song created new pedagogical implications. When a student, or group of students, later expressed a need to compose, the teacher and the students were better equipped to respond. The teacher's task became to find new ways in which Minna's ideas could be put to work in the service of future learning. Songcrafting became the focus of subsequent inquiries, now distanced from the original problematic situation, building on the premise that the suggested operationalization could work in a more extensive manner in further situations. After some time, the songcrafting practice developed into a pedagogical approach that integrated music making with other activities in the holistic primary classroom, supporting several curricular aims—social, individual, as well as subject specific.

Composing musical classrooms

Minna, 18: "I think it was important that we made something together; a joy of doing, it was really fun to make our own songbook, perform those songs, and show what we had achieved. It was very, that I recall, it was very neat, we were very proud somehow of it although we were so small then."

From a Deweyan standpoint, students' initiatives can be interpreted as impulses, as we have done here with our songcrafting case. To take cognizance of the possible meanings of the learning situation is to be able to recognize *the educational potential of impulses* and to *create spaces for inquiries* in which these impulses can be examined in terms of this potential. From the situation-originated perspective, the most important knowhow of the teacher is to be alert to emergent impulses. Hence, the teacher should not let the written curriculum dictate learning, nor should she accept curricular goals that are external to the students' shared experience. Rather, the written curriculum should be seen as an exposition of guiding ideas to be used to channel conjoint inquiry. In music education, this means that whatever musical goals the curriculum posits, the teacher should take care that these goals find their experiential counterparts in the actual musical-pedagogical transactions of the classroom.

A music teacher who is able to take heed of emerging impulses has the best possibilities to further her students' meaningful learning. In this way, the teacher can also help her students to establish attitudes favorable to inquiry. In order for this to take place, the teacher has to situate her teaching subject, for instance, if music is taken as a collection of canonized works to be performed and appreciated in ways standardized within a musical practice, openness to experimentation is reduced to an interpretation of previously fixed possibilities. This kind of tradition-based approach emphasizes "the

transmission and acquisition of received ideas and skills”, instead of drawing “upon children’s natural resources and wonder, imagination, and inventiveness” (Mills & Paynter 2008: 1). Thus it can be detrimental to the students’ motivation to learn new things based on their own experiences.

Instead of being a mere conveyer of tradition, music education can be envisioned as a *meeting place* where musical meanings are reconstructed and renegotiated on the basis of the impact that music has on the lives of the participants. This view sees music as a field of possibilities from which new meanings can emerge as new habits of action in all the kinds of relationships that active musical participation can afford (cf. Small 1998). From this perspective, music can also be framed as a *conjoint field of inquiry* that helps the students to *collaboratively compose new musical experiences* by navigating the changing terrain of their shared musical lives. To stretch the analogy further, by *composing musical classrooms*, teachers can help their students to develop new habits that help them to *compose their lives*. Creativity, in this outlook, would not be something special, reserved for composing classes, but something that penetrates the whole music education practice (See also, Mills & Paynter 2008).

Emphasizing Dewey’s ideas, we suggest that the most important goal of any teacher is to be able to maintain the student’s active interest in learning by seizing the impulses emerging from diverse teaching-learning situations. This necessitates a classroom culture favorable to open, communicative relationships that further one’s initiative and willingness to learn from shared experience (See also Vygotsky 1978, 1986, Väkevä 2004, Wertsch 1991, Westerlund 2002). In order to realize this kind of culture, we need to recognize that what is learned in classroom practice is dependent on the students’ and the teacher’s ideas alike: the students, the teacher and the curriculum are all significant factors in the learning process. When learning is seen as a co-operative process, the nurturing of social interactions becomes crucial. This means that the focus of the teacher—also of the music teacher—should be as much on the students’ ethical conduct as on their skills. A good music teacher is able (and willing) to promote a learning culture characterized by respect for others and an inclination for co-operation, making music part of the shared “dramatic rehearsal” of ethical life (Dewey 1922/MW 14: chapt. 16, 1932/LW 7: 272–275, see also Fesmire 2003).

This view also has important implications for music teacher education. It inspires one to ask such questions as: How to equip teachers in order to enable to grasp impulses in changing situations? How to encourage them to try out new ideas? And, perhaps most importantly: How to prepare them to cope with the insecurity that necessarily accompanies indeterminate situations? The last question might be the most difficult to answer, taken that most music student teachers have been initiated in their chosen art through a system based on apprenticeship learning and established measures of success. In a way, answering this question might necessitate taking a new look at music, considering it as much as an educational practice—a field of growth—as a domain of highly developed artistic competence. From this perspective, music teacher education would be

about more than just providing student teachers with the skills and knowledge needed to develop similar kinds of skills and knowledge in their students. Rather, it would offer an environment in which the student teacher would be able to face as many diverse situations involving musical problem-solving as possible, and in this way to share opportunities to reflect on these situations from a pedagogical standpoint. In this kind of environment, the student teachers' creative abilities and their joy of musical discoveries would be enhanced and supported in ways that would help them to compose musical classrooms in their professional practice.

To conclude: mediating learning initiatives in music teaching would imply recognizing them as impulses that emerge as dynamic moments in musical-pedagogical situations. If we accept Dewey's ideas that (1) meaning originates in impulses, and (2) it is drawn from the whole situation (rather than from the students' needs alone), it becomes essential that music teachers know how to approach situations in ways that help impulses to be channeled into growth. If we further accept that (3) student initiatives should not be seen as distractions in the curricular order, but as marking the very impulses that feed learning, it becomes essential that the teacher warrants possibilities for inquiry within a learning context that supports agency. Through Dewey's theory of inquiry, it is possible to outline the baseline for how this takes place: by helping students to frame their impulses as problems, determine hypothetical solutions, reason the potential meaning of these solutions together, and operationalize the solutions with the most potential to practice, we are able to stimulate learning from the endless reservoir of creativity that permeates learning situations.

Notes

- 1 The inspiration for this article is based on a real-life situation that the first author of this article experienced when working as a primary school teacher. The research based on this experience has been reported in Muhonen (2010).
- 2 Our references to Dewey (2003) are abbreviated in the conventional manner as follows: EW for The Early Works, MW for The Middle Works, and LW for The Later Works, followed by part and page numbers.
- 3 By Dewey's later philosophy we refer to his *Later Works* (1925–1953), in which he developed a cultural naturalistic viewpoint based on his earlier instrumentalist writings. Of the different phases of Dewey's philosophy, see e.g. Boisvert (1988: 15–16); cf. Rockefeller (1991: 19); Shook (2000: 20).
- 4 Dewey's view of impulsion as the generative point of departure for learning was based on his systemic standpoint on psychology. Already in his well-known "Reflex Arc" article from the year 1896, he argued against the then-current interpretation of perception as the mechanical closing stage of the motor reflex arc (Dewey 1896/EW 5: 96–109). This critique was based on a holistic view of how perception partakes in the more extensive scheme of action. For instance, when one suddenly hears a loud noise, hearing is not just the termination of the neural reflex, but becomes part of a more extensive act of perception, itself partly determined by what the perceiver was about to do in the given situation. Thus, the same sound can have a very different interpretation depending on whether it was heard by a performing chamber musician, or by a factory worker welding metal sheets together.

- 5 The quotes are taken from Minna's two semi-structured interviews, carried when she was 11 and 18 years old. In these interviews, Minna is looking back on her school days in primary school, reflecting on her experiences on songcrafting in the first grade. A more thorough analysis of these reflections is in Muhonen (2010).
- 6 Finnish classroom teacher education includes studies in every teaching subject: teachers are educated as generalists, but can also specialize in some areas. Classroom teachers usually teach at the primary level of comprehensive schools (grades 1–6), whereas teaching in the upper grades (7–9 and beyond) is usually provided by specialized subject teachers. The integration of subjects is emphasized in the Finnish National Core Curriculum (FNCC 2004).

Acknowledgements

We warmly thank all the doctoral students and Professor Heidi Westerlund at the Sibelius Academy's Department of Music Education for their valuable comments regarding this text.

We also thank Angie Hämäläinen for checking the language. The first writer has also had the honor of being funded by the Finnish Academy of Science and Letters during the working period.

References

- Barrett, Margaret S. (2006a). "Creative Collaboration": An "Eminence" Study of Teaching and Learning in Music Composition. *Psychology of Music*, 34(2), 195-218.
- Barrett, Margaret S. (2006b). Inventing songs, inventing worlds: the 'genesis' of creative thought and activity in young children's lives. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 201-220.
- Boisvert, Raymond (1988). *Dewey's Metaphysics*. New York: Fordham University Press.
- Breeze, Nicholas (2009). Learning Design and Proscription: How Generative Activity Was Promoted in Music Composing. *International Journal of Music Education*, 27(3), 204-219.
- Burnard, Pamela (2006). The individual and social worlds of children's musical creativity. In: Gary E. McPherson (ed), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 353-374). Oxford: Oxford University Press.
- Burnard, Pamela & Younker, Betty A. (2002). Mapping pathways: fostering creativity in composition. *Music Education Research*, 4(2), 245-261.
- Clennon, Ornette D. (2009). Facilitating musical composition as 'contract learning' in the classroom: the development and application of a teaching resource for primary school teachers in the UK. *International Journal of Music Education*, 27(4), 300-313.

- Dewey, John (2003). *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. Electronic edition*. Charlottesville, Virginia, USA: IntelLex Corporation.
- Dogani, Konstantina (2004). Teachers' understanding of composing in the primary classroom. *Music Education Research*, 6(3), 263-279.
- Fesmire, Steven (2003). *John Dewey and Moral Imagination: Pragmatism in Ethics*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- FNCC. *Finnish National Core Curriculum for Basic Education* (2004). Finnish National Board of Education. Retrieved 16th November 2011 from http://www.oph.fi/download/47673_core_curricula_basic_education_4.pdf
- Heinonen, Yrjö (1995). *Elämyksestä ideaksi – ideasta musiikiksi. Sävellysprosessin yleinen malli ja sen soveltaminen Beatles -yhtyeen laulunteko- ja äänitysprosessiin* [From experience to an idea – from an idea to music. A general model of the compositional process and its application to the songwriting and recording process of the Beatles.] (Doctoral dissertation) University of Jyväskylä: Jyväskylä studies in the arts 48.
- James, William (1890). The Principles of Psychology. In: *Classics in the History of Psychology*, developed by Green, Christopher D. Retrieved 12th December 2010 from <http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/index.htm>
- Kaschub, Michele & Smith, Janice (2009). *Minds on Music. Composition for Creative and Critical Thinking*. Lanham: Rowan & Littlefeldt.
- Kinos, Jarmo (2002). Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa [Towards child-originated early childhood education theory]. *Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 33(2), 119-132.
- Mills, Janet & Paynter, John (2008) (eds). *Thinking and making: selections from the writings of John Paynter on music in education*. Oxford: Oxford University Press.
- Muhonen, Sari (2004). Helping Children to Compose: Song Crafting. In: Seija Karppinen (ed), *Neothemi—Cultural Heritage and ICT, Theory & Practice*. University of Helsinki: Studia Paedagogica, 204–210. Retrieved 16th April 2011 from <http://www.edu.helsinki.fi/tt/neothemi/Neothemi2.pdf>
- Muhonen, Sari (2010). *Sävellyttäminen – yhdessä säveltämisen luova prosessi viidesluokkalaisten oppilaiden muistelemana* [Songcrafting—co-operative composing recalled by the fifth graders]. Helsinki: Sibelius Academy. (Licentiate thesis)
- Muhonen, Sari (forthcoming). Songcrafting: A teacher's perspective of collaborative inquiry and creation of classroom practice.
- Papousek, Mechthild (1996). Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In: Irène Deliège & John Sloboda (eds), *Musical beginnings. Origins and development of musical competence* (pp. 88-112). New York: Oxford University Press.
- Pappas, Gregory F. (2008). *John Dewey's Ethics: Democracy as Experience*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Polanyi, Michael (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.

- Rockefeller, Steve (1991). *John Dewey: Religious Faith and Democratic Humanism*. New York: Columbia University Press.
- Ruthman, Alex (2007). The Composers' Workshop: An Approach to Composing in the Classroom. *Music Educators Journal*, 93(4), 38-43.
- Shook, John (2000). *Dewey's Empirical Theory of Knowledge and Reality*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Small, Christopher (1998). Musicking. *The meanings of performing and listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Strand, Katherine (2006). Survey of Indiana Music Teachers on Using Composition in the Classroom. *Journal of Research in Music Education*, 54(2), 154-167.
- Van Manen, Max (1991a). Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies*, 23(6), 507-536.
- Van Manen, Max (1991b). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society: The Development of higher psychological processes*, Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner and Ellen Souberman (eds). Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev. S. (1986). *Thought and language*, ed. Alex Kozulin. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Väkevä, Lauri (2002). Naturalizing Philosophy of Music Education. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 1(1), 2-19. Retrieved 18th April 2011 from http://act.maydaygroup.org/articles/Vakeva1_1.pdf
- Väkevä, Lauri (2004). *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa [The art of education and art education. The significance of aesthetics and art education in John Dewey's naturalistic pragmatism]*. (PhD diss.). Faculty of Education. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E 68. University of Oulu. (in Finnish).
- Väkevä, Lauri (2007). Art Education, the Art of Education and the Art of Life. Considering the Implications of Dewey's Later Philosophy to Art and Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(1), 1-15. Retrieved 16th April 2011 from http://act.maydaygroup.org/articles/Vakeva6_1.pdf
- Väkevä, Lauri (forthcoming). Philosophy of Music Education as Art of Life: a Deweyan View. In: Wayne Bowman & Ana Lucia Frega (eds), *Oxford Handbook of Music Education Philosophy*.
- Wertsch, James V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard.
- Westerlund, Heidi (2002). *Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education*. (PhD diss.). Studia Musica 16. Helsinki: Sibelius Academy. Retrieved 14th February 2011 from <http://ethesis.siba.fi/ethesis/files/isbn9529658982.pdf>

Wiggins, Jackie (2011). When the music is theirs: Scaffolding young songwriters. In: Margaret Barrett (ed), *A cultural psychology for music education* (pp. 83-113). London: Oxford University Press.

Lecturer, Lic. music ed., MA general ed.

Sari Muhonen

Faculty of Behavioural Sciences,

Viikki Teacher Training School,

B.O. Box 30 (Kevätkatu 2)

00014, University of Helsinki, Finland

sari.muhonen@helsinki.fi

Professor of music education, PhD

Lauri Väkevä

Sibelius Academy, PL 86,

00251 Helsinki, Finland

lauri.vakeva@siba.fi

Creative structures or structured creativity

– Examining algorithmic composition as a learning tool

Peter Falthin

ABSTRACT

Creative structures or structured creativity – examining algorithmic composition as a learning tool

How do student composers develop and structure creative resources aided by algorithmic methods? This empirical study draws from cultural-historical theory and cognitive psychology, concerning internalization and the concept-development process in the context of learning music composition: It focuses on cognitive processes of student composers working to integrate the outcome of composition algorithms with their subjective compositional aim and modus operandi. However, in most cases the composer is also the designer of the algorithm or its application to the compositional problem. Therefore, strategies involved in designing and applying compositional algorithms need to be considered insofar as they, too, are part of the integration process.

The present study is not meant to be conclusive, but rather to form a point of departure for further theoretical and empirical study in the field. Results suggest that musical learning could be interpreted to follow procedures similar to those of Vygotskij's (1987, 1999) theories of the concept development process. Stages and processes concerning language-based learning as described by Vygotskij may apply to musical concept development as well. This has implications for understanding composition learning, for teaching composition and for designing interactive musical tools.

Keywords: Algorithmic composition; Concept development; Composition studies; Music and meaning; Musical syntax

Introduction

This article examines aspects of learning music composition, along the axes of concept development and meaning making. Two students at a music program in upper secondary school in Sweden are introduced to algorithmic methods for composition. Algorithmic composition, meaning the application of formal rules to generate musical material and ideas, is the vehicle to trigger learning and concept development processes in the compo-

sition projects in the study. Computerized algorithms are set up to produce raw material that is edited and assigned musical meaning by the students.

There are at least two aspects of algorithmic composition of special import to the concept development process (cdp). First, mastering the algorithms requires the students to work with aggregate musical data on a fairly high level of abstraction. Second, the musical material that the algorithms produce is meant to challenge the students' imagination. It will be a focal point to see how the boundaries of the students' creative thinking are affected as they process and edit it. The interest is directed towards conceptualization processes as tokens of learning and creativity development, but with a regard for tools and methods as integrated parts of those processes.

This is a qualitative empirical study employing observations and interviews for data collection. The study took place within a course in composition in a music program in upper secondary school in Sweden, from February to April 2010. It consists of observation of five hours of compositional activities and observation of the compositional algorithms and composition fragments produced within the project. Sessions were done on a weekly basis with some interruptions for holidays and other projects. The students were supposed to work in between sessions. After the composition project was completed, interviews were held and lasted for about 30 minutes each. Two 18-year-old students of different gender participated in the study. They had both had training in several music subjects including music theory and computer music. One is a singer and the other an electric guitarist. They are accomplished improvisers and have had previous compositional experiences in different genres.

Purpose and background to the study

The purpose of the present study is to trace the meaning-making and concept development processes in learning music composition, by means of qualitative empirical methods. It includes both explorative and in-depth ambitions in that it will seek to examine the material manifestations of concept development in the compositions as well as in the composition process, and to understand the course of the musical concept development process. This interest for musical concepts concerns both the learning aspects and the artistic expressive aspects.

On improvisation and composition

To organize musical material on an aggregate level is a core competence in both improvisation and composition, but the application of this organization is generally different.

Researchers' definitions of the dichotomy of improvisation and composition commonly include a difference in time-relations between the creative activity and the

produced artifact and that composition can be an iterative process wherein materials and form could be repeatedly edited, whereas the improviser must settle for whatever springs to mind (Sloboda 1985, Wiggins 2007).

An adequate concern in this context is what impact these differences in conditions have on learning and concept development. One interpretation of the problem is that in improvisation, the revision must be applied beforehand, in the preparatory or learning phase, whereas in composition it is part of the making of the actual artifact. A possible implication of this is that learning improvisation would be more dependent on patterning and hierarchical conceptualizations than learning composition that could proceed in a more tentative fashion.

In a way, the present study could be understood to exercise aspects of improvisation, in that the setting of the parameters to steer the algorithms means engaging in preparations similar to those of planning an improvisation. The particular form of algorithmic composition applied in this study, could be said to occupy an in-between position in that it is direct like improvisation, but does not demand aural control of relations between idea and realization to the same extent. In that sense it more resembles the act of composition where materials can be tested, evaluated and transformed tentatively. A similar standpoint, that the use of computer technology in creative music making can blur the boundaries between composition and improvisation, is maintained by Folkestad (1996).

Computer based composition

Studies of learning in computer assisted composition have been carried out for different ages and stages of education starting from children in primary school (i.e. Brown et al. 2010, Dillon 2007, 2009, Hickey 2001, Nilsson 2002, Nilsson & Folkestad 2005, Stauffer 2001) over adolescents in secondary and upper secondary school (Davidson 1990, Folkestad 1996, Folkestad et al. 1998, Savage & Challis 2001, 2002), college students (Ferm Thorgersen 2008, Lupton & Bruce 2010) and professional composers (Dahlstedt 2001, 2012, Dyndahl 1995). The corpus of study includes both formal and informal settings. Taken as a whole, this does not represent a continuum but the extremes of this research corpus constitute completely different activities and the conditions concerning the concept development process are probably quite different across the body of research.

Still there can be reason to consider similarities in methodology across the different categories. Research on composition often seems to be interested in any combination of three aspects: the compositional process, the musical artifacts and the composer's experience. In several studies this has led to engaging in observation for the first two and interviews or other forms of verbal report for the latter (e.g. Burnard 1995, Folkestad 1996, Nilsson 2002). This design seems to be fitting to problems concerning the compositional process and its product and was applied also in the present study. When context and socio-cultural situation are of primary concern (Davis 2005, Ferm Thorgersen 2008,

Savage 2004, 2005, Savage & Challis 2002), there is a tendency to be more theory-dependant or theory-oriented and less methodologically omnifarious.

Symbolic representation and metalanguage in music

Staff-based notation is a cultural tool that besides its denotative function to transfer information between composer and interpreter also has connotative properties concerning musical tradition and convention (Hultberg 2000, 2005) that could be regarded both as a resource and a hindrance. In a study where students were to improvise music and then to notate what they had done, Wiggins (2001) found that the students deliberately simplified the musical structure in order to be able to score it. A similar result was reported by Hamilton (1999) in a study where students were given an assignment first to compose and later to improvise from the same outset. In these and other studies (Allsup 2002, Mc Gillen 2004, Uptis 1990) notation is considered a constraint to musical imagination. This is probably a common problem in student composition projects, but in the present study the situation is to some extent reversed. These students are quite proficient in articulating their musical ideas through notation but in this case they have to compose without the support for structuring that notation can provide, and instead acquaint themselves with other forms of musical representation, like pitch-class technique and chrometric time. In a way, these students are faced with a micro-version of a problem that has been a major concern for the electro acoustic music community for half a century; a search for a graphical representation of the music to facilitate abstraction and working off-line (e.g. Cogan 1984, Keane 1986, Ligeti & Wehinger 1970, McAdams & Bregman 1979, Smalley 1986, 1992, Thoresen, Hedman & Thommessen 2007, Windsor 1995, Wishart 1986, 1996).

On algorithmic composition

Algorithmic composition means applying formal methods to generate musical material (Dahlstedt 2004, 2012, Rowe 2001). Some examples of principles commonly used include:

- Mapping strategies, wherein data structures are transferred between different domains (e.g. Dahlstedt 2008, Eldenius 1998)
 - Stochastic methods that employ probability calculations to distribute musical events (e.g. Brown & Gilford 2010, Xenakis 1992)
 - Generative algorithms that create patterns of data from mathematical functions or expressions, which would often be performed in some kind of modeling scheme (e.g. Dahlstedt 2001, 2004, 2012)
 - Combinatorics and set theoretical methods (e.g. Forte 1973, Rowe 2001)
- Often these methods are combined. Early examples of computer based algorithmic

composition date back to the mid-50s and the works by Lejaren Hiller and Leonard Isaacson at the University of Illinois Urbana-Champaign, most famous being perhaps *The Illiac Suite for String Quartet* (Lincoln 1972).

Algorithms could be employed for different reasons: to supply raw material, to make extrinsic reference, to achieve coherence in a composition or to expand one's creative repertory. In the present study, focus is on the first and last of these Categories. The students explore some possibilities of setting up algorithms that employ random generators to operate on various musical parameters. These algorithms supply raw material for compositions and the scheme for the project is that this material together with the method as such, will provide meaning-affordances for learning and developing the students' creative repertory.

Concepts in music

Can musical generalizations be perceptual constructs not subjected to cognitive structuring? From the stance of activity theory Stojan Kaladjev (2009) considers two different kinds of generalizations to be fundamental to musical learning: Auditive generalizations stem from sensory perception and are processed unconsciously, whereas conceptual generalizations are cognitive constructs, consciously developed and embodied in language. Empirical support for the notion of pre-cognitive perceptive concepts is taken from studies of children displaying pattern recognition skills when completing melodic and rhythmic patterns. This restrictive view of conceptual thinking as being bound by language will be further discussed in light of the results of the present study.

Structural properties like the establishment of motives and themes, repetition, variation and conceptions of form were found to be pertinent in vocal and instrumental compositions made by children age 5-8 years (Barret 1998, Davies 1992). The children could apply structural features for which they were not able to give verbal report. It appears they managed to abstract musical structure from pieces they had heard or learned, and re-synthesize it to accommodate their own compositions.

The dialectic between tools and conceptualizations is discussed by Dahlstedt (2012) in a spatial model to illustrate creative process. The conceptual space of possibility is dependent on knowledge and preference in the artist, whereas the tools restrict the possible space in accordance to their physical constraints and cultural inheritance. A work of art, it is argued, comes into being as a result of the discrepancy between the two respective spaces of possibility.

The notion of multiple intelligences as introduced by Howard Gardner (1983), suggesting that intelligence is not one unit that could be measured by a single value (i.e. IQ) but consists of multiple parallel and independent structures, is revisited by Furnes (2009). These structures in turn are made up of hierarchically ordered sub-intelligences, some of which could be shared between the top-structures. Pattern recognition is one

example of sub-intelligence equally important to musical, mathematical and language-intelligence.

The object for research in the present study is conceptual thinking in music, as opposed to concepts about music. Process and structure is the main focus and the semantic meaning of the actual concepts is often secondary. Still, conceptual structures in music demand that there be musical concepts. Already concepts in natural language are prismatic and dynamic in character. They are not a category in any simple sense of the word, but more like a principle that includes some level of abstraction and generalization. Transferred to the music domain a concept could be just about anything that holds a potential for development or transformation: a harmonic progression, a rhythmic principle or a compound of several musical parameters but it could also be larger scale phenomena.

Theoretical considerations

The study takes its theoretical point of departure in Vygotskij's understanding of the forming and development of concepts as represented in his theory of cultural history (Vygotskij 1980, 1987, 1995, 1999). In the following I will briefly touch on the aspects of Vygotskij's theories that appear the most relevant to the present study.

On cultural historical theory

According to cultural historical perspective, psychological processes can only be understood in their historical and social context (Vygotskij 1987, 1999). Unless there is social communication, there can be no development of either language or thinking, neither on individual nor collective level. Language as a vehicle for thinking enables us to define and objectify things and processes, and thereby to think in sequential steps and even build hierarchical structures of thinking (Vygotskij 1987, 1999). Thinking is what raises the function of language above the level of simple signaling; that endows it with a capacity for levels of abstraction, generalization, planning and reflection (Vygotskij 1987, 1999). Through thinking, language is given predicative qualities; we can operate with expectation. But also non-textual works of art carry conceptualizations of impressions, intentions or reflections of their makers'. Whether or not those works can convey those conceptions to a listener, a spectator or an interpreter is a matter of frequent debate. In the heat of discussion it is sometimes forgotten that this debate applies also to text-based communication.

Vygotskij mentions briefly, almost in passing, that creativity and concept development rely on the same processes of dissociation, transformation, association and re-synthesis (Vygotskij 1995: 32). This is the basis for the concept of creativity that is exercised here, and in this context it is the process that merits attention.

Concept development process

Conceptualization, to understand something from a generalized point of view, is paramount to the learning process studied here. It involves a certain amount of generalization even when the object is a specific item; it could have different states or could be seen from different angles or in different light but still be understood as the same object (Vygotskij 1987, 1999). Vygotskij (1987, 1999) subdivides the process of conceptualization into three phases: In the first syncretic phase, objects are classified and ordered due to subjective casual impressions. Extraneous details become part of the perception of the object. The word is merely a part of the structure of the object. The second phase is the complexive thinking, wherein there are actual and objective relationships between one object and the next, but the connections are associative and peripheral in a way to resemble a chain; there is no all-embracing principle involved. The complex is held together by a series of disparate and arbitrary connections that vary over time, whereas the concept relies on significant aspects common to all objects included. The complexive phase could be further divided into associative complex that builds on casual connections, chain-complex which lacks a structural center and builds upon peripheral connections, diffuse complex in which connections are made from similar properties and lastly the pseudo-concept which resembles the true concept but its construction and creation is complexive rather than conceptual. Finally we arrive at the phase of true conceptualization only to find that it too is subjected to subdivision into spontaneous concepts and scientific concepts. The former are products of unreflective generalizations made from experience of participating in society and culture. The latter – scientific concepts – are not to be understood in the scholastic meaning, but regard concepts derived from intentional learning, primarily in school and other formal settings. This is the kind most relevant to this study set in an education context.

Each concept forms a point of orientation for the mind and a collection of nodes for transfer to other concepts. A concept attains its meaning and value from the relationship to other concepts with the same level of abstraction. Its position in the system of concepts is also its level of generalization. Vygotskij (1987, 1999) pictures this in the form of a grid. Equivalence of concepts is when different concepts result in unison meaning. As the generalization level and the equivalence develop, the concept eventually becomes independent of the word, and the ability to remember a thought without words increases. This notion might be of central interest when adapting the structure of conceptualization process to the music domain.

Imagination, in Vygotskian thinking, is a combinatory skill wherein elements from reality are combined in new ways. Experience and emotion are interpreted by means of imagination. Through cognitive process emotion is conjunct to significance and meaning, which concludes that thought and emotion are inseparable. Imagination forms a circle: Perceived parts of reality are transformed through imagination before they reenter reality, all according to Vygotskij (1995, 1987, 1999). The study at hand focuses

on this circular movement in a music composition context; how imagination works to create meaning through new combinations of elements of reality, to build structures and concepts.

Methodological considerations

The main body of data was collected using observations of the compositional activities and the emerging compositions. There was no filming or recording of the workshop observations, only notes taken by the researcher. As for the observations of the artifacts, the students were asked to save copies frequently and every time they made a substantial addition or change. Thus, both the observations of the working process and those of the compositions are longitudinal data. This was a prerequisite to enable the study of the concept development process.

Interviews were held after the composition project was finished and were mainly explorative, guided by a list of topics to cover with the option to elaborate on chosen subjects and to deviate from the list when necessary. The interviews were intended as a method for triangulation of observational data, but also supplied some aspects that were not covered in the observations. The list of topics included: understanding of the task, individual work process, what algorithms were used, what edits were made, experiences of situations, experiences of the process, musical goals and ideas, assessment of learning, assessment of how the newly learnt stuff connected or were related to earlier knowledge. The interviews addressed questions of experience of the process as a whole and in parts, but also recollections of emotional states and reactions. Questions concerning the internalization process and construction of meaning were addressed in an indirect way.

Focus for the analyses are on the Observations, interviews supply additional data and the students' perspective. The student also gave verbal report during sessions but only after the project was finished did we do proper interviews. The choice not to use a camera was due to an ambition to keep the teaching situation ecological and a belief that the researcher's decisions of what to note would be more adequate if taken during the live event than from a video film.

Learning from algorithms

It is a fundamental problem of creativity development to progress beyond what you already know, to extend your sphere of ideas in order to produce novel music. One approach to this problem is to engage generative and algorithmic processes (Dahlstedt 2001, 2004). The idea is to use familiar circumstance to create an algorithm that projects into an unknown space of music possibility. Generally some kind of constraint is neces-

sary in order for the resulting data to have an identity, a potential for meaningful structures. This could either be a part of the generative logic, or employed as a filter after the fact (Dahlstedt 2001, 2004).

As a part of the task of this project, algorithmic methods were employed to provide a learning situation that was both new and rewarding to the students. Rewarding in the sense that they would produce musical material already from the beginning, before the students even could understand how the stream of music events was shaped. The students' first task was to learn the logic of the generative algorithms enough to steer and modify them to produce musical material useful to their purposes. Then they were to make music out of that material by means of traditional composition methods. There were two overarching aspects to the learning process: to learn to setup and steer the algorithms and to expand the creative repertory by internalizing and transforming the algorithmically generated material.

The algorithms designed for this project could not be more complicated than that the students could learn to handle them within a few hours. Still they feature a variety of techniques to randomize or otherwise manipulate parameters of tempo, rhythm, pitch-class, register, articulation, number of voices, dynamics, density (rhythmic intensity) and more. The pedagogical idea is that learning will be engaged in aspects and levels of the compositional process that these students not normally consider.

Design of the task

The participants were introduced to working with generative algorithms making raw material for musical composition. In a series of seminars they learned the basics of using a programming environment (Max/MSP) especially designed for working with music and sound. In the process they were given a set of music algorithms designed by the researcher to generate series of pitches, rhythms, chords, dynamics and combinations of these, using different kinds of randomized processes. The study was deliberately designed so that the students encountered tools of which they had no previous experience, and foreign musical structures they could only learn to control bit by bit.

The setting was just like a normal class in a composition course of this music program only, the number of students was smaller: The students had a computer each and headphones for monitoring. The researcher/lecturer had a sound system and a projector to demonstrate and explain the algorithms and exercises. Tuition was supplied throughout the project, and the students also assisted each other in both musical and technical problem solving. In the first learning stage, the students would just play around with the algorithms. In order to understand the nature of the effect and the possible scope of the outcome, they were to change the variables and data ranges initiating or restricting the randomized structures. Then they were to manually reconstruct the given algorithms to understand the inner mechanics of them. Lastly they were encouraged to modify the algorithms and to connect different patches to form new generative processes. Then

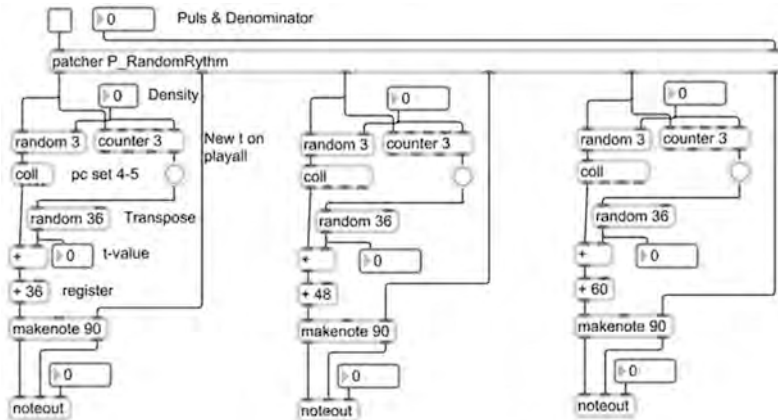


Figure 1: Example of an algorithm in the graphical programming environment MaxMSP, produces three voices of melody based on pitchclass set 4-5 and rhythmic denomination of pulse value.

in the second phase of the project, they worked in a sequencer-environment they were accustomed to and skilled in, doing traditional destructive editing in an audio-sequencer, shaping the raw structures into meaningful musical forms.

Once recorded, the students could play the randomly generated structures over and over, and thereby get accustomed to their sound, whereas in the generative phase it would be different every time. In the second phase they were encouraged to combine the algorithmically generated materials with compositional ideas of their own making, which would help furthering the concept development process (see 3.4, about nodes for transfer between concepts).

Results

The research project concerned the appropriation process; how the students worked to accustom their hearing and understanding to the algorithmically generated material, what they chose to change, transform, add and omit. Two distinctive but interdependent aspects of the process made up the object of study: the learning process and the emerging conceptualizations, and the externalization embodied in musical meaning making in a syntactical sense of the word.

The presentation of the results is descriptive and follows the longitudinal progress of the project, save for the initial subsection. This design is exercised in order to capture the concept-development process. Some reflections are introduced to supply leads for

the following discussion section. Observation for the most part concentrated on composition activities rather than on interpersonal communication and physical activity.

The preceding section described the progression of the study to some extent. Nevertheless I have found it necessary to recall some instances of these descriptions and even to sometimes go further into detail, to guide the reader as to when and in relation to what the results occur. To help distinguish procedure descriptions from actual results, the former are indented and set in a smaller typeface. The stages mentioned in these descriptions concern the distribution of knowledge about the tools: how to handle the composition algorithms. Quotations from the participants are set in italics. The section is subdivided into three subsections: first a summary of the most important results, then follows a run-through of the project with account for the concept development process, and last auxiliary reflections not accounted for in the previous section.

Most important results – a summary

Parallel to processes of disassembling and reassembling the algorithms, reduction of musical information played an important role in the conceptualization process. The students worked to reduce the complexity of the algorithms and of their musical outcome, to a minimum. This was not intended as a part of the design, but a strategy the students applied spontaneously and one that caused them a fair amount of work.

Meaning was assigned to the randomly generated structures by means of (quite strict) formal ordering, thematic processing at phrase level with emphasis on transposition, repetition and rhythmical disposition and last but not least, instrumentation and sound design.

In the second stage, the compositional process did not begin with a seed nor with large-scale considerations, but midway with structures corresponding to a section of one to two minutes of length, that then developed in several dimensions: Their inner structures were refined and articulated, and the application of formal logics expanded them both in length and dramaturgic energy and ambition.

The concept development process

This section follows the project chronologically except for the quotations from the interviews (set in italics). Interviews were held after the fact but certain statements were allocated to the phase of the process to which they apply. The chronological layout is there in order to be descriptive of the concept development process.

Syncretic phase

In the students' first encounter with the programming environment they experienced chaos and disorder. The user interface did not resemble anything they were used to and it was hard at first to understand the nature of the different items. Furthermore, the first

very simple algorithms the students were presented with produced some quite harsh music structures.

Stage 1. Pitch: In the very first exercise, we used a metronome object to trigger a random generator connected to objects that turned the numbers into sounding notes. Possible manipulations were the speed of the metronome, the range of the random object (note-range), durations and register. After some exploring of the possibilities to adjust the input data ranges, the students were asked to reconstruct the algorithm. Then we did some variations and additions to the structure and continued to adjust the data ranges for these enhanced algorithms.

At this stage conceptual learning concerned understanding the fundamental idea of applying algorithmic methods including handling the particular tool (the programming environment) and its' implications for composition and music making. Some of the key-concepts included being able to parse musical parameters and to understand and apply them on an aggregate level, and to understand the symbolic representation of these parameters in the user interface. As an example of the latter, pitch is represented by midi note-numbers (which then is scalable at the sound source) meaning scales, chords and series are constructed by either filtering or applying a routine of converting absolute note-numbers to pitch class representation, and then back again.

At first the students just turned the algorithms on and off and changed the data-ranges for the random generators. There was so much information to process about the user interface design of the programming environment that the students needed step by step guiding for these first exercises. They had to concentrate on one item at a time and were unable to perform a sequence of steps like piecing together an algorithm following a role model. This is not to be considered a shortcoming but a natural first step in learning a complex tool.

Rather quickly the students learned the basics needed to handle these simple algorithms: to understand the difference between objects and messages and basic principles for connecting these, to set the boundaries for random generators and to locate and manipulate basic music structure data. Still there was no evidence of the students' ability to ideate any musical ideas let alone create new patches of their own in this environment. They were just modifying the given patches by reconnecting the objects in them and manipulating input data ranges. This learning situation fits the description of the syncretic phase (Vygotskij 1987, 1999) where knowledge is fragmentary and casual.

By the time of the interview, after having learned to manage these and other much more sophisticated algorithms, and having completed the composition project the recollection of the event is more moderate. The shift in perspective and sentiment is in itself a token of learning.

W: At first it seemed hard to get a grip of the tools and methods; difficult to get it to accord with to my own ideas.

Furthermore it is not altogether an accurate account of the situation. It was not until later in the process that she tried and failed to realize her original musical ideas by means of the algorithms. Merging these two stages in the cdp into one notion is an act of generalization.

Entering the complexive phase; from associative to chain complex

One of the students asked for algorithms that allowed for changes or variations of the rhythmic content, which I consider the first explicit sign of connecting this learning situation to compositional thinking; a first step towards internalization.

Stage 2. Rhythm: We kept all the variables from the first stage, but focused on rhythmical structures. This was accomplished by using a denominator to the metronome, set to subdivide each beat by an adjustable range of values, but restricted to switch subdivision only by the pulses. To introduce the option of rest, a density parameter was included.

The procedure was similar to that of the first stage: The students learned to understand the algorithms by first altering data ranges, then mimicking the algorithms and finally modifying them. A conceptual problem in stage two concerned that the metronome pace is set in milliseconds meaning a higher value results in a slower tempo, which also has some consequences for the subdivision of beats. In the program, rhythmic representation is additive. In order to allow for divisive rhythmic patterns we set up a hierarchy of several metronome objects guided by denominators and counters in order to keep complex tuplet-rhythms within the beat.

M: I learned to understand the provided algorithms enough to change their settings and to modify them, not to have an entirely different result but to understand the principles of their functions.

At this stage the students began to manage the algorithms enough to steer the outcome in a way to resemble manually composed music, which need not be a goal but again, was a token of the internalization process. By trying to control the randomized parameters in a direction to make it possible to aurally grasp their musical outcome, the students indicated that they were beginning to subject their work to musical ambition. Credible musical structures helped to trigger the compositional imagination, which made them useful for further elaboration.

Stage 3. Sound: We made a deviation from the composition project and spent some time on constructing a software synthesizer in the programming environment. The synthesizer never found its way into the composition project so in this context it would be regarded an exercise to learn more about programming and to widen the notion of the affordance of algorithmic composition. When we went back to the composition project, we patched the MIDI stream of the algorithms to another program for more sophisticated sound-generation. Algorithms from stage 2 were varied and expanded on, and there were some new ones added that introduced new objects and new ways of structuring.

Two features were instrumental in furthering the concept development process: The students began to use more differentiated types of sound to replace the sampled piano sound through which the musical structures were initially realized, and they lowered the musical tempo considerably. More natural sounding instruments together with slower tempi afforded a skew of perspective that facilitated musical meaning making and made the whole situation less abstract, as was both observed by the researcher and verbally reported by the students (during session). This made it easier for the students to assess how ordering and tuning the algorithms affected the structural complexity. Conceptual learning in this stage concerned connecting the newly learned techniques and conceptualizations to internalized musical knowledge and beginning to appreciate their affordances for musical meaning making.

Among tokens observed were that the students began working more independently and their efforts to arrange the parameter-space became more goal-oriented, layered and nuanced. They iteratively adjusted the parameters in search for specific results.

From observing the working situation, it seemed the mode of thinking was now rhapsodic and associative where casual and fragmentary before. The work process was more stable and continuous than before and the students were more prone to experiment with settings. There is no objective measure of these nuances, but that there had been a development from the first phase was quite clear, and the students were now in the process of forming an internal image of the working process and musical purpose. Individual variation was considerable, but more so in terms of musical aim, preference and ambition than concerning the learning process.

Description of two individual projects; From diffuse complex to pseudo-concepts

Stage 4. In the last phase of the project, the students were to record the randomized structures into a sequencer program for manual editing. They were familiar with the sequencer program and had used it in several projects of different kinds before. The observations now concern the artifacts, the actual compositions, rather than the working situation.

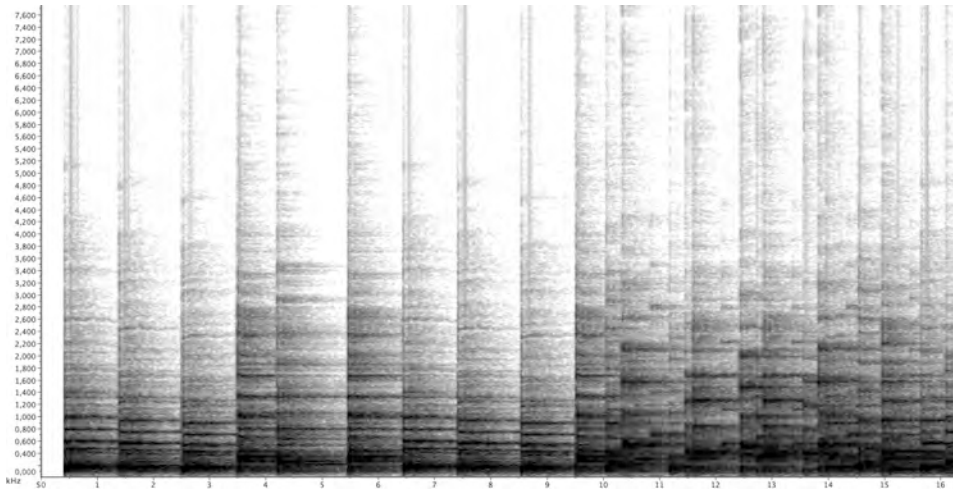


Figure 2. Spectrogram of excerpt from W's composition

Here, conceptual learning and musical meaning making are intertwined. The algorithmically generated material represents the new object that is confronted with internalized musical knowledge and preference inside a familiar working environment.

Student W set the algorithm to play one single melody-line at a slow speed. She copied it to three different tracks and chose a pizzicato cello-sound to play it. In the first section the different voices were transposed to form a first inversion triad that was played in rhythmic unison. After this thematic head, the three voices formed a canon, still transposed and with small subtractions and edits made to the parts, presumably to make it more organic and less obvious as a canon. The voices gradually diverged rhythmically, rendering the music more vigorous and energetic by and by. She had prepared for a fourth part playing harmonies derived from the contrapuntal voices with a soft and mellow pad-sound, but ran out of time before it was realized. The process was first to restrict the algorithm to produce a quite simplistic and tangible melody, only then to blur that clarity by means of traditional techniques. This bears witness to a struggle to grasp and control the algorithms although the musical imagination calls for more excitement. The melodic line suggests a succession of tonalities and it is clear that the harmonies that result from the transposed voices are influenced by this linear structure.

Student M treated the algorithms in a similar fashion; he cut out the polyphony by reducing the algorithm until it produced a single-line melody, and lowered the tempo. Once the MIDI stream was recorded into the sequencer, he built a sinewave synthesizer-sound with an envelope to make it sound like a backwards recording. The melody was copied into two more tracks but instead of transposing the notes, the synthesizers were detuned to form the interval of a major ninth and a quartertone respectively. All three tracks were recorded into an audio track, which was then reversed to give it a bell-like

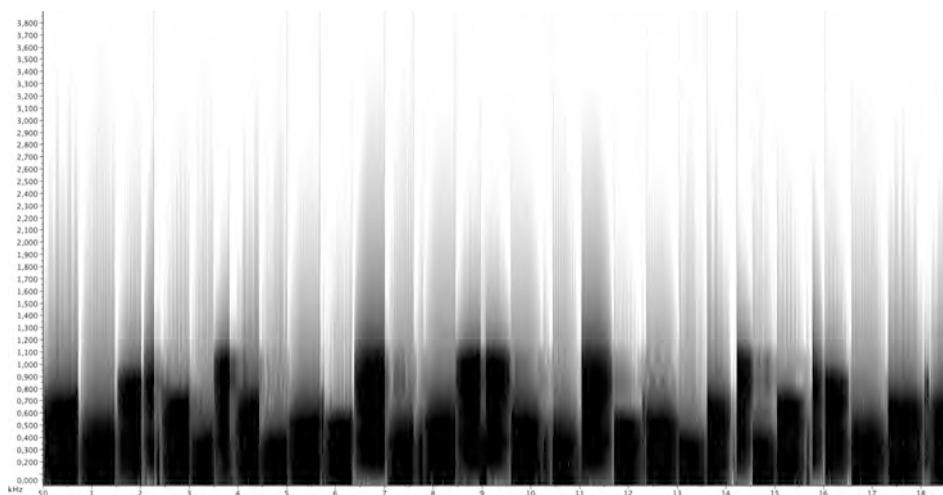


Figure 3. Spectrogram of excerpt from M's composition

sound; the reversed backward melody now sounded forwards! The whole procedure was repeated and then recorded into a new audio track.

Post festum reflections

The following sections are meant to bring up aspects surfaced in the interviews that are not already accounted for in the previous sections. The section is subdivided into three sections concerning problems of procedure, experience and goals and strategies respectively.

Procedure

The students confirmed that they learned to understand and handle the provided algorithms and to modify them to some extent. Pitch and rhythm were the parameters given most attention in the algorithmic part.

W: I used the algorithms mostly for generating melody and rhythm.

M: I didn't create any new algorithms from scratch but I modified some of the given algorithms and changed the settings of the objects and messages.

Working with the audio-sequencer in the second phase, both students said they had performed editing of the details of the recorded sequence. They applied transpositions to parts of the material, and they both concentrated on melody and rhythm in their editing of midi-data, which is not to say that there was no harmony.

W: I made substantial edits to the randomly generated music. Mostly I cut and pasted and applied transposition to the fragments.

M: In one section where the voices had been moving in parallel, it was to come to a climax. There I gradually transposed the lower voices until they coincided with the upper voice at the climax. Then there was a reiteration of the opening phrase, this time in a lower register.

M said he used a distortion effect on one of the voices to make it come to the fore. He did not add any new (midi-)notes after the randomly generated material was recorded, but concentrated his editing to manipulating how the software instruments played the sequence and on the soundfiles rendered from these manipulations.

M: It attracts me, this way of taking a material through several stages. It is like having different rooms were you subject the material to different processes. That is something I would like to continue doing.

Decisions upon form, disposition and character of the pieces were largely done in the manual editing phase in the sequencer environment. Recursion happened for the most part within the different stages and not so much between them, as it were.

Experience

M: Chance is beautiful and holds great artistic value.

M was attracted by the idea of having uncontrolled streams of notes and rhythms possibly render beautiful music, and compared this notion to free improvisation. W sometimes felt limited by the algorithms.

W: I did not have a preconception of what music would come out of the algorithms, but when I tried to combine the random generators with my own structured ideas it proved difficult.

She found it hard to get the algorithms to comply with her own compositional ideas, which is a feasible complaint considering that much of the work was about setting boundaries for random generators.

W: I didn't have enough time to work on the projects as much as I had hoped to do, but still it gave me a fair idea of what you can do with random generators, what their affordances are.

The students had very differing opinions of the level of difficulty of the task of the project. M thought it was both easy and rewarding, and he was the one to become interested and has continued developing skills for the programming environment and working with random and other strategies for aggregate music generation. W thought it was rather difficult and complex. She said it was interesting to try but she has not continued working in this direction by herself, nor does she experience any urge to do so.

W: It was interesting to learn to handle the programming, but it is probably nothing I would choose to do on my own. It is always a good thing to widen your musical perspectives, but I think, as a person I am not adventurous enough to really embrace and enjoy this way of working with composition.

The comment indicates that she had not accepted some of the fundamental conditions for engaging algorithmic methods for composition. She experienced a conflict between her subjective musical agenda and the randomly generated structures. For M the project integrated well with his compositional development.

M: One thing that I have done before but that became clearer to me, that was more clearly inscribed in my head, was my predilection for working with a small set of material and to make it grow from there. And that material could be anything – even randomly generated. Before, I always used to start from a sound or a material that I really liked; something that made me feel that, yeah, I can really develop something from this. Through this work I've come to realize that it could be even easier and more fruitful to work with form and voice leading from a more neutral material.

He also said that working with this project has opened his mind to the notion of chance and random and has made him interested in continuing exploring the field.

M: Before we did this project I had difficulties working with chance as a parameter. Now, partly because we've investigated so thoroughly the possibilities to make use of random and partly because I read a book about John Cage and his approach to the matter, I sense that random structures can be precisely as beautiful and valuable as something carefully thought out over a long period of time.

Goals and strategies

Although the final compositions were very strict in form, none of the students claimed to have a preconception of the form, but it grew out of working with the material. W had an explicit preconceived idea that she tried to realize by steering the random generators. This was experienced to be difficult (see above). M had an image of having the algorithms produce a massive stream of notes and musical events. He was looking for a certain kind of flow, “fast and beautiful”.

M: When I think about randomness in music I associate to the free-form improvisers that I listen to a lot, that have good command of their instruments but sometimes use playing techniques that involves chance to the point that there emerges streams of notes that they cannot control. That fascinates me and that was what I was trying to get at: some kind of stride, fast and beautiful.

This idea was never realized though, but substituted for another that began rather calmly and had the voices entering one by one, moving in parallel until the aforementioned gradual transposition set in. After the climax the form reverted and a new iteration began. This idea of musical form was not preconceived but was born in the process of working with the material.

Discussion

Analytical comment of two student compositions

This section is written in reference to Results: 5.2.3 Description of two individual projects; From Diffuse Complex to Pseudo-Concepts.

Student W's composition

In the algorithmic phase there is an endeavor for simplification that is inverted as soon as the material is fixed, and the familiar tools of manual composition are put into play. The design of the project if anything, suggests the opposite procedure, that the algorithms produce complexity and the manual editing be used for cleaning up, ordering and thereby arriving at musical meaning making. In other words, when working with the algorithms W is occupied with controlling the mechanisms and understanding the relation between the settings and the outcome. There is not much to give evidence of a musical vision. Later when working with the sequencer, the application of tools and techniques is transparent and focus is on musical development. The randomly generated quite rhapsodic melody is given musical meaning by formal structuring based on analysis of its intrinsic qualities, like harmonic content and interval structure. The situation is ambiguous but all in all it seems to correspond to what Vygotskij refers to as pseudo-conceptual (Vygotskij 1987, 1999); the last complexive phase that resembles the structure of true concepts but that is not conceptually constructed.

Student M's composition

This very brief composition almost exhausts the catalogue of semantic tools applicable to musical phrase, presented by Sloboda (1985). There is repetition at three levels, variation inside the melodic fragment, vertical expansion in terms of transposition and the application of micro-intervals, and the retrograde is a form of contradiction. The

sequencer-file also had three more synthesizer tracks with elaborated settings for the instruments, but no music added to them yet. This hints that the work was interrupted by the ending of the project and that there were plans for a larger piece.

The focus on sound design and the way it was carried out, in terms of tools used and the nature of the sounds, suggest impact from another study, in which the participants were to create sounds and sound-based compositions by means of additive synthesis where this student also participated (Falthin 2012). This in itself is a token of the conceptualization process and an example of what Vygotskij (1987, 1999) refers to as nodes for transfer between concepts. The ability to integrate these two newly gained concepts into one project is a token of conceptualized learning.

In the interview, M stated that he was skeptic at first to let random and chance into his compositional toolbox but during the project he converted to the opposite position.

Through the project, M said his predilection for constructing musical form from a small set of material, was strengthened and also that this material could be just about anything, even randomly generated. The fact that this material did not have a very strong identity or impact, made it easier for him to concentrate on developing the form. From this perspective it is evident that the project had contributed to his concept development processes in music composition on a larger scale.

An interesting detail is the different application of transposition in the two compositions. W worked inside the midi sequence to transpose single events and phrases, and also applied static transpositions to whole sequences. M engaged in transpositional process by continuously changing the tuning of the software instruments playing the sequence. One voice was kept to a fix transposition whereas the others started from an offset transposition and gradually closed in as we approached the climax of each section. This music employed transposition by micro-intervals.

Concept development

The idea of concepts and concept development processes in other areas than language is supported by the theories of multiple intelligences (Furnes 2009, Gardner 1983). A major point of the theory is that such intelligence structures can be developed. Furnes (2009) argues that learning in one area can even further the development of intelligence in another area, to the extent that they share sub-intelligences. In the context of the present study, structural aspects are more intriguing than the resulting effects though: If intelligences pertaining to different abilities are structured in similar hierarchical webs and even sharing resources, it would be plausible to think that also the processes for their development share some properties.

Findings in the study could be interpreted in terms of Vygotskij's theories of concept development in language-based learning (Vygotskij 1987, 1999). In the appropriation process, the algorithmically generated structures underwent analysis and re-synthesis and became generalized to the point that they could be put into a musical context and

their intrinsic properties could be used as affordances for musical elaboration. An aspect of this is that both the algorithmically generated material and the manual compositional strategies applied were radically reduced in complexity before they were united in the process to create musical meaning. This complies with a fundamental notion in cultural-historical psychology, that in the concept development process the old conceptual structures are torn down and new structures are built, not from the elements of the torn-down structures but from a reordering of already structured concepts (Vygotskij 1987, 1999).

As mentioned before, there is a conditional difference between the concept development process as described by Vygotskij (1987, 1999) that refers to small children starting from literally nothing, and that of the adolescents in the study. This is why a design, where the participants had no preconceptions either about the process or the outcome, was chosen. Still, as the students start developing their concepts in algorithmic composition, they already have a fairly developed system of concepts in music and music composition even, which will probably help to speed up the process but will also possibly blur the linearity of the process and create some hybrid-states not described by the theory, when the primitive pre-conceptual stages encounter the accomplished and internalized compositional concepts already at the students' disposal. A token of this can be seen in the frustration of the student trying to get the algorithms to comply with her musical imagination, but also in the application of traditional contrapuntal techniques to the algorithmically generated material. An implication of all this seems to be that the encounter of concepts in different state of development is vital to the creative process. Hence, not every single concept has to be constructed from the syncretic phase and up but rather, some fundamental concepts will make the whole journey while others will branch out or be spin-offs from these. According to the theory, new concepts are built by deconstructing and reconstructing already established ones. The concepts grow both in size and in numbers and the reconstructed concepts integrate the new knowledge to the conceptual system, leaving established knowledge somehow to be affected by this entrance. There are a number of different ways this can happen:

- The concept can be strengthened by affirmation or addition, as when M claims his bias for building large-scale forms from small materials was confirmed and nourished by the project
- The concept can be put into new perspective, enabling new nodes for transfer, like acknowledging new structural levels in composition, as did both students
- The concept can be altered, i.e. it can change its range of meaning affordances or level of abstraction, like the student expressing a new attitude towards chance
- The concept can be inverted, as when M flips his backwards-enveloping sound backwards to make it sound forward.

The conclusion that auditive generalizations are pre-cognitive and do not lead to conscious concept development, as reported by Kaladjev (2009) is contradicted by the

findings of Davies (1992) that young children could abstract structural properties from learned songs and apply them to their own compositions. This must have included parsing and dissociation of those properties before rescaling and adjusting them to fit the new musical context, activities that require cognitive processing and are symptomatic of the concept development process. The children composing in Barret's (1998) study used structural features of which they could not give verbal report. This is suggestive of a non-verbal concept development process in progress.

Pattern recognition abilities, like in the empirical studies presented by Kaladjev, are commonly ascribed to mathematical and spatiotemporal competence, (Fagius 2002, Furnes 2009, Lerdahl & Jackendoff 1983, Sloboda 1985, Wallin 1982) and although to a great extent independent of language, these competences are indeed conceptual to their nature. To restrict conceptual thinking to always involve a meta-level of verbalization in natural language seems to me an underestimation of the meaning potential not only in music but also in disciplines like mathematics and visual art for instance. The structure of musical learning of the participants in the current research project essentially parallels the concept development process in language, as described by Vygotskij (1987, 1999). Concepts in music and language alike result from generalizations of both implicit and explicit learning and they appear to be operationalized in similar ways through the different phases of the process.

The historical meaning of musical improvisation has to do with improving an already established composition and was a core competence expected from musicians in Western concert music culture up until the early Romantic era. For those musicians like for modern day jazz or pop musicians, improvisation commonly meant musical reflection over some premeditated musical entity, typically a composition. This aspect is not taken into account by the researchers in Wiggins (2007) study distinguishing between composition and improvisation nor by Sloboda (1985) who considers the opportunity for revision to be the watershed moment. Folkestad (1996: 40) inverts the logic and suggests that composition is improvisation plus reflection. This seems to imply that improvisation is created from nothing. According to cultural historical theory though, creative fantasy works by combining perceived objects with internalized objects in new ways (Vygotskij 1995). The compositional process in the present project involves improving the raw material streaming from the algorithms and hence, is partly improvisational in the etymological and historical sense of the word. The algorithmically generated materials, as well as the structures themselves, undergo processes of dissociation, transformation, association and re-synthesis in connection with internalized musical concepts in the course of composition. This is supportive of Vygotskij's (1995) notion of the circular movement of imagination and the affinity of processes of creativity to cdp.

The role and import of the interviews

As documentary validation the interviews had a limited value as they were held a while after the project was finished and the students had difficulties remembering what they did and what their thoughts were in the early phases of the project, let alone give account for their compositional processes as a whole. Equally interesting to what the students said they had done is to note all the musical processing they applied but did not recall in the interview situation. When probing for some of these details their reactions indicate that they were not really aware of all these features or they were not thought of as explicit strategies. It was just something they did, more or less in an improvisational manner, which works to support the notion that computer based composition occupies a position in-between composition and improvisation, and that improvisational imagination depends on applying conceptualized knowledge to new situations (Vygotskij 1995).

Instead the role of the interviews as vehicle for externalization of the learning experiences surfaced as a prominent feature. In this capacity they can inform us of certain aspects of the maturing cdp. Issues of experience and emotion are important to the cdp (Vygotskij 1987, 1999) and were brought up in the interviews. Since interviews were held after the fact, emotions were not monitored instantly but were filtered through memory over a time-span of three months. Emotions are casual events, not easily remembered in all their nuances, which leads to the assumption that the emotions expressed in the interviews represent merely a fraction of what took place during the project and that these reported emotions also were subjected to the conceptualization process and thus balanced and emblematic.

But the interviews are not there to give an accurate account of the sessions but to provide an opportunity for externalization and reflection. They are part of the cdp and their after the fact perspective can be regarded a sign of learning.

Implications for further research

The intimate setting with a small group of students working almost as a team, discussing problems and helping each other out, has probably narrowed the span of variation in the results. The study should be repeated in different environments in order to produce a richer repertory of results and more detailed report of relationships between musical syntax applied and the construction of meaning in the concept development process. Composition activities could be measured and quantified, and sequences of activities mapped in order to trace the concept development processes more closely.

The tendency that creative processes seem to benefit from comprising concepts in different stages of development merits further study. The compositions in the study could be compared to earlier compositions by the students and to their instrumental and vocal activities in search for tokens of connections between the creative process and inter-

nalized knowledge. Musical and other life experiences were shown to have an impact on the music of young composers in a study by Stauffer (2002). It would be of great interest to the study of concept development process in music if such connections could be established in relation to composition activities and creative processes.

The results point also to differences in the process of externalization in language and music respectively. Language is linear and sequential whereas music is multidimensional and can even display several parallel multidimensional structures. This needs to be further examined and its implications for a functional analogy between language-based learning and musical learning evaluated.

References

- Allsup, Randall E. (2002). *Crossing over: Mutual learning and democratic action in instrumental music education*. Unpublished doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University, NY.
- Barrett, Margaret (1998). Researching childrens compositional processes and products. In: B. Sundin, G. E. McPherson & G. Folkestad (eds), *Children composing* (pp. 10-34). Lund: Lund University, Malmö Academy of Music.
- Brown, Andrew & Gilford, Toby (2010). Interrogating statistical models of music perception. Conference paper at the ICMPC 2010 in Seattle.
- Brown, Andrew R., Gilford, Toby, Narmour, Eugene and Davidson, Robert (2010). Generation in context: An exploratory method for musical enquiry. Conference paper at the ICMPC 2010 in Seattle.
- Burnard, Pamela (1995) Task design and experience in composition. *Research studies in music education*, 5, 32-46.
- Cogan, Robert (1984). *New images of musical sound*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Dahlstedt, Palle (2001). A MutaSynth in parameter space: Interactive composition through evolution. *Organized Sound*, 6, 121-124.
- Dahlstedt, Palle (2004). *Sounds unheard of: evolutionary algorithms as creative tools for the contemporary composer*. (doct. diss.), Göteborg: Chalmers University of Technology.
- Dahlstedt, Palle (2008). Dynamic mapping strategies for expressive synthesis, performance and improvisation. Conference paper at CMMR 2008.
- Dahlstedt, Palle (2012, in process). Between ideas and material: A process-based spatial model of artistic creativity. In: J. MacCormack & M. d'Inverno (eds), *Creativity and computers*. Springer Verlag.
- Davidson, Lyle (1990). Environments for musical creativity. *Music Educators Journal*, 22 (8), 47-51.
- Davies, Coral (1992). 'Listen to my song': A study of songs invented by children aged 5-7 year. *British Journal of Music Education*. 9(1), 19-48.

- Davis, Sharon G. (2005). That thing you do. Compositional process of a rock band. *International journal of education in the arts*. 6(16) Retrieved 1/11 2010 from <http://www.ijea.org/v6n16/>
- Dillon, Steven C. (2007). Before the eyes glaze over. *Music Forum* 13(1), 32-33.
- Dillon, Steven C. (2009). Examining meaningful engagement: musicology and virtual music making environments. In: Elizabeth Mackinlay & Brydie-Lee Bartleet (eds), *Islands: proceedings of the Musicological Society of Australasia*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. Retrieved 2010-08-30 from <http://eprints.qut.edu.au/20238/>.
- Dyndahl, Petter (1995). Et forsøk på å forstå komponisters bruk av informasjonsteknologi i et relasjonelt didaktisk perspektiv In: Harald Jørgensen & Ingrid Maria Hanken (eds), *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning* (pp. 116-128). Oslo: NMH-publikasjoner 1995:2.
- Eldenius, Magnus (1998). *Formalised composition, on the spectral and fractal trails*. doctoral dissertation, University of Gothenburg.
- Fagius, Jan (2002). *Hemisfärernas musik. Om musikkhanteringen i hjärnan*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Falthin, Peter (2012, forthcoming). Synthetic activity – semiosis, conceptualizations and meaning making in music composition. In: *Journal of technology, music & education*.
- Ferm Thorgersen, Cecilia (2008). Aesthetic communication in higher composition education – dimensions of awareness. In: Frede V Nielsen, Sven-Erik Holgersen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordic Research in Music Education. Yearbook* Vol. 10 (pp. 167-184). Oslo: NMH.
- Folkestad, Göran (1996). *Computer based creative music making: Young people's music in the digital age*. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgiensis.
- Folkestad, Göran, Hargreaves, David J. & Lindström, B. (1998). Compositional strategies in computer-based music-making. *British Journal of Music Education*, 15(1), 83-97.
- Forte, Alan (1973). *The structure of atonal music*. New Haven and London: Yale University Press.
- Furnes, Odd Torleiv (2009). Musikk og tilpasset opplæring – om å kunne spille på flere strenger. In: Frede V Nielsen, Sven-Erik Holgersen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordic Research in Music Education Yearbook* Vol.11 (pp 115-138). Oslo: NMH.
- Gardner, Howard (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Hamilton, Hillree, Jean (1999). *Music learning through composition, improvisation and peer interaction in the context of three sixth grade music classes*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota.
- Hickey, Maud (2001) More or less creative? A comparison of the composition processes and products of “highly-creative” and “less-creative” children composers. Paper

- presented at the Second International Research in Music Education Conference, University of Exeter School of Education, UK.
- Hultberg, Cecilia (2000). *The printed score as a mediator of musical meaning*. Lund: Universitets tryckeriet, Lund University.
- Hultberg, Cecilia (2005). Practitioners and researchers in cooperation/method development for qualitative practice-related studies. *Music Education Research*, 7 (2), 211-224.
- Kaladjev, Stojan (2009). Om musikaliska generaliseringar. In: Frede V Nielsen, Sven-Erik Holgersen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordic Research in Music Education Yearbook* Vol.11 (pp. 93-114). Oslo: NMH.
- Keane, David (1986). At the threshold of an aesthetic. In: S. Emmerson (ed), *The language of electroacoustic music* (pp. 97-118). London, Macmillan.
- Lerdahl, Fred & Jackendoff, Ray (1983). *A generative theory of tonal music*. Cambridge, Massachusetts : MIT Press.
- Ligeti, György. and Wehinger, Rainer (1970). *Artikulation. An Aural Score by Rainer Wehinger*. Mainz: Schott.
- Lincoln, Harry B. (1972). Uses of the computer in music composition and research. In: Rubinoff, Morris (ed), *Advances in Computers*, vol. 12 (pp. 73-114). New York: Academic Press.
- Lupton, Mandy & Bruce, Christine (2010). Craft, process and art: Teaching and learning music composition in higher education. *British Journal of Music Education*, 27 (3), 271–287.
- McAdams, Stephen and Bregman, Albert S. (1979). Hearing Musical Streams, *Computer Music Journal*, 3 (4), 26-60.
- McGillen Christopher W. (2004). In conversation with Sarah and Matt. *British journal of music education* 21(3), 279-293.
- Nilsson, Bo (2002). *Jag kan göra hundra låtar: Barns musikskapande med digitala verktyg*. Lund: Lunds Universitet.
- Nilsson, Bo & Folkestad, Göran (2005). Children's' practice of computer based composition. *Music Education Research* 7(1), 21-37.
- Rowe, Robert (2001). *Machine musicianship*. MIT Press, Cambridge Massachusetts.
- Savage, Jonathan (2004). *Re-imagining music education for the 21st century*. Unpublished doctoral thesis, University of East Anglia, UK.
- Savage, Jonathan (2005). Information communication technologies as a tool for re-imagining music education in the 21st century. *International journal of the education in the arts*, 6(2). retrieved from: <http://www.ijea.org/v6n2/>.
- Savage, Jonathan, & Challis, Mike (2001). Dunwich revisited: collaborative composition and performance with new technologies. *British Journal of Music Education* 18(2), 139-149.
- Savage, Jonathan & Challis, Mike (2002). A digital arts curriculum? *Music Education Research* 4(1), 7-24.

- Sloboda, John A. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. London: Oxford University Press.
- Smalley, Denis (1986). Spectro-morphology and structuring processes. In: S. Emmerson (ed), *The Language of electroacoustic music* (pp. 61-96). London: Macmillan.
- Smalley, Denis (1992). The listening imagination: Listening in the electroacoustic era. In: J. Paynter, T. Howell, R. Orton & P. Seymour (eds), *Companion to contemporary musical thought*. Vol. 1 (pp. 514-554). London: Routledge.
- Stauffer, Sandra L. (2001). Composing with computers. *CRME Bulletin* 150, 1-20.
- Stauffer, Sandra L. (2002). Connections between the musical and life experiences of young composers and their compositions. *Journal of Research in Music Education*, 50(4), 301-323.
- Thoresen, Lasse, Hedman, Andreas & Thommessen, Olav Anton (2007). Form building transformations: An approach to the aural analysis of emergent musical forms. *Journal of Music and Meaning* 4, winter 2007 section 3. Retrieved 2010-10-25 from <http://www.musicandmeaning.net/issues/showArticle.php?artID=4.3>.
- Uptis, Rena (1990). *This too is music*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Vygotskij, Lev (1980). *Psykologi och dialektik*. Stockholm: Norstedts och Söner.
- Vygotskij, Lev (1987). *The collected works of Lev Vygotskij. Problems of general psychology*. New York: Plenum Press.
- Vygotskij, Lev (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, Lev (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wallin, Nils L. (1982). *Den musikaliska hjärnan – En kritisk essä om musik och perception i biologisk belysning*. Göteborg: Kungl. Musikaliska Akademiens skriftserie: 34 (1982).
- Wiggins Jackie (2001). *Teaching for musical understanding*. New York: McGraw-Hill.
- Wiggins, Jackie (2007). Compositional process in music. In: Liora Bresler (ed), *International handbook of research in arts education* (pp. 453-469). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Windsor, L. (1995). *A perceptual approach to the description and analysis of acousmatic music*. City University; Department of Music.
- Wishart, Trevor (1986). Sound symbols and landscapes. In: S. Emmerson (ed) *The language of electroacoustic music* (pp. 41-60). London: Macmillan.
- Wishart, Trevor (1996). *On Sonic Art*. York: Imagineering Press.
- Xenakis, Iannis (1992). *Formalized music, Thought and mathematics in music*. New York: Pendragon Press.

Fil. Lic. Peter Falthin

Äppelviksvägen 28

16753 Bromma, Sweden

peter.falthin@kmh.se

Affiliation: Royal College of Music in Stockholm (PhD-student)

Analytiske og holistiske tilganger til vurdering – en teoretisk drøfting av vurderingsstrategier og vurderingshandlinger i musikkfaget

John Vinge

ABSTRACT

Analytic and holistic approaches to assessment

– a theoretical discussion of assessment strategies and actions in music education

In recent years we have seen an increased emphasis on assessment as a central didactical tool at any level of schooling in the Nordic countries. New “assessment for learning” pedagogies in many forms seek to reform teaching practices in every subject, including music. Yet assessment in music education is an under-communicated theme in Nordic music didactical literature and research. This article investigates assessment theory in the context of music as compulsory subject in Norwegian lower secondary schools. Even though the argument made in this article is situated and exemplified in a specific national educational context, the theoretical discussions may be relevant and recognizable for all Nordic Countries at any level of music education. In this article, assessment is investigated through the concepts analytic and holistic. Empirical data from an ongoing research project is used to exemplify and at the same time develop the theoretical discussion. Epistemological questions underlying assessment theory, such as discourses of objectivity and subjectivity, reliability and validity are addressed. The article proposes an analytic framework for understanding and identifying assessment theory and practices in music education. Moreover, the point is made that the concepts analytic and holistic are not to be recognised as dichotomous concepts, but as an assessment continuum.

Key words: General music, assessment theory, analytic assessment, holistic assessment

Innledning

Musikkdidaktisk litteratur ser ut til å være lite interessert i å formulere noe om evaluering, og i generell didaktisk litteratur er det påtakelig hvor små innholdsdelene om evaluering er i forhold til den plassen som vies spørsmål om undervisningens mål og innhold (Johansen 1994: 54)

Dette skriver Geir Johansen i en artikkel om vurdering i *Musikkpedagogiske perspektiver* fra 1994.¹

I Norge begynner dette bildet å forandre seg fra begynnelsen av 2000-tallet. Et søk etter vurderingslitteratur på BIBSYS viser et økende omfang av både nasjonal og internasjonal litteratur om emnet utover 2000 tallet, både generell vurderingsteori og praktiske veiledere i vurderingens “hva, hvordan og hvorfor” for de enkelte fagene. Innenfor academia ser vi også en økende interesse for vurderingsproblematikk i ulike forskningsprosjekter og i pågående og avsluttede oppgaver på master- og doktorgradsnivå. I Norge tilbys kurspakker for hele skoler i “vurdering for læring”, og på etterutdanningsprogrammene er elevvurdering det desidert mest populære kurstilbudet. Et økende fokus på vurdering i Norge utover 2000 tallet kan forklares dels ved innføring av de nye målbaserte læreplanene for grunnskolen og videregående opplæring (Læreplanen for Kunnskapsløftet, LK06).² Dels kan det forklares med en påvirkning fra internasjonale pedagogiske strømninger (jf. Britiske *Assessment Reform Group*³, Black & Wiliam, Sadler, Hattie m.fl.) der sentrale begreper som vurdering for-, av- og som læring, underveisvurdering og sluttvurdering, god feedback- og feedforward praksis, egenvurdering og hverandrevurdering, skriver seg inn i vår nasjonale politiske og pedagogiske diskurs. Men i all hovedsak kan det økende fokuset på vurdering i Norge på 2000-tallet sees på bakgrunn av til da manglende tradisjoner for systematisk vurdering og testing, en undervisningskultur som var preget av overfladiske innholdsaktiviteter uten spesifikke læringsmål i kombinasjon med “urovekkende” resultater fra internasjonale studier (jf. TIMSS, PIRLS og PISA) av norske skoleelever grunnleggende kompetanse i basale ferdigheter (Dale 2010). En god og systematisk vurderingspraksis, der elevvurdering er en sentral og integrert del av både planlegging og gjennomføring av undervisningen, ble en av metodene for å imøtekomme dette problemet. Et skjerpet fokus på grunnleggende ferdigheter og kompetanse med elevvurdering som sentralt didaktisk redskap skulle gjelde for alle fag og disipliner i norsk skole, også for musikkfaget.

I denne artikkelen undersøker jeg hvilke teorier og forståelser som ligger til grunn for ulike vurderingsstrategier i musikkfaget og hvordan disse forholder seg til hverandre. Konteksten er, som beskrevet ovenfor, norsk skole på 2000-tallet, men den teoretiske diskusjonen vil være relevant og gjenkjennbar for de andre nordiske landene også. For å konkretisere og kontekstualisere vurderingsteorien, vil jeg bruke noen empiriske eksempler fra et pågående forskningsarbeid jeg gjør på læreres vurderingspraksis i det obligatoriske musikkfaget i norsk ungdomsskole (8-10 klasse, 13-16 år). I dette forskningsarbeidet er 15 musikk lærere intervjuet. Lærerne er av ulik alder og kjønn, har ulik kompetanse- og ansiennetsbakgrunn og representerer således bredden av musikk lærerstanden i en større kommune øst i Norge. I tillegg til semistrukturerte forskningsintervju (Kvale & Brinkmann 2009), består det empiriske materialet av lærernes lokale årsplaner, semesterplaner og ulike vurderingsverktøy (skriftlige formulerte forventninger til måloppnåelse, prøveeksemplarer med mer). I skrivende stund er ikke dette empiriske materialet gjennomanalysert og eksemplene fra dette materialet, brukt i denne

artikkelen, er derfor ikke ment å fungere som empiriske funn, men snarere som oppdaterte eksempler fra et underrapportert forskningsfelt.

Denne artikkelen er ikke ment å være en “for eller imot-tekst” om vurdering eller karakterer i musikkfaget. Den er heller ikke ment å være en metodisk artikkel for “best practice”. Artikkelen er først og fremst en fagartikkel, ment som et deskriptivt bidrag for å forstå vurderingsfeltet i relasjon til musikkfaget. Vurdering i musikkfaget undersøkes i denne artikkelen som et knippe epistemologiske utfordringer (Dearden 1979), knyttet til spørsmål som hvordan vi kan vite hva eleven kan eller vet, om denne vurderingen kan være sikker eller sikker nok, om denne vurderingen er pålitelig og rettferdig og hvordan vi kan uttrykke denne vurderingen slik at eleven, klassekameratene, foreldrene og andre aktører i feltet kan ha tiltro til denne vurderingen. Artikkelen gir ingen endelige svar på disse spørsmålene, men søker heller å drøfte dette saksforholdet gjennom begrepsparet analytisk og holistisk (Sadler 1989). Før vi går inn på denne drøftingen skal vi først se nærmere på selve vurderingsbegrepet og hvordan dette kan forstås og avgrenses som et didaktisk begrep i forhold til musikkfaget og den musikalske gjenstand.

Vurderingsbegrepet

Vurdering er et fenomen som kan forstås på forskjellige måter og forekomme på ulike arenaer. Som et grunnleggende allment fenomen, er vurdering knyttet til menneskelig persepsjon, valg og sortering. I en kulturell estetisk kontekst kan vurdering knyttes til våre smakspreferanser i avgjørelser av hva vi liker og ikke liker. I en didaktisk kontekst vil vurdering først og fremst være knyttet til elevens læringsprosess, som veiledende vurderinger for å øke elevens læringsutbytte eller som bedømmelser ved avsluttende prøver og tester. Hanken og Johansen (1998) definerer vurdering som “et strukturert og systematisk arbeid med å bedømme noe i forhold til visse kriterier” (Hanken & Johansen 1998: 117). Dette strukturerte og systematiske arbeidet forstås i denne artikkelen som de handlinger læreren foretar seg for å innhente informasjon om elevenes kunnskaper og ferdigheter, nettopp for å kunne gi veiledning underveis i læringsprosessen eller en “domsavsigelse” til slutt. Når Hanken og Johansen definerer vurdering som et strukturert og systematisk arbeid, vil det være naturlig å lese inn en gradforskjell i dette arbeidet. Som vi skal se, vil vurderingspraksiser der skjemaer for måloppnåelse, rubrikker for avkryssing av måleresultat, fylldige elevnotater som vurderingsdokumentasjon osv. inngår, kunne oppfattes som mer strukturert og systematisk enn praksiser med utpreget bruk av mer intuitive kjennerskapsvurderinger, der lærerens oppfattelse av hans elever lagres så å si i “lærerens eget hode”. Graden av systematikk vil også variere mellom formelle og uformelle vurderinger. I det samme en lærer rettleider eller korrigerer en elev som for eksempel lærer seg å spille gitar, vil det alltid ligge en vurdering til grunn. Hva læreren velger å si til eleven, hvilke tips eller råd, skryt eller skjenn

han gir, er et resultat av en vurdering. Disse uformelle vurderingshandlingene er mer eller mindre intuitive og reflekative hos den trente lærer og vil kunne forstås som mindre systematiske og strukturerte enn de formelle vurderingene som gjøres ved skriftlige tester, spilleprøver, eksamener, opptaksprøver osv. Begrepet bedømmelse i Hanken og Johansens vurderingsdefinisjon forekommer både underveis i læringsprosessen, som en veiledende vurdering (formativ), og som en avsluttende tellende bedømmelse i slutten av læringsprosessen (summativ).⁴ Bedømmelsen kan formidles til eleven verbalspråklig i form av muntlige eller skriftlige kommentarer, eller ved symbolske representasjoner som for eksempel graderte karakterer. Et klapp på skuldra, et smil eller et nikk, eller i negasjon; et sukk eller et rist på hodet, vil også kunne formidle en lærers bedømmelse, uten at vi går nærmere inn på disse gestiske aspektene her. Kriteriebegrepet i Hanken og Johansens definisjon må også undersøkes nærmere. Vi kan, som vi skal se, forstå kriterier som noe uttalt og eksplisitt, noe som er skrevet ned og gjort tilgjengelig for offentligheten. Men kriteriene kan også være personlige, uuttalte og vanskelig å verbalisere.

Begrepet vurderingshandling kan fungere utfyllende til Hanken og Johansens vurderingsdefinisjon. En vurderingshandling forstås som selve vurderingen, dokumentasjonen av denne vurderingen og rapporteringen tilbake til eleven (som en avsluttende karakter eller som en vurdering underveis). Denne handlingen vil da følgelig være mer eller mindre systematisk og strukturert, mer eller mindre intendert og profesjonell i praksis eller i den utøvende lærergjerningen.

Den musikalske gjenstand, den musikalske aktiviteten og musikkfaget

Før vi ser nærmere på hvordan begrepene analytisk og holistisk kan elaboreres i henhold til musikkfagets vurderingsutfordringer, vil det være interessant, men også nødvendig å redegjøre for hvilket fag og hvilke faglige aktivitetsformer som konstituerer basisen for den forekommende drøftingen. Gjenstanden for vurdering i musikkfaget er ikke utelukkende musikken pr. se, det vil si kun musikken som klingende objekt underlagt en kvalitativ verdivurdering (slik vi kjenner det fra musikk-kritikken). Gjenstanden for vurdering i musikkfaget er først og fremst musikk og musikalske aktivitetsformer som *uttrykk* for læring av musikalske kunnskaper og musikkfaglige ferdigheter. For å konkretisere: En musikk-anmelder vil vanligvis ikke være opptatt av den læringsprosess som ligger bak la oss si Rihannas vokale prestasjoner, det er uvedkommende for den kvalitative verdivurderingen anmelderen gjør av hennes låt og hennes plate. Her vil det være musikken og det musikalske uttrykket slik den “kommer ut av høyttalerne” som vil være gjenstanden for vurderingen. Anmelderens vurderingsarbeid handler om hvordan man kan avgjøre denne musikkens verdi jf. respektive funksjonelle-, historisk-kulturelt situerte- og estetiske kriterier (se Nielsen 2002). Men for en lærers vurderingsarbeid vil nettopp det som ligger forut for den klingende musikken være det sentrale. Det er de kunnskaper og ferdigheter, som ledd i en læringsprosess og som muliggjør den klingende musikken,

læreren skal mene noe om. En kompliserende faktor her blir det faktum at en vesentlig kilde for informasjon om denne læringsprosessen allikevel må manifestere seg i den klingende musikken. Oppsummert: Hensikten med vurdering i musikk i en didaktisk kontekst er vurdering av og for elevens læring, men en vesentlig kilde til informasjon for å kunne gjøre denne vurderingen hentes gjennom den musikalske gjenstanden.

Dersom vi godtar det premiss at en vesentlig kilde til informasjon om elevens læringsprosess manifesteres i den klingende musikken, vil det være avgjørende å se hva ved denne musikken som det er mulig for oss å si eller mene noe om, og på hvilken måte. En fenomenologisk analyse av den musikalske gjenstand tegner et bilde av et musikalsk objekt konstituert av ulike meningslag (Nielsen 1998: 133-139). Noen av disse meningslagene er direkte håndgripelige for oss da de er begrepsliggjorte og fremstår som objektivt gitte, f.eks. de akustiske og strukturelle meningslagene (form, sjanger, time, instrument, akkorder, melodiske løp, osv.). En vurdering av disse ytre lagene vil kunne fortone som relativt uproblematisk, ved at musikkens objektive attributter, slik de høres som følge av en musikalsk aktivitet, måles og veies som rett eller galt, presist eller upresist (f.eks. falsk sang, feilspilling, feil form jf. sjangerspesifikke krav osv.). Mens de dypere meningsstrukturer, som musikkens uttrykksfullhet og skjønnhet, vil være tilgjengelige for oss i en mindre språklig forstand og den opplevde kvalitet vil derfor avhenge av lytterens (eller lærerens) erfaring eller preferanser. Selve den musikalske gjenstanden er med andre ord kompleks og mangefasettert. En fullstendig vurdering av dette objektet (det være seg både for deskriptive eller normativ-verdimessige formål) i seg selv vil måtte dra vekslers på analytiske deskriptive tilganger så vel som hermeneutisk fortolkende tilganger.

Når det gjelder musikkfaget som skolefag er også selve kunnskapsgrunnlaget komplekst og mangefasettert, konstituert av musikkvitenskaplige-, håndverksmessige og kunstneriske dimensjoner (jf. Nielsens modell om musikkundervisningens tredimensjonelle basis, Nielsen 1998: 110). Dette kunnskapsgrunnlaget blir i vekslende grad, og med ulik prioritering fra skole til skole, forvaltet gjennom fagets ulike aktivitetsformer (ibid: 295). I den gjeldene norske læreplanen er disse aktivitetsformene organisert i hovedområdene musisere, lytte og komponere, hver med sine respektive kompetansemål (LK 06). Vurdering i musikkfaget er et komplekst fenomen da selve den musikalske gjenstanden er kompleks, aktivitetsformene i faget forholder seg til og tar opp i seg den musikalske gjenstanden på ulike måter, og kunnskap og ferdighetsgrunnlaget består både av teoretiske og verbal-skriftlige dimensjoner samt estetiske erkjennende dimensjoner. Det vil med andre ord ikke være mulig å forene en felles vurderingsstrategi og en form for vurdering som kan brukes gjennomgående i musikkfaget. Vurderingsstrategiene vil til enhver tid måtte forholde seg til den konkrete gitte situasjonen, dennes musikalske gjenstand og utfoldelse. Det er med et slikt komplekst utgangspunkt drøftingen av analytiske og holistiske tilganger til vurdering i musikkfaget i det kommende løftes opp på et mer overordnet og prinsipielt nivå.

Analytisk-holistisk

I vurderingslitteraturen er det vanlig å stille opp begrepsparet analytisk-holistisk for å argumentere for fordelene ved den ene versus den andre (se f.eks. Sadler 1987, 1989, 2005, 2007, 2009; Fautley 2010; Mills 2005; Sætre & Vinge 2010). I ytterste forstand vil en analytisk vurderingsstrategi søke å bryte læringsmålet ned til enkeltstående vurderingskriterier og gjøre disse eksplisitt kjent, helst skriftlig for eleven i forkant av en vurderings-situasjon. Et kriterium defineres hos Sadler som: “A distinguishing property of characteristic of any thing, by which its quality can be judged or estimated, or by which a decision or classification may be made” (Sadler 1987: 164). I norsk kontekst brukes *kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier* om hverandre og betyr det samme (Utdanningsdirektoratet 2007).⁵ Kriteriene blir gjerne formulert som mestringsutbytte: eleven skal kunne demonstrere at han kan *det* og *det*, vet *det* og *det* osv. Av formative hensyn vil disse kriteriene også være tilgjengelig for eleven i begynnelsen av selve undervisningsforløpet, som viktige rettesnorer i læringsprosessen og mot den endelige summative vurderingen. Når læreren vurderer elevens læringsutbytte eller læringsresultat, vil han på en teknisk rasjonell måte kunne krysse av på et egnet skjema om hvorvidt eleven har oppnådd det læreren ønsker å måle. Neste steg i denne analytiske prosessen blir å summere opp antall poeng og relatere dette for eksempel til en på forhånd oppsatt poengskala som også angir en karakter. Denne såkalte “bottom-up”-strategien (Fautley 2010) søker å sikre en rettferdig, pålitelig og håndterlig vurdering av alle elevene.

Den motsatte strategien refereres gjerne til som holistisk eller global (Sadler 1989). Her legges ingen skriftlige kriterier, forstått som spesifikke distinkte egenskaper ved en kompetanse eller et læringsutbytte, til grunn i forkant av vurderingssituasjonen, men appliseres i etterkant med utgangspunkt i det aktuelle vurderingsobjektet som foreligger. Kriteriene hentes ut fra lærerens “mentale lager” – en kombinasjon av faglig kompetanse og vurderingserfaring. Denne såkalte “top-down”-strategien (Fautley 2010) søker en kvalitativ, autentisk og helhetlig vurdering.

Diskusjon

Analytisk

Ett av hovedargumentene mot den analytiske strategien er at dens atomistiske (ibid.) eller segmenterte (Mills 2005) vurderingsformer ikke passer på alle typer fag og emner. Mange læringsområder er komplekse i den forstand at utbyttet ikke lar seg konseptualisere i “neatly packed units of skills or knowledge” (Sadler 1989: 23). Slike komplekse læringsområder identifiserer Sadler blant annet i performative, kreative og skapende fag. Her vil ikke elevenes læringsresultat, for eksempel manifestert i en komposisjon, nødvendigvis kunne bedømmes som rett eller galt, men snarere som karakteristisk

for en eller annen form av kvalitet. Kvalitet forstås som et integrert konsept, konstituert av potensielt uendelig mange ulike kriterier, og karakteriserer et arbeid som helhet (Sadler 2009). Man sier gjerne at ulike verk, for eksempel ulike elevkomposisjoner, har ulike *kvaliteter*, men at de er like gode – den helhetlige kvaliteten bedømmes likt. Elevene kunne ha fått til ulike ting. Et verk var godt fordi det var rytmisk repeterende og streng i formen, et annet var interessant fordi det fløt og var veldig variert. Fastsatte kriterier for bedømmelse kan derfor umulig dekke alle aspekter ved slike læringsformer eller svare for alle aspekter ved læringsutbyttet.

Et moment som går igjen i mitt datamateriale er forbundet med dette poenget. Utdanningsdirektoratet anbefaler skolene å utarbeide kjennetegn på måloppnåelse på tre nivå, lav, middels og høy, med distinkte kriterier innenfor hvert av nivåene (Utdanningsdirektoratet 2007). Disse kjennetegnene blir gjerne presentert for elevene i en rubrikk eller i et vurderingsskjema (se fig. 1). I mitt forskningsprosjekt forteller mine informanter om utfordringen i å velge vurderingsområder som dekker de områdene man anser som viktige, samt det å formulere disse vurderingsområdene i korte og poengterte vurderingsskjemaer. Her eksemplifisert ved Line:

Line: [...] jeg har nettopp gjennomført en oppgave hvor de har [...] ja de skulle lage en blues – den evinnelige bluesen som er så takknemlig [lattermild]. [...] Og det er en ganske sammensatt greie, for der blir de vurdert på hvordan de hadde jobba for å lage bluesen, altså prosessen, og på komposisjon. Og de ble vurdert på framføringa. Og til slutt så hadde de et refleksjonsnotat hvor de skulle vurdere sin egen læring, og der de hadde sjansen til å bøte på hva som ikke gikk så bra, for å vise at de hadde lært det. Det er verre. Da må man nesten dele den inn [vurderingsskjemaet] i så mange biter at det nesten blir komisk [...]

Når vurderingsskjemaene umulig kan dekke alle aspektene ved læringsaktiviteten, må lærerne foreta noen valg. I dette eksempelet på et vurderingsskjema for gitarspill (fig. 1), ser vi at læreren har valgt akkorder, utførelse og vanskelighetsgrad, som de aspektene som konstituerer kvalitet i gitarspill. Her kunne vi tenke oss andre områder som også kunne være relevante.

Måloppnåelse	Lav	Middels	Høy
Akkorder	Du kan spille akkordene hver for seg	Du kan spille akkordene i en sammenheng	Du kan spille akkordene rent og rytmisk i en sammenheng
Utførelse	Du kan fremføre deler av sangen	Du kan tidvis fremføre sangen uten stopp	Du har god flyt og fremfører sangen uten stopp.
Vanskelighetsgrad	Det er lav vanskelighetsgrad på det du fremfører	Det er middels vanskelighetsgrad på det du fremfører	Det er høy vanskelighetsgrad på det du fremfører

Figur 1:
skannet originaldokument

Ekspressive og instruksjonelle mål

Eisners begrep om *expressive objectives* (Eisner 1985a) rommer mye av den samme kritikken som den mot bruk av kriterier i komplekse læringsfenomen. Ekspressive mål spesifiserer ikke det ønskelige utfallet av undervisning, men henspiller snarere på læringsaktiviteter der elevene utforsker, prøver og feiler, engasjeres skapende, undrende og kreativt og tillates å fokusere på aspekter ved den respektive aktiviteten som er av særlig personlig interesse (ibid.: 54). Eisners begrep om ekspressive mål ble i sin tid lansert som et viktig innspill i debatten om curriculum-design, og da som et supplement til den rådende Tyler-doktrinen med dens krav om klare spesifiseringer av læringsutbytte, såkalte *instructional objectives* (Madhaus & Kellaghan 1992: 130). Vurderingens funksjon i denne mål-middel pedagogikken blir å fange elevens atferdsendring. Lærens instruksjon fører noe inn i eleven (kunnskap og ferdigheter) og læreren måler om dette noe kommer ut av eleven igjen (den samme kunnskapen og de samme ferdighetene). I mange av musikkfagets kreative og skapende områder være umulig, og heller ikke ønskelig, å fastsette klare spesifikke læringsmål eller vurderingskriterier, av den enkle grunn at man ikke kan forutse hva elevene “bringer til bordet”. Fig 2 er et eksempel på et vurderingsskjema for komposisjon. Her skal elevene lage en dansecoreografi i grupper. Vi kan se at læreren har valgt noen vurderingsområder, men han har ikke skrevet inn graderte kriterier eller kjennetegn på måloppnåelse. Læreren forteller at grunnen til at dette feltet står tomt er at han finner det vanskelig å skriftliggjøre sine forventninger til elevene særlig når denne frie oppgaven kan ta ulik retning.

Mål	Lav	Middels	Høy
Eleven:			
Fanger rytme og puls			
Lager bevegelse som uttrykker rytme og puls			
Samspill med gruppa			
Kreativitet			

Figur 2: skannet originaldokument

Man kan styre læringen og læringsutbyttet gjennom en rekke oppgavespesifikasjoner og presise kriterier, men faren ved slike instruksjonelle mål blir at læringsaktivitetens potensial innskrenkes. Hos Sheridan og Byrne (2002) ble kravet om eksplisitte “objektive” kriterier, etter deres syn, negativt regulerende på utformingen av komposisjonsaktivitetene i den skotske videregående skolen. Jeg deltok selv som lærer i *ung.kom*-prosjektet i Oslo-Akershus i 2008.⁶ På evalueringen av dette pilotprosjektet ble læreren på en av de videregående skolene som deltok, kritisert for å ha ledet elevene inn på et spor der fokuset var på tradisjonell satsteknikk i kontrast til mer innovative og kreative komposisjonsuttrykk. Forsvaret til denne læreren angikk vurderingshensyn: elevene skulle ha en karakter og grunnlaget måtte vurderes opp mot definerte kriterier for stemmeføring angitt i satslæra.

Den betingelsesløse frie oppgaven som Eisner promoterer i disse ekspressive målene er noe som informantene mine ser verdien av, men flere uttrykker usikkerhet i hvordan de skal inkludere disse i det formelle vurderingsarbeidet. En informant forteller om at han gjerne bruker frie lydformingsaktiviteter (som han også betegner som “ny musikk”), som en del av komposisjonsarbeidet i ungdomsskolen, men at denne læringsaktiviteten ikke teller som karaktergrunnlag.

Mats: [...] så jeg tror at grunnen til at jeg ikke bruker det som karaktergrunnlag i ungdomsskolen, er at det er såpass vanskelig for meg å tydeliggjøre hvorfor dette var et kjempebra resultat. Og så føler jeg meg veldig utsatt for at elever skal kunne si “hva faen er forskjellen på det bråket jeg lagde og det bråket de lagde?”

Objektivitet og subjektivitet

Diskursen om *subjektivitet* og *objektivitet* (Orr 2010), underliggende i eksemplene ovenfor, er et sentralt aspekt ved vurdering som epistemologisk problem og gjennomgående i vurderingslitteraturen: “teachers want their assessments to be objective – when asked, this is the word they use” (Shepard i Abeles 2010: 177). Selv om subjektivitet og objektivitet er grunnleggende begreper innenfor vitenskapsteorien, filosofien og estetikken, vil det for denne artikkelen være fornuftig å forstå begrepene i mer common sense-forstand: En objektiv vurdering henviser til en vurdering som er upersonlig, upartisk og sann eller riktig for oss alle. En subjektiv vurdering vil være preget av en personlig, individuell oppfatning grunnlagt i smak, interesser og erfaring hos den som vurderer og vil følgelig kunne variere fra person til person. Når lærere ønsker at deres vurderinger skal være objektive (jf. Shepard *ibid.*), har det en pragmatisk side like mye som en etisk side. Lærere ønsker å kunne forsvare sine vurderinger overfor eleven og hennes omgivelser, ved å peke på noen konkrete, “objektive”, gjerne målbare kriterier som er uavhengige av lærerens subjektive skjønn.

Vilde: [...] jeg har en mye bedre følelse nå når jeg setter de semesterkarakterene enn det jeg hadde før. Nå vet jeg at det [...] det er lettere når man har sånne gode kjennetegn at det er lettere at det blir objektivt [...]

Rolf: [...] mye av det positive ved å bruke et slikt vurderingsskjema er at du fjerner deg personlig litt i fra den vurderingsbiten som går på inntrykk og sånne ting. Det blir litt mer objektivt.

Una: [...] men det er veldig subjektivt når en elev forteller om en framføring hjemme så kan jeg fortelle om den samme framføringen, men det er jo vanskelig å bli enig om hva som har skjedd.

Tingliggjøringer

Skriftlige vurderingskriterier eller kjennetegn på måloppnåelse, offentliggjort for alle aktører i vurderingsfeltet (elever, lærere og foreldre), fungerer i så henseende som en felles referanseramme for “objektivitet”. Slike skriftlige dokumenter er en tingliggjøring (*reification*) i Etienne Wengers terminologi: “we project our meanings into the world and then perceive them as existing in the world, having a reality of their own” (Wenger i Orr 2010: 7). Av formative hensyn tjener slike tingliggjøringer det formål å gjøre undervisningens objekter kjent, ved å klargjøre for elevene hva de skal strekke seg etter. Av summative hensyn fungerer disse tingliggjøringene som en kontrakt for aktørene i vurderingsfeltet, noe de kan “point to, refer to, strive for, appeal to, and use or misuse in arguments” (ibid.).

Vilde: når de [elevene] har fått et skjema på forhånd “dette skal til”, så er det veldig sjelden man får spørsmål i etterkant når de har fått en vurdering. Jeg opplevde det mye mer før da, også fra foreldre. Holdningen var sånn: “musikk er et fag der alle får gode karakterer” og hvis man ikke fikk det kunne det være mye spørsmål om hvorfor. Og det er det mye lettere å svare på nå da. Det er mye lettere å sette seg ned med skjemaet å spørre: “Fikk du til det som står på høy måloppnåelse her? Gjorde du det? Synes du det selv?”. Som regel så stopper det der da. Da får man ikke noe mer spørsmål om det.

Generelle undervisningsmål, for eksempel kompetansemålene slik de er uttrykt i den norske læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring, LK06, er også en tingliggjøring i Wengers forstand, men de er abstrakte og må brytes ned og gjøres eksplisitte hvis de skal fungere som kriterier.

Prosedural objektivitet

I tillegg til klare skriftlige vurderingskriterier, vil det å konstruere oppgaver som kun fokuserer på de aspektene vi kan tilskrive “objektiv” kvantifiserbar kunnskap, være en måte å eliminere “subjektive” vurderinger på. “We seek a objective world, objectively known” (Eisner 1998: 44). Eisner omtaler en slik metodisk fremgangsmåte som *procedural objectivity* (ibid.). En slik prosedyre kan være å innskrenke vurderingene til kun å gjelde de aspekter som kan avgjøres som riktige eller gale. Multiple choice tester er et eksempel på en metode for prosedural objektivitet. Utforming av spesifikke kriterier

forut for en vurderingssituasjon som reduserer menneskelig tolkning, er en annen. Figur 3 er et eksempel på en slik tankegang synliggjort gjennom et vurderingsskjema. Dette er et skjema som følger en komposisjonsoppgave der elevene skal lage musikk ved bruk av et sequencerprogram. Oppgaven er tydelig instruksjonell med en klar bestilling på form og antall takter. I følge dette vurderingsskjemaet kan eleven *noe* om han komponer 30 takter og *noe godt* om han i tillegg har med rett form. Her vil en lærer kunne parentesette alle aspekter som angår musikalske kvaliteter og kun konsentrere seg om “objektive” formalia. Vurderingskriteriet som omhandler det å være tro mot den musikkstilen eleven har valgt, det som vil kvalifisere for det å *kunne noe veldig godt*, kompliserer dette forholdet noe og avviker fra den prosedurale logikken.

Musikk 8-10			
Tema: MUSIKKTEKNOLOGI	Kompetansemål: Bruke digitalt opptaksutstyr og musikkprogram til å manipulere lyd og sette sammen egne komposisjoner		
Lærestoff: Manual og introduksjonsvideo	Oppgaver: Du skal komponere en "låt" på 30 takter ved hjelp av musikkprogrammet SEQUEL. Du henter ferdige loops fra programmet, oppretter 6 spor og setter sammen komposisjonen etter følgende kriterier: Formen skal være: ABB"A 4 takter intro, 8 takter A, 4 takter B, 4 takter B", 8 takter A og 2 takter coda Du kan velge musikkstil selv.		
Kjennetegn for måloppnåelse:			
	Kan noe	Kan godt	Kan veldig godt
Form og komposisjon	Du komponerer en låt på 30 takter	Du komponerer en låt på 30 takter og med riktig form	Du komponerer en låt på 30 takter og med riktig form. I tillegg har du vært tro mot musikkstilen du har valgt
Musikkteknologi			

Figur 3: skannet originaldokument

Den sikreste metoden for prosedural objektivitet er skriftlige “true or false”-tester som gjøres og rettes i et dataprogram; *Miles Davis var en kjent jazztrompetist: rett eller galt?* Slike analytiske vurderingsstrategier vil resultere i stor grad av reliabilitet (Stobart 2008: 110) ved å tilby prosedyrer for at like prestasjoner i én og samme klasse vurderes likt av læreren eller at ulike lærere vil kunne vurdere én og samme elev likt. For Eisner (1998) blir likevel et av problemene med slike prosedyrer, slik det også har vært argumentert tidligere i denne artikkelen, at “we often tend [...] to avoid studying what we cannot measure” (ibid.: 45).

Holistisk

Der en analytisk vurderingsstrategi, i ytterste konsekvens, altså legger absolutte spesifikke kriterier til grunn i forkant av en vurderingssituasjon, og denne vurderingssituasjonen i “beste fall” er regulert gjennom prosedyrer som trakter etter et “objektivt” utfall, vil den holistiske vurderingsstrategien ikke legge slike kriterier eller prosedyrer til grunn i forkant. Men når vurderingen først er gjort holistisk, vil det også her være umulig å begrunne denne vurderingen uten å skjelve til kriterier (Sadler 2005: 179). I begrunnelsen av holistiske vurderinger anlegges kriteriene derfor i etterkant som elementer i en kvalitativ *argumentasjon*. For musikkfaget vil en holistisk vurderingsstrategi derfor være analog med den vurderingen som gjøres i musikk utenfor klasserommet. Vi begrunner vår kvalitative opplevelse av en konsert eller en plateinnspilling etter lytting med å gi uttrykk for hva vi syntes var bra og hva vi eventuelt ikke syntes var bra. Vi møter ikke musikken med en notatblokk i fanget for å krysse av om notene er spilt riktig, om bassen treffer basstromma med millimeterpresisjon, om vokalisten har et liberalt forhold til intonasjon osv. i håp om at summen av alle disse spesifikke kriteriene vil gi oss noe å lytte etter for senere å kunne konstruere et helhetlig kvalitetsbilde.

Sadlers definisjon av kvalitative vurderinger, i motsetning til kriteriebaserte vurderinger, er vurderinger som er “made directly by a person, the person's brain being both the source and the instrument for the appraisal” (Sadler 1989: 124). En kvalitativ vurdering har i følge Sadler noen distinkte kjennetegn (ibid.). For det første anvendes multiple kriterier. Ett enkelt kriterium sees alltid i sammenheng med en større kategori med

tangerende og overlappende kriterier. For det andre så er en del av kriteriene heller uklare (*fuzzy*) enn distinkte. Rett eller feil er distinkte kriterier. Originalitet eller kreativitet er på den andre siden uklare kriterier da alle nivåer mellom fullstendig uoriginalt og originalt, konformt og kreativt, er mulig. For det tredje så kjennetegnes en kvalitativ vurdering av at den kompetente vurdereren appliserer relevante kriterier, som følgelig vil kunne variere mellom elevarbeid: “Professional qualitative judgement consists in knowing the rules for using (or occasionally breaking) the rules” (ibid.: 124). Kvalitative vurderinger “regnes” ikke ut slik som vi har skissert det i en absolutt analytisk tilnærming. Når en kvalitativ vurdering først er gjort, kan denne derfor kun bestrides med en annen kvalitativ vurdering. Med andre ord kan slike vurderinger ikke gjøres til en formel eller en prosedyre som kan adopteres og brukes av en ikke-ekspert. Andre eksperter kan komme frem til liknende kvalitative vurderinger, da de også er bærere av en form for innforstått kunnskap, *guild knowledge*, (ibid.: 126) som kan betraktes som en erfaringskompetanse konstituert av tidligere kvalitative vurderinger gjort av eksperten selv, ofte i samarbeid med andre eksperter i vurderingsfeltet.

Connoisseurship

For å gjøre slike helhetlige kvalitative vurderinger må man altså være en ekspert. En ekspert, eller en *connoisseur*, er en person som gjennom sin levde erfaring, kunnskap og kompetanse har en så gjennomgående kjennskap til sitt fagområde at han har evnen til å “make fine-grained discriminations among complex and subtle qualities” (Eisner 1998: 63). Connoisseurship eller kjennerskap er “the art of appreciation” (ibid.). Kjennerskapsvurderinger er i det “virkelige liv” ofte personlige, intuitive og tause vurderinger. Kjenneren trenger ikke å rettferdiggjøre, forklare eller overtale. Kjenneren vil til og med kunne ha vanskeligheter med å artikulere sine kvalitetsoppfatninger: “I do not know how to define quality, but I know it when I see it” (Dobson 2010: 32). En slik taus kunnskap forstår vi med referanse til Polanyi (2000): “Vi kan vite mer enn vi kan si” (ibid.: 16). Og her ligger mye av hovedutfordringen for holistiske kvalitative vurderinger i en skolekontekst: “Teachers concepts of quality are typically held, largely in unarticulated form, inside their heads as tacit knowledge” (Sadler 1989: 126). For mange av musikkfagets læringsmål blir det vanskelig for lærere å verbalisere hva som konstituerer helhetlig kvalitet, i hvert fall i et språk som kan forstås av ikke-eksperter. I en skolekontekst vil det først og fremst bety eleven, dernest hennes omgivelser: foreldre som vil ha begrunnelser for karaktersettinger og andre elever som kan mene at deres arbeid er vel så bra. Av formative hensyn er det en fare for at lærerens tause kvalitetsoppfatning kan virke uforutsigbar på elevens læringsprosess. I summative vurderinger blir slike kjennerskapsvurderinger ofte prisgitt den enkelte lærer, hennes kvalitetsoppfatninger og med den følgen at det er en fare for at ulike lærere vil kunne vurdere ett og samme arbeid ulikt. Det at kjennerskapsvurderinger kan variere mellom eksperter, sier også noe om at ekspertenes ofte tause kunnskap i stor grad også er en personlig kunnskap.

Standardreferert vurdering

Hvordan tenker man seg en operasjonalisering av holistiske vurderingsstrategier i en skolekontekst? For det første så ligger premisset til Sadler fast, for mange av skolens emner vil holistiske strategier være den eneste fornuftige måten.⁷ Sadler argumenterer for å legge standarder til grunn for kvalitetsvurderinger, i motsetning til detaljerte og presise kriterier som har “[...] been reduced to pea-sized bits to be swallowed one at a time – and for each bit, once only” (Sadler 2007: 390). En standard defineres hos Sadler som: “A definite level of excellence or attainment, or a definite degree of any quality viewed as a prescribed object of endeavor or as the recognized measure of what is adequate for some purpose, so established by authority, custom, or consensus” (Sadler 1987: 194). Denne definisjonen er kilde til noe språklig forvirring, for hva er det som eksakt er forskjellen på en vurdering basert på kriterier og en vurdering basert på standard? En standard i angloamerikansk curriculum-tradisjon er en beskrivelse av det nivået av kunnskap og ferdigheter som alle forventes å nå på gitte trinn, og beskrives derfor i generelle termer. Kriteriene er detaljerte presiseringer av hva som konstituerer kvalitet i disse standardene. Parallelt må vi derfor kunne forstå LK06 kompetansemål som standarder, da de angir hva som eleven forventes å kunne på gitte trinn. I engelsk og amerikansk skole er standardene mer detaljerte enn de norske kompetansemålene, men for både standarder og kompetansemål er presisjonsnivået ikke like spesifikt som i et kriterium.

Standardreferert vurdering er i prinsippet underlagt den samme filosofien som den kriteriebaserte vurderingen. Begge tilbyr et alternativ til normrefererte vurderinger, forstått som en rangering av elevene, der kvalitet blir et innbyrdes relasjonelt fenomen; *en elev er flink på grunnlag av at en annen elev er dårlig*. Og begge kan tilskrives formative hensikter; noe som gir elevenes arbeid en retning. Men der kriteriene, som vi har sett, er detaljerte eksplisitte beskrivelser på hva som konstituerer kvalitet, vil standardene måtte tolkes, forstås og operasjonaliseres. Lærerens forståelse av kvalitet, standarden eller kompetansemålet må ikke forbli taust og uttalt, men *tilbudt* elevene i en form som ivaretar alle aspekter ved faget og er relevant i forhold til læringsmålet. Sadler (1987) mener en kombinasjon av *eksempler* på arbeider som demonstrerer ulik kvalitet (for eksempel tidligere elevbesvarelser eller lærerens egen modellering av gode og dårlige prestasjoner) og *verbale beskrivelser* (som omtaler ulike kvalitative aspekter) er en måte for læreren å gjøre det taust eksplisitt. For veldig mye av musikkfagets performative og skapende sider vil *eksempler* være komplementært med lærerens egen undervisning, mens en verbal beskrivelse, uten å redusere et helhetlige kvalitetsbilde, vil være en større utfordring.⁸

Erik: Altså. Jeg prøver som jeg sa å tydeliggjøre forut for en vurderingssituasjon, [...] altså å modellere så godt jeg kan i forhold til musisering at vi enten lytter til eksempler hvor det er mer avanserte, kreative ting som jeg ønsker at de skal prøve seg på for eksempel.

Nina: [...] nå husker jeg ikke formuleringa, men ordet *flyt* er brukt da for det ordet som beskriver det som skjer når det virkelig sitter da [spill på instrument]. Og jeg tror kanskje ikke alle elevene [...] at du klarer å kommunisere til elevene hva det faktisk betyr, sånn at de faktisk skjønner at vi vurderer det også. Så det tror jeg kan være litt uklart for en del.

Jeg: Hvordan jobber du med det da?

Nina: Jeg prøver jo, når jeg synes en del har kommet dit at man kan snakke om de tingene, å vise litt hva jeg mener. Men det er vanskelig å vise selv forskjellen på bra og dårlig, for det blir på en måte tull og latter og fjas når man skal illustrere noe dårlig. Det er vanskelig å finne [...] ja jeg leter litt etter sånne måter å vise eksempler på. Hva er bra og hva er ikke fullt så bra.

Rolf: [...] jeg simplifiserer det også gjennom for eksempel å spille en låt for dem på en god måte og på en litt verre måte.

Kritikken som didaktisk redskap

Kvalitetsvurderinger i form av *connoisseurship* eller kjennerskapsvurderinger, som vi har sett, er heller ikke operasjonelt i didaktisk forstand i *seg selv*. For at kjennerskap skal gå fra en personlig og uuttalt vurdering til å bli funksjonell i didaktisk forstand må vi i følge Eisner (1998) henvende oss til kritikken. Vi kjenner kritikkbegrepet fra kunstanmeldelsen som anmelderens bedømmelse *av* eller dom *over* et kunstprodukt, det være seg en spillefilm, en roman, en utstilling eller en konsert eller en innspilling. Der kritikens funksjon i det profesjonelle kunstfeltet som oftest likner det vi tidligere har omtalt som summativ, vil kritikken som didaktisk redskap innenfor utdanningsfeltet også ha formative hensikter. Når Eisner bruker kritikkbegrepet i hans vurderingsteori er det de faglige kvaliteter og faglige prosesser som ligger forut for selve bedømmelsen som han mener er verdifulle for pedagoger og utdanningsforskere.⁹

Det er kritikerens evne til å *se, høre og verbalisere* som er det sentrale. I følge Eisner er kritikerens primære oppgave å oversette “the essentially ineffable qualities constituting works of art into a language that will help others perceive the work more deeply” (Eisner 1985b: 217). Kritikerens oppgave er derfor pedagogisk i den forstand at han hjelper andre som ikke er kjennere eller eksperter, for eksempel elever, til å øke oppfatningsevnen og utdype forståelsen. Denne oversettelsen fra et modus, for eksempel det klingende materialet, til et annet, i vårt tilfelle, språk, er ingen *en-til-en-* korrespondanse. Det finnes ingen ekvivalensregler, derfor vil enhver oversettelse være en rekonstruksjon (Eisner 1998: 86). Denne rekonstruksjonen tar form som et narrativ med argumenter som aldri er uimotsagte; det finnes alltid alternative tolkninger (ibid.). En kritikk er med andre ord ikke objektiv i den forstand at alle kjennere vil konkludere likt, men kritikken er heller ikke forutsetningsløs. Hos Eisner består kritikken av fire dimensjoner: beskrivelse, tematisering, tolkning og vurdering.¹⁰ *Beskrivelsen* består i å verbalisere det en har hørt eller sett i et språk som er analogt med det en søker å beskrive. I og med at slike

oversettelser ikke er ekvivalente, brukes et rikt og metaforisk språk slik at mottakeren blir i stand til å høre det kritikeren har hørt. *Tematiseringen* finner sted når kritikeren summerer opp det han mener er de viktigste eller de mest interessante forholdene ved det som er beskrevet. Det er disse aspektene eller temaene han ønsker å fokusere videre på. *Tolkningen* søker å forklare betydningen av disse temaene. Her trekker kritikeren inn både kontekst, kunnskap om og erfaring med liknende fenomen som nå blir vurdert, og tilbyr derfor mottakeren en sammenheng mellom teori og praksis. Praksis berikes og tydeliggjøres ved adekvat teori. Den konkluderende *vurderingen* skjer når kritikeren offentliggjør sin mening gjennom å bruke kriterier som er relevante i forhold til det som blir vurdert. Med tanke på slike vurderingsforløp i en skolekontekst argumenterer Eisner for personbaserte vurderinger (ibid.: 102). Her vurderes ikke eleven opp mot forhåndsoppstilte kriterier eller i sammenlikning med andre elever, men i forhold til elevens egen kunnskap og ferdighetsutvikling: “To make such comparisons requires the ability to appraise the qualities of the student’s work and to have some sense of the direction in which it is going” (ibid.).

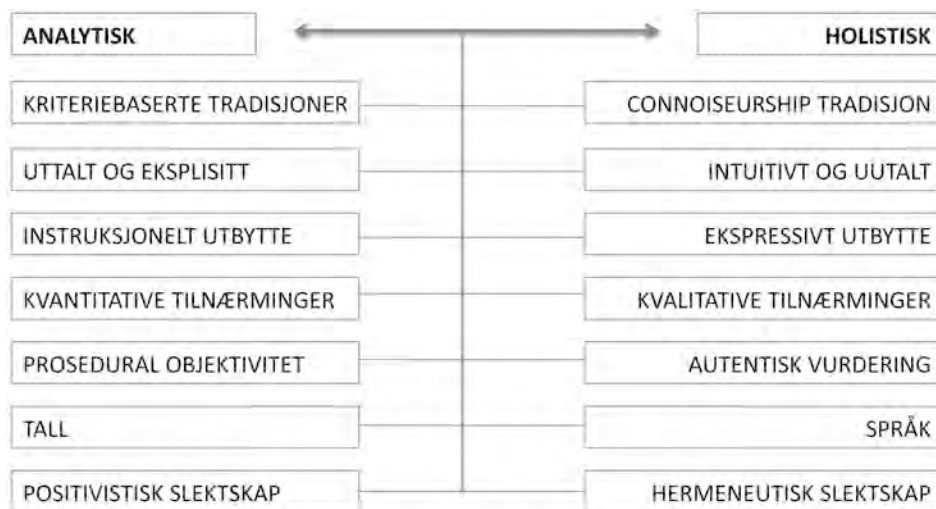
Autentisk vurdering

Sadler argumenterer gjennom sitt forfatterskap for holistiske standardbaserte vurderingsstrategier. Disse er av særskilt relevans for komplekse læringsfenomen. Eisner argumenterer for ekspressive læringsmål og fremhever personbaserte vurderinger basert på kjennerskap og kritikk. Vurderingsformene som brukes i disse holistiske strategiene må være relevante for, og tro mot, de objektene man ønsker å vurdere. Autentisk vurdering (se f. eks. Stobart 2008) er vurderingsformer som kan sies å ivareta validitetsaspektet av vurderingen i den forstand at den vurderer det den sier den skal vurdere og at vurderingsformen er “fit to purpose”. Man vurderer ikke nødvendigvis spilleferdighetene hos en elev ved å be eleven holde en powerpoint-presentasjon om Snoo Dog; “someone with a grade in music ought to have played something to someone” (ibid.: 109). Utfordringer med kvalitative holistiske vurderinger og kjennerskapsvurderinger er, som tidligere drøftet, reliabilitetsaspektet forstått som likebehandling av alle elever uavhengig av lærerens subjektive skjønn. Susan Orrs Bourdieu-inspirerte forskning (2010) viser hvordan autentiske vurderinger i kunstutdanning gjøres med bakgrunn av slike “subjektive” skjønsmessige vurderinger. I hennes studie er lærernes subjektive vurderinger basert på kjennerskap aldri grunnløse eller tilfeldige, men formet av lærerens deltakelse i et praksisfellesskap med andre lærere. Grunnlaget for vurderingens “objektivitet” er at den er konstruert og regulert innenfor rammene av en bestemt sosial, kulturell og politisk diskurs (ibid.: 16). I relasjon til kjennerskapsvurderingens personlige aspekt (se avsnitt 4.2.1) vil vi kunne anta at der eksperter har en lang felles historie, for eksempel gjennom å være kolleger på en skole, vil hver og ens personlige kunnskap bidra konstituerende for en felles sosial kunnskap – *dette mener vi her*. Kvalitetsoppfatninger er derfor ikke private og uuttalte, men forhandlet, formet og gjort innforstått og virksomme i praksisfellesskapet. Dette betyr ikke at gode kolleger og kjennere

innenfor et felt ikke kan være uenige, men at de til syvende og sist taler med en tunge. Å nå konsensus må være målet for kvalitetsdiskusjoner ved formelle vurderinger, men diskusjonen som leder frem til enighet vil være både nødvendig og fruktbar.

Oppsummering og konklusjon

Den teoretiske utlegningen i denne artikkelen kan summeres i følgende modell:



Figur 4

En oppsummerende konklusjon på denne fremstillingen vil være at i rendyrket form vil styrkene til den analytiske tilgangen være vurderingens reliabilitet. Tilsvarende kan det virke som at vurderingens validitet blir best ivaretatt i den holistiske tilgangen. Svakheterne til strategiene er det motsatte forholdet: Den analytiske strategien vil i rendyrket form ha utfordringer ved å ivareta validitetsaspektet for flere av musikkfagets læringsaspekter. Tilsvarende vil holistiske vurderinger forde upartiske, rettferdige og etterrettelige lærere for å ivareta reliabilitet innenfor en og samme klasse, samt et utstrakt praksisfelleskap med andre lærere for å sikre reliabilitet i vurderinger av elever på tvers av ulike skoler. Betingelsene for dette saksforholdet er, som vi har sett, den analytiske strategiens streben etter objektivitet, mens den holistiske strategien vil til syvende og sist fremstå som subjektive vurderinger basert på personlig og til dels taus kunnskap.

Dobson (2010) mener at diskursen om vurderingspraksis pendler mellom analytiske og holistiske tilganger. Når det blir et fokus og en overvekt på den ene praksisen, blir det et økt krav om mer av det andre og vice versa. I vurderingslitteraturen, slik vi har sett, blir også disse to tilgangene behandlet som ytterpunkter, der den ene argumenterer mot den andre ved å peke på feil og mangler. En slik dikotom fremstilling, som jeg også har anlagt i denne artikkelen, er problematisk uten forbehold. Slik jeg vurderer det, vil forbeholdene gjelde en erkjennelse av at virkeligheten ikke er like kategorisk som den fremstilte modellformen ovenfor. Et annet forbehold vil være faren for at en slik kategorisk oppstilling vil kunne oppfattes som at jeg fremstiller en tilgang som mer fordelaktig for musikkfaget enn den andre.

For å ta det første først. En utpreget bruk av vurderingsskjemaer med kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier, slik vi ser tendenser til i norsk skole i dag (se innledningen), tyder på en vurderingspraksis som nærmer seg en kriteriebasert tradisjon i en analytisk konseptuell forstand. Men der den analytiske tilgangen har som sin fremste "styrke" en parentessetting av subjektet og det subjektive, vil, så langt jeg kan se, ingen av de vurderingsskjemaene som er presentert for meg og som vi har sett eksempler på i den artikkelen, kunne fungere uten en videre forklaring eller presisering. Ordlyden i disse kjennetegnformuleringene er heller ikke presis nok for å unngå alternative tolkninger eller diskusjoner. Videre: Modellen illustrerer en analytisk tilgang der tall har forrang over språk, mens det motsatte er tilfelle i den holistiske tilgangen. Dette er heller ingen absolutt fremstilling. For eksempel vil nettopp kvalitative kjennerskapsvurderinger i kunstnerisk kommisjonsarbeid eller i opptakskomiteer gjøres ved å plassere kandidatene i forhold til hverandre i en nummerert rekkefølge eller tildele kandidaten en poengskåre. Det er oftest først ved uenighet innad i kommisjonen eller ved uttalte begrunnelser at språket benyttes. Et tredje eksempel på modellens begrensning er den oppsatte dikotomien prosedural objektivitet vs. autentisk vurdering. For eksempel vil prøveformer som rytme- og melodidiktater etter mitt skjønn også kunne betegnes som autentisk vurdering. Selv om disse ofte er basert på en prosedural logikk i den forstand at eleven enten noterer rett eller galt og der besvarelsen til eleven også ofte relateres direkte til en på forhånd oppsatt poengskåre, fanger metoden det den faktisk er ment å vurdere: om elevene kan skrive ned med konvensjonell noteskrift det som blir avspilt for dem eller ikke. Videre kan man selvsagt diskutere hvorvidt prøveformen likner på situasjoner man kan komme opp i utenfor skolen, men her kan man argumentere for metodens autenticitet da ferdigheten med å transkribere klingende lyd i skrift er en vesentlig del av en musikerprofesjon på et eller annet nivå. Disse er bare noen eksempler på praktiske forhold som kompliserer modellen og vi kunne kanskje ønske oss en modellform som tar inn over seg alle mellomposisjoner og alle eventualiteter. Vel vitende om dette saksforholdet mener jeg allikevel at denne modellen kan bidra til å identifisere, teoretisere og sette ord på hovedlinjene i vurderingsteorien.

Når det gjelder om selve fremstillingen kan oppfattes som normativ, ved at en tilgang kan fremstå som mer fordelaktig enn den andre, tenker jeg at det ville være

fornuftig å behandle relasjonen mellom de to tilgangene som et kontinuum i stedet for å betrakte disse som to adskilte tilganger. Verdien av en strategi vil da avgjøres av den konkrete undervisningssituasjonen den er ment å undersøke, en oppfatning av vurderingsteori som også argumenteres for av flere (se bl.a. Fautley 2010; Mills 2005; Sætre & Vinge 2010). I et vitalt og flerfasettert musikkfag vil ikke alle læringsaspekter være like komplekse, men tydelig definerte ferdighets- og kunnskapsaspekter. Og jo tidligere man befinner seg i utdanningsforløpet, jo mer oversiktlige og konkrete vil disse aspektene være. På den andre siden vil heller ikke musikkfaget være vitalt og komplekst uten det usagte, uforutsigbare, personlige og intuitive, koblet til opplevelse og personlig erfaring. Læringsinnholdet og læringsaktiviteten må derfor bestemme vurderingsstrategi.

Videre virker det fornuftig å legge lærerens kompetanse til grunn i forståelsen av vurderingspraksis. Desto mindre *connoisseur* man er med tanke på musikkfaglig kompetanse og lærererfaring, desto større blir behovet for å *objektiverere* vurderingene. Desto større erfaring og faglig oversikt man har, desto mer kan man stole på ens egen personlige, innforståtte kunnskap og evne å gjøre denne transparent for elevene. En faglig *connoisseur* vil også ha en større formening om hvilke deler av faget som egner seg for de respektive vurderingsformene, og vil i så henseende kunne gjøre relevante vurderinger langs hele kontinuumet. Om denne læreren vurderer alene eller sammen med en annen vil også kunne virke inn på valg av vurderingsform: “Consensus breeds confidence in the objectivity of the judgements rendered” (Eisner 1998: 45). En vurderingshandling er ikke tilfeldig, men forholder seg mer eller mindre intendert til et planlagt læringsinnhold og et ønsket læringsutbytte. Vurdering som didaktisk fenomen vil derfor være relasjonelt forbundet med andre sentrale didaktiske kategorier. Det vil dreie seg om mål, arbeidsmåter, elevforutsetninger, rammefaktorer som tid, antall elever, undervisningsmaterieell osv. Lovverk og forskrifter vil også legge sentrale føringer på vurderingshandlingen, det vil også skolens *doxa* eller inneforståtte læringskultur og tradisjoner kunne gjøre. Slik avtegner det seg et bilde av et komplekst saksforhold med ulike ytre og indre strukturer som alle vil kunne virke regulerende både på valg av musikkfaglig innhold og på vurderingsform.

Noter

- 1 Begrepene vurdering og evaluering brukes ofte om hverandre og betyr det samme. Men innenfor vurderingsteori er det en vanlig praksis i nyere tid å bruke vurderingsbegrepet på individnivå, f. eks. vurdering av en elevs kunnskap og ferdigheter, mens evaluering brukes på vurderinger av hele programmer eller prosjekter, f. eks. evaluering av L97. Vurderingsbegrepet slik det anvendes i denne artikkelen samsvarer med den engelske termen *assessment*. Evalueringsbegrepet i Johanssens tekst fra 1994 forstås som vurdering på individnivå.
- 2 Kunnskapsløftet er en utdanningsreform som ble igangsatt i Norge i 2006. Fra 2009 er nye læreplaner (LK06) innført i alle fag i grunnskolen og i videregående opplæring. Utdanningsreformen har fokus på grunnleggende ferdigheter i alle fag og innfører tydelige kompetansemål for

- elevenes læringsutbytte. I følge Erling Lars Dale (2010) markerer Kunnskapsløftet som reform overgangen fra *industriksamfunnets* skole til en skole i tråd med *kunnskapsamfunnet*. Forandring av læring og undervisning i skolen med en større vekt på resultatvurdering av elevene, er sentrale kjennetegn på denne overgangen.
- 3 <http://www.aiaa.org.uk/afl/assessment-reform-group/>
 - 4 Formativ og summativ vurdering (distinksjonen først innført av Michael Scriven i 1967, se Pinar 1995: 734) er to grunnleggende begreper som omhandler formålet ved en vurdering. En vurdering underveis i undervisningsforløpet som brukes av læreren for å modifisere egen undervisning og for eleven og læreren for å utforme det videre læringsopplegget, kalles for en formativ vurdering. Her handler det om å identifisere mulige gap mellom tilstand og formulerte mål og sette inn tiltak for å minske dette gapet. En avsluttende oppsummerende vurdering etter endt undervisningsforløp kalles for en summativ vurdering, og er gjerne forbundet med eksamen og karaktersetning. Det er min mening at utfordringene knyttet til vurdering i musikkfag på et epistemologisk nivå, som er denne artikkelens fokus, vil gjelde uavhengig av vurderingens funksjon. Det tilfaller derfor ikke denne artikkelen å diskutere disse grunnleggende begrepene mer i detalj. (Se f.eks Black & Dylan 2006 eller Gardner 2006 for videre utlegging av begrepene og oppdaterte diskusjoner om begrepene didaktiske utforming).
 - 5 Denne synonyme begrepsbruken er diskutert i Norge blant annet av Throndsen et al som hevder at det hadde vært mer riktig å si at kriterier er det som brukes som målestokk ved vurdering av elevbesvarelser, mens kjennetegn brukes om det som er karakteristisk for en besvarelse (Throndsen et al. i Dobson 2010: 30).
 - 6 Prosjekt i regi av Norsk Komponistforening og Oslo Filharmoniske orkester, der musikklinjene i Oslo-Akershus komponerer for en sinfonietta-besetning, og tilslutt får komposisjonen sin fremført i Oslo konserthus. <http://www.oslofilharmonien.no/lang/no/ung-arena/ung-kom/>
 - 7 Det må nevnes at Sadler skriver om vurdering i høyere utdanning der en rekke grunnleggende kunnskaper og ferdigheter allerede foreligger for anvendelse på komplekse områder.
 - 8 Sætre og Vinge (2009) presenterer *eksempler* på slike holistiske beskrivelser av elevkompetanse i musikkfaget. Disse vil kunne fungere både som kvalitative guider for læring for elevene, men også som eksempler på en kvalitativ argumentasjon som er kompatibel med det presisjonsnivået som forventes av musikkklæreren i formelle klagesaker.
 - 9 Eisners begreper om *connoisseurship* og *criticism* er først og fremst utviklet i relasjon til utdanningsforskning, nærmere bestemt til evaluering av skoleprogram. Men disse enhetene for analyse lar seg etter mitt syn fint applisere på individnivå. (For en mer utførlig utlegning av Eisners kritikk-dimensjoner og dens betydning på individnivå se Sætre & Vinge 2010: 172-173).
 - 10 I utlegningen av kritikerdimensjonene i Eisner 1985b (229-238) er tematisering som dimensjon utelatt. Denne dimensjonen er tatt med i revisjonen av teorien i Eisner 1998.

Litteratur

- Abeles, Harold F. (2010). Assessing music learning. In: H. F. Abeles & L. A. Custodero (eds), *Critical issues in music education: contemporary theory and practice* (pp. 167-193). Oxford: Oxford University Press.
- Black, P. & Dylan, W. (2006). Assessment for Learning in the Classroom. In: J. Gardner (ed), *Assessment and Learning* (pp. 9-25). London: Sage.
- Dale, Erling Lars. (2010). *Kunnskapsløftet: på vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforl.

- Dearden, R. F. (1979). The Assessment of Learning. *British Journal of Educational Studies*, 27(2), 111-124.
- Dobson, Stephen. (2010). Najonale og internasjonale utfordringer innen elev- og lærlingvurdering. In: S. Dobson & K. R. Engh (eds), *Vurdering for læring i fag* (pp. 24-36). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Eisner, Elliot W. (1985a). *The Art of educational evaluation: a personal view*. London: Falmer Press.
- Eisner, Elliot W. (1985b). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Eisner, Elliot W. (1998). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Fautley, Martin. (2010). *Assessment in music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, John. (2006). *Assessment and learning*. London: Sage.
- Hanken, Ingrid Maria, & Johansen, Geir. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Johansen, Geir Rosenløv. (1994). Evaluering av musikkundervisning *Musikkpedagogiske perspektiver* (s. 49-61). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Madhaus, George F., & Kellaghan, Thomas. (1992). Curriculum evaluation and assessment. In: P. W. Jackson (ed), *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association* (pp. 119-154). New York: Macmillan.
- Mills, Janet. (2005). *Music in the school*. Oxford: Oxford University Press.
- Nielsen, Frede V. (1998). *Almen musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, Frede V. (2002). Quality and Value in the Interpretation of Music from a Phenomenological Point of View – a Draft. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1-19. Retrieved from <http://www.zfkm.org/>
- Orr, Susan. (2010). 'We kind of try to merge our own experience with the objectivity of the criteria': The role of connoisseurship and tacit practice in undergraduate fine art assessment. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 9(1), 5-19.
- Pinar, William F. (1995). *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: P. Lang.
- Polanyi, Michael. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Sadler, D. Royce. (1987). Specifying and Promulgating Achievement Standards. *Oxford Review of Education*, 13(2), 191-209.
- Sadler, D. Royce. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.

- Sadler, D. Royce. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175-194.
- Sadler, D. Royce. (2007). Perils in the meticulous specification of goals and assessment criteria. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 387-392.
- Sadler, D. Royce. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159-179.
- Sheridan, Mark, & Byrne, Charles. (2002). Ebb and flow of assessment in music. *British journal of music education*, 19(2), 135-143.
- Stobart, Gordon. (2008). *Testing times: the uses and abuses of assessment*. London: Routledge.
- Sætre, Jon Helge, & Vinge, John. (2009). *Vurdering i musikk på ungdomstrinnet: veiledere*. Oslo: Oslo kommune, Utdanningsetaten.
- Sætre, Jon Helge, & Vinge, John. (2010). Musikk og vurdering. In: S. Dobson & K. R. Engh (eds), *Vurdering for læring i fag* (pp. 166-177). Kristiansand: Høyskoleforl. Utdanningsdirektoratet. (2007). *Et Felles løft for bedre vurderingspraksis: en veiledning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

PhD student, John Vinge
Hedmark University College
Faculty of Teacher Education
Music Department
Holsetgt. 31, N-2318 Hamar, Norway
john.vinge@hihm.no

Ethical implications of music education as a helping profession

Thomas A. Regelski

ABSTRACT

Ethical implications of music education as a helping profession

As professionals, music teachers are faced with a range of ethical responsibilities that are tied to the particular benefits that the music education profession, by its very existence, promises to contribute to graduates' musical abilities and future musical options. However, the ethical dimensions of music education are too often overlooked, both in the preparation of new teachers and in evaluating the practices of in-service teachers.

This study provides a philosophical review of key aspects of normative ethics that merit being acknowledged and addressed if music education is to be most fully ethical and music teachers most productively professional. To clarify this ethical responsibility, duty, consequentialist, and virtue ethics are briefly surveyed and common grounds between them are noted in order to recommend a range of criteria for an applied professional ethics of music education. Certain teaching practices from school music and individual lessons are offered as evidence that ethical failings are often involved in many common music teaching practices and that an applied ethics can help music teachers to be most fully professional and effective.

Keywords: professional teaching ethics, normative ethics, applied ethics, music education.

Introduction

According to functionalist sociology, a society creates particular social structures to accomplish basic *functions* it needs to survive. Thus, the helping professions, such as medicine, law, therapy, and the ministry, have evolved to promote human wellbeing and, thus, society. Teaching, similarly conceived, is not simply a specialized occupation; it is a *helping profession*. With such professional standing, however, comes the ethical responsibility of serving those for whom the profession exists: students and society. As professionals, then, the ethical responsibilities of music teachers are tied to their implied

promise to contribute in *functional* ways to students' musical abilities and dispositions and, through these, to the life well-lived.

However, this ethical responsibility is too often overlooked in training or evaluating teachers. On the assumption that music is good, the corresponding assumption is taken for granted that simply providing musical "experiences" in schools and studios is automatically aesthetically good, and that such musical "activities" are therefore routinely beneficial and educative. This leads to an "anything goes" ethics of *radical relativism* where just about any teaching is regarded as "good enough."

This study briefly summarizes the three leading normative ethical theories and related meta-ethical issues that warrant being acknowledged and addressed if teaching music is to be most fully ethical and music teachers most fully professional.

Normative and applied ethics

To begin with, *normative ethics* propose criteria for ethical conduct. However, such normative criteria are often compromised by the often unique particulars and messy details of actual cases. The principle of *proportionalism* thus allows 'bending' norms when important situated variables take precedence; for example, lying to save a life.

In contrast, *applied ethics*—also called *situation* or *practical* ethics (Singer 1997)—begin with typical cases and needs, and reason from them to relevant ethical criteria. Applied ethics guide the various professions; for example, legal and medical ethics. However, applied ethics draw from normative theories (and other sources) and tend to establish norms of 'due care' for their respective fields.

Most helping professions therefore formally educate new members about the profession's ethical standards. This has not been typical in teacher education, however. Most ethical criteria for teachers are matters of statutory law (e.g., laws against physical punishment), amount to platitudes (e.g., be considerate to all students), or are common sense (e.g., do not get romantically involved with students). Typically missing is the central ethical criterion that arises from the *function* for which the teaching profession exists. To be effective and ethical, then, music teaching should fulfill its responsibility to provide the clearly *functional musical benefits* its very existence promises to students and society. Failure to produce such benefits results in an escalating *legitimation crisis* that requires ever-more political 'advocacy' to justify the continued status, even existence, of music education—particularly of "school music."

To clarify this ethical responsibility, the normative theories of duty, consequentialist, and virtue ethics will be surveyed with a view to identifying a range of potential criteria that can contribute to an applied, professional ethics of music education.

Duty ethics

Duty theories (also called deontological, from the Greek *deon* for duty) state *obligations* that follow from their stipulated criteria, such as the Ten Commandments, the Golden Rule, or Immanuel Kant's various "categorical imperatives." Duty theories also follow criteria that flow from the concept of *rights*—as regards the teaching profession, students' rights.

One problem with duty theories is that a duty is *categorical*—an absolute ought—and thus an action that fulfills a duty can be regarded as ethical regardless of its consequences; for example, a teacher's ethical duty can be regarded as fulfilled simply by offering instruction, even if results are negative or inconsequential. However, certain ethical criteria from duty ethics can fruitfully apply to music education, chief among them being the prevailing duty to provide the functional musical benefits the profession exists to serve.

Duty ethics and music education

First and foremost, is the duty that professional actions should benefit students in *functional* ways, not the teacher, and not music programs as though ends-in-themselves. Instruction—whether in school classes and ensembles or individual lessons—should not, therefore, be a pre-existing mold into which students are force-fit, or that limits their musical options. 'One-size-fits-all' didactics assume that all students are alike in background, ability, and interests, and share common needs. They also assume that teaching situations (demographic contexts, resources, schedules, national curriculums, etc.) are interchangeable and respond equally or in the same ways to technicist teaching. Ensembles and instrumental instruction are often predicated mainly (or even solely) on either "good music" as decreed by academe, or "school music" that similarly attempts to advance "good taste."

Too often, however, both school and non-school based ensemble programs become autonomous, and students end up serving the program rather than the program serving their musical needs and interests. And individual lessons often submit students to uniform methods and materials that ignore individual differences and interests, or that assume all students are being prepared to seek careers as professional musicians. However, serving the educational functions of life-long learning and life-long "musicking" (Small 1998) depends on teaching that prepares students for far more than the next concert, recital, or lesson. Without such carry-over to life outside of and after graduation from school, music teachers risk failing in their duty to provide the function for which music education exists: the functional advancement of a student's musical abilities and options. The ethical criterion, then, is: What can the student *do*—at all, better, more often, or with greater reward—as a result of instruction?

A second general duty is the ethical injunction to “do no harm.” This is violated when students are physically harmed. For example, some pedagogies and didactics violate the biomechanics of young and still developing bodies and can produce medical conditions. Similarly, the harmful effects of rehearsing or practicing in acoustically unsuitable spaces are increasingly being recognized and researched. And, of course, students who have learned only to dislike their required music classes, or who have not had their musical (and other) needs and interests met, in effect have been ‘harmed’ by not benefiting functionally from instruction in ways that are meaningful and lasting.

Third, the *right of students to be safe* includes being safe from psychological harassment or exploitation. Violators include music teachers who resort to embarrassment and intimidating tactics that can have serious, even long-term, negative psychological consequences for students. Teachers who strategically employ insensitive challenge or audition systems rely on a dubious educational and ethical principle because, in such situations, a student reaches his or her goal only at the expense of all other students not meeting theirs.

The duty *to be fair and just* is a fourth right due to students. Fair and just treatment is denied when music teachers serve only an elite or self-selected few; or where students sense that certain students are the ‘teacher’s pet’ (which often causes social problems for them with peers). Excluding students by competition and audition, or because the program or pedagogy offers little that interests them musically fails to meet their musical and other needs. Ignoring those who lose interest or quit rather than redoubling teaching efforts to meet their needs, also falls short of the functionalist duty to serve *all* students’ musical needs fairly.

A fifth traditional duty is to *benefit the needy*. This duty relies on the premise that music education is a calling that exists to altruistically benefit the musical needs of students. In this, a “need” is understood in terms of the skills and understanding required to be musically active in pragmatic ways, and it also includes expanding musical choices beyond those students enter school with; for example, as learned from family, church, ethnic group, community, or nation. Thus, their individual needs and interests must be diagnosed and then met, instead of being dictated—as is the case when students are treated as though they all have the same needs, or to meet the ‘standard’ needs of the school program or ensemble.

Furthermore, such altruism implies results that are unequivocally beneficial. Teaching that produces *no discernible benefits* is ethically *unaccountable* and thus unwarranted because its virtue cannot be determined. Similarly, teaching that produces *no lasting benefits* as far as students’ musical choices and musicking as adults can also be doubted as to its functional contributions and, thus, as to its ethical status. Students whose musical abilities and options have not been advanced in notable ways—a kind of ‘value added’ ethical and curricular criterion—have not been ethically or musically served well; such students and society in general have not been benefitted by the functional professional ethic expected of a helping profession.

The sixth duty follows from a basic conception of human rights: *allowing and promoting free expression*. However, this duty is often difficult to meet with large ensembles and can be met more readily, for example, with a well-planned offering of solos, duets, trios, and so on. And instead of dictating all musical decisions, ensemble directors and studio teachers should promote the *independent musicianship* that facilitates the learner's own decision-making ability in the service of life-long musicking.

Last among traditional ethical duties to be discussed here is one of Kant's lesser known categorical imperatives: "Act in such a way that you always treat humanity . . . never simply as a *means*, but always at the same time as an *end*" (trans. Vardy & Grosch 1999: 58; italics added). Since students are the ends for which music education exists as a helping profession, the duty follows that it is *their* musical benefits and satisfactions that ought to be benefitted. If music or the teacher's needs are the ends for which music education exists, then students' musical needs are sacrificed and teaching fails to meet its ethical obligations to them. Despite their self-congratulatory 'high standards', teachers who teach as though protecting music from students answer the age-old question of whether we teach students or music by favoring the latter, rather than achieving a balance that serves each side of the equation.

However, a teacher may also benefit (musically and otherwise) and still be ethical as long as students also clearly benefit as much as or more than the teacher. This provision is further clarified by consequentialist ethics.

Consequentialist ethics

Instead of focusing on *duties*, consequentialism focuses on *observable* and *pragmatic results*. It promotes an applied ethics based on concrete criteria of professional accountability based on the function(s) for which the helping profession exists.

Contemporary consequentialism stems from the *utilitarianism* of Jeremy Bentham and John Stuart Mill. This philosophy introduced the concept of "utility" to ethical theory: for an action to be ethical, consequences should be *useful* for those affected by it. Thus, to be fully ethical on this account, the 'good' supposedly served by teaching must clearly be useful for students, not just supposedly good for them on some vague or noble-sounding grounds. Results also need to be truly consequential: they should contribute to a *significant* need and to a *functional* degree of usefulness.

Furthermore, an ethical action is one that produces "the greatest good for the greatest number," as the saying goes. Moreover, an action is "good" that, overall, is more productive of happiness or pleasure or more avoiding of unhappiness or pain than its alternatives. However, for consequentialism "pleasure" is understood in terms of wellbeing or thriving rather than hedonistically, while "pain" refers to undesirable results, such as boredom or aversion.

Consequentialism and music education

For consequentialism, then, music education is most ethical when it pragmatically advances students' present and future musical wellbeing. School music and individual lessons thus carryover functionally to life and contribute to society.

First, instead of focusing on duties deemed to be ethical regardless of results, consequentialism analyzes the possibility of both positive *and* negative consequences; then it judges whether the potential positives outweigh the negative risks. In schools, however, the differing musical needs of the greatest number of students usually cannot be addressed by large ensembles. And instrumental and voice teachers whose skill-drill demands result in students losing interest and 'dropping out' (actually or mentally) have failed to consider the negative consequences of their teaching. Again, protecting music *from* students is not an ethically warranted consequence. Technique, taught as though for its own sake, goes for naught when students quit lessons for lack of musical interest: they wanted to study music, not scales and exercises. And this includes literature requirements that fail to in any way or degree take students' own musical choices and interests into consideration. Students practice sports drills because they see the direct relevance of the skills gained to the pleasures derived from improved performance. Music students resist skills drilled in isolation from real music-making when they cannot similarly connect practiced skills to enhanced rewards of performance.

Secondly, unlike the ethical criteria duty ethics stipulate in *advance*, for consequentialism the ethical merit and value of teaching choices and actions are seen only *after the fact*, in terms of their pragmatic musical usefulness for students. Thus, all teaching decisions are treated as hypotheses that need to be tested in action for their utility. If a hypothesis concerning methods, materials, curriculum (etc.) fails to provide effective (which is to say, pragmatically useful) results, then alternative or remedial actions need to be taken based on alternate hypotheses. This amounts to a kind of informal and on-going action research and to so-called "reflective practice." Students who practice too little or who fail to progress are symptoms of a failure to address this ethical criterion. Just assigning practice is not enough: students need to learn *how* to practice *efficiently* and *effectively* and, thus, be rewarded from their efforts by musically satisfying progress.

Third, consequentialism is keenly aware that some teaching actions—no matter how dutiful or constructive the intentions—may have negative consequences. Ethical responsibility thus requires special efforts on behalf of students who fall behind or in any way lose interest. Blaming parents for not enforcing practice or the seductions of TV, computer games (etc.) is an ethical 'cop-out'! On the assumption that everyone is attracted to music and is rewarded by it, means are sought by which negative results are overcome by rewarding results. This can involve wholesale changes in the literature chosen and a reconsideration of basic pedagogical premises.

Fourth, the pragmatic focus of consequentialism is on the needs of particular students. Unlike duty ethics, then, no 'one-size-fits-all' teaching practice can be ethical.

Diagnosis of students' always unique circumstances and changing needs is required. Thus, just as "good health" is not the same thing for an 8-year-old as for an 80-year-old, 'musical good health' varies according to a host of individual variables. Music teachers who are like a doctor who wants only healthy patients proceed on very weak ethical grounds. And it precisely the challenge of meeting such variable needs that is the source of the personal and professional rewards of teaching.

Finally, consequentialism is keenly alert to observable differences between the *anticipated benefits* and the *actual consequences* promoted for the musical thriving of students and graduates. Results that are neither readily apparent nor unmistakably beneficial to students' musical wellbeing suggest the failure to fulfill the functional contribution music education exists to promote and thus the failure to meet the ethical responsibility of the profession. For example, simply assuming that students are automatically benefitted "aesthetically" from any and all musical "activities" and "experiences," despite no advancing of their present skills and while retaining their existing tastes, choices, and interests into adulthood, risks the ethical failure of 'making no difference' and, thus, of failing to provide the functional benefits for which the profession exists.

Virtue ethics provide further criteria for applied ethics.

Virtue ethics

Instead of focusing on *obligations* (as duty ethics do) or *anticipating beneficial results* (as does consequentialism), virtue ethics focus on *personal traits* of the agent—in particular, on a disposition for practical judgment based on a reasoned prior judgment of the 'good' to be served by a teaching action.

Virtue ethics first gained prominence in the writings of Aristotle who distinguished between ethical and intellectual virtue. For Aristotle, "virtue" did not have the moralistic sense that it has today, particularly in connection with religion and good 'morals'. "Virtue," instead, was regarded as the *excellence* that fulfilled the 'good' for which an action was undertaken. *Ethical* virtue (excellence) involves twelve character traits that Aristotle regarded as inborn or a result of upbringing, such as patience and courage. However, *intellectual* virtue (excellence) includes three "primary" kinds of acquired knowledge and skill: *theoria*, *techne*, and *praxis*. Actually, Aristotle cited five "primary" intellectual virtues (Aristotle 1998: 140-147): the three forms of acquired knowledge, plus intelligence (*nous*) and wisdom (*sophia*). Intelligence supports any cognitive endeavor, and wisdom is the holistic result of character, learning, and experience.

Theoria involves speculative reason and its active form is contemplation. However, unlike his teacher Plato, Aristotle stipulated that ethical actions depend on *practical*

reason, not theoretical speculation. Thus he wrote: “the virtue [excellence] of a thing [or action] is relative to its proper work” (Aristotle 1998: 138). Accordingly, the “proper work”—the functional or pragmatic end(s)-in-view for always unique practical situations and needs—provide the criteria for *empirically* judging the virtue of an action, thus avoiding “anything goes” relativism.

Techne involves the creating of practical ‘things’. It relies on technical and cognitive skills that can be passed on, practiced, and applied routinely to usually uncontroversial ends. Its active ethical form is *poēisis*, or “excellent making.” Because ‘things’—including performances, productions, events, etc.—not *people* are at stake, mistakes typically carry no ethical responsibility. However, when teaching is approached as *techne*—that is, as a craft-like collection of routinized, technical strategies and ‘how to’ teaching ‘tools’ employed as ‘what works’ recipes for achieving taken for granted ends—then then it deteriorates into a process that treats students as though they are interchangeable ‘things’ on a factory assembly line.

In contrast to *techne*, then, *praxis* is a ‘doing’ or action that serves the always unique (and often changing) needs of individuals. Accordingly, *praxis* is centrally concerned with the ethical criterion of promoting ‘good’ or ‘right results’, as judged in terms of their discernible functional contributions to the present and future wellbeing of students.

Praxis thus involves knowledge that promotes ‘right’ or ‘virtuous [excellent] action’, and it depends on the active virtue of *phronēsis*: the ethical need to be caring, wise, and far-sighted in bringing about ‘right [excellent] results’ and prudent in doing no harm. *Malpraxis* is the failure to achieve ‘right results’ or the failure to avoid harm. It is important to stress that malpractice in the helping professions is not a failure to observe *standardized* practices or methods; in the helping professions, practices are properly tailored to the non-standard needs of different individuals (even to different needs at different times in a person’s life). Malpractice, instead, is the lack of having observed *ethical standards* of ‘due care’ and, thus, having created harmful or negative results. The practical wisdom on which teaching as *praxis* depends therefore requires an *ethic of caring* that is focused on the needs of students (as much as, or more than on musical values) and of being prudent in decisions that affect their personal and musical wellbeing. In comparison to the other helping professions, however, the lack of a recognized ethic of malpraxis in teaching is a serious and on-going ethical weakness.

In practice, the virtue ethic of caring relies on Aristotle’s four so-called “secondary” intellectual virtues: first, acquiring knowledge needed for effective decision-making; second, skills for diagnosing what is ‘right’ and just; third, the understanding needed for analyzing relevant variables; and, finally, the resourcefulness and versatility that effectively takes into account differences between individuals and situations. Such *praxial knowledge* has many sources, including study, research, and reflective *praxis* (e.g., action research).

Importantly, in Aristotle’s virtue ethics *practical wisdom is always subordinate to philosophical virtue!* He writes that philosophy “makes us aim at the right mark,

and practical wisdom makes us take the right means” (Aristotle 1998: 155). “Good teaching,” then, is *not* a matter of first deciding on supposedly ‘good methods’ and materials; rather, it is a matter of *first* using reason to envision philosophically warranted ‘right [excellent] ends’, *then* carefully choosing the ‘right [excellent] means’ and pragmatically evaluating the virtue and value of teaching according to how well the pragmatic end(s)-in-view were realized.

As viewed by virtue ethics, then, teaching music is inescapably an ethical and, therefore, a praxial endeavor, not *techne* or a craft-like collection of ‘one-size-fits-all’, ‘what works’, ‘best practices’, methods, materials, techniques, or strategies. It is a professional and thus ethical ‘doing’ that exists and is continually ‘practiced’ to help students become more musically and humanly functional. Those results are the ends-in-view that determine ethical action and qualify effective practices. Ultimately, then, “good teaching”—where “good” qualifies both the ethical dimension and the ‘good for’ served—draws from accumulated practical wisdom—praxial knowledge—that teachers build from a history of promoting ‘right [excellent] results’.

Virtue ethics and school music

Virtue ethics reinforces key principles from both duty and consequentialist ethics, yet makes its own contribution to applied ethics.

First, as with consequentialist ethics, the concern of virtue ethics with ‘right results’ focuses on individual students. Accordingly, the ‘rightness’ or ‘goodness’ of results is properly judged in terms of meeting students’ individual needs. In music, the very existence of a world of different (and sometimes competing) *musics* testifies to different musical and social ‘goods’ that are served by those musics; not only different ‘goods’ served by music (e.g., music that is “good for” religion, ceremony, dancing, socializing, etc.) but the various musics that serve such “goods” differently, according to individuals and societies. When only a very narrow range of such musics are offered (for a given student, or for all students), the likelihood is great that individual musical and social ‘goods’ are being ignored and, thus, the ‘helping’ status of teaching actions falls professionally short of being fully ethical.

Next, and again in common with consequentialism, caring enough to be care-full [*sic*] entails vigilantly diagnosing students’ needs and providing for them via reflective practice. However, virtue ethics stresses the additional responsibility that music teachers should remain up-to-date and should develop the versatility needed to meet students’ always differing and ever-changing needs. As society, students, and music changes, so must music teachers change and adapt. In today’s world of rapid technological change, music “apps” for smart phones, tablets, and computers have become major sources of musical interest and modes of musicking. These media are ignored at the risk, first of all, of the increasing irrelevance of music education and its worsening legitimization crisis (i.e., need for ‘advocacy’); and, second of all, of failing to keep pace with the modes

that musicking can take for many students and citizens and, thus, of failing to meet their needs. For example, thanks to the available (and ever-growing apps), everyone who owns a smart phone already owns a musical instrument capable of serving a wide-range of musicking (Walker 2011), and ignoring this potential risks a serious ethical failing. Music teachers need not give up teaching the traditional music media; but given the availability of music apps (that range from performance, to composition, to “musicky” games; see Gouzouasis and Bakan 2011), music teachers need to keep up with the music world that extends well beyond traditional media and options.

Third, virtue ethics go beyond the good intentions and normative criteria of duty ethics. They insist that the teacher promote ‘right [excellent] results’, not just go through the motions of dutifully providing lessons that—no matter how much fun students may seem to have—lead to no discernible or long-term musical growth.

Next, such ‘right results’ need to make a significant and lasting practical difference in much the same sense understood by consequentialism. Failure to make such a difference—failure to have added consequential musical value to students’ lives—means that the claimed benefits have not been promoted for students in ways that ethically justify the time, effort, and expense involved to students, their parents, and society. Again, such failure also lacks virtue because it leaves students’ musical needs unmet.

Despite the continuing, common sense acceptance of functionalist criteria for schools and teaching, however, newer sociological theories of education go beyond the premises of the *social transmission* of ‘accepted culture’. According to *social transformation* models, for example, music educators should transform and empower students musically and thus help *transform* students and society—not just *transmit* “our musical heritage” and *reproduce* status quo criteria of ‘good taste’ and the like. And rather than transmitting ‘accepted culture’, *interpretive* theories of schooling are concerned with *constructing culture* in terms of individually and socially constituted contemporary meanings and values. These newer theories cannot be explored here, but music education is ethically responsible for responding to such changing conceptions of education and, as mentioned above, for preparing students for the rapidly changing world of music that already exists in society outside of school or the school years.

Fifth, Aristotle taught that virtue was qualified by what he calls the “precision” proper to a particular endeavor. He counsels that we must

not look for precision in all things alike, but in each class of things such precision as accords with the subject-matter, and so much as is appropriate to the inquiry. For a carpenter and geometer investigate the right angle in different ways; . . . We must act in the same way, then, in all other matters as well, . . .” (Aristotle 1998: 14).

In other words, different ends-in-view and needs have different ethical criteria. The “precision” involved in *training* professional musicians—the artistry, musicianship, technical excellence, musical standards, literature, etc.—is, then, neither the function

served by school music and amateur ensembles, nor the goal of those students who do not aspire to professional careers. The different aims and needs of most students requires a different kind of “precision,” a different kind of ethical and musical excellence; for example, those focused on serving students’ eventual musical needs as, for the most part, adult amateurs, and those useful to empowering graduates to take fullest advantage of the multiple forms of musical praxis in a society.

Finally, virtue exists only in contrast with its absence! Thus, if all teaching is “good enough,” it lacks virtue. Improved ethical and practical judgment benefits from experience, but the most useful learning experiences come from improving upon faulty judgments. Failure to acknowledge such weaknesses leaves music teachers free to employ the same collection of supposedly “good lessons” (or endless variations on them) without regard for the excellence (virtue) of results. Such a lack of professional accountability also ignores the ethical problems of malpraxis.

Conclusions: An applied ethics of music education

My conclusions point to an applied ethic of regarding music teaching as a professional *praxis*. The three normative ethical theories summarized here overlap to a fruitful degree. However, virtue theory, with its concept of teaching as professional praxis and, thus, with its corresponding ethic of care, is the most comprehensive for overlapping the most relevant contributions of duty and consequentialist ethics. Approached as a professional praxis, teaching music becomes at every step an ethical matter: the teacher thus focuses on *ethical* grounds and criteria for teaching choices and actions, not just on *musical* criteria. Decisions concerning *what* to teach and *why*, *how* to teach it, and *whether* (or the degree to which) teaching and learning have been successful all turn on the kinds of meta-ethical questions and principles sampled earlier. Each teaching decision, no matter how representative of a ‘type’ of situation, is its own “case,” and it requires the virtue of case-based analysis that considers situated particulars in terms of relevant ethical criteria.

Such an applied ethics of music education means that a teacher’s ethical responsibility is not fulfilled simply by dutifully going through the motions of offering instruction using traditional or standardized methods and materials, or simply of providing musical “experiences” and “activities.” An applied ethic of music education will be mindful of the intersecting criteria of duty, consequential, and virtue ethics. In particular, the ethic of care that regards teaching as a matter of ethical professional praxis will help promote the kinds of ‘right results’ for students and society that fulfill the function that the music education exists to provide as a helping profession. Mindfulness of the ethical dimensions of music education is thus an important part of the specialized knowledge teachers need if they are to most fully meet the ethical commitments of teaching as a helping profession.

Reference List

- Aristotle (1998). *The Nicomachean ethics*. Trans. D. Ross; Revised by J. L. Ackrill & J. O. Urmson. New York: Oxford University Press.
- Gouzouasis, Peter & Bakan, Danny (2011). The future of music making and music education in a transformative digital world. *UNESCO Observatory*. Faculty of Architecture, Building, and Planning, The University of Melbourne, 2(2), 1-21.
- Singer, Peter (1997). *Practical ethics*, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Small, Christopher (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. London: University Press of New England.
- Vardy, Peter & Grosch, Paul (1999). *The puzzle of ethics*. London: Fount/Harper Collins.
- Walker, Rob (2011). The machine that makes you musical. *New York Times Magazine*, November 23, 2011.

Docent, PhD

Thomas A. Regelski

Helsinki University Faculty of Education

Kolsintie 12A

Helsinki, Finland 00920

tom.regelski@helsinki.fi

Forskningsnoter *Research notes*

Rhythmic music education as aesthetic practice

Catharina Christophersen

ABSTRACT

Rhythmic music education as aesthetic practice

The study presented is a case study of rhythmic music teaching; an oral approach to teaching, where rhythm, participation, movement, improvisation and playing together are essential. The purpose of the study was to examine how rhythmic music teaching was constituted as aesthetic practice, meaning socially instituted action related to appreciating, performing and teaching music. The theoretical point of departure is Pierre Bourdieu's theory of social practice, also Maurice Merleau-Ponty's phenomenology of the body and John Dewey's pragmatism is applied. The study concludes that participating in music teaching is participating in aesthetic practice, which implies an incorporation of aesthetic values. Incorporating aesthetic values is incorporating guidelines for taste and action, which has both ethical and epistemological implications: It forms the perception of what is legitimate, and, consequently, what the individuals may be required to learn, know, believe and think, as well as what they may require of themselves and of others. Some implications of the study are discussed, focusing on the notion of musical belief, and also on the question of placing the aesthetic within a social and cultural perspective.

Introduction

The study presented in this research note is my PhD dissertation, *Rhythmic music education as aesthetic practice: a case study* (Christophersen 2009). The empirical foundation is a case study of a teacher at a Danish rhythmic conservatory, based on participant observation, interviews and document studies. In the following, I will give a brief summary of the study, and discuss some of its implications.

Background: “Rhythmic music”

“Rhythmic music” is a construction of terms that is rarely used outside of a Nordic context, and is not always understood even within the Nordic countries (Michelsen 2001). The term can have different, but interrelated meanings: First, “rhythmic music” can be understood as a genre notion which includes a variety of popular or vernacular music genres, such as rock, pop, jazz, techno, reggae, hip hop, soul, and so on (Danielsen 2002, Hagen 1996). Second, it can be a political term when related to cultural political struggles for legitimacy, recognition, prestige and funding. In such a context, “rhythmic music” is often defined in terms of what it is *not* – rhythmic music is not classical music, and it is not folk music. Last, it can be associated with a particular way of teaching music, which most likely, but not necessarily, can be labelled “rhythmic”. The term “rhythmic” then refers to the teaching style rather than to the musical style. This particular meaning of the term is rooted in music education practices in Denmark in the last century. The term was probably first used as early as the 1930s by music and movement teacher Astrid Gøssel, writer and literature critic Sven Møller Kristensen, and composer and music teacher Bernhard Christensen (Michelsen 2001). These three were part of a cultural leftist movement, in which jazz was perceived as a potent contribution to the creation of free, natural, authentic, creative and playful human beings (Thing 2002). Gøssel and Christensen later created an oral music education practice where rhythm, movement, improvisation and musical interaction were emphasized (Christensen 1983). Over the years, similar approaches to music education have been increasingly important in Norwegian schools and teacher education. However, the rhythmic way of teaching and learning music has been implemented to a much larger degree in the Danish educational system. Denmark was therefore chosen as the empirical site of the study.

Purpose of the study and research questions

The main purpose of the study was to *examine how rhythmic music teaching is constituted as an aesthetic practice*. The specific research questions of the study were: (a) How are aesthetic values expressed in rhythmic music teaching, and (b) How are these values constituted as self-evident?

In this context, aesthetic practice means socially instituted action related to appreciating, performing and teaching music. The concept of practice enables an investigation of how aesthetic values are constituted, that is how something appears as “good”, “important”, “desirable” and so on, while other things appear as “wrong”, “bad”, or even “ugly”. The essential, then, is then not the music itself, but what

Danbolt et al. (1979) call the “art-relevant” behavior; that is *how* music is referred to, performed and taught. From this perspective, “aesthetic practice” denotes common ways of relating to music within specific social, historical and cultural contexts (Berkaak 1983, Danbolt et al. 1979, Ruud 1996). This implies that aesthetic practice also concerns the exercise of culturally constituted musical values and codes; a cultural competence that is acquired within a social space (Bourdieu 1995). In other words; the aim of the study was to investigate how such cultural competency was learnt in a rhythmic music teaching context, and which “truths” such learning produced.

Design and methods

The empirical study was a case study of the teacher Tobias at a rhythmic conservatory. The data collection was mainly based on observation of Tobias interacting with students in class, formal and informal interviews with Tobias, and informal conversations with students.

In order to contextualize the classroom activity, observations of conservatory life were included in the material, as well as a group interview with two other teachers who shared personal stories from the time when rhythmic music education was institutionalized in Denmark. Various historical documents about the rhythmic tradition and the establishment of educational institutions were also studied. In this way, everyday classroom action and conservatory activity could be related to a broader social, cultural and historical context.

Theoretical perspectives

The theoretical framework of the study is based on Pierre Bourdieu’s theory of social practice (Bourdieu 1977, 1990, 1999). According to Donald Broady, Bourdieu poses Marxist questions, which he tries to answer phenomenologically (1991: 186-187). Marxism is collectivistic, subjecting the individual to social and historical forces (especially the forces of production), thereby also constructing the individual as a carrier of external social norms and structures. A major concern in phenomenology, on the other hand, is how the individual perceives, experiences and makes sense of his/her world. Bourdieu, in his theory of social practice, roots the social, collective and cultural dimensions in the human body. In so doing, he resembles the French body philosopher and phenomenologist Maurice Merleau-Ponty, by whom Bourdieu is admittedly very inspired. This mixture of Marxism and phenomenology creates a characteristic bifocal

perspective on human life and action: We inhabit the world, and the world inhabits us, thereby making the world a very natural and self-evident place (Bourdieu & Wacquant 1993: 112-14).

The main concept of the theory of social practice is *habitus*, which is a socialized subjectivity, an incorporation of the social world (Bourdieu & Wacquant 1993: 111). Bourdieu calls the habitus “a system of dispositions” (Bourdieu 1990: 53), meaning that our reactions and actions are neither random nor innate, but rather culturally learnt in social settings. Showing “good” taste, “sound” judgment, and performing “logical”, “suitable” and “reasonable” actions indicates a cultural competency that originates in participating and belonging in certain contexts. In this way, the categories for perception, classification, judgment and action are socially constituted. This is due to the double nature of the habitus; us being-in-the-world and the world being-in-us. The merger of the individual human being and the social world thus generates common and “natural” ways of understanding and acting. In the analysis, the concepts of habitus, practical sense, doxa and *illusio* were utilized in order to explore the relationship between the subjects and the social space, thus also shedding light on the cultural learning of aesthetic values in rhythmic music teaching (for details, see Christophersen 2009: 51ff).

In spite of the influence from phenomenology, Bourdieu’s portrayals of individuals are somewhat clinical, his subjects appearing as more or less socially determined, as examples of social categories, in some cases even as pawns in a social game, rather than as living, breathing, thinking and feeling human beings. Therefore, in order to describe and understand the presence and the actions of the participants in the rhythmic teaching settings, I also drew upon pragmatism and body phenomenology, in particular John Dewey’s concepts of experience (1916) and aesthetic experience (1934), and Merleau-Ponty’s concept of pre-reflexivity (1994). Pragmatism and body phenomenology offer tools for focusing on situation, action, experience and bodily presence. This seemed well suited to explore how the participants expressed and exercise aesthetic values within the typically oral and corporeal approach to music as represented by rhythmic music teaching. From this perspective, the connection between the body and the immediate surroundings creates a space for “meaningful” and “right” action and experience, allowing the subject to act in accordance with situational requirements. Bourdieu’s concepts of habitus and practical sense therefore function as historical and social foundations for Merleau-Ponty’s reflexive body and for Dewey’s aesthetic experience.

The combination of these three theoretical perspectives is unusual. However, Bourdieu points to the connection with Merleau-Ponty’s phenomenology (see Bourdieu 1977:20, 1999: 148), and also to his theoretical kinship with Dewey (see Bourdieu 1999: 37, Bourdieu & Wacquant 1993: 107-108). In the study, the combination of these three perspectives gave the opportunity to examine the actions, interactions and aesthetic values of the conservatory teacher Tobias and his students from their own point of view,

as well as identifying and discussing the social, cultural and historical framework that enables these values and actions.

Results

The purpose of studying practical everyday teaching situations at the conservatory was to identify aesthetic values, as seen from the agents' points of view. Using phenomenology and pragmatism as basis for the analysis of observations and interviews, I identified several aesthetic values:

First, body, movement and sensuousness were emphasized as crucial to learning and knowing. Existential meaning was ascribed to the body, which made body control and body coordination crucial skills, whereas reading music was perceived as creating distance and alienation between person and music. *Second*, creating musical experiences were stressed, also when only practicing technical skills. This is because musical experience can create a sense of meaning, as well as musical insight or even improved understanding of your own life; a hallmark of aesthetic experience, according to Dewey. *Third*, the criteria for selecting and utilizing musical material were said to always be relative to the musical situation. There is no such thing as "good music" per se; music can only be more or less useful or appropriate, depending on the situation. This also means that an existing piece of music is not a finished work to be emulated, but rather a point of departure for improvisation. *Fourth*, there was an emphasis on musical and educational value as always being instrumental. When practicing music or music educational skills, the exercises must not only contribute to musical experiences in the present, they must also clearly reflect some relevance for a future career as a musician or music teacher. *Fifth*, music was seen as inherently social, which means that interaction and communication were stressed as crucial for musical performance and for music teaching and learning. *Sixth*, holism and continuity in music education were considered crucial. The modern society was described as fragmented and specialized; creating barriers between people and also between people and their surroundings. As a consequence, musicians and music teachers that can be versatile, creative and flexible are much needed, thus helping pupils or audience to make connections between music and their own lives.

I labeled these principles as aesthetic values, because they were emphasized as "good", "right" and "important" in rhythmic music performance and rhythmic music teaching, thereby also functioning as imperatives governing choices and actions.

Subsequently, utilizing Bourdieu's theory of social practice as analytical tool, I examined how these aesthetic values were constituted as self-evident and "natural". According to Bourdieu, the aesthetic "eye" is always historical and culturally constituted, and can therefore never be pure: "The "eye" is a product of history reproduced by education" (Bourdieu 1995:47, my translation). The way aesthetic values are expressed,

exercised and upheld is therefore closely connected to cultural competence, where the individual incorporates cultural actions and values. To explore this, I therefore studied so-called “objective structures” (Bourdieu 1990, 1999) at the conservatory, that is the structuring and organizing of educational activities and settings, for instance in classes, in narratives of the history of rhythmic music and the Danish rhythmic teaching tradition, and also in the physical and social space of the conservatory.

These structures coincided to a surprisingly large degree with the aesthetic values expressed and upheld in the classroom. For instance, the social orientation of the music and music teaching that was strongly emphasized in the interaction between Tobias and students was also found in the physical organization of the classroom, and of the conservatory building, in administrative decision-making, and in the historical narratives of the rhythmic tradition. In sum, the aesthetic values exercised in the classroom and the “objective structures” of the conservatory mirrored each other, thereby communicating identical messages to the students: “The individual musician is not important; the principal unit is the community. Action equals interaction, play equals interplay”. The fewer inconsistencies, the more efficient is the production of doxic experiences; *doxa* denoting basic beliefs that are taken for granted, and therefore not questioned. It is “that which is beyond question and which each agent tacitly accords by the mere fact of acting in accord with social convention” (Bourdieu 1977:169). The *doxas* function as commonly accepted ideas, which form the basis for life and agency.

The results from the study showed that the basic message was repeatedly communicated to the students in various ways, thus creating a coherent belief system at the conservatory. Within such a belief system, the rhythmic activity – and thereby also its aesthetic values – will appear meaningful, obvious and self-evident. It then becomes *clear* that improvisation is a very important skill for rhythmic musicians and music teachers, that sheet music is *naturally not* very relevant, and that bodily movement is *obviously* highly important in teaching and learning. Then *it goes without saying* that an improvisational phrase would have to be simple enough to allow all the participants in the group to imitate it. That is *inevitably* so, because the social and musical interaction are *of course* essential in rhythmic music teaching.

Implications of the study

Rhythmic music education is an under-researched topic. One possible reason for this could be a certain lack of research interest in rhythmic educational settings, which are typically not very intellectually oriented. Knut Tønberg’s study (2007) on the institutionalization of rhythmic education at a Norwegian conservatory thus stands out as important, as does Johan Söderman’s study (2008) of hip-hop musicians. Also a few Danish studies are ongoing. Topic-wise, the presented study on rhythmic music teaching

is therefore a contribution to the field of music education. However, when reflecting further on some implications of the study, the perspectives on music education provided by the theoretical framework stand out as the most interesting.

The indirect claim of this study is that being a music teacher or educator means to exercise a musical “belief”, and to try to convince or shape other people to share the same belief through an educational practice. This does not mean that all music education is coercion and suppression; neither does it mean that educational practice is about moulding students to fit a certain form. A conservatory, however, is a special institution, where the purpose is to conserve only certain musical styles and genres, hence the name. You are therefore likely to find that the people within such an institution resemble each other. They are likely to have similar musical preferences and judgments, which is probably why they are there in the first place. In other kinds of educational practice, there will most likely be a greater variety, which also increases the probability of varying and conflicting views among the participants in these practices.

Viewing music education as a Bourdieuan belief system indicates that there is a big potential for the shaping of human beings. If music teaching is a socially, culturally and historically constituted aesthetic practice, then music teaching is, to a large extent, about shaping and educating human beings in accordance with the inherent beliefs of the practice. From this perspective, certain musical and music pedagogical choices, judgments and actions will appear as obvious and taken for granted, while other options may be rendered impossible, or even unthinkable. Thus, the aesthetical, ethical and epistemological dimensions of music education are inseparable.

There are some drawbacks to the use of Bourdieu’s theories. Bourdieu has often been accused of social determinism, also his use of economic and strategic terms for explaining human action and behavior has been criticized (Gartman 2006, Nielsen 1999). Bourdieu’s notion of social order based on symbolic power is seen as problematic (Aakvaag 2006), as is the lack of focus on language (Butler 1999). These points of critique may very well be extended to this study of rhythmic music teaching, and further reinforced by the claim that this is a study of aesthetic issues. Questions then arise as to how one could or should talk about the aesthetic within a social and cultural perspective. One could for instance ask if the explanation of sense and taste in terms of cultural values and social control will reduce art’s value.

Assuming and accepting that encounters with arts and music are valuable, enlightening and educational, goes with the territory for music teachers, educators and researchers. The study presented does not argue against that. What the study shows, however, is that there are a number of material, historical, social and cultural dimensions that contribute to shaping our aesthetic experiences and values. Given the premise that music and other arts can be a source of joy, existential experience, insight and enlightenment; one then has to ask if music and arts have to be exalted into something extraordinary, almost mythical, in order to be of value. Further, if the aesthetic experiences of nature, pictures or music are results of cultural competence, does that diminish the

experience and insight? If the perception, emotion and experience related to dancing or hearing a groove is culturally constituted, does that devalue and weaken the experiences? Do the experiences then become less aesthetic, less insightful, or less educational?

There should be no reason to insist that the arts and arts appreciation are “pure”, that is, separated from the social and cultural contexts within which art can come to exist. If the appreciation and judgment of music is culturally constituted, music is still a source of joy, experience, insight and knowledge. Aesthetic values do not reside in the music alone; they are distributed, exercised and maintained in aesthetic practices such as music teaching practices.

References

- Berkaak, Odd Are (1983). Musikk og utenomsnakk. Antropologiens bidrag til en musikkestetisk analyse. *Studia musicologica Norvegica*, 9,73-85.
- Bourdieu, Pierre (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1990). *The logic of practice*. Oxford: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax forlag.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Meditasjoner: meditations pascaliennes*. Oslo: Pax forlag.
- Bourdieu, Pierre & Waquant, Loïc (1993). *Den kritiske ettertanke*. Oslo: Samlaget.
- Broady, Donald (1991). *Sosiologi och epistemology: om Pierre Bourdeu författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS Förlag.
- Butler, Judith (1999). Performativity's social magic. In: Richard, Shusterman (ed), *Bourdieu: a critical reader* (pp.113-128). Oxford: Blackwell.
- Christensen, Bernhard (1983). *Mit motiv: musikpædagogik bygget på rytme og improvisation*. København: Gyldendal.
- Christophersen, Catharina (2009). *Rytmsk musikkundervisning som estetisk praksis: en casestudie*. PhD dissertation. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Danbolt, Gunnar, Johannessen, Kjell S. & Nordenstam, Tore (1979). *Den estetiske praksis*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Danielsen, Anne (2002). Estetiske perspektiver på populærmusikk. In: Jostein, Gripsrud (ed), *Populærmusikken i kulturpolitikken, rapport nr. 30* (pp. 129-155). Oslo: Norsk Kulturråd.
- Dewey, John (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Free Press.
- Dewey, John (1934). *Art as experience*. New York, NY: Perigee Books.
- Gartman, David (2006). Kultur som klassesymbol eller massetingliggjøring? *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon*, 1-2, 213-245. Oslo: Aschehoug.
- Hagen, Aage (1996). Rhythm training: a survey on a basic musical training and its relationship to instrumental and ensemble teaching. In: Jan Ole Traasdahl (ed),

- Rhythmic music education: IMC of UNESCO Congress. Copenhagen 5-8 July 1996* (pp. 68-75). København: Rytmaskonservatorium og Dansk Musikråd.
- Merleau-Ponty, Maurice (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax forlag.
- Michelsen, Morten (2001). 'Rytmaskonservatorium' mellem høj og lav. In: *Musik og forskning, 26-2001* (pp. 61-81). Copenhagen: Department of Musicology, University of Copenhagen.
- Nielsen, Klaus N. (1999). *Musical apprenticeship: learning at the academy of music as socially situated*. PhD dissertation. Riiskov: Aarhus Universitet.
- Ruud, Even (1996). *Musikk og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Söderman, Johan (2008). *Rap(p) i käftan: hiphopmusikens konstnärliga och pedagogiska strategier*. PhD dissertation. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University.
- Thing, Morten (2002). *Kulturradikalismen og kulturpolitikken* (arbeidspapir). København: Nordisk Kultur Institut.
- Tønsberg, Knut (2007). *Institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder*. PhD dissertation. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Aakvaag, Gunnar C. (2006). Når teori og praksis skiller lag: en habermasiansk kritikk av grunntrekkene i Pierre Bourdieus sosiologi. *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon*, 1-2, 318-351. Oslo: Aschehoug.

Associate professor, PhD
Catharina Christophersen
Bergen University College,
Faculty of Education, Music Department
Landåssvingen 15, N-5096 Bergen, Norway
crc@hib.no

Didaktisk kompetence i kunstneriske musikuddannelser

– en undersøgelse af gode instrumental- og sammenspilslærere i rytmisk musik på professionelle musiker- og musikpædagoguddannelser i Norden

Torben Westergaard

ABSTRACT

Teaching competence in artistic music education - a study of skilled instructors of instrumental and ensemble performance in jazz/Afro-American music at Nordic schools for professional musicians and music teachers.

Case studies of music educators were conducted with a double purpose: on the one hand to describe educators' teaching activities and reflections, and on the other hand to develop some general principles of competence in this particular type of music teaching.

The study was based on three theoretical concepts: Erling Lars Dale's levels of didactic competence, Donald Schön's notion of the reflective practitioner, and Michael Polanyi's notion of tacit knowledge.

The empirical material included observations of teaching, interviews with educators and a survey with students in their final two years of study.

Keywords: Teaching competence, artistic music education, skilled instructors, jazz/Afro-American music

Indledning

Rytmiske musikere og musikpædagoger uddannes i Norden på de videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner, hvor en central del af de studerendes musikfaglige oplæring foregår i samspil med læreren i de daglige aktiviteter i instrumental- og sammenspilsundervisningen. Det er derfor af afgørende betydning, at underviserne i disse fag er kyndige – og at de igennem deres undervisning formår at inddrage centrale felter af fagets viden og kunnen. Således udvikles den studerende frem mod kommende professionel beskæftigelse indenfor musikken.

Formål

I min afhandling har jeg studeret fire lærere på professionelle musiker- og musiklæreruddannelser i Norden, der alle var udpegede af det faglige miljø som værende 'gode'. Projektets hovedinteresse var at belyse, hvad der karakteriserer disse 'ekspert-underviseres' *didaktiske kompetence*.

I det følgende vil jeg først henvise til diverse state-of-the-art forskning samt redegøre for afhandlingens teoretiske perspektiv. Dernæst uddybes udvalgte dele af resultatudviklingen og slutteligt konkluderes kortfattet et samlende perspektiv; *det integrative relationsfelt*.

Eksisterende undersøgelser med relevans for problemstillingen

Der er gennem de seneste 50 år forsket meget i, hvad der gør undervisning vellykket og effektiv.

Nedenstående skal nævnes nogle af de undersøgelser indenfor *musikalske færdigheder, lærerens rolle, effektiv undervisning og instrumentalundervisning på professionelle musikuddannelser*, der, på forskellig vis, har haft betydning for forståelsesrammen for afhandlingens problemstilling og resultatudvikling.

I *Den autentiske lærer* lokaliserer Laursen (2004) syv undervisningsfaglige kompetencer hos folkeskolelærere, der alle var kendt for deres engagement, arbejdsglæde og gennemslagskraft. Denne undersøgelses metodiske fremgangsmåde – undervisningsobservation og interviews med lærerne – har fremstået inspirerende, hvilket også gør sig gældende for Nerland (2004).

Derudover har Gilbert Ryles (Gustavsson 2001) grundlæggende skelnen mellem *rational praksis, knowing how*, og *rational teoretisering, knowing that*, haft betydning for lokalisering og italesættelse af dette dobbeltbundne forhold i musikpædagogisk virksomhed såvel som i musikudøvelse generelt.

I forlængelse heraf kan, blandt flere, nævnes Lehmann & Davidson (2002) forståelse af *færdigheder*, hvor at *kunne noget* anskues som koordination af perceptions-, kognitions- og handlingsprocesser samt Davidson & Scripps (i Lehmann & Davidson 2002) matrix for kognitive processer i musikudøvelse. Her krydses to omstændigheder for viden (*uden for* og *i selve* udførelsen af musikken) med tre måder at vide på (musikalsk produktion/perception/refleksion).

Teoretisk perspektiv

Uddannelse til musiker har længe fundet sted ved at gå i lære hos særligt eminente udøvere for gennem en mesterlære-lignende social organiseringsform at indgå i "et fællesskab om fagets færdigheder, viden og værdier" (Kvale 1993: 9).

Selvom rammerne har ændret sig *fra* tidligere tiders privatpraktiserende musikere med elever *til* undervisere på moderne, offentlige uddannelser, er det, i nogen grad, lykkedes at bibeholde mesterlærens grundstruktur af autonomi, hvad undervisningsmetoder og musikfagligt indhold angår. At underviserne nu er statsansatte pædagoger gør imidlertid, at der i dag stilles formelle krav til dem; fx om institutionel *pædagogisk professionalitet*.

Nielsen beskriver en række mulige perspektiver på *faglighed*, som de kommer til udtryk i forbindelse med musik som undervisnings- og uddannelsesfag.

Musikken selv, der udgør det væsentlige og grundlæggende indhold, kaldes det *basisfaglige* og begrebet *lærerfaglighed*, der kan ses parallelt med ovenfornævnte *pædagogiske professionalitet*, ”knytter sig til selve lærergerningen, så at sige uafhængig af det faglige indhold læreren underviser i” (Nielsen 2004: 135).

På de professionelle musikuddannelser er det også væsentligt at få indkredset det *uddannelsesfaglige* perspektiv, da dette stiller spørgsmålet, hvordan og ud fra hvilke kriterier uddannelserne indholdsbestemmes – og ikke mindst, hvorledes man får ”anvendelsesdimensionen indholdsmæssigt disciplineret i uddannelsesfaget, således at den overhovedet bliver systematisk studerbar på uddannelsesniveaet?” (Nielsen 2004: 134-135).

For at belyse *lærerfagligheden* har jeg valgt Dales (1998) kompetenceniveauer, K(1-3). Han har indgående beskæftiget sig med det, der betegnes som bevægelsen mod en ’moderne’ skole, hvilket, iflg. Dale, indebærer en professionalisering af lærergerningen. I denne udvikling er et centralt aspekt, at pædagogikken, som *videnskab*, bliver grundlaget for lærerens virke – samt at den pædagogiske professionalitet ”ikke alene er knyttet til den enkelte lærer, men at den må aflæses i skolens samlede kontekst” (Dale 1998: 9).

De tre kompetenceniveauer kan kortfattet beskrives således:

K(1) – lærerens undervisningskompetence: *in situ*, at ’gennemføre’ undervisning; præget af øjeblikkets *handlingstvang*

K(2) – lærerens kompetence mht. at overveje, planlægge og evaluere undervisning i relation til overordnede læreplansbestemmelser; handlingstvangen er *svækket*, da disse aktiviteter ikke præges af øjeblikkets hurtige beslutninger.

K(3) – lærerens kompetence i at reflektere over undervisning og derved kunne deltage i udviklingen af didaktisk teori; kendetegnet ved *fravær* af handlingstvang.

Hvor K(1) og K(2) i Dales terminologi anskues som *handlingsrefleksion*, er K(3) at betragte som *refleksiv forskning*, hvor bevidst distancering til praksis gennem *argumentative dialoger*, iflg. Dale, fremstår som en forudsætning for at kunne udvikle pædagogisk teori.

Til at indkredse *basis- og uddannelsesfagligheden* inddrages hhv. Schöns (2001) *refleksion-i-handling* og Polanyis (1966) *tavs viden*.

Førstnævnte var optaget af det specielle forhold, at førende professionelle og uddannelsesfolk ofte ikke har ”nogen tilfredsstillende måde, hvorpå de kan beskrive eller

redegøre for den kunstfærdige kompetence, som de praktiserende til tider udviser i deres praksis”(Schön 2001: 27). De tænker tilsyneladende spontant ’i handlingen’ med udgangspunkt i deres erfaringer, intuition og aktive medleven, og deres viden er ofte af tavs karakter. Derfor var Schöns hovedspørgsmål, hvad der karakteriserer den form for viden og kompetence, den praktiserende anvender for at opstille en *praksis-epistemologi* baseret på undersøgelser af, *hvad* praktikere (fx musikere) rent faktisk *gør*.

Polanyis (1966) begreb *tavs viden* – processen med at komme *fra* enkeltheder *til* forståelsen i helheden (eller modsat ved fx *musikalsk imitation*) – blev brugt til at belyse centrale processer af musikundervisningen, hvor en stor del af fagets viden formidles uden om de kognitive sanser.

Slutteligt er Jank & Meyers (2006) definition af *didaktisk kompetence*, hhv. refleksions- og handlingskompetence (jf. Dale), blevet brugt som et samlebegreb i interviewanalysen mht. det *basis-, lærer- og uddannelsesfaglige*.

Kort redegørelse for den empiriske undersøgelse

Målet med undersøgelsen var at blive klogere på undervisernes virksomhed som den udformede sig i hverdagen for herigennem at kunne indkredse deres *didaktiske kompetence*.

Instrumental- og sammenspilsundervisningen blev valgt som uddannelsernes centrale aktiviteter, da det er i disse fag, at *musikerkabet* i rytmisk musikkultur står helt centralt.

De fire undervisere blev interviewet og observeret som *case studies*, dvs. ”en eller et fåtall enheter, et eller et fåtall tilfeller av noe, fordi disse er interessante i seg selv eller for at innsikt i disse tilfellene kan si noe prinsipielt om fenomenet”(Nerland 2004: 91).

For at kunne opnå en varieret beskrivelse af undervisernes virksomhed, valgtes et forskningsdesign, der kunne dække de forskellige aktørers perspektiv: underviseren, de studerende og min egen rolle som observatør/interviewer.

Dette medførte nedenstående metodetriangulering:

1. *Undervisningsobservation* af de fire udvalgte undervisere
2. *Kvalitative interview* med ovenfor nævnte for at lade dem selv komme til orde
3. *Kvalitativ survey* af mere generel karakter blandt studerende

Resultatkategorier og diskussion af disse

I det følgende vil jeg kort redegøre for resultatudviklingen indenfor ovenstående tre resultatkategorier og slutteligt, i konklusionen, uddybe ét perspektiv, *det integrative relationsfelt*, der kan ses som en bredere sammenfatning trækkende på alle tre kategorier.

Undervisningsobservation

Observationerne af de fire lærere (L1-4) dækkede over tre væsensforskellige aktivitetsformer (tabel 1). I L1's tilfælde skulle et orkester indøve nye numre, L3 indførte en gruppe instrumentalister i fagets traditioner, og for L2/L4 drejede det sig om 1-til-1 instrumetalundervisning.

Trods undervisningsformernes forskellighed var det ikke vanskeligt at lokalisere Schöns *reflekterende praktiker* i funktion. Lærerne arbejdede nemlig, som erfarne praktikere, udpræget med det musikalske indhold gennem en lokalisering af 'problemet i problemet', hvilket fandt sted gennem en "reflekterende dialog med en unik og uvis situation" (Schön 2001: 117). De gik alle til praksisproblemerne, som om de var unikke tilfælde, og de forståelser, der fremkom, blev kritiseret, rekonstrueret og udtrykt gennem videre handling. De studerende var aktive *medspillere* i lektionerne, og deres medleven forventedes og var essentiel for læringsprocesserne.

Mesterlæren var også synlig i relationen mellem den erfarne praktiker og de studerende. Lærerne fremstod alle som repræsentanter for *kulturen*, både gennem deres evidente musikalske *knowhow* og som formidlere af *musikerprofessionen* generelt set.

Musikudøvelse kan anskues som grundlæggende reduceret til to komponenter: der udøves, og der skal være noget at udøve. Med inspiration fra Nielsens (1998: 292) termer – *musikalsk-aktivitetsmæssigt* og *musikalsk-stofligt* – er den observerede undervisningsindhold søgt rubriceret i *Tabel 1*.

	Musikalsk-aktivitetsmæssigt			Musikalsk-stofligt	
	Konkret aktivitet		Aktivitetsform	Materiale	Begrebsmæssig, kulturel betydning
L1	udøve	øve	sammenspil	øvelser & originalkompositioner	originalkomposition
L2	udøve	øve	instrumentalundervisning	øvelser & jazz standard	jazzstandard
L3	udøve	øve	clinic	øvelser	kendte udøvers praksis
L4	udøve	øve	instrumentalundervisning	øvelser & argentinsk standard	andre kulturers musik
	Handlings- tvang	Svækket handlings- tvang			Frihed for handlingstvng

Tabel 1 Sammenfatning af undervisningens indhold

Hvad det *musikalsk-aktivitetsmæssige* angår, skelnes her mellem hhv. at *udøve* og at *øve*, da dette fremstår som væsensforskellige aktivitetsformer. For at forstå dette, må tids betydning i musik overvejes. Nielsen (1998: 133-34) fremfører:

[...] at musik forløber over tid, medfører særlige omstændigheder for vores oplevelen. Vi oplever nemlig ikke blot det enkelte "nu", men den serie af "nu'er", som i snæver forstand udgør det musikalske tidsforløb, opleves altid på baggrund af noget forudgående og med dette mere eller mindre i bevidstheden, foruden yderligere med en mere eller mindre præcis forventning om, hvad der vil følge efter.

Selvom der her tales om musikalsk *perception*, er det ovenfornævnte række af "nu'er", der udgør aktiv musikudøvelse. Man er, jf. Dales terminologi, under *handlingstvang* og er nødt til at slå tonen an for at bringe musikken videre.

Som Nielsen påpeger, opleves "nu'et" altid på baggrund af noget forudgående. Det er det samme aspekt, der nævnes som værende karakteristisk for jazzmusikeres *refleksion-i-handling*; evnen til at kunne føle musikkens retning og justere "deres præstationer i overensstemmelse med den nye fornemmelse" (Schön 2001: 56-57). Men beslutningen om at trykke tangenten ned, *handlingen*, effektueres i nu'et.

Denne form for *refleksion-i-handling* kommer også til udtryk mht. at *øve*. Der er dog tale om en fundamentalt anden type aktivitet; der (*ind*)*øves* for at kunne *udøves*. I øvelokalet skabes en *virtuel verden*, hvor man har muligheden for at "sætte farten ned på fænomener, som man ikke normalt ville have tid til at tænke over" (Schön 2001: 142) – og denne type aktivitet kan, jf. Dale, siges at være præget af *svækket handlingstvang*.

I *Tabel 1* opdeles det *musikalsk-stoflige* i to kategorier: materialet og dets begrebsmæssige, kulturelle betydning.

En komposition eller en 'øvelse' kan nemlig ansues som havende dobbelt-karakter:

- et *artefakt* der er til rådighed for udøvelse
- som *repræsentant for* og *portal ind* i den kultur, der har frembragt det

I sidstnævnte funktion kan musikken således holdes ud i strakt arm med, jf. Dale, *frihed for handlingstvang*.

Således kan det sammenfattende fremføres, at undervisningsindholdet kan ses reduceret til tre grundlæggende komponenter: at *udøve*, (*ind*)*øve* samt som *udøvende i kulturen*.

Denne undervisningsstruktur findes også parallelt i klassisk musikkultur; en elev hos mestercellisten Pablo Casals beskrev sine lektioner således: "Varje lektion varade åtminstone tre timmar. Den första timmen upptogs av spelning, näste timme följde en diskussion om musikalska tekniker; og den tredje timmen återupplivade han minnen från sin egen karriär" (Gustavsson 2001: 12)

Lærerne

Jank & Meyer (2006) betegner *didaktisk kompetence* som *helhedsbetonet* og *biografisk formidlet*, bestående af hhv. *refleksions-* og *handlingskompetence*. Førstnævnte forgrenes ud i underkategorierne *fag-*, *analyse-* og *planlægningskompetence*, sidstnævnte i *kommunikations-*, *iscenesættelses-* og *opdragelseskompetence*. Disse forskellige kompetencetyper blev i afhandlingen brugt som 'knagerække' til at strukturere udsagnene i de kvalitative lærerinterview.

Det var overordnet set tydeligt på alle niveauer, at sammensmeltningen mellem *at kende* (kulturen) og *kunne* (musikken) er den *professionelle vidensbasis*, som lærerne trækker på i deres undervisning og i musikudøvelsen generelt. De *kender* musikkulturen indgående, *kan* deres instrument og er i stand til at formidle begge dele videre – både *live* og i pædagogisk sammenhæng. Indenfor sidstnævnte bruger de sig selv i undervisningens musikalske processer for derigennem at vise strukturen i hensigtsmæssig handling.

Undervisningsaktivitetens indhold er "musik i musikkens eget medium og på dets betingelser" (Nielsen 1998: 115) – og da en del af musikkens indhold formidles uden om de kognitive sanser, er det centralt for lærerne selv at være udøvende for at kunne formidle dette.

Den *vidensbasis*, de anvender i deres musikerskab og undervisning, adskiller sig nemlig fra *videnskabelig rationalitet* ved i høj grad at være *færdighedsbaseret*, baseret på 'kunskapens tysta former', knyttet både til *kroppen (knowhow)*, *kulturen* og *handling* (Molander 1996).

Som L1 siger: "Det [at være udøvende] er for mig hele fundamentet for at undervise. Hvis jeg holdt op at spille, ville jeg ikke kunne [...] undervise, slet ikke!" (fra interview)

Laursen (2004) argumenterer, at lærerens *personlige intention* og *inkarnationen* af budskabet er kendetegnende for den *autentiske lærer*. Læreren bliver ikke autentisk af at beskæftige sig med sig selv, men gennem "at man føler sig forpligtiget af noget betydningsfuldt og værdifuldt uden for en selv" (s. 23). Dette *noget* er *musikken*, og det giver lærerne basis for at fremstå troværdige i deres inkarnation af dens budskab.

Basisfagligheden er i højsædet og lærernes musikpædagogik forløber – jf. Reid (i Lehmann, Sloboda & Woody 2007: 189-190) – gennem fem kumulative trin: *fra* håndværksmæssige færdigheder *til* at kunne udtrykke sig personligt i musikken. Lærernes mål med undervisningen er – gennem udvikling af de studerendes instrumentbeherskelse – at bringe dem frem imod et *personligt musikalsk udtryk* gennem at kunne træffe egne æstetiske valg.

Relationen mellem læreren og den studerende bevæger sig således fra at have karakter af *mester/lærling*-forholdet til *mentor/ven* i takt med den studerendes frigørelse fra læreren.

Denne personlige rejse ind i musikkulturen kan anskues som havende fællestræk med Dales professionelle pædagogiks *argumentative dialoger*, hvor man i musikken parallelt indgår i 'summen' af kulturens aktiviteter og de samlede, begrebsliggjorte erfaringer (jf. afsnit 2.1).

Alle fire lærere er deltidsansatte på deres respektive institutioner. De har aktivt valgt undervisning til, og har over tid – alene, i kollegialt praksisfællesskab og via *argumentative dialoger* – udviklet deres pædagogiske begrebsapparat. En tilsvarende pointe fremføres af Lehmann, Sloboda & Woody (2007: 203): "Musicians become good teachers by choosing teaching as an enterprise and pursuing the skills that teaching demands".

Lærerne skelner, overordnet set, ikke imellem at *undervise* og *udøve* inden for musik, men betragter det som *formidling* under forskellige omstændigheder. Derudover deltager de alle, i varierende grad, i institutionelle K(3)-lignende aktiviteter, hvor undervisning og uddannelserne søges udviklet.

Set fra et didaktisk perspektiv er det slutteligt interessant, at lærerens konkrete undervisningsplanlægning foregår 'baglæns', idet der bestandigt må tages udgangspunkt i den studerendes aktuelle 'dagsform'. Hvis der ikke øves, kan man ikke komme videre! Dette forhold, kombineret med de studerendes helt individuelle udviklingsrejser, gør, at læreren mestendels holder undervisningens overordnede retning i hovedet, mens *dag-til-dag* undervisningen tager udgangspunkt i logbøger med optegnelser om, hvad der fandt sted i sidste lektion.

Intentionen er, over en tidsperiode, at udstyre den studerende med de 'rette' færdigheder, mens rækkefølgen i introduktionen og vægtningen af disse er helt individuel. Dette står i delvis opposition til traditionel didaktisk tænkning, hvor "mål, indhold og metoder er grundkategorier, når det drejer sig om tilrettelæggelse af og refleksion over undervisning" (Jank & Meyer 2006: 53).

Som L4 beretter: "Der gik jo 35 min., før vi kom til det, der var min plan, men det blev jo virkelig godt, fordi han lærte en masse, som han ikke ville have lært, hvis jeg havde fulgt min plan!".

De studerende

Det var en central pointe, at den anonymiserede survey blandt de studerende ikke måtte fremstå evaluerende. De medvirkende lærere skulle frit kunne tale om deres praksis uden at skulle stå til regnskab overfor andre mht. undervisningsindholdet. Det var derudover vigtigt for undersøgelsen, at respondenterne havde omfattende erfaring med musiklærere på højeste niveau. Derfor blev den gennemført blandt studerende på uddannelsernes næstsidste år på de fire undervisningsinstitutioner.

På baggrund af denne survey – der således inkluderede andre end de interviewede læreres studerende – kan det helt overordnet konkluderes, at de studerende ønsker sig lærere, der – med de studerendes ord – er *engagerede* og *inspirerende* i deres undervisning, *tager én alvorligt*, og er *fagligt og pædagogisk kompetente*.

Mere end halvdelen af de studerende er enige om, at *de pædagogiske og musikalske færdigheder har lige stor betydning* – og derudover er det særdeles vigtigt for de studerende, at *læreren er aktivt udøvende uden for undervisningsinstitutionen*.

I forlængelse af lærernes egne didaktiske overvejelser i forgående afsnit oplever knap to ud af fem studerende ikke en decideret plan for den enkelte lektion, men tre ud af fem oplever en mere langsigtet plan i lærerens undervisning. Dette stemmer overens med lærernes egne didaktiske betragtninger.

På en kunstnerisk musikuddannelse må der vel altid foregå en vægtning mellem *kunst og håndværk* i uddannelsesindholdet. Mere end halvdelen af de adspurgte studerende mener, at den gode lærer vægter det kunstneriske og det håndværksmæssige indhold lige højt i undervisningen.

Som det også beskrives af lærerne i forgående afsnit, sker der en udvikling af relationen mellem lærer og studerende gennem uddannelsesforløbet hen i mod et mere *mentor/ven*-lignende forhold. Dette giver sig konkret udslag i, at tre ud af fire af lærerne lejlighedsvist optræder med studerende fra de ældre årgange uden for institutionen, hvor den *”den strukturelle og symbolske magt, som skolen og læreren repræsenterer”* (Jank & Meyer 2006: 52), ikke når ud.

Sammenfattende kan det siges, at der ses god korrespondens mellem lærernes tænkning om deres egen undervisning, undervisningsobservationerne og surveyen. De studerende ønsker, og lærerne fremstår både i tale såvel som i handling som *engagerede, inspirerende, empatiske, fagligt og pædagogisk kompetente*, der opfatter de studerende som fornuftsstyrede individer.

Lærernes didaktiske kompetence – det integrative relationsfelt

Afslutningsvist vil jeg her introducere en mulig sammenfattende hovedpointe; at *didaktisk kompetence* på de kunstneriske musikuddannelser i Norden kan ses i et *integrativt relationsfelt* udspændt mellem en *faglig (musikerkabet)* og en *pædagogisk dimension* – i nærværende sammenhæng teoretisk repræsenteret ved Schön vs. Dale.

Hvor Dale er *”tæt på at frakende personer, som kun opererer på K(1) og K(2) niveauet, egentligt professionskundskab”* (Nielsen 2006: 166), fremfører Jank & Meyer (2006:150) imidlertid, at man *”ikke (kan) handle didaktisk uden også at reflektere didaktisk”*.

I forlængelse heraf mener jeg da også, at der i undersøgelsen er empirisk belæg i for, at alle fire lærere fremstår *didaktisk kompetente* i deres undervisning, tilrettelæggelse og refleksioner.

Konsekvensen behøver imidlertid ikke at være en forkastelse af Dales pointe, snarere at *pædagogisk professionalitet* blot ikke er det eneste element, der er i spil.

Derfor vil jeg argumentere, at lærerne både kan ses som udøvere af K(1), K(2) og K(3)-kompetencer (*Figur 1*), og at de gør det på den pædagogiske praksis, *refleksion-i-handlings*, præmisser. Det er således ikke et *enten-eller*, pædagogik vs. praksis, men et *både-og*.

Jank & Meyer (2006: 141) fremfører parallelt hermed:

Det handler ikke om at bringe de to vidensformer i "overensstemmelse" med hinanden, men om at bringe dem i et spændingsforhold til hinanden for derved at gøre teoretiske spørgsmål mere praksisnære og righoldige og praksisviden dybere og mere selvkritisk.

Pædagogikken som videnskab K(3)



Pædagogisk handling K(1)

Figur 1 Dales pædagogiske kompetence (lodret) vs. Schöns refleksion-i-handling

På denne måde fremstår der et *integrativt relationsfelt* mellem den *almene pædagogik* og *professionsdidaktikken* og der kan argumenteres for, at lærerkompetence på K(3)-niveau "uddannelsesmæssigt bedst hviler på et fælles fagligt og pædagogisk grundlag, dvs. en videnskab som kan dække begge disse hensyn ind"(Nielsen 2006:166)

Denne afhandlings bidrag til en differentiering af kompetencebegrebet på de professionelle musikuddannelser bliver således, på baggrund af empirien, at opstille tre forskellige kompetenceniveau-kategorier for hhv. det *alment pædagogiske (K)*, *musikerprofessionen (M)* samt et *integrativt felt: det musikpædagogiske (MP)*. Se *Tabel 2*.

	Pædagogisk professionalitet	Musikpædagogisk professionalitet	Musikerskabet	Deltagere	Vilkår	
(1)	Gennemføre undervisning K(1)	Gennemføre undervisning MP(1)	Udøve M(1)	Alene	Handlings- tvang	Praktisere <i>gøre, handle</i>
(2)	Planlægning og sammenhæng med andre fag (kolleger) K(2)	Planlægning og sammenhæng med andre fag (kolleger) MP(2)	Øve (forberedelse til at udøve) M(2)	Alene/flere	Svækket handlings- tvang	↕
(3)	Pædagogisk begrebsdannelse K(3) <i>verbal</i>	Musikpædagogisk begrebsdannelse MP(3) <i>verbal</i>	Musikkulturel begrebsdannelse (udøvere, cd'er, koncerteretc.) M(3) <i>Verbal/perceptiv</i>	Mange: Det individuelle i det kollektive	Fravær af handlings- tvang	Reflektere <i>verbal, perceptiv</i>
	I teorien	På institutionen	I musik-kulturen			

Tabel 2 Forskellige typer af lærer-kompetenceniveauer på musikuddannelserne

Der er inden for *MP-kompetencen* i Tabel 2 ikke vandtætte skotter mellem undervisningens gennemførelse og forberedelse, hvilket er markeret med skrå streger. Dette beror på det tidligere nævnte forhold omkring lærerens muligheder for traditionel didaktisk forberedelse.

Den overordnede pointe er således, at Dales *almene pædagogik* – hvor pædagogikkens videnskabelige identitet ses som fundamentet – i denne afhandlings sammenhæng primært må opfattes som en teoretisk konstruktion. Begrebet *kompetenceniveau* sættes i disse professionsuddannelser først rigtigt i spil, når det kobles med det faglige indhold, musikken. Her fremtræder det til gengæld meningsfyldt som *musikpædagogisk kompetence*, MP(1-3), der udøves på baggrund af *musikerskabets* tre kompetenceniveauer, M(1-3).

Derved tydeliggøres også underviserens dobbelte funktion som hhv. *eksponenter for* og *formidlere af* musikerprofessionen – og på denne måde svares bekræftende på Nielsens (2001) tese ”om flere personers individuelle praksis ikke også kan udgøre

en kollektiv praksis og præge hele ”ånden” og *habitus* på en institution uden at være eksplicit uddannelsesindhold.”(s. 165-166).

Afslutningsvis skal anføres, at den lodrette bevægelse (pilen) imellem niveauerne i *Tabel 2* skal forstås som en bevægelse begge veje i et cirkulært kredsløb: Praksis danner basis for begrebsliggørelse, der lyser tilbage på praksis. På dette punkt er Dale (1998) og Schön (2001) delvist enige, men hvor Dale argumenter, at aktiviteterne må foregå i forskellige rum (begrundet i handlingstvungen), mener Schön (2001), at de kan forløbe parallelt som *refleksion-i-handling*.

Jank & Meyer (2006) definerer *didaktisk kompetence* som ”evnen til kritisk at reflektere over undervisning og at kunne udforme den målrettet, kreativt og under iagttagelse af forskrifter og institutionelle rammebetingelser”(s. 150). Med baggrund i denne afhandlings empiri og teori vil jeg hermed afslutningsvist konkludere, at alle de fire lærere i denne undersøgelse, efter min mening, besidder disse evner. De er med udgangspunkt i høj faglighed og formidlingsmæssig vilje i stand til *både* at handle og reflektere over den øjeblikkelige situation såvel som over de mere langsigtede valg, de foretager.

Referencer

- Dale, Erling Lars (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Forlaget Klim.
- Gustavsson, Bernt (2001). *Vidensfilosofi*. Århus: Forlaget Klim
- Jank, Werner og Meyer, Hilbert (2006). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. København: Gyldendals lærerbibliotek.
- Kvale, Steinar (1993). En pædagogisk rehabilitering af mesterlæren? *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 41(1), 9-18.
- Laursen, Per Fibæk (2004). *Den autentiske lærer: bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. København: Gyldendal.
- Lehmann, Andreas C. & Davidson, Jane W. (2002). Taking an Acquired Skills Perspective on Music Performance. In: Richard, Colwell & Carol Richardson (eds), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. (pp. 542-560). New York: Oxford University Press.
- Lehmann, Andreas C., Sloboda, John A. & Woody, Robert H. (2007). *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.
- Molander, Bengt (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos
- Nerland, Monika (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, Frede V. (1998). *Almen musikdidaktik*. (2. Reviderede og bearbejdede udgave). København: Akademisk Forlag.

- Nielsen, Frede V. (2001). Musikhøjskoleuddannelse i et integrativt relationsfelt: Indhold, struktur og opgaver. In: F.V. Nielsen & H. Jørgensen (eds), *Nordisk Musikpedagogisk Forskning Årbog 5 2001* (pp. 159-176). Oslo: Norges Musikkhøgskole
- Nielsen, Frede V. (2004). Perspektiver på faglighed. Et notat om faglighedsbegrebet. In: Frede V. Nielsen & Siw G. Nielsen (eds), *Nordisk musikpedagogisk forskning Årbok 7 2004*. Oslo : Norges Musikkhøgskole.
- Nielsen, Frede V.. (2006). Indholdsbegrebet i didaktisk teori og tænkning. In: Bjarne Gorm Hansen & Annalisa Tams (eds), *Almen didaktik: Relationer mellem undervisning og læring* (pp. 249-271). Værløse: Billesø & Baltzer Forlagene.
- Polanyi, Michael (1966). *The Tacit Dimension*. Chicago: The University of Chicago Press
- Schön, Donald A. (2001). *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Forlaget Klim.

Studielektor, Cand. Pæd.
Torben Westergaard,
Rytmask Musikkonservatorium/RMC,
Leo Mathisens Vej 1, Holmen,
1437 København K, Danmark
bentor@mac.com

Pre- and postnatal music education for early mother-child interaction

Kaarina Marjanen

ABSTRACT

Pre- and postnatal music education for early mother-child interaction

Successful communication underpins the success of human interaction. Music education and early interaction are well known as separate phenomena. In the research reported here, music was considered as communication. The focus of the study was aimed at the gap between the connections of music education with interaction, supporting development through musical nurture. Multiple strategies methodology: qualitative and quantitative measures, theoretical, data, investigator and methodology triangulation were employed in this investigation. Systematic video analysis, however, was used as a main method. The philosophical background was phenomenological, while the empirical study was conducted as an adaptation of an action study. The musical-emotional communication in the groups of mothers and babies were compared by separating the participants in three groups: 1) for both pre- and postnatal musical sessions (E); 2) only for postnatal musical sessions (C1); and 3) for no musical sessions at all (C2). Strong, multiple connections between music and interaction were found in the early behaviour of the mother and the baby, and in the infant's development. Based on vocal, visual, bodily and emotional evidence, especially the prenatal musical experiences were found to be significant for the mother-infant-bonding. In conclusion, early interaction can be musically supported. Keywords: Early interaction, fetuses, infants, mothers, music

Introduction

An African story tells about a young woman, who decides that she wants to have a child. She goes away from the village, and sits under a tree all by herself. She sits and waits – until she can hear the song of the child that wants to come. After memorizing the song she returns to the village and teaches the song to the man who is to be the father of the child; and while the child is being conceived, they sing the song together, to welcome the child. The song will be taught to the midwives and the old women of the village, so that they will be able to sing this welcoming song at the moment of birth, and eventually

to all the villagers. That song is present throughout the child's life, in joy and in sorrow. Finally, it is sung to this person as a farewell, around the deathbed¹.

Music is a mode of communication: human interaction includes musical features and qualities (Dissanayake 2000). In this study, by the name of *The Belly-Button Chord*, the possibilities of music education in supporting very early mother-child interaction, throughout musically supporting the attachment, were explored. The effects of music are most powerful on a small child, and when it comes to foetuses, the impacts can be supposed to be even more powerful.

Music has been found to effect on attachment (Ukkola et al. 2009). Are pregnant mothers or fetuses better attuned to music than the rest of us? How will prenatal musical experiences reflect to the infant's interaction behaviour? Does and should the mother-child interdependency strengthen through prenatal, shared experiences? Emotions can be considered as interface between music and fetuses. Emotional features and their effects are fundamental for a fetus, soaking up the mother's feelings chemically, physically and mentally (Chamberlain 1994). Music, in this study, was investigated as a bond between the mother and her newborn, enhancing the quality of postnatal life. In this study, the focus is on the phenomenon of early interaction as a whole, and the connections of music education with it.

Musical communication

Musical abilities are considered as a resource passing on through generations. Those who have the possibility to both, domestic musical experiences and education, will naturally be in the best position to receive art (Bourdieu 1985: 138-141). Musicality as an inherited capability is affected by the environment. (Roiha 1965: 140, 143.) In this study the Ethological theory and the Relationships approaches (Hinde 1997) formed a basis for the infant's development within the network of social relations. Both, the development of musical abilities as well as the holistic development begin prenatally. Foetuses have been found out to express and experience feelings very deeply, which can be observed from the foetus' movement (Chamberlain 1988: 8-9).

According to Stephen Malloch (1999/2000) three elements of communicative musicality can be observed: 1) pulse: regular expressive events through time; 2) quality: melodic and timbral vocalization contours and 3) narratives: individual companionship experiences². (Malloch 1999/2000: 32-45.) Communicative musicality is vital for combinable parent – infant communication (Malloch 1999/2000: 29).

First exposures to human world consist of whatever his/her mother actually does with her face, voice, body and hands. This provides his/her emerging experience with the stuff of human communication and relatedness for the baby. (Stern 1977: 9.) Perception of emotion is one of the skills that appear even prenatally. A fetus is strongly

affected by the mother's emotional states, shown as physical responses in our bodies. Even chemical mother-fetus communication exists. (Chamberlain 1996.) Music plays an important role in emotional communication. The emotions strongly correlating to music are happiness, sadness, anger, fear and tenderness (Juslin 2001:315). The happy and sad tones of emotions tend to be among the easiest ones to communicate in music. They are expressed by similar structural features across musical styles and cultures (Peretz 2001: 113-114).

In the Belly-Button Chord study, because of the musical choices that were made for musical activities, it was assumed that happiness and tenderness would dominate in mother-infant interaction, to be observed through reactions. Besides the reactions, emotions and changes in them were noted, along with facial, bodily and vocal expressions (cf. Dissanayake 2000, Papousek 1996:37).

The brain functioning

In this Chapter, the main ideas of the brain functioning are described as the functions and the development of the brain can be effected through music. It has been suggested that consciousness is a property of a fetus. Cheek (1986) talks about a kind of consciousness, and Chamberlain (1994) even of a sentient pre-nate. According to Prechtl (1974), an infant's eye, body and respiratory movements allow 5 states of behaviour to be identified: two sleep states (non- REM, REM), and three states of wakefulness (cited by Parncutt 2006: 14).

The brain is ultimately involved in the production and control of all thoughts and feelings. Music affects cognitive capabilities and certain general abilities, such as attention (Huotilainen 2011). The brain controls movement and coordination, stores memories, allows us to interpret sensory input, and gives us powers of creativity, imagination, and rational thought (Thompson 2009: 152-153). Neural responses to multiple sensory inputs of processing have been reported at early stages (Thompson 2009: 154-155).

The essential parts of the cerebral cortex are functioning between 20 and 28 weeks g.a. Messages are carried to special receptor sites throughout the body and brain by neuropeptides as early as 30 days after conception. Even stress in the body can be stated being present in the blood-stream from seven weeks g.a. A bi-directional communication network is functioning (Chamberlain 1995: 3-4). There are twelve fetal senses to receive information (Chamberlain 2003). All cranial nerves lead to the ear, which makes it our primary sense organ. Embryonically, the skin can be thought as differentiated ear, we all listening with our whole body (Thaler 1994).

Continuous connection between the brain and the body is sustained, supported by emotions and processed in the limbic system of the brain, working together with the

body, and eliciting bodily signs of the emotions, like the smile of joy. The complex connections in the limbic system demonstrate that to be able to learn and remember we need feelings, a personal and emotional relationship to the thing to be learned and a movement: each experience is an event for the unity of mind and body. (Hannaford 2004: 42-43.)

Theories behind early childhood music education

The Ethological theory and the Relationships approaches (Hinde 1997) complemented with *the Musilanguage theory* (Brown 2000), constructivist learning approach (Tynjälä 1999), Hannaford's theory of holistic learning (2004) and early childhood music education principles (Wood 1982), created the theoretical background for the curriculum and its implementation in the study. The elements of body, emotions and reason were underlined (c.f. Hannaford 2004: 6-7) in the empirical part, as an adaptation of the action study.

Music is able to touch all areas of development: physical development, emotional development, intellectual development, social development, creative response and development, and finally, it may lead to experiences of fun and happiness (Wood 1982: 26). These areas of development were treated from the viewpoint of the curriculum and goal setting. Gardner's MI-theory (1993, 1996) is pointing out to the same direction with the ideas of Wood's. David Chamberlain (1998) describes the connections of this *Theory of Multiple Intelligences* to the foetal development in detail.

The capacity of thinking and feeling the other is connected to the capacity of dancing and singing in smooth, predictable rhythm with each other in our talk. Teachers tend to be understood better through a mutually shared musical signalling system for the coordination of attention and action in talk (Erickson 2009: 461).

Music and development: from fetus to child

According to Hinde, children enter from before birth into networks of relationships that are crucial to their subsequent cognitive, social and emotional development (Hinde 1985: 114). The effects of music on a child are strong (Gardner 1993, 1996; Wood 1982). The influence on a child is at its peak prenatally (Chamberlain 1994). Music and language can be understood as deriving from the same net (Brown 2000). Musical elements, such as rhythm, sound and melody are used as elements for language producing, in speaking and shown in one's expression, intonation, tones and duration (Marjanen 2009).

Exposure to intrauterine sounds makes newborns calmer and more self-regulated (DeCasper & Sigafos 1983). The origins of a child's musical skills may be found on the prenatal level (Parncutt 2006: 1). Infants possess a wide range of skills that can be described as musical, such as musical taste, and listening skills (Trehub 1996: 33). The development of musical abilities begins prenatally. There are three aspects of early musical experience:

1) A prelinguistic alphabet or code in the form of musical elements that both infant-directed speech³ and infant vocal sounds have in common. Those are the most salient features for both, the mother and infant.

2) The presence of a common elementary musical code in the social care-giving environment. Parents adjust their vocal, visual, facial and tactile stimulations in the ways that correspond to the baby's capacities and thus support the infant's early musical competence.

3) From the beginning, vocal production and perception of musical elements are embedded in multimodal patterns of preverbal communication: in tactile, kinesthetic, and vestibular forms of stimulation (Papousek 1996: 90).

Aim

The aim of the study was to find out, what kind of connections were there between pre-/postnatal musical experiences and early mother –child –interactions and how did music education affect the mother and the baby, when observing certain phenomena by detail.

Method

This dissertation focused on clarifying the connections between music education and interaction. For both of these a large body of research already exists, as a solid basis for the investigation. The intention was to explore the possibilities of music education in supporting very early mother-infant interaction, with the particular emphasis on the emotional connections between pre- and postnatal musical experiences (cf. Bowlby 1957). Pre- and postnatal music education was also used to support mothers in their growth towards parenthood. In addition; the aims and targets of the selected musical activities were connected with the babies' interaction behaviour.

The study was based on phenomenological philosophy and implemented by practical music education periods, consisting of: 1) a prenatal study, 2) a postnatal study and 3) a questionnaire at children's age approximately 16, 2 months. A short preliminary study was conducted for a start. The mothers of group E (n=7) attended the pre- and

postnatal parts, and the mothers and babies of groups E (7+8) and C1 (n= 7+7) participated the postnatal part. All the groups answered the questionnaire. Group C2 (n=7+7) mothers and babies only participated in the study procedure. Because of the heterogeneous nature of the objectives and research questions, multiple methods (Brewer et al. 1989, Bryman 2008, Cresswell & Plano 2007, Layder 1998) were used.

Systematic video observation and analysis was the main method in this study. The mothers participated the interaction episodes with their babies in front of two video cameras every second week. The task they were given was to spend time with the baby as usually, as normally in the domestic surroundings⁴. Information about the emotions, types of presence and reactions, musical features, voice types, density of communication and about the ways of communicating was gathered.

Results

Prenatally shared experiences have a very clear postnatal effect on the attachment of the mother and the child (Marjanen 2009). Especially prenatal music education would seem to improve ways of expressing one self, listening skills and sensitivity of responding, be of help in abilities of being present, make mother-child bonding stronger, *improve interaction activities and vocal development*, and have effects on more positive attitudes for music, and as a reflect of that, *musical tools were better used in communication* (Marjanen 2009). Music is “meaning before words” (Trevarthen 2011) and even more than that: it is meaning between and after words as well. Linguistic abilities begin in holistic ways of communication.

In Figure 1, the impact of prenatal musical activities and experiences is very clearly shown. The total amounts of mothers’ experiences and babies’ responses in the domestic interaction situations are compared on the basis of the follow-ups (A). The dark red line stands for group E, the light yellow line for Group C1 and the dark yellow line describes the communication activities in group E2. A very clear difference can be seen between E and the control groups both in the babies’ activity levels and in the mothers’ positive feelings about their domestic interaction situations. The E babies’ show a higher activity level around than those in control groups, including “negative” reactions like “tired, crying” (14) and “no contact” (17), which is also revealing about the high activity levels of the domestic interaction situations. It could also be a question of more eagerness to report in group E than in the control groups, where the amounts reported are closer to each other; however, the task that the mothers were given was exactly the same in all the groups. When comparing the lines, it is easy to notice the difference: both yellow lines go side by side mainly, but the dark red line is separated from those.

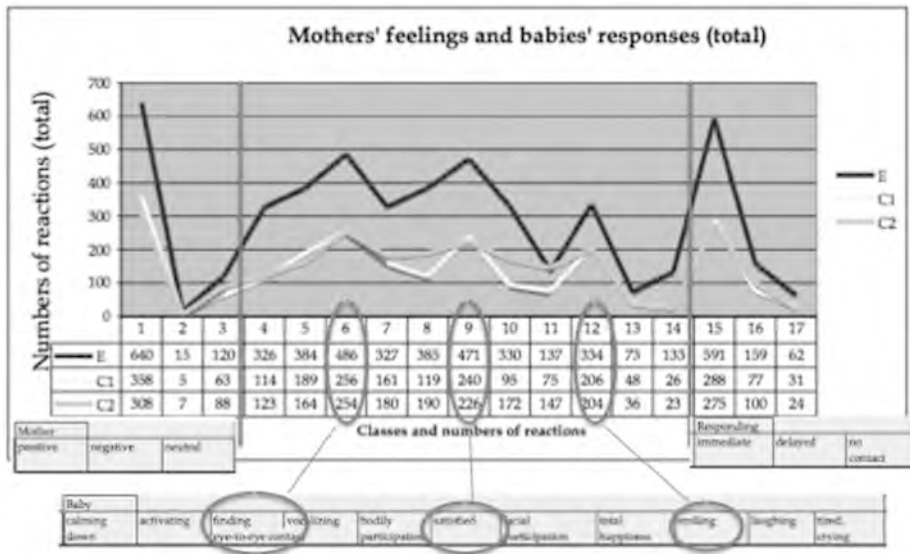


Figure 1 Mothers' feelings and babies' responses.

The class names are given in the yellow boxes in the figure, giving descriptions of the mothers' attitudes on the interaction (numbers 1-3), babies reactions (numbers 4-14) and the responding timings (15-17), as delays in reactions or immediate responding. All the mothers had positive feelings for interaction episodes, but the most positive in E. The babies with prenatal musical experiences reacted their mother's behaviour by calming down or by activating, found the mutual gaze, eye-to-eye contact, were vocalizing, participated bodily, were satisfied, participated by using their face and were smiling as a response to the mother, but also showed their negative feelings and tiredness by crying more often than the babies of the comparative groups. See Figure 1 for details.

The responses of the babies were estimated immediate by the mothers, when counting the number of reactions – as there were so many strong reactions notified, the number of immediate reactions was multiplied as well when comparing with the other groups. This kind of phenomena can be stated through a number of figures as a result of video analysis as well (Marjanen 2009: e.g. 106, 108, 112-113, 114-115, 124, 129-131).

When following the children's speech development, it could be stated that the mothers estimated both, the number of active words and passive features as highest at the child's age approximately 16.04 months (Marjanen 2009:137). For all the participants, at the end of the study, music was used as a tool of communication (Marjanen 2009: 144-145), however, used in some more consciousness ways via certain aims set in group E (Marjanen 2009: 146).

Discussion

The present article started with an African story. In African and Asian tribal practices and in Chinese culture pregnant mothers were involved in gestation rituals, including dancing to instrumental music. About 400 B.C.E. Plato asserted that vibration is the primary cosmic principle, while about 600 B.C.E. Talmudic writings referred to fetal awareness.⁵

The focus of the study was to gain information about the connections of the musical elements experienced holistically as music, emphasizing singing and a variety of vocal possibilities, including speech, but complemented with all the possibilities of the dimensions of musical activities. Language and music can be comprehended as ways of holistic communication, including bodily, emotional and cognitive dimensions. Linguistic development starts from a wide range of forms of holistic expressions. The musical activities experienced and shared by the mother and the child prenatally support their relationship. Based on the results, we should aim for creating *naturally musical surroundings for children, starting prenatally*.

The training of music educators can be developed in various directions. Through future research the possibilities and effects of music, music educators in maternity care and day care systems, systematically supporting the lives of young families within the multi-professional teams may be clarified. In strengthening maternity care and day care teams with music educators, more effort could be made to support parents; this would, at the same time, increase the work opportunities of music educators and help to diversify the profession. Interaction, beginning in the domestic environment should be supported. In this study, mother-child bonding was found to become stronger through musical support.

At the outset of this study, I could not imagine of finding such a fascinating set of theories about humans and their emotional and artistic abilities, especially in the context of music. The value of a deep, warm and secure relationship with one's mother cannot be overestimated. Music, contributing to the quality of life, should be fore grounded, starting from the youngest age.⁶

Notes

- 1 The African story was told by Sobonfu Somé of the Dagara tribe. [www.birthpsychology.com/appah/]
- 2 Gestures of vocalizations and bodily movement
- 3 Infant-directed speech, also called motherese, varies depending on the child's age and state, and the motives and emotions of the baby's partner. The mother's intuitive behaviour seems to support the infant's innate communicative capacities. ID-speech contains certain musical qualities and characteristics like playfulness and a creative way of using the voice.

- 4 In the analysis, three softwares were used to find out the results: HyperResearch, Annotation and Praat.
- 5 <http://www.babyplus.com/TheScience.php>
- 6 I want to thank the Finnish Cultural Foundation, to the Arts Council of Finland, to the Eemil Aaltonen Foundation and to the University of Jyväskylä for supporting me in this study. I also feel appreciative to my supervisors and to my family, for having strength to support me in coming to an end of this research.

References

- Bourdieu, Pierre (1985). *Sosiologian kysymyksiä* [Sociological questions]. Jyväskylä: Vastapaino.
- Bowlby, John (1957). Lasten hoivan ja hellyyden tarve [Child care and the growth of love] [Maaailman terveystjärjestön mietinnöstä Material care and mental health lyhentänyt Margery Fry] (L. Jokinen, Trans.). Porvoo: WSOY.
- Brewer, John & Hunter, Albert (1989). *Multimethod research. A synthesis of styles*. Sage, Newbury Park. (In Sage Library of Social Research series, Vol. 175.)
- Brown, Stephen (2000). The “Musilanguage” model of music. In: N.L. Wallin, B. Merker & S. Brown (eds), *The origins of music* (pp. 271 – 300). London: The MIT Press,
- Bryman, Alan (2008). *Social research methods*, 3rd edition. Oxford University Press. For the Online Resource Centre: <http://www.oup.com/uk/orc/bin/9780199202959/>
- Chamberlain, David B. (1988). *Babies remember birth: and other extraordinary scientific discoveries about the mind and personality of your newborn*. Los Angeles: Jeremy P. Tarcher.
- Chamberlain, David B. (1994). The sentient pre-nate: What every parent should know. *Pre- and perinatal psychology journal* 9 (1), 9-31.
- Chamberlain, David B. (1995). The Psychology of the Fetus. In: S. Lebovici, R. Diatkine & M. Soule (eds.), *Traite de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* (2nd ed.) 1 (pp. 263-279). Paris: Presses Universitaires de France (English version.)
- Chamberlain, David B. (1996). *The mind of your newborn baby*. Berkeley, CA: North Atlantic Books.
- Chamberlain, David B (1998). Prenatal receptivity and intelligence. *Journal of prenatal and perinatal psychology and health*, 12 (3 and 4), 95-117.
- Chamberlain, David B. (2003). Communicating with the mind of a pre-nate. Guidelines for parents and birth professionals. *Journal of prenatal and perinatal psychology and health*, 2 (18), 95-108.
- Cheek, David B. (1986). Prenatal and perinatal imprints: Apparent prenatal consciousness as revealed by hypnosis. *Pre- & perinatal psychology journal* 2(2), 97-110.
- Cresswell, John W. & Plano Clark, Vicki L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.

- DeCasper, Anthony J. & Sigafos, Ann D. (1983). The intrauterine heartbeat: a potent reinforce for newborns. *Infant behavior and development*, 6, 12-25.
- Dissanayake, Ellen (2000). Antecedents of the temporal arts in early mother-infant interaction. In: N.L. Wallin, B. Merker & S. Brown (eds), *The origins of music*. (pp. 389-410). London: The MIT Press.
- Erickson, Frederic (2009). Musicality in talk and listening: A key element in classroom discourse as an environment for learning. In: S. Malloch & C. Trevarthen (eds), *Communicative Musicality* (pp. 449-463). New York: Oxford University Press.
- Gardner, Howard (1993). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. (2. Ed.) Great Britain: Fontana Press.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gilmour, Tim M. & Madaule, Paul P. (1984). *The Tomatis anthology*. Toronto: The Listening Centre.
- Hannaford, Carla (2004). *Viisaat liikkeet – aivojumpalla apua oppimiseen*. Originally (1995)_ Smart moves – why learning is not all in your head. A Finnish edition (5th ed.). Helsinki: Hakapaino Oy, Finland.
- Hinde, Robert A. (1985). Social relationships and cognitive development. *A symposium for Fyssen Foundation*. Oxford: Clarendon Press.
- Hinde, Robert A. (1997). Etologinen teoria ja suhdeteoria. (The ethological theory and the relationships approaches.) In Ross Vasta (ed.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä* [Six theories of a child's development] (pp. 289 – 320). Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.
- Huotilainen, M. (2011). Greetings from brain research – music education is important for brain development. In: Susan Young (ed), *Proceedings of the 5th Conference of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children* (pp. 13-23), Helsinki (Finland), 8th – 11th June, 2011. Helsinki, Finland.
- Juslin, Patrik N. (2001). Communicating emotion in music performance: a review and theoretical framework. In: P.N. Juslin & J. Sloboda (eds), *Music and emotion* (pp. 309–337). New York: Oxford University Press.
- Layder, Derek (1998). *Sociological practice. Linking theory and social research*. Sage: Surrey.
- Malloch, Stephen N (1999/2000). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae. Special Issue, 1999/2000*, 29-57.
- Marjanen, Kaarina (2009). *The Belly-Button Chord. Connections of pre- and post-natal music education with early mother-child interaction*. University of Jyväskylä, Finland. Jyväskylä Studies in Humanities No 130, Dissertation. Available online at <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22602/9789513937690.pdf>
- Parncutt, Richard (2006). Prenatal development. In: G.E. McPherson (ed), *The child as musician*. (pp. 1-31). Oxford: Oxford University Press.
- Papoušek, Methild (1996). Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in

- infancy. In: I. Déliege & J. Sloboda (eds), *Musical beginnings. Origins and development of musical competence* (pp. 88-112). New York: Oxford University Press.
- Peretz, Isabelle (2001). Listen to the brain: The biological perspective on musical emotions. In: N P. Juslin & J. Sloboda (eds), *Music and emotion: Theory and research* (pp. 105-132). Oxford University Press.
- Roiha, Eino (1965). *Johdatus musiikkipsykologiaan.* (An introduction to the psychology of music.) 2nd edition. Jyväskylä: Gummerus.
- Stern, Daniel (1977). The first relationship. Infant and mother. *The developing child-series*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Thaler, David S. (1994). The evolution of genetic intelligence. *Science*, 273, 1334-1336.
- Thompson, William F. (2009). *Music, thought and feeling. Understanding the psychology of music*. New York: Oxford University Press.
- Tomatis, Alfred A. (1963/1997). *The ear and language*. Toronto: Storrard Publishing Co.
- Trehub, Sandra E. (1996). Infants as musical connoisseurs. In: G.E. McPherson (ed), *The child as musician. A handbook of musical development*. (pp. 33-49). New York: Oxford University Press.
- Trevarthen, Colwyn (2011). *The Importance of Affective Time in Movement – For Consciousness, Communication and Mental Health*. The Academy of Finland Research Programme on Human Mind 2013-2016 workshop April 19, 2011, Helsinki, Finland.
- Tynjälä, Pertti (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita.* (Learning as construction of knowledge. Basics of constructivist learning comprehension.) Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ukkola, Liisa T., Onkamo, Päivi, Raijas, Pirre, Karma, Kai & Järvelä, Irma (2009). Musical aptitude is associated with AVPR1A-haplotypes. *PLoS ONE*, May 2009, 4, 5, e5534, www.plosone.org
- Wood, Donna (1982). *Move, sing, listen, play*. Preparing young children for music. Toronto: Thompson Limited.

PhD, Kaarina Marjanen
Palmenia Centre for Continuing Education
Saimaankatu 11
15140 Lahti, Finland
kaarina.marjanen@helsinki.fi

Doktoravhandlingar i Norden 2011

Doctoral dissertations in the Nordic countries 2011

Bergström-Isacsson, Märith (2011). *Music and Vibroacoustic Stimulation in People with Rett Syndrome – A Neurophysiological Study*. Department of Communication, Aalborg University.

Bohlin, Margareta (2011). *Music and Risk in an existential and gendered world*. Göteborg: Göteborgs universitet. Psykologiska institutionen

Björck, Cecilia (2011). *Claiming Space: Discourses on Gender, Popular Music, and Social Change*. Göteborg: Göteborgs universitet, Högskolan för scen och musik.

Holgersson, Per-Henrik (2011). *Musikalisk kunskapsutveckling i högre musikutbildning – en kulturpsykologisk studie av musikstudenters förhållningssätt i enskild instrumentalundervisning*. Stockholm: Kungliga Musikhögskolan och Stockholms universitet.

Ilomäki, Lotta (2011). *In search of musicianship: a practitioner-research project on pianists' aural-skills education*. Doctor of music/Research programme. Helsinki: Sibelius Academy. Studia Musica 45.

Järviö, Päivi (2011). *Laulajan sprezzatura: fenomenologinen tutkimus italialaisen varhaisbarokin musiikin laulaen puhumisesta* [A Singer's Sprezzatura. A Phenomenological Study on Speaking in Tones of Italian Early Baroque Music]. Sibelius-Akatemia. Jyväskylä: Suomen musiikkiteollisuuden seura. Acta Musicologica Fennica 29

Jonsdóttir, Valgerdur (2011). *Music-caring within the framework of early intervention. The lived experience of a group of mothers of young children with special needs, participating in a music therapy group*. Department of Communication, Aalborg University.

Kamsvåg, Gro Anita (2011). *Tredje time tirsdag: Musikk. En pedagogisk-antropologisk studie av musikkaktivitet og sosial organisasjon i ungdomsskolen*. PhD-dissertation in music education, Norwegian Academy of Music. Oslo. Oslo: NMH-publications 2011:4.

Kedves-Herczegh, Mária (2011). *A bécsi klasszikus dalirodalom a zeneiskolai szolfézsoktatásban*. [The role of Viennese classical songs in teaching solfeggio at music schools]. Jyväskylä: University of Jyväskylä .

Krüger, Viggo (2012). *Musikk – Fortelling – Fellesskap. En kvalitativ undersøkelse av ungdommers perspektiver på deltagelse i samfunnsmusikkterapeutisk barnevernsarbeid*. Griegakademiet – Institutt for musikk, Universitetet i Bergen

Lindström, Tuija Elina (2011). *Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta* [Pedagogical Meanings in Music Education from the Viewpoint of Students of Junior High Grades 7-9]. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 158.

Nilsson, Per Anders (2011). *A Field of Possibilities: Designing and Playing Digital Musical Instruments*. Göteborg: Göteborgs universitet. Högskolan för scen och musik

Paulander, Ann-Sofie (2011). *Meningen med att gå i musikterapi. En fenomenologisk studie om deltagares upplevelser*. Stockholm: Kungliga Musikhögskolan och Stockholms universitet.

Pöyhönen, Markku O. (2011). *Muusikon tietämisen tavat moniälykyys, hiljainen tieto ja musiikin esittämisen taito korkeakoulun instrumenttitutientien näkökulmasta*. [The ways of knowing of a musician: Multiple intelligences, tacit knowledge and the art of performing seen through instrumental lessons of bachelor and postgraduate students]. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 164.

Rhedin, Marita (2011). *Sjungande berättare – vissång som estradkonst 1900–1970*. En musikvetenskaplig studie av den svenska vissångens uppförandep Praxis och sociala sammanhang. Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för kulturvetenskaper.

Schwantes, Melody (2011). *Music Therapy's Effects on Mexican Migrant Farmworkers' Levels of Depression, Anxiety and Social Isolation: A Mixed Methods Randomized Control Trial Utilizing Participatory Action Research*. Department of Communication, Aalborg University.

Skånland, Marie (2012). *A technology of well-being. A qualitative study on the use of MP3 players as a medium for musical self-care*. PhD-dissertation in music therapy. Norwegian Academy of Music. Oslo. Oslo: NMH-publications 2012:1.

Valberg, Tony (2011). *En relasjonell musikkestetikk – barn på orkesterselskapenes konserter*. Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för kulturvetenskaper.

Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 13

Editor group

Associate professor, PhD
Sven-Erik Holgersen (chief editor)
Department of Education, University of Aarhus
Tuborgvej 164
DK 2400 Copenhagen NV, Denmark
svho@dpu.dk

Professor, Dr. polit
Siw Graabræk Nielsen
Norwegian Academy of Music
P.O. Box 5190 Majorstua
N-0302 , Oslo, Norway
sgn@nmh.no

Professor, PhD
Lauri Väkevä
Sibelius Academy
Helsinki
PL 86, 00251, Finland
lauri.vakeva@siba.fi

Review panel

(authors cannot serve in the review panel of the same Yearbook)

Christer Bouij *Örebro University*
Sture Brändström *Luleå University of Technology*
Ulla-Britta Broman-Kaananen *Sibelius Academy, Helsinki*
Petter Dyndahl *Hedmark University College*
Magne Espeland *University College Stord / Haugesund*
Claes Ericsson *University of Gothenburg*
Cecilia Ferm-Thorgersen *University of Karlstad*
Kirsten Fink-Jensen *Aarhus University*

Marja Heimonen *Sibelius Academy, Helsinki*
Eva Georgii-Hemming *Örebro University*
Anna Karin Gullberg *Luleå University of Technology*
Tapani Heikinheimo *Sibelius Academy, Helsinki*
Gunnar Heiling *Lund University*
Sven-Erik Holgersen *Aarhus University*
Cecilia Hultberg *Royal Academy of Music, Stockholm*
Geir Johansen *Norwegian Academy of Music, Oslo*
Karin Johansson *Lund University*
Ragnhild S. Jurström *University of Karlstad*
Harald Jørgensen *Norwegian Academy of Music, Oslo*
Sidsel Karlsen *Hedmark University College*
Thorolf Krüger *Bergen University College*
Monica Lingren *University of Gothenburg*
Monika Nerland *University of Oslo*
Frede V. Nielsen *Aarhus University*
Klaus Nielsen *Aarhus University*
Siw Graabræk Nielsen *Norwegian Academy of Music, Oslo*
Bengt Olsson *University of Gothenburg*
Frederik Pio *Aarhus University*
Hanne Mette Ochsner *Ridder Aalborg University*
Even Ruud *University of Oslo*
Karete Stensæth *Norwegian Academy of Music, Oslo*
Brynjulf Stige *University of Bergen*
Gro Trondalen *Norwegian Academy of Music, Oslo*
Knut Tønsberg *University of Agder*
Torill Vist *University of Stavanger*
Lauri Väkevä *Sibelius Academy, Helsinki*
Øivind Varkøy *Norwegian Academy of Music, Oslo*
Heidi Westerlund *Sibelius Academy, Helsinki*
Johnny Wingstedt *Luleå University of Technology*