

Musernas viskningar förr och nu

En studie av det musiska och inriktningen
musiskt lärande. En teoretisk analys samt
ett empiriskt bidrag från lärarutbildningen

Margaretha Grahn



Linköpings universitet
FILOSOFISKA FAKULTETEN

Linköping Studies in Education and Psychology No. 104
Linköpings universitet, Department of Behavioural Sciences

Linköping 2005

LINKÖPINGS UNIVERSITET
Institutionen för beteendevetenskap
SE-581 83 Linköping

*Musernas viskningar förr och nu
En studie av det musiska och inriktningen musiskt lärande. En
teoretisk analys samt ett empiriskt bidrag från lärarutbildningen.*

Margaretha Grahm

Tryck: UniTryck, 2005
ISRN LiU-IBV-STU--104--SE
ISBN 91-85457-27-2
ISSN 1102-7517

Innehållsförteckning

FÖRORD.....	7
KAPITEL 1. INLEDNING OCH SYFTE	9
Bakgrund och tidigare forskning	13
Syfte, frågeställningar och disposition	15
DEL 1 DEN TEORETISKA BEGREPPSANALYSEN	18
KAPITEL 2. ANALYSMETOD TILL LITTERATURSTUDIEN	18
Hermeneutik	18
Tillvägagångssätt och egna reflektioner kring metodval.....	20
KAPITEL 3. BEGREPPET MUSISK. EN HISTORISK TILLBAKABLICK.....	22
Begreppet musisk	22
Platon	28
Etosläran	32
Aristoteles.....	34
Nyckelorden rytm och harmoni	35
Sammanfattning.....	39
KAPITEL 4. BEGREPPET MUSISK OCH DESS FÖREKOMST UNDER DE SENASTE	
100 ÅREN I TYSKLAND, DANMARK, NORGE OCH SVERIGE.....	42
Musisk fostran i Tyskland.....	42
Kritik mot musisk fostran	51
Danmark, Norge och Sverige.....	52
Sammanfattning.....	62
KAPITEL 5. BEGREPPEN ESTETIK OCH ESTETISK	66
Den grekiska estetiken, Platon och Aristoteles	66
Augustinus och Thomas av Aquino.....	69
1700-talet	69
1800-talet	75
1900-talet	77
Några betydelser av orden estetik/estetisk	83
Sammanfattning.....	85
KAPITEL 6. SLUTSATSER AV DEN TEORETISKA BEGREPPSANALYSEN	89

DEL 2. DEN EMPIRISKA UNDERSÖKNINGEN 97

KAPITEL 7. DEN EMPIRISKA UNDERSÖKNINGENS UPPLÄGGNING OCH GENOMFÖRANDE	97
Kvalitativa studier	97
Dans som en metafor för kvalitativ forskning.....	99
Den kvalitativa intervjun.....	100
Analysmetod.....	102
Egna reflektioner kring metodval	105
Undersökningsgrupperna	107
Kort beskrivning av intervjupersonerna	109
Mitt tillvägagångssätt vid analys av materialet.....	112
KAPITEL 8. BEGREPPEN MUSISK, ESTETISK, ESTETISK UPPLEVELSE OCH KONSTNÄRLIG I TEORI OCH EMPIRI.....	114
Begreppet musisk samt dess förhållande till begreppet estetisk ur ett empiriskt perspektiv	114
Estetisk upplevelse ur ett teoretiskt perspektiv	118
Estetisk upplevelse ur ett empiriskt perspektiv	125
Konst, konstnärlig ur ett teoretiskt perspektiv	127
Konstnärlig ur ett empiriskt perspektiv	130
Sammanfattning och egna reflektioner.....	132
KAPITEL 9. BOKLIG LÄRDOM, SINNLIGA ERFARENHETER OCH INTEGRERING	136
Boklig lärdom och sinnliga erfarenheter ur ett teoretiskt perspektiv	136
Boklig lärdom och sinnliga erfarenheter ur ett empiriskt perspektiv	148
För och emot integrering ur ett teoretiskt perspektiv	151
För och emot integrering ur ett empiriskt perspektiv.....	157
Sammanfattning och egna reflektioner.....	163
KAPITEL 10. BEGÄVNING/TALANG SAMT FRÅGAN OM VAD SOM ÄR VIKTIGT ATT LÄRA	167
Begåvning/talang ur ett teoretiskt perspektiv.....	167
Begåvning/talang ur ett empiriskt perspektiv.....	170
Viktigt att lära ur ett empiriskt perspektiv.....	172
Sammanfattning och egna reflektioner.....	176
KAPITEL 11. MUSISKT LÄRANDE I SKOLAN OCH I SAMHÄLLET	178
Musiskt lärande i skolan och samhället ur ett teoretiskt perspektiv.....	178
Musiskt lärande i skolan och samhället ur ett empiriskt perspektiv.....	181
Det framtida arbetet som lärare ur ett teoretiskt perspektiv	186
Det framtida arbetet som lärare ur ett empiriskt perspektiv	189
Sammanfattning och egna reflektioner.....	194

AVSLUTANDE DISKUSSION	197
BEGREPPEN MUSISK OCH ESTETISK	197
BOKLIG LÄRDOM, SINNLIGA ERFARENHETER OCH INTEGRERING.....	200
MUSISKT LÄRANDE I SKOLAN OCH SAMHÄLLET	202
EN BLICK FRAMÅT	203
 SUMMARY.....	 205
 REFERENSLITTERATUR.....	 213
OPUBLICERAT MATERIAL, FÖRELÄSNINGAR, INTERNETADRESSER.....	228
 BILAGOR	

Förord

Det finns många som liknar sitt avhandlingsarbete vid en resa och för mig känns det som det bästa sättet att beskriva det jag varit med om. För mig har detta varit en resa i både tid och rum. Hur många gånger har jag inte önskat att min morfar, Friedrich Allersmeier, funnits kvar i livet så att jag kunnat diskutera musisk fostran med honom. Det har varit kittlande att läsa alla dessa gamla tyska texter om musisk fostran och tänka på att detta utspelade sig, både tidsmässigt och platsmässigt, i hans närhet. Jag har också många gånger varit honom oändligt tacksam för att han sörjde för att jag lärde mig tyska. Han körde mig till Tyskland och hämtade mig några veckor senare under sommarlovet. Han har också en stor del i min musiska fostran. En annan viktig person är min pappa, Axel Grahn. Han har alltid stöttat och peppat mig att ta detta steg. Tyvärr får han inte uppleva den här dagen, vilket känns oerhört tungt.

Naturligtvis finns det en mängd olika människor, utöver dem jag redan nämnt, som varit till stor hjälp på olika sätt och vid olika tidpunkter. Utan en handledare som tror att man ska klara av det och som kommer med goda råd och synpunkter skulle arbetet inte varit möjligt. Stort tack till Dig Lars Owe Dahlgren, som även hjälpt mig med den engelska översättningen. Att få tid att skriva är avgörande och för denna ekonomiska stöttning vill jag tacka rektor för Linköpings universitet. Ett stort och varmt tack vill jag även rikta till de studenter som ställt upp på att låta sig intervjuas. Universitetsbiblioteket har också bistått med ovärderlig hjälp i min jakt på litteratur, inte bara i Sverige utan också i angränsande länder. Alla kolleger som uppmuntrat mig och läst mina texter och då ett särskilt stort tack till Jan Sjögren som tagit sig tid att läsa, fundera och kommentera. Wolfgang Schmidt som hjälpt mig att kontrollera mina tyska översättningar och som givit värdefulla synpunkter. Ann Cederberg som korrekturläst och Maritta Edman som sett till att texten blivit till en bok. Anita Lindström för den inspirerande illustrationen på framsidan av min avhandling. Sist, men inte minst, mina tre härliga döttrar med respektive och lilla Clara, som hejat på, men som också sett till att jag inte bara ägnat mig åt detta utan även kopplat av ibland.

Jag vill avsluta mitt förord med Carl Orffs ord som också känns som mina egna efter det här arbetet.

Jag känner mig således inte som skapare av något nytt, men som en som skickar en gammal skatt vidare, som en stafetlöpare som tänder sin fackla vid en gammal eld och för den in i nutiden. (Orff, 1976 s. 249)

Kapitel 1. Inledning och syfte

Jag börjar med ett citat som jag vill ska finnas med i bakhuvudet under läsningen av denna avhandling.

Det musiska låter sig inte fullt ut beskrivas och då absolut inte bara i det talade och skrivna ordet. Men kanske skall det heller inte beskrivas fullt ut, för i samma ögonblick kommer det att vara inestängt innanför gränserna av beskrivningen. Det speciella med den musiska dimensionen är ju precis att det inte finns några gränser och att precis när andra gränser överskrides uppstår den i en glimt/blixt.¹ (Hansen, 1996 s. 23)²

Varför skriver jag en avhandling om det musiska lärandet? Orsakerna är flera. En av dem finns i min egen bakgrund som musiklärare och lärarutbildare i musik och mitt intresse för estetiska läroprocesser och för begreppet musisk. Detta kommer jag att redogöra för lite senare i detta kapitel. Den andra huvudorsaken är att Estetiska institutionen vid Linköpings universitet beslöt sig för att föreslå *Musiskt lärande* som en inriktning i det reformerade läroprogrammet, som i Linköping startades hösten 1999. Detta program kom att ytterligare reformeras efter det att regeringen kommit med sitt beslut om hur den nya lärarutbildningen, med start hösten 2001, skulle se ut.

Det var inom lärargruppen för ämnena bild, drama, idrott och musik som tankarna på att göra något nytt växte fram. Även i detta arbete fanns det naturligtvis såväl yttre som inre orsaker i form av både drivkrafter och hot, som påverkade detta arbete.

Det yttre hot som bidrog till framväxten av denna inriktning var att utrymmet för de estetiska ämnena bild, drama, idrott och musik i stort sett försvann för de lärarstudenter som utbildade sig till lärare för barn mellan cirka 7 och 13 års ålder. Det fanns bara ett utrymme om 10 poäng för vissa av ämneskombinationerna, medan det till exempel försvann helt för de studenter som läste till lärare i samhällsvetenskapliga ämnen. Detta väckte naturligtvis

¹ Det musiske lader sig ikke fuldt ud beskrives og da slet ikke kun i de talte og skrevne ord. Men måske skal det heller ikke beskrives fuldt ud, for i samme øjeblik vil det være lukket inde af grænserne af beskrivelsen. Det særlige ved den musiske dimension er jo netop, at der ingen grænser er, og at netop når andre grænser overskrides, opstår den i glimt. (Hansen, 1996 s. 23)

² Jag har valt att översätta citat till svenska i de fall originalet är på tyska, danska eller norska. I de fall som översättningen är gjord av mig själv finns alltid citatet på originalspråket i en fotnot.

många tankar och stor bestörtning i ovannämnda lärargrupp, då vi såg framför oss de kommande lärarna för små barn utan någon som helst utbildning i dessa ämnen. Det positiva i reformen fanns för de studenter som valde att utbilda sig till lärare för det som tidigare benämndes mellan- och högstadiet. Här öppnades plötsligt möjligheter att läsa dessa ämnen, som tidigare endast funnits för lärarstuderande upp till och med år 7 i skolan.

Den inre drivkraft som fanns var bland annat det samarbete som var etablerat mellan lärarna i de estetiska ämnena sedan tidigare. Vi erbjöd även i den tidigare lärarutbildningen en kurs på 10 poäng som hette *Bild, Idrott och Musik*, där vi arbetade utifrån teman med att integrera dessa ämnen med ämnesområden från övriga skolämnena. Drama fanns med som en metod i denna kurs.

Vi påbörjade vårt arbete med att formulera en text där vi försökte förklara hur vi såg på den nya inriktning som vi ville pröva i den reformerade lärarutbildningen och vilka delar i utredningen av den nya lärarutbildningen som vi stödde oss på. Resten av detta avsnitt är citerat från denna text med några smärre kosmetiska förändringar. (Musiskt lärande, 990920)

I *Läraryniversitetet – En idéskiss för en ny lärarutbildning* (971202) talas det bland annat om:

de estetiska ämnenas (i vid mening) förändrade roll i skolan. Ämnenas gestaltande och konstnärliga sida betonas allt mer. Nya verktyg och redskap för skapande verksamhet tillkommer, bland annat genom informationsteknologin. Med en starkare betoning av ämnenas kreativa möjligheter ökar förutsättningarna för samarbete mellan de estetiska ämnena och med andra ämnen i skolan; de kan i hög grad vara en pedagogisk resurs för hela skolan. (Läraryniversitetet – En idéskiss för en ny lärarutbildning, 971202)

Läraryniversitetskommittén (SOU 1999:63) öppnar i lärarutbildningen för nya universitetsämnen ”mot kunskapsområden som kan vara ämnesspecifika eller tvärvetenskapliga till sin karaktär” (a.a. s. 130). Dessa tvärvetenskapliga studier kan utgöras av exempelvis estetik och konstnärliga uttrycksformer. (a.a.)

Man poängterar också vikten av att lärare får möjlighet att utveckla kulturell, kommunikativ, kreativ och social kompetens. Inom dessa områden har de estetiska ämnena en mycket viktig roll. Vidare menar lärarutbildningskommittén:

att läraren skall utnyttja olika kulturformer och konstnärliga uttryck i skolans läroprocesser. Barn och ungdomar måste i ökad utsträckning få möjlighet att reflektera, analysera, redovisa och gestalta sitt vetande på skilda sätt genom olika ”språkformer”. Därigenom kan barn och ungdomar för-

beredas för en framtid där kommunikation i olika former inte bara blir centralt för flertalet yrkesområden utan också samhällslivet, kulturlivet och fritidslivet. (SOU 1999:63 s. 56)

Från olika håll möts vi dessutom av budskapet att dagens – och morgondagens – arbetsliv ställer krav på ett flexibelt tänkande och kreativitet för att människan både skall hålla jämna steg med samhällsutvecklingen och vara uppfinningsrik. Fantasi och skapande utgör här själva grunden för varje kreativ aktivitet. Skall barns och ungdomars kreativa förmåga tillvaratas förutsätts att fantasi och skapande utgör centrala inslag i skolans arbete. Konst, musik, slöjd, teater, dans är exempel på icke-verbalt språk som kan bidra till att fördjupa barns och ungdomars sammantagna kommunikativa förmåga. (SOU 1999:63 s. 55)

Även *Läroplan för grundskolan 1994* (Lpo94) betonar vikten av de estetiska ämnena i skolan. Under skolans uppdrag skriver man:

Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. /---/ I skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskapen. De skall pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar. Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet. En harmonisk utveckling och bildningsgång omfattar möjligheter att pröva, utforska, tillägna sig och gestalta olika kunskaper och erfarenheter. Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna skall tillägna sig. (Utbildningsdepartementet, 1994 s. 7–8)

Under *Mål att uppnå* står bland annat:

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola kan utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt som språk, bild, musik, drama och dans. (a.a. s. 12)

Utifrån ovanstående gjorde vi, lärargruppen för bild, drama, musik och idrott/rörelse, en första beskrivning av inriktningen *Musiskt lärande*. Den såg ut på följande sätt:

Musiskt lärande är ett tvärestetiskt kunskapsområde

- som innehåller bild, musik, idrott/rörelse samt inslag av dramakommunikation
- som behandlar icke-verbala och verbala uttryck

- som formar kunskap genom sinnesupplevelser
- som kombinerar ett lekfullt och experimenterande förhållnings- och arbetssätt med reflekterande
- som behandlar innehållet med tydlig pedagogisk knytning till barns och ungdomars utveckling av sin skapande förmåga

Begreppet *musisk* kommer från den grekiska mytologin och har bland annat använts i Danmark och i Norge som sammanfattande begrepp för skapande verksamhet med tydlig pedagogisk knytning till sinnesupplevelser. Människan lär och skapar i spontana processer där korrespondensen mellan tanke, kropp och känsla ger kunskapsprocessen djup och varaktighet.

Kunskapsområdet *Musiskt lärande* har en gemensam kärna – puls, rytm och rörelse. Det baserar sig vidare på både verbala och icke-verbala uttryck och formar kunskap genom sinnesupplevelser och är redskap och stimulans för människans allsidiga utveckling. Det gör oss också medvetna om vilka vi är och vilka möjligheter vi har.

Karaktäristiskt för *Musiskt lärande* är ett lekfullt och experimenterande förhållningssätt till kunskapsområdets fakta och färdigheter parat med ett reflekterande förhållningssätt för att uppnå förståelse och förtrogenhet.

Musiskt lärande utgör ett nödvändigt samspel till både de samhällsvetenskapliga – humanistiska ämnena och de naturvetenskapliga.

I ämnet *Musiskt lärande* ingår bild, idrott/rörelse, musik och inslag av dramakommunikation. Ämnets karaktär och innehåll beskrev vi på följande sätt:

I högskoleförordningens mening är *Musiskt lärande* ett ämne. Innehållsmässigt är det emellertid frågan om ett kunskapsområde som är tvärestetiskt.

Ämnet *Musiskt lärande* hämtar och integrerar tekniker, metoder, teorier och perspektiv från bild, musik, idrott/rörelse och drama, men även från många andra discipliner.

Ämnets innehåll består dels av gemensamma delar, dels av delar som är specifika för den profil man valt. (Musiskt lärande, 990920)

Vid senare bearbetningar kom ämnet dramakommunikation att ingå som en del i fyrklövern av ämnen istället för endast som en arbetsmetod. I det fortsatta arbetet benämner jag *Musiskt Lärande* som en inriktning inom läraryrket och använder inte beteckningen ämne. Detta för att klargöra att det dels rör sig om en inriktning inom läraryrket och inte ett universitetsämne i traditionell mening, dels för att undvika att det förväxlas med ämnena musik, drama, bild och idrott.

Bakgrund och tidigare forskning

Min egen bakgrund, är som jag tidigare antytt, att jag är utbildad musiklärare. Jag arbetade på grundskola och gymnasium under åren 1973–1976. Därefter har jag arbetat som lärarutbildare i musik för blivande låg- och mellanstadie-lärare, som det hette fram till lärarutbildningsreformen 1988 och för grundskollärare för åren 1–7 som beteckningen var fram till reformen 2001. Under åren 1976 och fram till 1995 tjänstgjorde jag i skolan en dag i veckan då jag fortsatte att arbeta med elever i framförallt grundskolans år 0–7. Vid sidan om detta arbete har jag fortsatt att studera, först på egen hand då jag läste in 60 poäng i pedagogik samt vuxenpedagogik och psykologi. Därefter fick jag möjligheten att ingå i ett kompetensutvecklingsprogram för högskoleadjunkter vid Linköpings universitet (Hartman, 1998) som resulterade i en licentiatavhandling i mars 1995 (Grahn Stenbäck, 1995). Denna avhandling byggde på materialet från musikutvärderingen i årskurs³ 2 och 5 i den stora nationella utvärderingen som gjordes 1989 av bland annat ämnet musik.

Under mina år som lärarutbildare i musik och i arbetet med min licentiatavhandling har mitt intresse för estetiska lärprocesser växt sig allt större. Björkvolds bok *Den musiska människan*, som kom 1991, gjorde mig uppmärksam på begreppet musisk.

Begreppet musisk fanns inte med alls i den nationella utvärderingen, men utifrån de enkätsvar som lärarna lämnade in konstruerade jag två kategorier av lärarna i grundskolan som jag valde att benämna *musisk* kontra *kunskapsinriktad*.

Resten av detta avsnitt är hämtat ur min licentiatavhandling. Jag har sammanfattat tankarna på s. 52 och 97–98 i nedanstående avsnitt.

Den musiske läraren kännetecknas av att hans/hennes intentioner med musikundervisningen präglas av att

- musik är till för alla
- musik är utvecklande
- upplevelsesidan av musikämnet är viktig
- att de ofta integrerar musik med skolans övriga ämnen
- dans & rörelse samt musikskapande förekommer relativt ofta i undervisningen medan traditionella kunskaper av typen ”musikteori” har en svagare ställning

Några citat för att belysa dessa lärares intentioner:

³ 1989 var beteckningen årskurs. I nuvarande läroplan talas det inte om årskurser längre utan benämningen år används.

Att alla ska känna att de duger och kan hjälpa till med gemenskapen som det blir med sång och musik. (klasslärare i åk. 2)

Ge känslomässiga upplevelser. (musiklärare i åk. 2)

Ge barn en chans att få utlopp för sin inneboende skaparkraft. Vara en motvikt till allt teoretiskt arbete. Ge glädje. (musiklärare i åk. 5)

Att vara en källa till glädje och gemenskap. Alla ska kunna medverka och få musikupplevelse genom sång, dans, rytmer i instrument. Jag försöker även arbeta med koncentration, kontakt - trygg, samt integration med andra ämnen så mycket som möjligt. (klasslärare i åk. 5) (a.a. s. 97–98)

Den kunskapsinriktade lärarens intentioner består framförallt i att eleverna skall lära sig något och det är inte särskilt vanligt att integrera musik med övriga ämnen. Dans och rörelse samt musikskapande förekommer sällan eller aldrig. Även här får några citat belysa hur intentionerna kan se ut.

Lära barnen sånger, där ingår även stamsånger, att de lär sig takt, rytm träna gehör osv. I stort sett det som står i Lgr 80. (klasslärare i åk. 2)

Att ge allmänbildning i musikens elementära grunder. (musiklärare i åk. 2)

Att ge barnen en allmänbildning i musik. Lära dem om andra länders musik, samt några klassiska stycken och kompositörer. (musiklärare i åk. 5)

Att ge eleverna en sångskatt, att lära dem noter, takt och rytm, att träna elevernas öron att uppskatta klassisk musik. (klasslärare i åk. 5) (a.a. s. 98)

Vad utgick jag ifrån när jag gjorde definitionerna av den musiska respektive den kunskapsinriktade läraren? Nedanstående avsnitt är ett direkt citat ur min licentiatavhandling, men jag har även här valt att inte skriva det som ett citat.

Ett sätt att behålla åtminstone delar av den ”musiska barnkulturen” in i skolan, skulle vara att integrera skolans ämnen i högre grad, bland annat för att ge eleverna möjligheter att se helheter. Barn lär sig i sammanbundna kretslopp, inte genom att dela upp saker. Tanken är inte ny. Den fanns hos

Rousseau, ”Respektera barndomen”, den fanns hos Ellen Key som lanserade 1900-talet som barnets århundrade och den fanns hos Dewey. Sätter man eleven i centrum, måste man utgå ifrån elevens världsbild och den är inte indelad i olika ämnen, menade Dewey. Detta innebär dock inte att lärarens uppgift endast blir att utgå från elevens sätt att tänka, utan ställer stora krav på både lärarens yrkeskunnande och ämneskunskaper. Det gäller att läraren kan ge eleven fördjupade ämneskunskaper som kan inlemmas i, och samtidigt vidga, elevens världsbild, det vill säga att nya kunskaper inlemmas i en helhet. Björkvold beskriver sin ”dröm”-skola för barn, som en skola där barnens egna inlärningsformer har en central plats. En plats där man undervisar enligt UBG-metoden, Undervisning på Barnkulturens Grund. Här skulle det inte finnas någon uppdelning i olika ämnen, utan alla ämnen skulle göras musiska till sin form. (Grahns Stenbäck, 1995 s. 38)

Syfte, frågeställningar och disposition

Det ursprungliga syftet med denna avhandling var att undersöka vilka föreställningar som en grupp lärarstudenter ger uttryck för kring inriktningen *Musiskt lärande* när de är precis i början på sin lärarutbildning. Vid arbetet med de teoretiska delarna upptäckte jag att det musiska förhållningssättet spelat en stor roll i skolans pedagogiska utveckling under 1900-talet, framför allt mellan de båda världskrigen. Detta gällde främst i Tyskland, men även i Danmark och övriga Skandinavien. Jag kände behovet av att, på djupet, söka ökad kunskap om begreppet musisk eftersom vi nu har en inriktning med namnet *Musiskt lärande*. Det visade sig också att det finns få texter om det musiska på svenska och att huvuddelen av texterna är skrivna på tyska och danska. Många studenter kan inte tyska och att göra innehållet i dessa texter tillgängliga kändes också som en viktig uppgift. Detta gjorde att teoridelen om det musiska växte och avhandlingen kom att bestå av en mer omfattande teoretisk del än ursprungligen planerat. Det övergripande syftet kom således att handla om att belysa det musiska begreppet ur två perspektiv, dels ett teoretiskt, dels ett empiriskt.

Den första delen (= syfte 1) utgörs av en teoretisk analys av begreppet musisk, ett försök att beskriva likheter och skillnader mellan begreppen musisk och estetisk samt att klargöra skillnaden mellan förhållningssättet musisk och inriktningen musiskt lärande.

Den andra delen (= syfte 2) är en empirisk undersökning av vilka tankar en grupp lärarstudenter, som valt att läsa musiskt lärande, ger uttryck för om denna nya inriktning utifrån några aspekter som preciseras i ett antal frågeställningar. Till det andra syftet finns även korta teoretiska avsnitt till varje

frågeområde av referenskaraktär, för att jag ska kunna relatera studenternas svar till det som redan finns beskrivet i litteratur.

Det första syftet, som dels handlar om begreppet musisk, dels dess förhållande till begreppet estetisk, har jag preciserat i följande att-satser:

- att ge en historisk tillbakablick på begreppet musisk och dess historiska innebörder samt viktiga aspekter av begreppet
- att ge en orientering kring begreppet musisk och dess förekomst under de senaste 100 åren i Tyskland, Norge, Danmark och Sverige
- att ge en kort historisk återblick på begreppet estetisk samt en orientering kring några betydelser av begreppet estetisk/estetisk
- att beskriva likheter och skillnader mellan estetisk och musisk
- att ge min definition av begreppet musisk och förklara skillnaden mellan musisk som förhållningssätt och inriktningen *Musiskt lärande*

Det andra syftet, som handlar om vilka tankar som om en grupp lärarstudenter ger uttryck för kring den nya inriktningen *Musiskt lärande*, är uppdelat i ett antal frågeställningar som lyder:

- Hur ser de aktuella lärarstudenternas tankar ut kring begreppen musisk, estetisk upplevelse och konstnärlig samt hur beskriver de förhållandet mellan estetisk och musisk?
- Hur ser de på förhållandet mellan boklig lärdom och sinnliga erfarenheter?
- Hur ser de på integrering av ämnen inom det estetiska området?
- Vad ser de som viktigt att lära inom detta område och hur ser de på talang?
- Vilken uppgift ser de för musiskt lärande i skolan och i samhället?
- Hur ser de på det kommande arbetet som lärare med *Musiskt lärande* som en av sina inriktningar i sin utbildning?

Uppläggningsen av avhandlingen är att jag i del 1, som jag kallat *den teoretiska begreppsanalysen*, belyser att-satserna 1–3 i var sitt kapitel som följs av en sammanfattning. De två sista att-satserna finns i kapitel 6, där även slutsatser från de tre första att-satserna återfinns. Det andra syftet besvaras i del 2, som fått benämningen *den empiriska undersökningen*. Svaren på de sex frågeställningarna presenteras i fyra olika kapitel och skillnaden mot del 1 är att i del 2 består varje kapitel av dels en teoretisk del, dels en empirisk del och sammanfattningarna innehåller kopplingar mellan teori och empiri samt mina egna reflektioner.

I den avslutande delen, *avslutande diskussion*, diskuterar jag mina slutsatser från hela avhandlingen och knyter ihop de teoretiska och empiriska

perspektiven på begreppet musisk. Jag avrundar med att blicka fram emot fortsatt forskning inom området.

Del 1 Den teoretiska begreppsanalysen

Kapitel 2. Analysmetod till litteraturstudien

Den första delen av avhandlingen består i en litteraturstudie kring begreppen musisk och estetik/estetisk. För att läsa och tolka texter av olika slag, behövs en forskningsmetod och jag har valt hermeneutik. Här är det väsentligt att komma ihåg att läsaren/forskaren alltid tolkar en text utifrån vad den personen bär med sig i form av förförståelse och egna intressen (Hartman, 1993; Warnke, 1993). Heidegger talar också om att vi tolkar en text utifrån ett visst sammanhang och utifrån ett visst perspektiv och att vi uppfattar den på ett visst sätt. (Warnke, 1993) Denna förförståelse ska inte ses som ett hinder för forskaren utan som en tillgång. (Patel & Davidson, 1994)

Jag har i inledningen av detta arbete beskrivit vad jag har med mig i form av förförståelse. Av syftet framgår vad mitt intresse för det musiska och estetiska består i.

Hermeneutik

Ordet hermeneutik har sina rötter i det antika Grekland och kommer från verbet *hermeneuein*, som betyder att tolka. (Ödman m.fl., 1981) Hermeneutiken används som en vetenskaplig metod när man är ute efter att försöka förstå och tolka olika händelser, kulturprodukter eller personligheter i förhållande till dess historiska bakgrund. (Egidius, 1995) Det är dock inte någon entydig metod utan snarare ett antal olika inriktningar. (Ödman m.fl., 1981)

Gadamer (1997) skiljer på två olika former av förståelse, där den ena formen handlar om att man begriper exempelvis ett matematiskt problem. Den andra formen innebär att vi till exempel förstår skälen bakom varför en person beter sig som han/hon gör. I det första fallet rör det sig alltså om att sakligt förstå ett påstående eller en handling och i det senare fallet att förstå vad som ligger bakom en handling eller ett påstående. (a.a.)

Ödman (1994, 2004) talar om att tolkningsakten innehåller två oskiljaktiga aspekter. Den första handlar om att frilägga mening och den andra om att tilldela mening. Det finns också två olika inriktningar av tolkningsakten, där den ena går från nuet tillbaka mot det förgångna och den andra från nuet mot framtiden. (a.a.)

Ett problem med att tolka historiska texter är att det ofta finns tendenser av politiska eller andra värderingar i materialet. Detta ställer stora krav på forskaren och hans/hennes förmåga att samspela med materialet och sam-

tidigt försöka sätta sina egna fördomar och värderingar inom parentes. (a.a.) Ett annat sätt att uttrycka detta har Gadamer (1997). Han talar om vikten av ”att öppna den historiska horisonten” så att man inte missförstår betydelsen av det man läser (a.a. s. 150).

Att använda förklarande tolkning innebär bland annat att man försöker klargöra sammanhang och hur olika begrepp eller företeelser relaterar till varandra. Här är det viktigt att använda ett språk som förstås av de som ska läsa materialet. (Ödman, 1994, 2004)

Översättning från ett språk till ett annat, är också en form av tolkning. Det handlar inte om att endast översätta ord korrekt, utan också att översättaren är lyhörd för variationen i orden och hur de tolkats under olika tider. Dessutom gäller det att ha kunskap om symboliken genomgått någon förändring och om författaren har ett särskilt språkbruk. (a.a.)

För att undvika att en text blir godtyckligt eller egensinnigt tolkad, är det viktigt att ha inställningen att det finns något att lära av texten och att den är ”en större auktoritet än man själv” (Warnke, 1993 s. 112). Samtidigt är det väsentligt att inse att det inte finns en tolkning som är rent objektiv. Att försöka förstå meningen i en text kräver ”alla mänskliga förmågor, även känslomässiga” (Molander, 1998 s. 125).

Något som det ofta talas om i dessa sammanhang är den hermeneutiska cirkeln. Den innebär i korthet att vi måste låta delarna och helheten samspela. Vi måste växla mellan att se delarna i förhållande till helheten och tvärtom. Ödman m.fl. (1981) beskriver detta på ett enkelt sätt.

För att kunna förstå innebörden av ett enskilt ord i en mening borde det ju vara nödvändigt att vi förstod hela meningen; först genom en sådan ”totalisering” borde ju det enskilda ordets innebörd framstå som klar. Men samtidigt gäller att vi, för att kunna förstå hela meningen, måste känna innebörden av dess enskilda ord. (a.a. s. 113)

Denna cirkel ersätts ibland av en spiral, som innebär att man börjar studera en del som man sedan sätter i förhållande till helheten. På det sättet får delen en delvis ny belysning som man fortsätter att studera delen i och så vidare. Det blir en växling mellan del och helhet som så småningom ger en djupare förståelse. (Alvesson & Sköldberg, 1994)

En bild för att förstå processen vid en hermeneutisk analys är att lägga pussel. Början känns ofta kaotisk och man undrar var man ska börja och hur det, så småningom, ska kunna bli en sammanhängande bild av alla små delar. Sakta men säkert växer olika delstycken fram, som till slut bildar en helhet och först då framträder den slutliga bilden. (Ödman, 1994, 2004)

Det finns en mängd olika inriktningar av hermeneutik som jag inte kommer att gå in på, men jag vill avsluta denna del med att dels peka på två huvudlinjer, dels ta fram fyra aspekter som en hermeneutisk tolkning alternerar emellan.

De två huvudlinjer som, enligt Reimers (1989), finns är dels den linje som går tillbaka till antikens retorik, dels den linje som växte fram inom bibelexegetiken under 1600-talet och som via Schleiermacher, Dilthey, Gadamer med flera återfinns hos bland andra Ödman. (a.a.)

Den första aspekten av fyra som en hermeneutisk tolkning alternerar emellan är tolkningsmönster. Här är det väsentligt att det finns både en inre och en yttre kontroll. Den inre kontrollen innebär att det inte får finnas logiska motsägelser inom tolkningsmönstret. Den yttre handlar om att tolkningen stämmer överens med andra tolkningar eller innehåller skäl till varför tolkningarna inte stämmer överens. (Alvesson & Sköldberg, 1994)

Den andra aspekten är text. Det vi tolkar är inte fakta av olika slag, utan en text, som visserligen inte behöver bestå endast av ord, utan som också kan utgöras av exempelvis sociala handlingar. (a.a.)

Den tredje aspekten är dialog. Detta innebär att man ställer frågor till texten och försöker få igång en dialog. (a.a.)

Den fjärde och sista aspekten är uttolkning. När man arbetar hermeneutiskt, så formuleras deltolkningar under hela processen. Dessa måste sättas i samband med det övergripande tolkningsmönstret, vändas och vridas på i förhållande till både de fakta som finns och de frågor som är ställda. På detta sätt skapas ny fakta, nya deltolkningar och nya frågor och andra försvinner. (a.a.)

Tillvägagångssätt och egna reflektioner kring metodval

I min teoretiska begreppsanalys har jag använt mig av hermeneutik som metod. Det första man bör tänka på och vara medveten om, är att vi alltid tolkar texter utifrån den förståelse och de erfarenheter som vi bär med oss.

Min erfarenhet som musiklärare, lärarutbildare i musik och som aktiv deltagare i skapandet av inriktningen *Musiskt lärande*, har naturligtvis påverkat mitt sökande och läsande av texter, vilket har både negativa och positiva sidor. Jag har medvetet försökt leta texter som beskriver det musiska i ett brett perspektiv och undvikit de texter som tar upp det musiska ur bild-, drama-, musik- och rörelseperspektiv. Framförallt har detta varit viktigt när det gäller texter om musik av två orsaker. Den ena orsaken beror på min bakgrund som musiklärare, vilket gör att jag kan läsa dessa texter med helt andra ögon än jag skulle läsa texter om bild, drama och rörelse. Den andra orsaken handlar om att det musiska allt som oftast används som liktydigt med musik

och jag vill undvika denna typ av förvirring av begreppet. Fördelen med att ha en förförståelse är att jag har en viss kunskap och då lättare förstår texter.

För att bilda mig en uppfattning om vilka filosofer som skulle få representera olika inriktningar och epoker i min exposé av estetiken historia, läste jag ett antal böcker i ämnet på olika språk och gjorde en sammanställning över vilka filosofer som förekommer i dessa böcker. Utifrån denna översikt valde jag ut de filosofer som de flesta författare tar upp.

Den största delen av de texter som jag läst är skrivna på andra språk än svenska och även under perioder med andra historiska och politiska förtecken än dagens. Framförallt gäller detta de tyska texter jag läst om musisk fostran. För att minimera riskerna med feltolkningar har jag fått värdefull hjälp av Wolfgang Schmidt⁴, som både granskat mina översättningar och fört diskussioner med mig om dessa texter mer generellt utifrån den tid då dessa skrevs. Vi har också haft tillgång till tyska lexikon från 1930-talet för att granska att orden inte hade en annan betydelse än dagens.

I detta arbete har också den hermeneutiska cirkeln eller spiralen blivit tydlig för mig, framförallt i arbetet med utländska texter. Att växla mellan vad det enskilda ordet betyder och vad det kan ha för betydelse i den aktuella meningen har i sig varit en spännande resa.

Det är också viktigt att granska om det finns logiska motsägelser inom och mellan olika texter och vad de i så fall kan bero på. I mitt arbete handlar det oftast om att tänka på att texter har skrivits i olika länder, vissa texter har skrivits mellan två världskrig med starka pedagogiska strömningar som ville förändra skolan, vissa texter har skrivits strax efter andra världskriget, och slutligen har andra texter skrivits i nutid.

Ödman (1994, 2004) liknar hermeneutisk analys vid att lägga ett pussel. För mig har den bilden varit till hjälp i mitt analysarbete. Jag tycker dock att det är viktigt att påpeka att jag inte tänkt mig att pusslet endast har *en* slutlig bild, utan att det är ett pussel som kan fogas samman till olika bilder utifrån de frågeställningar som finns.

⁴ Lektor i tyska vid Institutionen för språk och kultur vid Linköpings universitet

Kapitel 3. Begreppet musisk. En historisk tillbakablick

I detta kapitel kommer jag att behandla begreppet musisk och de nio muserna som de beskrivs i bland annat olika uppslagsverk. Jag kommer vidare att ta upp framförallt Platons syn på *mousiké* och de viktiga nyckelorden rytm och harmoni.

Begreppet musisk

En start på att utreda begrepp kan vara att slå upp ordet i ordlistor och lexikon och se hur de beskrivs i dessa. När man slår upp ordet *musisk* beskrivs det på följande sätt:

musisk som avser muserna el. deras konstarter etc. *de ~a konsterna* bildande konst, musik och vetenskap. (Nationalencyklopedins ordbok, 2005)

I Svenska Akademiens ordlista, 1998 (SAOL) för ordet musisk vidare till musa. Muserna beskrivs där som gudinnor för någon av de sköna konsterna. (a.a.) Även i Nationalencyklopedins uppslagsverk 1994 (NE) får jag gå till ordet muserna, där det bland annat står följande:

Muserna (grek. Mousai) i antik mytologi sångens, musikens och poesins gudinnor, sedermera även lärdomens ...

Muserna, döttrar till Zeus och Mnemosyne ("Minnet") uppträder oftast tillsammans under ledning av Apollon *Musagetes*. (NE, 1994)

Under ordet *musik* i Nationalencyklopedin nämns dock ordet musisk. Det står bland annat följande:

Musik (lat. *mu'sica*, av grek. *Mousiké (te'chne)* "musernas (konst)" av *mousa* (mu:'sa) "musa" och *techne* "konst", /---/ Än idag refererar ordet musisk till de nio musernas alla områden, inte enbart det vi kallar musik. Karakteristiskt för musiken är att den såsom i det antika Grekland ofta är symbiotiskt förenad med andra fenomen, poesi, dans etc., något som bl.a. återspeglas i det faktum att många språk i likhet med grekiskan saknar ett ord motsvarande musik i vår mening. (NE, 1994)

I en mytologisk uppslagsbok fann jag följande förklaring av ordet muserna:

Muserna i grekisk mytologi litteraturen, musikens, dansens och över huvud taget den intellektuella verksamhetens gudinnor, som inspirerar sina anhängare till skapande verksamhet. (Kaster, 1993 s. 123)

Jag fortsätter min vandring bland olika uppslagsverk och kommer till Sohlmans musiklexikon (1977) där jag hittar följande definition under ordet musik⁵:

Musik: Begreppet musik härstammar från grek, mousike, musisk (underförstått tekne, konst, hantverk), vilket närmast betyder musernas konst. Antikens mousike var väsentligt vidare än vårt sentida m.-begrepp genom att inbegripa både diktkonst, dans m.m. (a.a. s. 606)

Att det står *musik* istället för *musisk* kan ha sin förklaring i att ordet musik är ett forngrekiskt adjektiv, mousikos, det vill säga "någonting muserna tillhörigt". Man skulle också i modernt språkbruk kunna jämföra termen musisk med kulturell. (Sohlman, 1977) Denna förklaring överensstämmer i stort sett med det som finns att läsa i Nationalencyklopedin.

I tyska lexikon och ordböcker beskrivs *Musisch* (musisk) som de sköna konsterna och musiska ämnen exemplifieras med skolämnena som konstföreläsning och musik, som har som mål att främja och utbilda konstnärliga förmågor. (Brockhaus Wahrig, 1982) En annan beskrivning av det musiska gör Hopf m.fl. (1984) som ger följande förklaring "den under antiken förmodade enheten av musik, rytmisk kroppsrörelse och diktning"⁶ (a.a. s. 201).

När jag letade efter ordet musisk i engelska lexikon, vilket skulle kunna vara *muse-ical*, fick jag gå till ordet för musa, nämligen *muse* och där fann jag följande förklaringar:

Muse THINK verb FORMAL to think about something carefully and for a long time: ...

Muse IMAGINARY FORCE noun LITERARY an imaginary being or force that gives someone ideas and helps them to write, paint or make music: *The muse has left me – I haven't written any poetry for months!* *Juliet was not only the painter's best model but also his muse* (= the person who causes him to have the most ideas for his work).

⁵ Här går det inte heller att slå upp ordet musisk.

⁶ Die in der Antike vermutete Einheit von Musik, rhythmischer Körperbewegung und Dichtung. (Hopf m.fl., 1984 s. 201)

Muse noun LITERARY in ancient Greek and Roman stories, one of the nine goddesses who were believed to give encouragement in different areas of literature, art and music. (Cambridge, 2003)

Muserna förknippas i England dels med det antika Grekland och de nio muserna, dels med att tänka på något noggrant och under en lång tid men också med en person (oftast en kvinna) eller en kraft som ger idéer och inspiration inom det konstnärliga området. (a.a.) I ett synonymlexikon finns det fler synonymer till verbet *mus*, där ett av dem är att reflektera över något och ett annat är att överväga. (Oxford, 2001) Att vi under lång tid får möjlighet att se och tänka på saker som gör att vår förståelse djupnar är något som även Burton (2002) tar upp.

I tyska lexikon beskrivs muserna som döttrar till Zeus⁷ och Mnemosyne⁸ och som konstens och vetenskapens gudinnor. (Der Grosse Brockhaus, 1979) I tyska språket finns också ordet *Muße* som betyder ”ro och (arbets)fri tid, lugn och fridfull/stillsam fritid, då man kan ägna sig åt egna intressen”⁹ (Brockhaus Wahrig, 1982).

I samband med orden *mus* och *Muße*, vill jag ta upp det grekiska ordet *diagogé*, som kan översättas med tillbringande av tid eller tidsfördriv. Enligt Aristoteles var det viktigt att vi även skulle tillbringa vår lediga tid, och inte endast arbetstiden, på ett bra sätt. Den lediga tiden, som på grekiska heter *skhole*, innebar att man skulle lära sig något eller, kanske bättre uttryckt, bilda sig. Detta skulle vara enbart för dess egen skull och inte för att det var nödvändigt eller nyttigt för arbetet. (Huizinga, 1945) *Skhole* betyder även lärda sysselsättningar under ledighet, enligt Bra Böckers lexikon (1987), och fritid eller tid för andliga övningar, enligt Nationalencyklopedin (2004).¹⁰ Det är från detta grekiska ord som det svenska ordet skola härstammar. (a.a.)

Att muserna ansågs vara döttrar till Zeus gav dem olympisk status. Var och en kopplades till vad man skulle kunna kalla var sitt kulturområde. (Havelock, 1986) De nio muserna och deras kulturområden beskrivs något olika i uppslagsverk. Jag har använt mig av två uppslagsverk i detta sammanhang, nämligen Bra Böckers lexikon från 1987 (BB) och Nationalencyklopedin från 1994 (NE).

⁷ Zeus, den antika grekiska religionens högste gud, son till titanerna Kronos och Rhea. Titaner, i grekisk mytologi, tolv odödliga barn till Uranos (Himlen) och Gaia (Jorden). (NE, 2004)

⁸ Mnemosyne betyder minnet.

⁹ Ruhe u. (arbeits)freie Zeit, ruhige, beschauliche Freizeit, in der man sich den eigenen Interessen widmen kann.

¹⁰ Verbet *skholazein* betyder ”to do things for their own sake”.
(www.facultyassociation.ubc.ca/newslett/nov2004.pdf)

Klio = historieskrivning (BB & NE)
 Thalia = komedi (BB & NE)
 Erato = kärlekssång (BB) sång till lyra (NE)
 Euterpe = flöjtspel & tragisk kör (BB) flöjtmusik (NE)
 Polyhymnia = religiösa hymner (BB) dans och pantomim (NE)
 Kalliope = hjältedikt och elegi (BB) episk diktning (NE)
 Terpsichore = körlyrik & dans (BB & NE)
 Urania = astronomi (BB & NE)
 Melpomene = tragedi (BB) tragedi och sorgediktning (NE)
 (Bra Böckers lexikon, 1987 och NE, 1994)

När det gäller dessa båda lexikon så är det framförallt vid beskrivningen av Polyhymnia som de skiljer sig åt. I Bra Böckers lexikon kopplas hon till religiösa hymner, vilket stämmer överens med nedanstående engelska översättning, medan Nationalencyklopedin tillskriver henne dans och pantomim.

De olika muserna förknippas i ett tyskt lexikon med i stort sett samma områden som i svenska lexikon. Klio förknippas med historia, Thalia med komedi, Erato med kärlekssång och dans, Euterpe med musik och lyrik, Polyhymnia med dans, pantomim och religiösa hymner, Kalliope med epos och elegi, Terpsichore med körlyrik och dans, Urania med astronomi och Melpomene med tragedi. (Der Grosse Brockhaus, 1979)

I Havelock (1986) beskrivs de nio musernas namn i kombination med vad namnet ursprungligen symboliserade översatt till engelska från grekiskan.

Cleio (Celebrator)	firare, lovsjungare
Thaleia (Luxuriator)	yppig, frodig, vällustig, leva i lyx
Erato (Enrapturer)	hänförare
Euterpe (Delighter)	delight = glädja, fröjda, njuta, finna nöje i
Polyhymnia (Hymnal Player)	hymn-, hymnartad spelare
Calliope (Fair –Speaker)	fair = fager, blond, ren; tydlig, ärlig, just, rätt bra, skaplig, god, gynnsam, otadlig, oskyldig
Terpsichore (Dance-delighter)	finna nöje/njutning i dans
Urania (Heaven Dweller)	dwel = bo, vistas, dröja vid, uppehålla sig vid
Melpomene (Song player)	”sångerska”, eg. sångspelare

I vissa fall stämmer den engelska och svenska översättningen överens, medan den skiljer sig åt för några av muserna. Detta gäller framförallt för tre av dem. Klio (Cleio) beskrivs i den svenska översättningen som historieskrivningens musa, medan den engelska översätter med *Celebrator* som betyder firare och lovsjungare. Euterpe står i den svenska versionen för flöjtspel och

tragisk kör eller bara flöjtspel, och i den engelska som *Delighter* där *delight* betyder glädja, fröjda, njuta, finna nöje i. Melpomene står i den svenska versionen för tragedi och sorgediktning och i den engelska för *Song Player*. För att förstå några av dessa skillnader så måste vi reda ut begreppet tragedi. Tragedi kommer bland annat från grekiskans *tragoidiá* som betyder bocksång och beskrivs som en dramatisk genre med ett ursprung i kördansen. Tragedier uppförde man under antiken i Grekland som inbördes tävlingar på Dionysos-fester och skillnaden mellan komedi och tragedi var att den klassiska tragedin skildrade personer i hög ställning medan komedin skildrade vanliga människor. (NE, 1994) Aristoteles definition av tragedi belyser också skillnaden i betydelse under antiken och den betydelse som ordet har idag.

Tragedy, then, is the imitation of a good action, which is complete and of a certain length, by means of language made pleasing for each part separately; it relies in its various elements not on narrative but on acting; through pity and fear it achieves the purgation (catharsis) of such emotions. (Aristotle, 1958 s. 12)

Aristoteles specificerade sex olika element i tragedin, nämligen *plot* som dels betyder en hemlig plan, dels står för huvudsekvenser av händelser i en film eller pjäs, *character* som betyder karaktär, *language* det vill säga språk, *thought* som betyder tanke, *music* som är lika med musik och *spectacle* som betyder en visuell, effektiv föreställning. (Dickie, 1997)

Det kan också vara av intresse att det nygrekiska ordet för sång och sjunga kommer ur det gammalgrekiska ordet för tragedi. (Georgiades, 1958) Med detta som bakgrund ter sig inte skillnaden mellan den svenska och engelska översättningen lika stor, i alla fall när det gäller Melpomene och i viss mån även Euterpe.

I Platons dialog *Faidros* finns ett avsnitt där några av muserna beskrivs lite närmare. Terpsikore förknippas där med körsång och Erato med kärleks-sånger. De två äldsta muserna, Kalliope och Urania, förknippas med filosofi, med himmelska ting samt med gudomlig och mänsklig visdom. (Platon, 1963) I den engelska översättningen av *Faidros* kopplas Terpsikore med dans, Erato med kärlek och Kalliope och Urania med filosofi precis som i den svenska översättningen. (Plato, 1997)

Att översättningarna skiljer sig åt väckte min nyfikenhet att försöka få se hur dessa nio musor beskrivs på grekiska idag. Med hjälp av en grekocypriotisk vän¹¹ blev detta möjligt. Så här ser den översättningen ut:

Κλειω = Cleio = The Proclaimer, muse of History

Θαλεια = Thaleia = The Flourishing, muse of comedy and of playful and idyllic poetry

Ερατω = Erato = The Lovely, muse of love poetry and mimicry, her instrument = lyre

Ευτερπη = Euterpe = The Giver of Pleasure, muse of music and the inventor of the double flute

Πολυμνια = Polyhymnia = She of many Hymns, muse of sacred poetry and also muse of geometry, mime, meditation and agriculture

Καλλιοπη = Calliope = The Fair Voiced, muse of epic poetry and the eldest Muse

Τερψιχορη = Terpsichore = The Whirler, muse of dancing, her instrument = lyre

Ουρανια = Urania = The Heavenly, muse of astronomy

Μελπομενη = Melpomene = The Songstress, muse of tragedy in spite of her joyous singing, the tragic muse

När hela bilden av översättningar framträder ser vi att det inte föreligger några större skillnader. Det jag kan konstatera är att olika översättningar tagit fasta på olika delar i beskrivningarna av muserna.

Den ursprungliga tanken bakom musernas existens var inte att inspirera utan att vara funktionell. De skulle värna om det sociala minnet.¹² Senare är det just till inspiration som muserna kopplas. Språket som muserna använder kallar Havelock (1986) för minnets språk och det beskrivs som rytmiskt.

It flows, it gushes, in a steady stream. (a.a. s. 81)

Att muserna förknippas med att minnas, märks också i ordet museum, en plats ”där musernas bleknade spår bevaras” (Burton, 2002 s. 106). Ordet museum kommer från grekiskans *mouseion*, som betyder ”tempel för muserna”. Under antiken var dessa *mouseion* både forskningsinstitutioner och lärdomscentra. (Bra Böcker, 1987) Det är inte ovanligt att muserna framställs djupt försjunkna i tankar. (Nilsson, 1918) Musernas budskap framförs också med

¹¹ Savvas Elefteriades hjälpte mej att översätta information på http://users.acn.gr/papaloukas/ENEA_MUSES01.htm (041013) från grekiska till engelska.

¹² Jag påminner om att musernas mamma hette Mnemosyne som betyder minnet.

en tydlig adress till publiken på ett melodiskt/musikaliskt sätt ackompanjerat av instrument och tillfället är alltid festligt. (Havelock, 1986)

I den grekiska kulturen stod ordet *mousiké* för ett mycket vidare begrepp än bara musik. Det omfattade ”alla de konster och färdigheter, över vilka Apollo och muserna råder” enligt Huizinga (1945 s. 175). De musiska konsterna är tätt förknippade med kult och fest och står i motsatsförhållande till de plastiska och mekaniska konsterna. (a.a.) Musik eller *mousiké*, som termen lyder i det antika Grekland, motsvarar mer vårt begrepp kultur. Det kan också ha haft en något snävare betydelse, som idag ungefär skulle motsvaras av de sköna konsterna och först i tredje hand betyda musik, så som vi tänker idag. (Dahlstedt, 1990) Man särskilde inte språk, vers, musik och dans, utan betraktade dessa som en enhet. Man skulle kunna komplettera översättningen av *mousiké* med musisk verksamhet eller musisk fostran, eller ännu hellre koppla samman dessa till ”musisk fostran genom musisk verksamhet” (Georgiades, 1958 s. 45). *Mousiké* sågs som en uppfostrande makt. Att *mousiké* även kunde betyda *téchne* (dvs. konst, färdighet, kunnande), hittar vi bara stöd för hos Platon. (a.a.)

Sammanfattningsvis omfattade muserna diktning, sång, dans, musik och vetenskap. Muserna uppträdde, trots att de representerade var sitt kulturområde, i grupper om tre eller som en sluten enhet. De anfördes då av Apollon som en kör som sjöng och dansade, så grekernas kördans var förmodligen en avbildning av detta. (Ophus, 1993)

Platon

Platon var en grekisk filosof som levde åren 427–347 f.Kr. Han tillhörde den äldsta aristokratin i Athen och fick en mycket gedigen uppfostran och utbildning. Bland annat var han elev till Sokrates. I Athen grundade han så småningom sin skola, som kallades Akademin, och som existerade i över 900 år. En av de berömda eleverna var Aristoteles. (NE, 1994)

Enligt Sundbergs (1968) tolkning av Platons dialog *Lagarna*, är Platons musiska filosofi av avgörande betydelse för europeisk musikförståelse. (a.a.) I Platons *Lagarna* står det beskrivet om den musiska gåvan till människorna på följande sätt:

Men gudarna förbarmade sig över människornas av mödor tyngda släkte, och som vilopunkter i deras mödor bestämde de denna växlande följd av gudafester, och som festkamrater gåvo de dem muserna och Apollon, musernas ledare, och Dionysos, för att de skulle vinna vederkvickelse; och därmed gåvo de dem även den fostran, som vinnes i fester under gudarnas närvaro. /---/ Det säges, att så gott som alla unga varelser, äro ur stånd att hålla sin kropp och sin stämma i stillhet, utan att de alltid söka att röra sig

och låta sin stämma ljuda, än springande och hoppande, liksom dansade de och lekte i fröjd, och än upphävande alla slags läten. De övriga varelserna ha nu icke, säger man, förnimmelse av regelbundenhet eller oregelbundenhet i sina rörelser – det som vi kalla rytm och harmoni. Men de gudar, som vi ha sagt vara oss givna till kamrater i dansen, äro också de, som ha givit oss den glada förnimmelsen av rytm och harmoni, genom vilken de leda våra rörelser och våra körer och sammanknyta oss genom sånger och danser; och de kan ha uppfunnit ordet *kör*, naturenligen bildat av *kara*, glädje. /---/ (Platon, 1924 s. 222)

Platon återkommer gång på gång till det som är drivkraften i det musiska och ger den musiska aktiviteten en dubbel förankring, en biologiskt betingad lust till kroppsrörelse och att använda sin röst och ett andligt-estetiskt sinne för ord och harmoni. Samtidigt gör Platon klart att det musiska först framträder när uttrycksbehovet förenas med formvilja. Platon hävdar att det som höjer människan över alla levande väsen är det omedelbara rörelse- och uttrycksbehovet och sinnet för rytm och harmoni. Detta är en sida av Platon som ofta faller bort hos Platonforskare, medan den framhålls hos Aristoteles. (Sundberg, 1968) En grundtanke i den grekiska filosofin under den här tiden, är idén om harmoni och ordning. Man vill försöka bringa ordning och behärska tillvaron, finna en balans mellan berusningen och hänryckningen hos Dionysos och ordningen och harmonin hos Apollon. (Björk, 2000)

Det finns ytterligare några nyckelord, utöver mousiké, som är centrala hos Platon, och det är *techné* och *mimesis*. *Techné* översätts ofta med konst, färdighet, kunnande¹³, men står närmare ordet för (hantverks)skicklighet¹⁴. Platon såg *techné* som en färdighet, när det gällde att göra något som behövde en ovanlig och specialiserad förmåga och som även involverade att man visste hur¹⁵ man skulle nå ett speciellt mål. Det andra nyckelordet, *mimesis*, översätts ofta med imitation eller efterbildning (imitation). Platon använder ytterligare tre ord synonymt med *mimesis*. Dessa är *methexis*, som betyder deltagande eller deltaga i, *homoiosis* och *paraplesia*, som båda betyder likhet, avbild, dubbelgångare. Detta gör att det är svårt att hitta en översättning av ordet *mimesis* som innefattar samtliga dessa betydelser. Ett sätt att lösa detta problem är att man använder översättningen *imitation*, men att den mer ska förstås som det engelska ordet *representation* i vid mening, vilket innebär betydelser som framställning, bild, representation, redogörelse och göra någon föreställningar. Beardsley (1966) påpekar också svårigheten i

¹³ Engelskans art

¹⁴ Engelskans craft

¹⁵ Knowing how

att klart och tydligt översätta Platons nyckelord delvis beror på att Platon själv låter dessa termer ha skiftande innebörder i sina dialoger. (a.a.)

Jag vill kort ta upp något om Platons syn på undervisning. I sin skrift *Gästbudet* talar Platon (2000) om vikten av att man själv kan det som man ska undervisa i. I det här sammanhanget handlar det om det ”skapande som muserna råder över” (a.a. s. 174) och han uttrycker det på följande sätt:

/---/ för det som man inte själv äger och inte själv vet, det kan man heller inte skänka någon annan och inte undervisa någon annan i. (Platon, 2000 s. 174)

Ringborg (2001) har i en avhandling granskat Platon och hans pedagogik och hon kommer fram till att det finns fyra huvuddrag som hon kallar förberedelse, förändring, frigörelse och vishet (fullkomlighet) (a.a. s. 262). Detta är en livslång process, där målet är att nå visheten. Vägen dit ser olika ut för olika människor, beroende på var vi startar, vilken personlighetstyp vi är och så vidare. Det är inte heller så att vi går från förberedelse via förändring och frigörelse för att nå vishet. Till viss del kan det vara så, men oftast återkommer dessa olika huvuddrag många gånger under en människas liv. Däremot kan vi inte uppnå vishet om inte de tre övriga dragen finns med och samarbetar med varandra. (a.a.)

En sak som försvårar förståelsen av Platons texter om det musiska är olika sätt att översätta ordet *mousiké* eller *musiké* till olika språk. Jag vill nämna några olika exempel.

Platon säger i sin skrift *Staten*:

... Så har gud enligt min tro givit åt människorna två konster, gymnastik och musik ... (Platon, 1922, 1996 s. 131) (411–413 enl. Stephanuspag.)

I engelsk översättning lyder citatet:

It seems, then, that a god has given music and physical training to human beings ... (Plato, 1997 s. 1047)

Samma citat i en tysk översättning av Georgiades (1958) uttrycks detta på följande sätt:

... – so möchte ich behaupten – ein Gott den Menschen die beiden Fertigkeiten gegeben, die Musiké und die Gymnastik ... (Georgiades, 1958 s. 102)

I en senare översättning av Platons *Staten* (1974) till tyska används ordet *die Musenkunst*, det vill säga den musiska konsten, som översättning av *mousiké*. Det är av intresse att lägga märke till skillnaden i översättning av Platon till svenska, engelska och tyska. I den tyska översättningen skrivs det inte musik utan *musiké* eller *die Musenkunst*. Georgiades (1958) hävdar att man inte kan översätta ordet *mousiké* med musik för det handlar inte bara om musik utan mycket mer som jag nämnt tidigare. Ett problem är att ordet *mousiké* övergick i ordet musik i den västerländska musiken. (a.a.) Även i en dansk översättning av Platons *Staten* används ordet *musikk* istället för *mousiké* eller *musisk*. (Platon, 1983)

Ytterligare ett citat som visar på skillnaden mellan svensk, tysk och engelsk översättning är:

Och av detta skäl, Glavkon, sade jag, är väl uppfostran i musik av den största betydelse, just emedan rytmen och harmonin lättast tränga in i själens djup och mäktigast inverka på den ... (Platon, 1922, 1996 s. 117) (s. 399–402 enl. Stephanuspag.)

Ist nun, mein Galukon, die Erziehung durch Musiké nicht darum entscheidender Wichtigkeit, weil Rhythmos und Harmonia am meißten in das Innere der Seele eindringen und sie am stärksten ergreifen, ... (Georgiades, 1958 s. 101)

Aren't these the reasons, Glavkon, that education in music and poetry is most important? First, because rhythm and harmony permeate the inner part of the soul more than anything else ... (Plato, 1997 s. 1038)

I den svenska översättningen används ordet musik, i den tyska översättningen från 1958 används *musiké* och i översättningen från 1974 används *die musische Kunst*. I den engelska översättningen står det *music and poetry*.

Det finns dock andra citat där översättningen av ordet *mousiké* till musik framstår som trovärdigare än att tala om *mousiké* eller musernas konst. På ett ställe säger Sokrates till Glaukon:

Säg det, du som är musiker. (Platon, 1922, 1996 s. 113) (398e enl. Stephanuspag.)

Säg det du, som är musiklärare. (Platon, 1994 s. 80)

I två olika tyska översättningar står det:

Nenne sie mir, denn du bist ein Musikós (einer der sich auf die Musiké versteht). (Georgiades, 1958 s. 97)

Sag mir das, du bist ja Musiker. (Platon, 1974 s. 178)

Översatt blir detta ”Säg det du, för du är en *Musikós* (en som förstår sig på musiké)” och i den andra betyder det exakt samma sak som i den svenska versionen från 1922/1996. I den engelska översättningen används ordet musikalisk och citatet lyder:

You tell me, since you're musical. (Plato, 1997 s. 1036)

I just det här fallet handlar sammanhanget om vilka tonarter som kan betecknas som klagande, det vill säga mousiké = tonkonst.

Sten Dahlstedt (1990) betonar vikten av att termen musik förstås mer som begreppet kultur eller de sköna konsterna och inte som musikernas konst, när man läser om till exempel nödvändigheten av att fostra ungdomen i musik och gymnastik. Däremot anser han att det är osäkert vad Platon menar när han formulerar sin etoslära i dialogen *Staten*. Där handlar ibland resonemanget om rent musikteoretiska frågor. (a.a.) Ibland använder Platon termen mousiké i den snävare betydelsen som ordet musik har idag, men att den även då alltid var förknippad med dans. (Kristeller, 1996) Fler författare påpekar att Platon inte alltid är entydig när han talar om mousiké. Ibland menar han musik, ibland de sköna konsterna och ibland till och med kultur mer generellt. (Beardsley, 1966) Att mousiké var viktig ur en fostrande funktion pekar på att mousiké inte var en elitkultur utan att den hade en bred förankring hos folket. (Dahlström, 1984) Platon levde i en tid då bland annat instrumentalmusiken började frigöra sig från poesin, vilket skulle kunna peka i en riktning mot ett snävare mousiké-begrepp, mer likt vårt ord för musik. Samtidigt pekar pythagoreernas upptäckt av de numeriska proportionerna, som kom att ligga till grund för de musikaliska intervallen och som gjorde att musik började behandlas mer utifrån teoretiska och matematiska principer, på kopplingen med matematiska vetenskaper och ett vidare mousikébegrepp, vilket går att skönja i Platons *Staten*. (Kristeller, 1996)

Etosläran

Eftersom etosläran och musikens (eller är det mousiké?) speciella värde för uppfostran spelar en viktig roll för bland andra Platon, skall jag här mycket

kortfattat ge en beskrivning av den. Den som förde in den etiska aspekten i musikåskådningen var Solon. Han var statsman i Athen och levde mellan åren 638 och 558 f. Kr. Denna etiska aspekt handlade om musikens inneboende möjligheter att påverka bland annat moralen. (Benestad, 1978) Även Pythagoras (ca 570–500 f. Kr), som brukar kallas musikvetenskapens fader, gav etosläran stor betydelse. En vanligt förekommande anekdot kan få belysa hur viktiga de olika tonarterna och instrumenten ansågs vara för bland annat uppfostran.

Då Pythagoras en dag stod och betraktade stjärnhimlen stördes han av en skara unga pojkar, som hade blivit uppeggade av att lyssna till en aulöspelare; de ville nu med våld tränga sig in hos en skådespelerska i närheten. Då befallde Pythagoras, att musikern skulle flytta på halvtonsteget, dvs ändra skaltypen. Detta skedde, varpå ungdomarna lugnt och rofyllt gick hem. (Benestad, 1978 s. 18)

Detta låter märkligt i öronen på människor i vår tid och Moser (1953) har liknat detta med att vi idag skulle ändra en tango från moll till dur för att av-erotisera den. (a.a.)

Benestad (1978) påpekar att vi inte får glömma att vi inte vet särskilt mycket om hur antikens musik i Grekland klingade, vilket skulle kunna innebära att människorna under den här tiden kunde uppfatta finare eller andra nyanser i melodi och rytm än vad vi kan idag. Detta bekräftar även Georgiades (1958) och Kriek (1933). Då musiken enligt etosläran kunde påverka människor både negativt och positivt, var det oerhört viktigt att de ägnade sig åt de rätta formerna till exempel när det gällde vilka tonarter och vilka instrument som användes. De riktiga tonarterna och rytmerna var viktiga för att barnet skulle få en god uppfostran och så småningom lära sig skilja mellan gott och ont. (Benestad, 1978) Det som händer när vi lyssnar på musik, är att det påverkar vår hjärna och det som påverkas är vårt etos, det vill säga vår karaktär. (Sörbom, 1994) I det här sammanhanget, menar Dahlstedt (1990) att Platon förmodligen menade musik och inte mousiké.

Benestad (1978) säger att:

Musiken är för Platon en avgörande etapp på vägen mot det viktigaste studiet, filosofien, som kan uppenbara den högsta formen för kunskap. Men på vägen dithän är det också nödvändigt, att människan ägnar sig åt gymnastik, som för kroppen är vad musiken är för själen. (Benestad, 1978 s. 27)

Aristoteles

Aristoteles (384–322 f. Kr) var elev till Platon, hans mest berömda för övrigt. (Benestad, 1978) Aristoteles vuxna liv kan delas in i tre perioder, där den första bestod av 20 år vid Platons skola i Athen, *Akademien*. När Platon dog, 347 f. Kr, började det som benämns för Aristoteles vandringstid. Den innebar vistelser på framförallt tre ställen, i Assos i södra Troas, på Lesbos och slutligen vid hovet i Pella som lärare till Filip II:s son Alexander. I sin tredje och sista period återvände han till Athen där han startade sin egen filosofiska skola. (Blomqvist, 2003)

I Aristoteles konstlära återfinns två huvudbegrepp, nämligen *mimesis*, som kan översättas med härmning, efterliknande eller efterbildning och *kátharsis*, som närmast betyder rening. Mimesis förklarar vad konsten är för något och *kátharsis* vad den kan åstadkomma. (Benestad, 1978)

Aristoteles gör en klar åtskillnad mellan tre olika typer av kunskap, nämligen *theoria* som står för att veta, *praxis* som kan översättas med göra i betydelsen handla och till sist *poiesis* som också betyder göra, men i betydelsen tillverka. Aristoteles skriver i sin *Rhetoric I* att eftersom lärande och beundrande¹⁶ är angenämt, så måste ju allt som kan kopplas ihop med dem också vara angenämt och som exempel nämner han olika konstarter. (Beardsley, 1966) Vidare beskriver Aristoteles (1980) retorik som den konstnärliga sidan av språket som vi använder för att få andra att, på ett effektivt sätt, förstå det vi försöker kommunicera. Han anser även att ”Art produces, not activity, but the capacity for activity” (a.a. s. 6).

Redan hos Aristoteles övergår betydelsen av *mousiké* till att enbart omfatta tonkonst/musik. Den ursprungliga enheten mellan språk, musik och dans löstes upp. När Aristoteles talar om uppfostran av ungdomar nämner han fyra grundstenar: grammatik, som omfattar läsning och skrivning¹⁷, gymnastik, *mousiké* och teckning. Grammatik och teckning ansågs vara nyttiga för vår levnad och gymnastik uppfostrade till mod, men syftet med *mousiké* (och nu menas enbart melodi och rytm) var oklart. (Georgiades, 1958; Aristoteles, 2003) Ett citat ur Aristoteles *Politiken* belyser detta.

Att de alltså bör få en sådan musikundervisning att de också kan utöva musik själva, framgår klart av detta. /---/ I första början bör de utöva musik i unga år, eftersom de skall utöva musik för att kunna bedöma den, men när de blivit äldre bör de avstå från att spela själva men kunna be-

¹⁶ Learning and admiring

¹⁷ Eg. bokstäver och i det ingick även grundläggande räkning. Bokstäver användes också som tecken för siffror. (Aristoteles, 2003)

döma vad som är bra och glädja sig på ett riktigt sätt, genom den undervisning som de har fått i ungdomen. (Aristoteles, 2003 s. 215, 1340b)¹⁸

Aristoteles (2003) påpekade också vikten av att de unga i uppfostrande syfte inte tränades inför tävlingar som professionella musiker deltar i och som Aristoteles med förfäran ser har börjat sprida sig till skolan. Skolan skall ägna sig åt det som alla kan använda sig av. I det här sammanhanget spelade etosläran en stor roll och vikten av att använda det som är mest karaktärsdanande poängteras. (a.a.)

Från och med Aristoxenes, som var elev till Aristoteles, fick musikteorin självständig betydelse. (Georgiades, 1958)

Nyckelorden rytm och harmoni

Rörelse framstår som ett nyckelbegrepp i det musiska med rytm och harmoni som musiska urbegrepp. (Sundberg, 1968) I detta sammanhang är det viktigt att dels klargöra innebörden av dessa begrepp, dels förklara vad begreppet harmoni stod för hos grekerna under antiken eftersom det skiljer sig från innebörden idag.

Återigen vänder jag mig till uppslagsverk och ordböcker för en definition av ordet harmoni.

Harmoni 1 ordnad samklang av toner ofta från flera instrument **2** tillstånd av (inre) balans och frid spec. om själstillstånd men äv. allmännare. (Nationalencyklopedins ordbok, 2005)

Harmoni samklang; överensstämmelse, samstämmighet, enighet; jämvikt. (Svenska Akademiens ordlista, 1998)

I Nationalencyklopediens uppslagsverk (1994) förklaras ordet ytterligare och där ger man också en kort historisk förklaring av ordet.

Harmoni (grek. harmonia ”sammanfogning”) regelbundenhet och balans i förhållandet mellan delarna i bildkonstverk, arkitektur, konstantverk och design, även mellan färgerna (färgharmonin) samt beträffande helheten. Det

¹⁸ I en tysk översättning ser citatet efter /---/ ut så här: Man soll in der Jugend die Musiké praktisch ausüben, dagegen in den reiferen Jahren von der Ausübung ablassen und sich mit den in der Jugend erworbenen Fähigkeiten begnügen, das Schöne zu beurteilen und sich auf richtige Weise zu freuen. (Georgiades, 1958 s. 110)

är framför allt i antikens och klassicismens konstlära som harmoni i formen ses som ett huvudideal. /---/ Som musikaliskt begrepp härleds harmoni ur antika föreställningar om sfärernas harmoni. Denna idé kom under medeltiden att omfatta såväl förhållandet mellan kropp och själ som föreskrifter för det praktiska musicerandet, varvid harmoni kom att definiera både välklingande tonföljder och samtidigheter (ackord) /---/ Från 1500-talet har begreppets koppling till ackord och ackordföljder blivit allt entydigare ("melodin har vackra harmonier") ... (NE, 1994)

Även Sohlmans musiklexikon (1979) ger samma förklaring som Nationalencyklopedin.

Under antiken och senantiken användes ordet harmoni för en hel rad olika betydelser. När det gäller dessa är forskarna inte riktigt eniga, men harmoni kan ha betytt musik över huvud taget för att under senantiken få betydelsen av en viss musikstil. (Sohlmans, 1979) Harmoni för grekerna motsvarades mer av betydelsen välklang/välklingande tonföljder, utan att förväxlas med melodi, men även det vertikala förloppet. Idag kopplas ordet harmoni oftast till ackord och ackordföljder. (Sohlmans, 1979; NE, 1994) Harmoni kunde också helt enkelt betyda passa ihop och behövde inte innebära vare sig att man angav antal eller mått på något. Det användes till exempel av byggnadssnickare för att beskriva hur två träbitar passade ihop. (Lippman, 1964) Harmoni förhåller sig på samma sätt som delarna gör till helheten och grundar sig på matematiska begrepp om proportion, som hos grekerna visade sig i geometriska former. (Jaeger, 1934) Upptäckten som Pythagoras gjorde av förhållandet mellan längden på en spänd sträng och tonhöjden som den frambringade var av avgörande betydelse för kopplingen mellan musik och matematik. Det var också detta som låg till grund för det som kom att kallas etosläran.¹⁹ Intervallet oktav benämndes *harmonia* av grekerna. (Beardsley, 1966) Just intervallet oktav är något som alla musikkulturer verkar känna igen, till skillnad från andra intervaller. (Reimers, 1999)

Harmoni var ett komplext begrepp som innefattade såväl musikalisk betydelse i föreställningen om samklangen av toner som föreställningen av de stränga geometriska reglerna. De tankar om harmoni som fanns i hela det grekiska tänkesättet fick oanade verkningar för den kommande tiden. Det omfattade de sköna konsterna, byggnadskonst, diktning, retorik, religion och etik. (Jaeger, 1934)

Adorno (1999) beskriver harmoni som ett resultat av spänningar. Om dessa spänningar göms så övergår harmonin snabbt till något störande falskt eller om man så vill till dissonans. (a.a.)

¹⁹ Etosläran har jag här berört tidigare.

Eftersom även rytm nämns som ett grundläggande begrepp, bör även detta synas i sömmarna lite närmare.

Rytm växling mellan starkare och svagare moment som bildar ett regelbundet mönster i musik, dans eller poesi e.d. (Nationalencyklopedins ordbok, 2005)

Rytm taktmässig rörelse; regelbunden växling; takt i vers m.m. (Svenska Akademiens Ordlista, 1998)

I Nationalencyklopedins uppslagsverk (1994) beskrivs rytm som ett regelbundet mönster som bildas av en växling mellan starkare och svagare moment. Det finns inom exempelvis musik, dans och poesi. Framförallt gäller det upplevelsen av denna växling. Själva ordet rytm kommer från latinets *rhyt(h)mus*, som betyder takt och från grekiskans *rhythmos* som också betyder takt och tidsmätt. (a.a.)

Slutligen läser vi om ordet rytm i Sohlmans (1979) musiklexikon.

RYTM Begreppet rytm (grek. *rhythmos*, av *rheo*, ström; it. o sp. *Ritmo*, fr. *rythme*, eng. *rhythm*, ty. *Rhythmos*) är alltsedan antiken av central betydelse inom den västerländska musikteorin. Hos Platon definieras r. som "ordnad rörelse" (Lagarna, II, 672 C/D), medan Aristoxenos talar om "ordnad tid". Mot bakgrund av antikens *mousiké*-begrepp har r. spelat en viktig roll inom metrikerna, vilket i sin tur återverkat på det musikteoretiska termbruket. /---/ I trad. musicklära har r. jämte melodi, samklang (harmonik) och i vissa fall klangfärg räknats som ett av musikens grundläggande "element" ...

R. är nära förknippad med kropps-motorik och kinestetiska förmågor. (Sohlmans, 1979)

Att rytm känns i kroppen och är förbunden med rörelse av olika slag gäller både när vi producerar rytm och när vi upplever rytm, oavsett om det bara är en inre upplevelse av rörelse eller om vi utför den i synliga rörelser. (Sohlmans, 1979) Detta stämmer väl överens med Platons syn på rytm och rörelse. Jag har redan nämnt hur Platon låter rytm och rörelse mötas i dansen. (Sundberg, 1968) I det antika Grekland beskrev man rytm som "tonernas ordning i tid"²⁰ och grunden var mycket enkel (Georgiades, 1958, s. 11). Det fanns två notvärden, det korta och det långa. Den långa tonen var vanligtvis dubbelt så lång som den korta. Dessa kombinerades sedan till olika rytmiska

²⁰ Die Ordnung der Töne in der Zeit (Georgiades, 1958 s. 11).

mönster. Det finns en väsentlig skillnad mellan rytm i det antika Grekland och i dagens västerländska. Hos grekerna var det bara möjligt med *en* rytm samtidigt, medan den västerländska musiken tillåter flerstämmighet med rytmiskt självständiga stämmor. Redan rytmen uteslöt alltså flerstämmighet i den grekiska musiken. Ett sätt att beskriva olikheterna mellan sättet att se på rytm gör Georgiades (1958) när han kallar den grekiska rytmen för ”fylld tid” medan den västerländska ses som ett ”mått med tom tid” (a.a. s. 18). Han hävdar också att det är omöjligt att fullt ut förstå hur den antika grekiska musiken klingade eftersom vi inte vet förhållandet mellan notskrift och klang. Det finns för många konventioner som inte är beskrivna och som vi inte vet något om idag. (a.a.)

Platon låter också sång och dans mötas i det han benämner *choreía* = kördans. (Sundberg, 1968) *Choreía* betyder enligt Georgiades (1958) ”det hela från dans och sång”²¹ (a.a. s. 37). Det grekiska begreppet *choros* står alltså för både sången och dansen och betydde sång med lång- eller ringdans. (Georgiades, 1958; Sundberg, 1968)

Richards (1967) anser att rytm är beroende av både upprepning och förväntan. Att endast beskriva rytm som tidsmässig regelbundenhet är att begränsa innebörden. Av stor betydelse är överraskningsmomentet, men också att denna variation inte förstör rytmen, utan att det fortfarande finns ett samband mellan de olika delarna i helheten. Vi har alla en föreställning om vad som ska komma och vi är beroende av detta oavsett om det infrias eller inte. Richards utgår från litteratur när han beskriver de förväntningar, tillfredsställelser, men även besvikelser och överraskningar som den följd av stavelser innefattar som framkallar rytm. Även när det gäller bilder och arkitektur är de rytmiska elementen av stor betydelse. (a.a.)

Ordet rytm används också ofta i en vagare och lösare betydelse inom olika konstarter och har då mer betydelsen av rörelse. (Stolnitz, 1960)

Sammanfattningsvis betydde harmoni under antiken och fram till 1500-talet framförallt välklang och välklingande tonföljder när det gäller musik. I övrigt betyder harmoni passa ihop eller sammanfoga samt balans. Rytm definierades av Platon som ordnad rörelse eller som det beskrevs i det antika Grekland tonernas ordning i tid. Rytm var också alltid förknippat med rörelse, även om den inte alltid var synlig, utan också kunde vara en inre upplevelse.

²¹ Das Ganze von Tanz und Gesang (Georgiades. 1958 s. 37).

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att ordet musisk inte existerar i någon större omfattning som egen term i uppslagsverk av olika slag, utan för vidare till ord som musa eller musik.

Muserna förknippas framförallt med sång, musik, poesi, litteratur och dans eller som det ibland uttrycks de sköna konsterna, men de förknippas även med lärdom och intellektuell verksamhet som inspirerar till skapande verksamhet. I engelska lexikon finns även betydelsen att ägna sig åt muserna som liktydigt med att tänka på något noggrant och under lång tid och att reflektera över något eller överväga något. I tyska språket finns ordet *Muße*, som betyder fritid då man kan ägna sig åt egna intressen. Aristoteles påpekade vikten av att även använda vår lediga tid på ett bra sätt. Fritid eller lärda sysselsättningar under ledighet heter *skhole* på grekiska och från detta ord härstammar vårt eget begrepp skola.

När jag läste i olika lexikon om vad de nio muserna förknippas med kände jag mig till en början förvirrad över att översättningarna gav olika betydelser, framförallt när det gällde några av muserna. En del av denna förvirring försvann när jag läste om vad till exempel tragedin innebar under antiken och ytterligare en förklaring kom när jag fick hjälp att översätta musernas namn och verksamhets- eller kulturområden från grekiska och det visar sig att översättare har tagit fasta på olika delar. Ibland har de endast översatt vad namnet betyder och ibland har de tittat på vilket område som de förknippas med. Enligt översättningen från grekiska via engelska till svenska betyder de nio muserna följande:

Κλειω = Klio = kungöaren/tillkännagivaren, historieskrivningens musa

Θαλεια = Thalia = den blomstrande/frodiga, komedins och den lekfulla och idylliska diktningens musa

Ερατω = Erato = den ljuvliga/vackra, kärlekspoesins och imitationens musa, hennes instrument är lyra

Ευτερπη = Euterpe = givaren av njutning/välbehag/nöje, musikens musa och uppfinnaren av dubbelflöjten

Πολυμνια = Polyhymnia = hon med de många hymnerna, den sakrala poesins musa, men även musan för geometri, mim, meditation och jordbruk

Καλλιοπη = Kalliope = den fagra/rena rösten, den episka poesins musa, den äldsta av muserna

Τερψιχορη = Terpsichore = den virvlande, dansens musa, hennes instrument är lyra

Ουρανια = Urania = den himmelska, astronomins musa

Μελπομενη = Melponene = sångerskan, tragedins musa på grund av hennes glädjefyllda sjungande, hon förknippas med den tragiska masken

Den ursprungliga funktionen som muserna hade var att värna om det sociala minnet. Det innebar bland annat att sång, dans, rörelse, bilder och så vidare användes för att minnas sådant som var viktig kunskap att bära med sig för att veta hur man skördar, väver, umgås med mera.

Musernas konst, mousiké, ansågs ju också viktig i uppfostrande syfte, vilket syns tydligt i det som kom att benämnas musisk fostran i Tyskland under 1900-talet.²²

Drivkraften för det musiska är enligt Platon vårt behov av att röra på oss och använda vår röst, att detta förenas med en formvilja och att vi har ett andligt och estetiskt sinne för ord och harmoni. En grundtanke hos grekerna, under den här tiden, var idén om harmoni och ordning. Det var viktigt att försöka hitta en balans mellan att låta sig ryckas med och hänföras och att bringa ordning.

Här är det viktigt att påminna oss om att rytm och harmoni också hade en delvis annan innebörd under antiken, framför allt när det gäller musik. När vi idag tänker på harmoni i musiksammanhang handlar det oftast om ackord och ackordföljder, medan det under antiken mer var ordet välklang både horisontalt och vertikalt, men det var också benämningen på intervallet oktav. Harmoni talar man om i olika konstarter och i många olika sammanhang och då handlar det ofta om proportioner, hur delarna förhåller sig till helheten, att passa ihop, att ha balans och så vidare. I det här avseendet skiljer sig inte harmonibegreppet under antiken från vårt sätt att se på harmoni.

Ordet rytm definierades under Platons tid som ordnad rörelse och var mycket nära förbundet med kroppen. Att använda flera olika rytmer samtidigt, som vi ofta gör idag, var inte möjligt under antiken, utan då användes endast *en* rytm i taget.

En svårighet i arbetet med att läsa Platons skrifter är översättningen av ordet *mousiké* i svenska, danska, norska och engelska texter till musik.²³ Är det musik eller mousiké man skall ägna sig åt vid sidan av gymnastik? Skillnaden är väsentlig om det är i mousiké, det vill säga musernas konst och de var ju nio till antalet som vi sett tidigare, och gymnastik som barnen ska uppfostras eller om det endast är i musik och gymnastik. Jag påminner om två av citaten från tidigare avsnitt och visar dem återigen i både en svensk och en tysk översättning. Jag anser att kärnpunkten i hur Platon skall tolkas ligger i detta översättningsproblem.

²² Se det kommande kapitlet om musisk fostran.

²³ I de tyska översättningar som jag läst används ordet *mousiké* eller *die Musische Kunst* alternativt *die Musenkunst* och inte musik.

/---/ Så har gud enligt min tro givit åt människorna två konster, gymnastik och musik ... (Platon, 1922, 1996 s. 131)

Samma citat i en tysk översättning av Georgiades (1958) uttrycks detta på följande sätt:

/---/ – so möchte ich behaupten – ein Gott den Menchen die beiden Fertigkeiten gegeben, die Musiké und die Gymnastik ... (Georgiades, 1958 s. 102)

Benestad (1978) skriver, i inledningen om musiken under antiken, att begreppet musik omfattade även diktning, mim och dans samt av vissa teoretiker även astronomi och att musik var uttryck för den andliga kulturen i motsats till den fysiska. (a.a.) När Benestad (1978) därefter talar om att antikens musik främst var vokal uppstår ytterligare ett frågetecken. Är det nu musik i betydelsen tonkonst vi pratar om eller är det mousiké? Huvudregeln för diktning under den här tiden var nämligen att den skulle sjungas. (a.a.) Det är viktigt att, som Dahlstedt (1990) påpekar, skilja på när Platon talar om mousiké i sin vidare betydelse och när han talar om mousiké ur en musikteoretisk synvinkel. (a.a.) Ibland är det tydligt när Platon talar om mousiké i betydelsen tonkonst i sina texter då det exemplifieras med att det handlar om till exempel flöjtspel, tonarter och liknande och ibland finns det utrymme för tolkningar. Redan från och med Aristoteles övergår *mousiké* till att endast handla om musik/tonkonst.

I nästa kapitel gör jag ett hopp fram till 1900-talet för att beskriva begreppet musisk, så som det förekommit och förekommer inom skolans värld i Tyskland och Skandinavien.

Kapitel 4. Begreppet musisk och dess förekomst under de senaste 100 åren i Tyskland, Danmark, Norge och Sverige

Detta kapitel handlar om en av de pedagogiska förnyelsetankar som florerade under 1900-talet. I västvärldens pedagogikhistoria följs ofta tider med krig av perioder med pedagogisk förnyelse. Just runt tiden efter första världskriget kom det en våg av nya tankar kring hur skolan och pedagogiken skulle reformeras. Många av dessa tankar påverkade de stora utbildningsreformerna som kom efter andra världskriget. (Hartman, 1992)

Musisk fostran i Tyskland

Begreppet musisk fostran myntades av sociologen Hans Freyer i mitten av 1920-talet. (Warner, 1954) Litteratur över musisk fostran visar en stor rikedom när det gäller tankar och mening, men en bra genomtänkt klart grundläggande teori innehåller den inte. Vid 1900-talets början kännetecknades begreppet musisk fostran av enighet mellan diktning, musik och rytmisk kroppsrörelse precis som i det antika Grekland. (Seidenfaden, 1958) Den musiska rörelsen, musisk fostran, hade sin höjdpunkt i Tyskland under 1920–30-talen. Den var en del av de reformpedagogiska strömningar som reagerade mot bokskolan i slutet av 1800- och i början av 1900-talet. Andra samtida rörelser var konstfostran, ungdomsrörelsen, ungdomsmusikrörelsen, amatörteaterrörelsen med flera.²⁴ (Kluge, 1973; Ronnefeld, 1990) Det första försöket att förkroppsliga begreppet gjordes av Georg Götsch 1931, då han sökte en enhet mellan musik, dans och rörelselekar. (Warner, 1954) Det musiska väsendet definierade Götsch (1956) som en förenande länk mellan konsten och livet som ömsesidigt genomsyrar varandra. (a.a.) Som namnet antyder står musisk fostran mellan fostran och muserna, det vill säga konst. Nu betyder inte detta att det är fostran till konst och inte heller helt och hållet fostran genom konst. Med ordet musisk vill man klargöra att man går till roten i konsten. (Warner, 1954) De rörelsegrundade konsterna hämtar sin fostrande betydelse ur den mellanställning som de intar mellan sinnlighet och andlighet. (Seidenfaden, 1958) Kännetecknen för musisk fostran är, enligt Kluge (1973), att det handlar om bildning av människan som helhet. Det vill säga det omfattar känsla, vilja, förstånd och kropp. (a.a.) Att musisk fostran omfattar hela människan är något som även Warner (1954) påpekar. Förebilden

²⁴ Jag har valt att begränsa mig till det som benämndes musisk fostran (och i Sverige estetisk fostran) även om det finns många likheter mellan de olika samtida rörelserna.

är hur barn låter sång, lek, dans och framställningar av olika slag utan vidare gå över i varandra. Under uppväxtåren går detta förlorat. I många primitiva kulturer finns denna enhet kvar. (a.a.)

Då lek är något som återkommer som en viktig del inom det musiska vill jag här, mycket kort, ta upp några karakteristiska drag för leken, enligt Huizinga (1945). Han anser att leken har en meningsfull funktion därför att varje lek betyder något. Den har en förmåga att entusiasmera och få oss att helt gå upp i något så att vi glömmet både tid och rum. Samtidigt är ett utmärkande drag med leken just att den är begränsad i både tid och rum. Den börjar och slutar i ett bestämt ögonblick och den har sin begränsade plats där den utspelar sig. Ett annat kännetecken är att leken alltid är fri. ”Påtvungad lek är inte längre någon lek”, säger Huizinga (1945 s. 16). Det sista kännetecknet som jag vill nämna är att leken skapar ordning. Detta är något som Huizinga vill föra till den estetiska sfären, som han anser har en ”strävan efter ordnad form” (a.a. s. 19). Leken och det estetiska har samma behov av ”spänning, jämvikt, urval, kontrast, variation” (a.a. s. 19) och den både binder och förlöser oss. Detta, menar Huizinga, pekar på att även leken innehåller de egenskaper hos ett föremål som vi människor har möjlighet att både uttrycka och iakttä, nämligen rytm och harmoni. (a.a.)

Människan är en enhet, men världen är uppdelad i ämnen som är ställda bredvid varandra. Därför tror vi inte längre att ämnen som musik, måleri, diktning med flera har med varandra att göra. (Jöde, 1924) I pedagogiska sammanhang är det viktigt att se kropp och själ, vetenskap och konst som helheter och inte som separata delar. Grundtankarna knyter an till det grekiska mousiké-begreppet under antiken. Utgångspunkten är en kristen humanitär människosyn. Från det musiska utgår en befriande och behovstillfredsställande kraft. Den musiska rörelsen är en motrörelse till teknokrati, prestations-tankar, förstörelse, massarbetslöshet och brådska. (Kluge, 1973)

Kluge (1973) menar att det oftast är den amusiska människan som bestämmer villkoren. En amusisk människa saknar den själsliga harmonin och jämvikten mellan in- och uttryck. (a.a.) Även Götsch (1953) hävdar att det är den amusiska människan som sätter normen. I sin ständiga jakt på förändring och nyheter är den amusiska människan lätt att förföra. (a.a.) En annan ingång till ordet amusisk ger Haase (1973).²⁵ Han börjar med de två orden *Muse* och *Muße*²⁶ som han hävdar inte enbart rent klangligt står nära var-

²⁵ Ursprungligen publicerad i *Die Pädagogik im XX. Jahrhundert*. 1960.

²⁶ *Muse* = muser; *Muße* = Ruhe u. (arbeits)freie Zeit, ruhige, beschauliche Freizeit, in der man sich den eigenen Interessen widmen kann; (ro och (arbets)fri tid, lugn och fridfull/stillsam fritid, då man kan ägna sig åt egna intressen). (Brockhaus Warig, 1982)

andra. Så går han vidare med ordet amusisk och menar att ett sätt att bestämma innebörden av ett ord är att se på motsatsen, i det här fallet musisk – amusisk. Amusisk återfinns i engelskans *amusement* och i tyskans *amüsieren*²⁷. Haase (1973) menar att *sich amüsieren*, det vill säga roa sig, betyder att leva utan muserna. Detta låter som en paradox, men han menar att livsrummet i det musiska ligger i att där finns ingen oro eller hetsjakt utan en fritid som upplevs med ett gladare lugn. (a.a.) Schäfer (1967) förklarar ordet *Muße* som något som är ”fritt från plikt och förvärvsarbete”,²⁸ men som är fyllt med värdefull sysselsättning/verksamhet eller snarare med någon som fyller sin tid med meningsfullt görande (a.a. s. 605). En annan förklaring av *Muße* är att det innebär en förmåga att vända sig inåt, att dröja kvar och att skapa inre beredskap, men även att det vinner full kraft först när det förenas med förmågan till besinning, att vila i sig själv och med reflektion. (Ronnefeld & Vejleskov, 1983)²⁹ Motsatsen till musisk är inte amusisk utan antimusisk, hävdar Grössel (1973), det vill säga den tekniserade människan som har fått sina öron avtrubbade av motorernas oväsen och som bara finner nöje i konst som går i högsta tempo. (a.a.)

De flesta författarna anser att det musiska inte är ett ämne, utan en princip eller ett förhållningssätt. Dornseifer (1973)³⁰ betonar att det musiska måste ses som en organisk helhet och inte begränsas till vissa ämnen. (a.a.) Det är viktigt att påpeka att det musiska inte är bundet till ett konstverk, musikstycke eller annat konstnärligt uttryck, utan att det är en undervisningsprincip som kan levandegöra alla ämnen. (Pöggeler, 1973)³¹ Musisk fostran är inte till för att nå teknisk kunskap, utan för att forma en karaktärshållning, ett tänkesätt. (Seidenfaden, 1958) Ordet musisk är ett egenskapsord. Uttrycket musiska ämnen står i motsägelse till att det musiska gäller hela människan och inte kan begränsas till enskilda ämnen. Om det musiska ska kunna vara verksamt får det inte begränsas utan måste vara en uppgift för skolan som helhet. Det är inte ovanligt att det musiska till och med begränsas att enbart gälla musik. Skillnaden mellan musikundervisning och musisk undervisning är att musikundervisning fostrar till musik medan musisk undervisning använder musik som ett medel för att nå ett annat mål, det vill säga fost-

²⁷ Amusement = nöje, förlustelse; amüsieren = roa, underhålla, förströ (Nöjespark heter amusementpark på engelska och vi kopplar väl oftast inte ordet nöjespark till något rofyllt.)

²⁸ Die von Pflicht- und Erwerbsarbeit freie Zeit.

²⁹ Här vill jag påminna om det grekiska ordet *diagogé*, som finns beskrivet på s. 24.

³⁰ Ursprungligen publicerad i *Der katolische Erzieher*, heft.11. 1958.

³¹ Ursprungligen publicerad i *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 3. Heft. 1952.

ran av människan genom musik. (Grössel, 1973)³² Även Kopp (1973)³³ tar upp att det inte enbart är de konstnärliga ämnena som är eller kan vara musiska. Det musiska borde vara en princip för all undervisning. Å andra sidan innehåller de konstnärliga ämnena inte enbart musiska element. Det är mycket av övning, arbete, träning med mera, som inte är musiskt till sin karaktär. Kopp betonar vidare att musisk fostran inte ersätter den tekniska skolningen, den sociala och politiska fostran eller den moraliska och religiösa fostran. (a.a.) Kluge (1973) anser att till det musiska räknas musik, språk, de sköna konsterna och rörelse, där rörelse innefattar lek, dans och idrott. (a.a.)

Det vi kallar musisk bildning inskränker sig ofta i skolorna till speciella ämnestimmar i litteratur, bild och musik. Det finns föreställningar om att det musiska kräver att man behärskar alla genrer och yttringar inom sin konstart. Det finns konstnärer som är så smala och inspärrade i sitt ämne och som är så ointresserade och okunniga om andra konstarter, att de måste betraktas som amusiska. Samma sak händer i skolan om undervisningen i exempelvis litteratur, musik och bild blir själlös och enbart inriktad på det tekniska. (Kurella, 1973) Dessvärre finns det många exempel på amusisk undervisning även i de konstnärliga ämnena. (Poulsen, 1980) Alla krafter inom människan, kroppsliga, själsliga och andliga måste tas i anspråk i det musiska. (Grössel, 1973)

Alla ämnen måste genomsyras av det musiska. I det verkliga livet finns inte delningen mellan vetenskap och konst så som vi ofta gör i skolan. Vad gör skolan för att öppna öron och ögon på eleverna? Hur kan vi tala om musisk bildning när vi låter korridorer och skolsalar vara kala och ointressanta? Alla lärare, oavsett vilket ämne de undervisar i, borde ha utbildning i ett eller flera konstnärliga ämnen. Detta innebär att både läroplaner och lärarutbildning måste ses över och ändras. (Kurella, 1973)³⁴ Musisk fostran vill mer än att bara vara en konstnärlig kraft. Den vill få ungdomar att bli av med rädslan att inte leva upp till de konstnärliga normer som finns, att våga uttrycka sig med olika konstnärliga medel. Alla barn har möjligheter att utvecklas konstnärligt, inte endast ett fåtal med särskilda begåvningar. Det krävs mod av både lärare och ungdomar att arbeta med att utvecklas konstnärligt, att klara av att stå över konstnärliga krav, att våga blotta sig och visa sin ofullkomlighet. Haase påpekar att musisk fostran inte är till för att förgylla andra ämnen i skolan. I en musisk skola kommer musik, bild, rörelse och språk fram från bakgrunden till mitten, inte för att härska, utan för att tjäna, inte för att erövra timmar, utan för att göra livet musiskt, det vill säga värt att leva. Det musiska

³² Ursprungligen publicerad i *Westermanns Pädagogische Beiträge*. 8. 1956.

³³ Ursprungligen publicerad i *Pädagogische Welt. Monatsschrift für Erziehung, Bildung und Schule*. 17. 1963.

³⁴ Ursprungligen publicerad i *Deutschunterricht (DDR)* 12. 1959.

är en dimension som är överordnad en ämnesmässig uppdelning. (Seidenfaden, 1958) Musisk fostran måste grunda sig i upplevelser. Samtidigt är det viktigt att komma ihåg att musiska upplevelser ska upplevas som höjdpunkter. Det ligger i upplevelsens natur att det inte är en alldaglig och självklar aktivitet, utan att den har karaktären av engångsföreteelse och inte är uppreningsbar. (Pöggeler, 1973)

En annan ingrediens i det musiska som anses viktig är leken. Det lilla barnet är ett musiskt väsen och den musiska verksamheten är leken. (Warner, 1954) Lek är inte ett onyttigt tidsfördriv, utan det är ett ursprungligt mänskligt behov. (Kopp, 1973) En viktig uppgift för musisk fostran är att få ungdomar att leka och att utveckla bra metoder för detta. Att leka är att komma åt sin uppfinningsrikedom. (Pöggeler, 1973) När det gäller lekens betydelse i musisk fostran har man hämtat inspiration från Fröbel. (Seidenfaden, 1958) Om vi översätter leken till vuxenlivet så är det inte till sällskapslekar eller musisk sällskaplighet, utan till konst. Konst är för den vuxne det leken är för barnet. (Warner, 1954; Seidenfaden, 1958)

Utifrån femtio års erfarenhet av musisk fostran formulerar Pöggeler (1973) målen för denna verksamhet. Musisk fostran ska bland annat:

... föra unga människor till igenkännande och upplevande av sina goda kärnor ...

... göra ungdomar mogna, säkra och lyckliga över att veta att det goda finns i världen och inte bara det onda ... (Pöggeler, 1973 s. 79)³⁵

Berger (1973)³⁶ har försökt att fastställa vilka pedagogiska möjligheter och gränser som finns hos det musiska. Jag har delvis citerat, delvis sammanfattat några av de tolv punkter som Berger tar upp. Han slår bland annat fast att:

- det musiska inte är ett ämne eller ämnesområde utan en genomgående princip eller förhållningssätt
- det musiska endast kan erfaras genom aktivitet och skapande

³⁵ ... den jungen Menschen hinzuführen zum Erkennen und Erleben seines guten Kerns ...

... die Jugend reif und sicher machen und glücklich in dem Wissen, daß das Gute in der Welt nicht nur das Schwere ist ... (Pöggeler, 1973 s. 79)

Det är viktigt att komma ihåg att detta publicerades i Tyskland 1952, dvs endast sju år efter andra världskrigets slut.

³⁶ Ursprungligen publicerad i *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, heft 4. 1958. Eftersom det är ett ganska omfattande avsnitt som jag endast delvis citerar, har jag valt att inte ha med texten i original på tyska.

- målet inte är konsten utan att använda konsten för att nå andra syften
- de musiska elementen är åskådlighet och den "livliga" rörelsen, det vill säga rytmen
- det musiska inte är fiende till förståndet eller det praktiska utan snarare dess källor, ursprung och bärare
- det musiska är entusiasmerande, men nyktert/sakligt. Det "emotionella överfallet" har inget med det musiska att göra
- i den musiska "skapelseordningen" finns linjer, former, färger, ytor, material, rum, gester, ord, klang, lek, rörelse och dans. (Berger, 1973 s. 172f)

Seidenfaden (1978) sammanfattar sin uppfattning om musisk fostran i tre punkter. Musisk fostran bygger på:

- en antropologi, som inte reducerar människor till enkla funktioner i samhället, men tar konstnärligt skapande ämnen allvarligt – som något väsentligt och något värdefullt i sig självt,
- en psykologi, som förtjänar namnet humanistisk, därför den inte definierar människor genom teknologiska modeller och inte bara definierar läroprocesser som reaktioner, men räknar med spontana "aktioner" hos individer,
- en pedagogik, som bygger på dialog och kommunikation mellan självansvariga partner och inte reducerar barn till objekt eller material, som ska bearbetas. (Seidenfaden, 1978 s. 13)³⁷

Det musiska har nästan blivit ett slagord och detta innebär en fara, inte minst i pedagogiska sammanhang. Det får varken bli svärmeri eller grubbleri. (a.a.) Flera författare tar upp faran med att det musiska betraktas som någon slags kvasi-religion. Detta kan ha flera orsaker. En finns säkert i det mytiska ursprunget av muserna, ett annat i att det musiska, precis som det religiösa,

³⁷ - en antropologi, som ikke reducerer mennesker til enkelte funktioner i samfundslivet, men tager kunstnerisk skabende evner alvorligt – som noget væsentligt og noget værdifuldt i sig selv,

- en psykologi, som fortjener navnet humanistisk, fordi den ikke definerer mennesker gennem teknologiske modeller og ikke kun definerer læreprocesser som reaktioner, men regner med spontane aktioner hos individer,

- en pædagogik, som bygger på dialog og kommunikation mellem selvansvarlige partnere og ikke reducerer børn til objekter eller materiale, som skal bearbejdes. (Seidenfaden, 1978 s. 13)

vänder sig till det innersta hos människan. (Dornseifer, 1973) Det är viktigt att det musiska och religion skiljs åt. (Berger, 1973) Det musiska placerar människan i en cirkel där hon själv står i centrum. Nu visar det sig att det musiska mer har formen av en elips med två brännpunkter, nämligen kult och konst, det vill säga en religiös och en estetisk brännpunkt. (Warner, 1954)

Det som är viktigt att poängtera är att det musiska, hur paradoxalt det än kan låta, behöver en teoretisk grund. (Groothoff, 1973)³⁸ Trots ett antal försök att utarbeta en teori om det musiska saknas en sådan fortfarande, enligt Schäfer (1967). Orsakerna är flera. Själva begreppet musisk är svävande och har en bristfällig skärpa. En annan orsak finns i dess mytiska ursprung i antikens Grekland. Det tredje problemet ligger i att det musiska med svårighet ansluter sig till det rationella och begreppsliga och att man snarare strävar mot och inte för teoretiska klargöranden. Trots detta anser Schäfer att det finns möjligheter för det musiska att finna ett uppfostringsteoretiskt berättigande. Hans tes är att:

det musiska är en del av människans väsen. Det är en del av det som konstituerar människan. (Schäfer, 1967 s. 603)³⁹

De väsentliga kvaliteterna i det musiska är, enligt Schäfer (1967), distans, överskridande, frihet, öppenhet, omedelbarhet, förmågan att föreställa sig något, överflöd/rikedom och innerlighet, gladlythet, trygghet och dess integrerande kvalitet.

Jag ska kort beskriva vad som ligger bakom dessa kvaliteter. Den musiska akten möjliggör för människan att distansera sig från kampen för tillvaron, men den innebär också en möjlighet att överskrida och överträffa sig själv. Det musiska innebär också en öppenhet och det ger oss möjlighet att uppleva saker med en omedelbarhet, att kunna föreställa oss saker och återkalla det i minnet och låta oss fyllas av en innerlighet. Det som också är intimt förknippat med det musiska är gladlythet eller gott humör. Detta är erfarenhetens lön. Den erfarenhet som har sin grund i tillvarons rikedom och överflöd av tankar. Det finns också i snävaste mening en upplevelse av trygghet. Sist, men inte minst, har det musiska en integrerande funktion. Detta kommer av att hela människan deltar både med tankar, instinkter, intellekt, känslor, kropp och fantasi. Musisk fostran förstås som en lära där det finns ett fördjupat umgänge mellan världen och kulturen. Som fostran skärper den unga människors blick för djupare perspektiv. Det gäller att inte enbart syssla med

³⁸ Ursprungligen publicerad i *Berufspädagogische Zeitschrift*. 4. 1955.

³⁹ Das Musische ist dem Menschen wesenhaft zugehörig, es ist am Menschsein konstitutiv beteiligt. (Schäfer, 1967 s. 603)

konst eller eget gestaltande, utan också att umgås med sig själv, att lära sig värda sig själv och att tala med sig själv. (Schäfer, 1967)

Carl Orff (1895–1982) integrerade rörelse, sång, musik, dans, drama och språk. Han satte inte själv sin pedagogiska idé i samband med vare sig reformpedagogik, konstfostranrörelsen eller musisk fostran, men det är inte svårt att se släktskapet. (Schäfer, 1967) Själv uttryckte Orff det på följande sätt:

Alla mina idéer omkring en elementär musikfostran är inte nya. Det har bara varit mig förutbestämt och förunnat att på nytt kunna införa dessa gamla oförgängliga idéer ur dagens synvinkel och påbörja deras förverkligande. Jag känner mig således inte som skapare av något nytt, men som en som skickar en gammal skatt vidare, som en stafettlöpare som tänder sin fackla vid en gammal eld och för den in i nutiden. (Orff, 1976 s. 249)⁴⁰

Orffs arbete ska ses som modeller, en samling material som var menade som exempel och som var tänkta att utvecklas vidare i nya situationer och sammanhang. De ville visa på ett möjligt innehåll, en möjlig utformning och så vidare. (Ronnefeld & Vejleskov, 1983) En modell kan ses både som ett första utkast till något och som en koncentrerad sammanfattning av något. (Ronnefeld, 1990) Siktet var att utveckla hela människan med en betoning på den estetiska dimensionen. Orff lade också stor vikt vid att utveckla barnens kulturidentitet. (Ronnefeld & Vejleskov, 1983) I förordet till den svenska versionen av Orffs Schulwerk (1957) har Daniel Helldén skrivit följande:

Verket utgör en exempelsamling på elementära musikaliska möjligheter, tänkta för ett speciellt instrumentarium. Det är en handledning i musikalisk eller snarare musisk fostran, där tonvikten, med utgångspunkt från språk och rörelse, ligger på improvisation och skapande verksamhet. (Orffs Schulwerk, 1957)

Det som är viktigt att komma ihåg när det gäller all humanistisk pedagogik är att den inte får göras till en metod. (Schnack, 1977)

⁴⁰ Alle meine Ideen, die Ideen einer elementaren Musikerziehung, sind nicht neu. Es war mir nur bestimmt und vergönnt, diese alten, unvergänglichen Ideen wieder aus heutiger Sicht neu anzusprechen und ihre Verwirklichung anzugehen. So fühle ich mich nicht als Schöpfer von etwas neuem, sondern als einer, der altes Gut weiterreicht, gleich einem Stafettenläufer, der die Fackel an alten Feuern entzündet und ins Heute bringt. (Orff, 1976 s. 249)

En vanlig missuppfattning är att om man använder det instrumentarium som används i Orffs Schulwerk och som ofta benämns Orff-instrument⁴¹, så arbetar man med Orffs pedagogik. Många av instrumenten var efterbildningar av enkla instrument som i primitiva kulturer används i kombination med rörelse. Han ville att instrumenten skulle ingå som en del i en klangupplevelse tillsammans med sång, dans, dramatisering med mera. (Schnack, 1977)

Nationalsocialisterna satte stopp för det nytänkande som Orff experimenterade med i en skola i München. Han gjorde dock färdigt sitt modellarbete, som han kallade det, och gav ut det under åren 1950–54 under benämningen Orff Schulwerk. (Ronnefeld & Vejleskov, 1983) Det finns delade meningar angående nationalsocialisternas förhållande till Orff och hans musik. Karlsson & Ruth (1999) hävdar att Orffs Schulwerk aldrig förbjöds, utan rent av ansågs som ett värdefullt bidrag i det Tredje rikets musikuppföstran. (a.a.)

Frühbrodt (1973)⁴² säger att lärare som undervisar musiskt kommer att upptäcka det som de vetat sedan länge nämligen ”att i varje ung människa sover muserna. De väntar bara på att bli berörda och väckta” (a.a. s. 81)⁴³.

Ett citat av Werfel⁴⁴ (1931), som återges i de flesta böcker om den musiska människan, får avsluta denna del tillsammans med en sammanfattande bild av det musiska från Seidenfaden (1958).

Märk väl! Jag menar inte konsten, inte konstverk och heller inte konstnären, nej, jag menar den själsligt-andligt berörda, den omvälvda, den som har förmåga att låta sig berusas, den fantasifulla, den som är öppen för världen, den sympatigenomströmmade, den karismatiska, den i vidaste sinne musikaliska människan. (Werfel, 1931 s. 25f)⁴⁵

⁴¹ Här avses klangspel och slaginstrument av olika slag.

⁴² Ursprungligen publicerad i *Bildung und Erziehung. Monatsschrift für Pädagogik*. Hrsg. Franz Hilker, 1952.

⁴³ Daß die Muse in jedem jungen Menschen schläft. Sie wartet nur darauf, angerührt und geweckt zu werden. (Frühbrodt, 1973 s. 81)

⁴⁴ Franz Werfel tillhörde Preussiska akademins diktarsektion fram till 1933, då han valde att avgå ur akademien eftersom han inte kunde ställa sig bakom den nya regeringen och deras nationella ideal. (Karlsson & Ruth, 1999)

⁴⁵ Wohlgermerkt! Ich meine nicht die Kunst, nicht Kunstwerke und auch nicht den Künstler, nein, ich meine den seelisch – geistig bewegten, den erschütterlichen, den rauschfähigen, den phantasievollen, den weltoffenen, den sympathiedurchströmten, den charismatischen, den im weitesten Sinne musikalischen Menschen. (Werfel, 1931 s. 25f)

Den musiska människan är å andra sidan den uppfyllda, den som värnar om nyckeln till himmelriket som ligger inom oss. Denna musiska människa är inget undantagsfall, ingen särskild konstnärlig begåvning (eg. inte särskilt konstnärligt benådad). Varje människa har en musisk kärna, som väl kan vara förgiftad genom falska ideal, som kan slås ut av bekymmer och nöd, men som det gäller att frilägga och vårda. (En sammanfattning av s. 26 i Werfel, 1931 gjord av Seidenfaden, 1958 s. 12)⁴⁶

Dessa båda citat av Werfel visar framförallt två saker. Det första handlar om att det musiska är något som kan finnas hos varje människa. Det har inte med konstnärlig begåvning att göra utan det gäller att ha ett öppet sinne, använda sin fantasi och frilägga och vårda detta som finns hos var och en. Det andra handlar om att vara på sin vakt eftersom även det musiska kan förgiftas av falska ideal eller slås ut av att vi hamnar i bekymmer och nöd.

Det musiska är inte en del bland delar, inte fyllning i luckor, inte en prydnad på något nästan fullständigt, utan det är integrerande moment; det genomsyrar (eg. genomväver), befruktar, genomvärmer det hela och är därmed inte något i grunden överflödigt, utan det bidrar med att möjliggöra bildning i medmännisklighet. (Seidenfaden, 1958 s. 168)⁴⁷

Ovanstående citat av Seidenfaden beskriver det musiska som något som kan genomsyra allt vi gör och på det viset bidra till att vi bildas i medmännisklighet.

Kritik mot musisk fostran

Naturligtvis möttes musisk fostran av en hel del kritik. En väsentlig del av kritiken rör nationalsocialismens och kommunismens profiterande på musisk fostran. (Groothoff, 1973) Efter 1945 var det länge omöjligt att diskutera Tredje riket och åren mellan 1933 och 1945 i Tyskland. Musisk fostran kom

⁴⁶ Der musische Mensch hingegen ist der Erfüllte, der Schlüsselbewahrer jenes Himmelreiches, das in uns liegt. Dieser musische Mensch sei kein Ausnahmefall, keine besondere künstlerische Begnadung. Jeder Mensch habe einen musischen Kern, der wohl durch falsche Ideale vergiftet, durch Sorge und Not verschüttet sein könne, den es aber freizulegen und zu pflegen gelte. (Werfel, 1931 s. 26; Seidenfaden, 1958 s. 12)

⁴⁷ Das Musische tritt nicht als Teil zu Teilen, als Füllsel in Lücken, als Verzierung zu einem nahezu Vollständigen, sondern es ist integratives Moment; es durchwirkt, befruchtet, durchwärmt das Ganze und ist damit nicht etwa im Grunde überflüssig, sondern es trägt dazu bei, Bildung in der Mitmenschlichkeit zu ermöglichen. (Seidenfaden, 1958 s. 168)

tragiskt nog att spela en avgörande roll i fostran av unga människor inom Hitlerjugend. Dels användes det som slagord, dels såg man vikten av att bygga upp en känsla av gemenskap och man använde även detta för fest och firande, som är viktiga delar i musisk fostran. (Günther, 1986) Även Kriecks tankar om det musiska som något som formar en karaktärshållning var ett starkt argument för den nationalsocialistiska fostransideologin. Begreppet blev förfallet och förvanskat. (Krieck, 1933; Seidenfaden, 1958) Det missbruk och den förvrängning intill oigenkännlighet av idéerna kring musisk fostran som skedde i Tyskland under Hitler har inte bara skadat begreppet utan även lett till stor förvirring, både i Tyskland och Danmark, kring vad det egentligen innehåller och står för. (Ronnefeld & Vejleskov, 1983)

Groothoff (1973) ställer sig frågan om musiskt liv är ett pedagogiskt missförstånd eller en pedagogisk uppgift. Det finns de som menar att det musiska kan hela den sjuka människan. Mot detta reser sig många kritiska röster. (a.a.)

Ytterligare kritik mot musisk fostran var framförallt av två olika slag. Den ena handlade om själva idégrunden och den andra om att detta var en dyrkan av individen och att den försummade barnets intellektuella utveckling och därmed kunskaps- och färdighetsinläringen. Kritiken mot idégrunden kom bland annat från den musikpedagogiska debatten som hade invändningar mot att musik skulle användas som ett medel att nå andra mål och inte vara ett mål i sig. Här återfinns till exempel Adorno. Andra påpekade faran av att musisk fostran sågs som en slags religion. Den andra kritiken tar upp faran med att det musiska skulle vara sig själv nog. Man ansåg att musisk fostran lade för stor vikt vid känslorna istället för förnuftet, att individen blev viktigare än att vara en i gruppen, att fantasin tog överhanden över verkligheten och att leken dominerade framför arbete. (Ronnefeld & Vejleskov, 1983)

Danmark, Norge och Sverige

I Danmark används benämningen *musisk-praktiske fag* som en samlingsbenämning på skolämnena musik, slöjd/handarbete, bild, gymnastik och drama⁴⁸. (Ronnefeld & Vejleskov, 1983) Historiskt sett kommer begreppet musisk fostran⁴⁹ från 1920-talet och då som en del i de mer omfattande reformpedagogiska strömningar som ville skapa en mer barnvänlig och humanistisk skola i motsats till den skola som man tyckte präglades av utantillkunskap och ett slags drillande.⁵⁰ (Nielsen, 1994A) *Den praktisk musiska dimensionen i undervisningen* var ett av de insatsområden som undervisningsministeriet i

⁴⁸ I Sverige är motsvarande benämning praktiskt estetiska ämnen.

⁴⁹ Musisk bildning eller musisk rörelse finns också som benämningar.

⁵⁰ Se avsnittet om musisk fostran i Tyskland.

Danmark fokuserade på under åren 1994–1996. Svårigheten med att det finns så många olika uppfattningar om vad praktisk musisk undervisning är belyses i rapporter från de utvärderingar som gjordes som en följd av denna fokusering. Ska det förstås som vissa ämnen eller är det en ganska allmän och tvärgående kvalitet av aktivitets- och upplevelsemässig art? Det är inte heller ovanligt att den praktiska musiska dimensionen uppfattas som att det handlar om musik eller slöjd som ämnen. Många av frågorna kom att handla om vilka begrepp och vilka relationer som kan sägas ingå i begreppet praktisk musisk dimension. (Schnedler, 1998) Om ett ämne kan vara musiskt och varför vissa ämnen förknippas med det musiska och andra inte frågar sig också Ronnefeld & Vejleskov (1983) och förklarar orsaken till att det musiska ofta förknippas med olika konstnärliga uttrycksformer med dess ursprung hos muserna. Att det musiska också ofta endast ses som något som är några få förunnat, kan bero på att det fanns och fortfarande finns en uppfattning om att antingen är man född med en konstnärlig begåvning eller så saknar man den. Som Seidenfaden⁵¹ redan betonat, så ligger det musiska som en dimension över den ämnesmässiga indelningen. Dessutom är uppdelning i olika ämnen en konstruktion som vi människor gjort. Det är inte nödvändigtvis så att ämnen som exempelvis matematik, historia eller kemi ligger längre bort från det musiska än de så kallat konstnärliga ämnena gör. Det musiska kan inte bindas till olika ämnen lika lite som det går att metodisera. (a.a.) Poulsen (1980) sätter likhetstecken mellan det han kallar musisk och konstnärlig verksamhet. Han menar att det sedan lång tid varit skolans uppgift att vägleda eleverna in i konstens värden. (a.a.)

Det musiska som är en beståndsdel i en humanistisk pedagogik⁵² präglas framförallt av tre karaktärsdrag. Det första handlar om personlig frigörelse och omfattar iakttagelseförmåga, känslighet, färdighet, fantasi och tänkande med särskild vikt lagd på lek och skapande verksamhet. Det andra lägger sin tyngdpunkt på det sociala och är ett växelspel mellan intryck och uttryck, där ett samspel med andra beror på ett ömsesidigt och kollektivt ansvar. Det tredje och sista karaktärsdraget har sin tyngdpunkt inom det, i vidaste mening, politiska och kulturella området, då det handlar om att skapa sammanhang som är meningsfulla och där var och en är aktiv och inte endast någon som det handlar om eller handlas med. (a.a.) Schnack (1977) definierar humanismen som:

⁵¹ Se avsnittet om musisk fostran i Tyskland.

⁵² Enligt Egidius (1995) är humanistisk pedagogik en riktning inom pedagogiken som betonar individens frihet att lära i opposition mot en pedagogik med vars hjälp man utformar hårt styrda undervisningsplaner och undervisningsprogram (a.a. s. 104).

en oppfattning om livet eller en livsåskådning som i alle sine framtrædende former fremhæver det specifikt menneskelige (hos individet og i fællesskabet) som noget unikt og værdifuldt. (Schnack, 1977 s. 108)⁵³

Man anser at mennesket har et værd i sig selv og man tror på hendes muligheder at udvikles. Man må sætte hele mennesket i centrum og se hende som en tænkende og handlende menneske. Det vigtigste for den humanistiske pædagogik er at give børn muligheder at skabe sig selv. (a.a.)

Ronnefeld (1990) tar sin utgångspunkt i Seidenfaden när hon beskriver det musiska som en hållning, som en bildnings- och livsprincip som:

- inbegriper människans samlede sociale og kulturelle sammenhæng
- er kritisk (afvisende) til civilisationens og den tekniske udviklings påståede fordel
- ikke har tillid til rationaliteten som dominerende faktor i inretningen af et menneskeværdigt liv og en human skole
- i lighed med reformpædagogikken som helhed har mistillid til samfundet men tror på fællesskabet
- anser leg, legepræget og skabende, æstetisk virksomhed samt omgang med kunst som afgørende i et humant samfund (Ronnefeld, 1990 s. 64)⁵⁴

Ronnefeld (1990) tar även upp hur hon anser att begreppen estetisk och musisk förhåller sig till varandra och hon ser det estetiska som "en avgörande, men dock begränsad aspekt i det mera omfattande musiska"⁵⁵ (a.a. s. 64).

⁵³ En livsbetragtning eller livsanskuelse, der under alle dens fremtrædelsesformer fremhæver det specifikt menneskelige (hos individet og i fællesskabet) som noget enestående og værdifuldt. (Schnack, 1977 s. 108)

⁵⁴ - implicerer menneskets samlede sociale og kulturelle kontekst,
- er kritisk (afvisende) over for civilisationens og den tekniske udviklings påståede goder,
- ikke har tillid til rationaliteten som dominerende faktor i inretningen af et menneskeværdigt liv og en human skole,
- i lighed med reformpædagogikken som helhed har mistillid til samfundet men tror på fællesskabet,
- anser leg, legepræget og skabende, æstetisk virksomhed samt omgang med kunst som afgørende i et humant samfund. (Ronnefeld, 1990 s. 64)

Ordparen frihet och det Ronnefeld (1990) kallar bindning jämför hon med begrepp som produktion och reproduktion samt med lek och imitation. Hon förklarar det utifrån att om vi inte har erfarenheter av det bundna, så kan vi inte uppfatta friheten och tvärtom, att vi behöver känna till grunder och regler för att kunna improvisera och så vidare. (a.a.)

Schnedler m. fl. (1991) anser att den praktisk musiska dimensionen är en didaktisk utmaning eftersom den lägger vikt vid förhållandet mellan barnens helhetsförståelse av vardagsbegrepp på den ena sidan och på ämnesmässiga och vetenskapliga begrepp på den andra i kunskapsprocessen. Det finns ett stort behov av att fortsätta att utveckla den praktisk musiska dimensionen i skolorna. Introduktionen av begreppet har gett anledning till didaktiska överväganden som pekar på att en ny grundförståelse av undervisning är på väg. (a.a.) Sammanfattningsvis handlar den musiska dimensionen, enligt Ronnefeld & Vejleskov (1983), om att det musiska kan finnas i olika grad, på olika sätt och i en mängd olika sammanhang både innanför och utanför skolan, men en humanistisk skola är otänkbar utan en musisk dimension. Det finns också en föreställning om att musisk fostran är som en egen liten ö, där lycka och endräkt råder, men musisk fostran vill själv placera sig med ”bägge fötterna på jorden och himlen i sin famn”⁵⁶ (a.a. s. 35).

Även i Danmark är lek en viktig del av det musiska. Lek kan nog betraktas som den första musiska aktiviteten som spädbarnet ägnar sig åt. Leken har inga gränser och inga regler. När leken så småningom övergår till spel⁵⁷ tillkommer regler. Det som finns i både lek och spel är lust och glädje och det som gör dessa aktiviteter till en viktig del i socialiseringen och uppfostran av barn är inslagen av att vinna och/eller lösa problem. (Séférián, 1998) Leken är alltid uttrycksfull, men all lek är inte utvecklande. Det är den endast när den är saklig/objektiv och bekräftande. Det innebär att barnet inte får fastna i egna problem eller i svårigheter med kamrater, utan det är viktigt att barnet tar fatt i saken och gör något av det och glömmet sig själv så mycket att han/hon dras in i leken. I barnens lek finns alla de arbets- och uttrycksformer som även finns i det musiska. Här finns rörelse, ljud, bild, skapande och drama. (a.a.)

Även Ronnefeld (1990) tar upp lekens betydelse i det musiska. Den funktion som hon anser att leken har är att den, genom att binda samman den yttre

⁵⁵ et afgørende, men dog begrænset aspekt i det mere omfattende musiske. (Ronnefeld, 1990 s. 64)

⁵⁶ begge fødder plantet på jorden og himlen i sin favn. (Ronnefeld & Vejleskov, 1983 s. 35)

⁵⁷ Det finns ett antal språk (till exempel franska och tyska) där det inte finns ett ord för lek och ett ord för spel, utan samma ord används.

och inre världen hos en människa, det okända med det kända, får oss att utveckla såväl etiska som estetiska värderingsnormer. Leken tar både kropp och själ i anspråk, väcker känslor av både lycka och rädsla, använder sig av både verklighet och fantasi, tankar och känslor. Den utvecklar också våra sociala sidor. I leken förenas produkt och process. (a.a.)

En annan aktivitet som också är viktig i den musiska dimensionen är det som danskarna kallar *sanse-motoriska* aktiviteter.⁵⁸ Ronnefeld & Vejleskov (1983) definierar denna aktivitet som:

Att barnet känner igen en sak eller en person, att det glädes sig över något eller är otillfredsställd med något, att det önskar sig något. (Ronnefeld & Vejleskov, 1983 s. 40)⁵⁹

Allt detta står och faller med att barnet kan använda sina sinnen och sin kropp. (a.a.)

Fantasi⁶⁰ spelar också en stor roll i det musiska och är ett viktigt redskap i kunskapsprocessen. Att kunna identifiera sig med olika personer, händelser eller en sak gör att barnet utvecklas. (Séférián, 1998)

Tillisch (1996) beskriver det musiska som en integration mellan sång, minne och tanke. Hur kommer hon fram till detta? Människan består av kropp, själ och ande och rösten är en del av kroppen och när vi sjunger så märker vi vår kropp. I själen finns våra känslor och där gömmer sig minnet. I anden finns orden och där finns tankarna. När vi förstår hur dessa tre delar hänger ihop och växelverkar med varandra så är vi på väg att förstå den musiska dimensionen. En skola som lyckas använda den musiska dimensionen kommer att ge eleverna ett fundament att stå på. Hon beskriver den musiska dimensionen som en stor öppen fruktkorg. Utan denna fruktkorg ligger frukterna som fallfrukt runt omkring. När de samlas i korgen får de ett sammanhang. Den musiska dimensionen innehåller också den viktiga varför-frågan. När vi i undervisningen lyckas få hur- och varför-frågorna att mötas, uppstår lusten att fortsätta lära. Det musiska är det som sker utanför ämnena och som gör det så viktigt att lärarna vågar använda sig av det känslomässiga, det intellektuella, det kulturella i kombination med sin ämnesmässiga säkerhet. (a.a.)

⁵⁸ Sansé betyder sinne, förnimma, uppfatta.

⁵⁹ At barnet genkender en ting eller en person, at det glædes sig over noget eller er utilfreds med noget, at det ønsker sig noget. (Ronnefeld & Vejleskov, 1983 s. 40)

⁶⁰ Fantasi kommer från det grekiska ordet phantasi'a 'synligblivning', 'anblick', 'drömbild', 'föreställning', av phanta'za 'göra uppenbar', 'visa sig', 'inbilla sig', till phai'na 'göra synbar', inbillningsförmåga. (NE, 2004)

Hur ser då lärarens roll ut i musisk aktivitet? Det är viktigt att läraren kan samspela med eleverna, ta vara på deras idéer och samtidigt vara både flexibel och fast. Det krävs också att läraren har både stor pedagogisk och psykologisk insikt då det handlar om kreativa processer samtidigt som det är viktigt att läraren har ämneskunskaper. Läraren ska även kunna ta hänsyn både till eleven och till gruppen. Det kanske viktigaste är att lusten till sådant arbete finns. Det är inget som går att göra av plikt eftersom det kräver engagemang av läraren. (Séférián, 1998) Det är också väsentligt att läraren tror på att det han/hon arbetar med är viktigt. Läraren ska vara både ämnesmässigt och pedagogiskt välgrundad så att han/hon är den som vet bäst. Samtidigt är det viktigt att läraren är öppen för olika förslag så att han/hon inte är en *besserwisser*. (Ronnefeld & Vejleskov, 1983)

Hörnstenen i idén om musisk fostran ligger i att man strävar efter balans mellan handen, hjärtat och hjärnan, men detta har svårt att få fäste i skolan. (a.a.)

Även i Danmark finns det kritik mot det musiska där man framförallt säger att det musiska är ett för svagt begrepp för att vara vägledande för en skolutveckling. Knytningen till det musiska begreppet i antikens Grekland är för otydligt och mycket har hänt i världen sedan idealen i den tyska bildningstraditionen musisk fostran formulerades. Det musiska bör ersättas med ett begrepp om estetiska läroprocesser som ett kunskapsområde. (Hohr & Pedersen, 1996) Det finns en fara i att det musiska enbart kommer att handla om känslomässiga upplevelser vid skapande verksamhet och att man missar att knyta det till kunskaper i andra ämnen. (Poulsen, 1980) Denna kritik hänger samman med förhållandet mellan produkt och process och att det musiska klandras för att ha en slagsida åt processen. (Ronnefeld & Vejleskov, 1983) Å andra sidan påpekar Poulsen (1980) vikten av att det musiska lägger större vikt vid processen än produkten om vi vill att det musiska ska ha en personlighetsutvecklande uppgift. (a.a.)

I Norge lyftes det musiska begreppet fram igen av Bjørkvold när han 1989 kom ut med boken *Det musiske menneske*. (Ophus, 1993) Här beskrivs den musiska människan som en del i ett ekologiskt helhetstänkande, där helheten går tvärs över ämnen, kulturer, åldrar, vetenskap med mera. Bjørkvold (1991) jämför detta med det helhetstänkande som finns till exempel i många afrikanska kulturer. Här finns sällan ett ord för musik, ett annat för dans och så vidare, utan ordet som används innefattar flera saker på en gång, ofta trumma, dans, sång, fest. Även i den samiska jojken finns mer än bara sången då den sker utifrån samhörigheten mellan människan, naturen och sången. Bjørkvold myntar ett eget begrepp för detta ekologiska helhetstänkande, *musikia*. Detta ord har han kombinerat utifrån orden *musisk* och det swahiliska ordet *sikia*, som bland annat betyder höra på ett sätt där alla sinnen, förutom

smaken, är involverade. *Sikia* betyder även att lägga märke till, att förstå med mera, en slags totalupplevelse. (a.a.)

De musiska grundelementen ljud, rörelse och rytm präglas hos oss människor redan under fosterstadiet. (Bjørkvold, 1991) Detta är något som även Sörenson (2001) tar upp. Det är ur dessa tre grundelement som vår musiska förmåga formas. (a.a.) Vår autentiska uttrycksförmåga som barn är musisk. Ur denna växer vår skapande förmåga som är livsviktig för att vi ska lära oss nya saker. (Bjørkvold, 1991)

Bjørkvold (1991) talar om något som han kallar *det musiska kommat* och som han förklarar som en liten osäkerhetsfaktor som alltid präglar den musiska människan. Hos en musisk människa blir aldrig $1+1 =$ exakt två. Han förklarar vidare genom att säga:

Det är oron och genomslagskraften i detta musiska komma som spränger faciträkningens slutna kvadratur. Det är detta musiska komma som får musik att svänga i människosjälens och som tillför poesin en så okontrollerbar slagkraft att till och med mäktiga samhällen skälver. (Bjørkvold, 1991 s. 312)

Musisk fostran går varken att göra till en metod eller koppla till enskilda ämnen, utan den är nära knuten till en livshållning. När man arbetar musiskt får detta konsekvenser för arbetet i skolan. För musisk fostran är det viktigt att skapa en känsla av gemenskap och samhörighet. Den vill också skapa en helhet för eleverna på alla plan. Synen på lärande är bredare än den traditionella och innehåller lek, upplevelse och erfarenheter, både i och utanför skolan. Vidare innehåller den praktiskt arbete och samvaro. Det är viktigt att påpeka att musisk fostran inte är negativ till olika ämnen och deras innehåll, utan det som kritiserats är en ensidig fokusering på uppdelningen mellan det fysiska, det känslomässiga och det intellektuella. Målet för musisk fostran är att kombinera det vi kallar praktisk och teoretisk kunskap. Det är denna kombination av teori och praktik och att de involverar hela människan som är styrkan med de musiska aktiviteterna som exempelvis spel, musik, drama, rörelse, skapande och så vidare. (Ophus, 1993)

Även i Norge möter vi leken som en viktig del av det musiska. Bjørkvold (1991) ser leken som ”inlärningens experimentella laboratorium” (a.a. s. 43). Det är i leken som barnet lär sig behärska verkligheten. Lika viktigt som leken är fantasin. Den är inte en flykt från verkligheten, utan istället ett sätt att stärka och utvidga vår verklighetsuppfattning. Den lekande fantasin hjälper oss förbi den kunskap som vi redan erövat med vårt förnuft och blir ett annorlunda sätt att nå kunskap. Bjørkvold (1991) uttrycker detta på följande sätt:

Ett barn måste med säkerhet veta att $2+2 = 4$, men med lika stor säkerhet kunna fantisera att $2+2 = X$. (Bjørkvold, 1991 s. 167)

En skola med musisk fostran kan aldrig vara en värderingsneutral skola, då den önskar att barnen ska lära sig ta ställning, vilket kräver att även läraren vågar göra det. När läraren undervisar utifrån en egen övertygelse kommer det att skapa tillit hos eleverna. (Ophus, 1993)

Utöver ämnesmässiga och intellektuella kvalifikationer står och faller det musiska med lärarens egen personlighet. De rent mänskliga kvalifikationerna är av stor betydelse. Läraren måste använda både sitt förnuft och sin fantasi, både planera och kunna improvisera. Ett lärarlag har större möjligheter att täcka helheten än en enskild lärare, så samarbete mellan lärare är viktigt. (a.a.) ”Ingen skola blir musisk utan musiska lärare”, hävdar Bjørkvold (1991, s. 152). Detta ställer krav på lärarutbildningarna, som enligt Bjørkvold borde börja med ett läsår fyllt med skapande verksamhet, lek, drama, improvisation, musik, form och färg med mera. Detta är entrénycklarna till det musiska som finns inom oss. Detta skulle kunna hjälpa lärarna att våga lämna tryggheten i ämneskunskaperna och våga språnget över till en spontanare skapande verksamhet. Bjørkvold (1991) formulerar sin syn på läraren i en musisk skola på följande sätt:

Utän musisk förmedlingskraft kommer ingen lärare att lyckas, inte ens om utbildningsbeviset från lärarutbildningen är fyllt till brädden av ämneskunskaper och högsta betyg i lärarskicklighet. (Bjørkvold, 1991 s. 153)

I Sverige är begreppet musisk relativt nytt och består till stora delar av kontakten med Bjørkvolds bok om den musiska människan. Däremot har estetisk fostran förekommit och diskuterats.

I 1940 års skolutredning (SOU 1948:27) konstateras att till skolans viktigaste uppgifter hör estetisk fostran. Estetisk fostran handlar då framförallt om att eleverna ska få möjlighet att lära sig ”uppfatta och njuta av det sköna i olika former: litteratur, sång och musik, skön konst, natur” (a.a. s. 31). Det talas också om att det i många av skolans ämnen finns möjlighet till estetisk fostran. Förutom de estetiska ämnena nämns även modersmål, geografi och biologi som exempel. En annan sak som poängteras är att ämnen som sång och teckning inte ska begränsas till sina egna lektioner utan vara ”viktiga inslag i det dagliga skolarbetet” (a.a. s. 181).

1948 tillsattes en utredning ”för att främja svenskt konstliv och konstutbildningsverksamhet” (SOU 1956:13). Denna rapport⁶¹ innehöll bland

⁶¹ Rapporten redovisades i maj 1956.

annat flera avsnitt om estetisk fostran. Ett kapitel handlar om dess historia, som startar hos Platon och Aristoteles. De första spåren av estetisk fostran i Sverige tillskrivs en ”ritmästare vid Uppsala universitet som sattes för att informera ungdomen i ritkonsten” år 1713 (a.a. s. 29). Den estetiska fostran bestod, under 1700- och 1800-talen, till stora delar av insatser inom teckning och så småningom även slöjd och konsthistoria. (a.a.)

Ett annat kapitel handlar om den estetiska fostran i skolan. Här betonas hur viktigt det är att stimulera och vidareutveckla barnens skapande förmåga, för att de självständigt ska kunna ”samla erfarenheter samt styra sitt kunnande och sin förmåga att uttrycka inre och yttre upplevelser” (SOU 1956:13 s. 34). Den viktigaste uppgiften för estetisk fostran är att göra människor medvetna om det otal förbindelser som konsten har med övriga livet. (a.a.)

I den svenska läroplanen från 1962 (Lgr 62) talas det, under rubriken mål och riktlinjer, om att undervisningen ska genomsyras av ”en strävan att medverka till en estetisk fostran” (Skolöverstyrelsen, 1962 s. 16). Den estetiska fostran ska lära eleverna att:

upptäcka och iakttä, att öppet och lyhört ta emot intryck och uppleva konstnärliga kvaliteter av olika slag. Den bör vidare frigöra och odla hans fantasi och öka hans förmåga att på ett personligt sätt ge uttryck åt erfarenheter, känslor och tankar och bör därför uppöva olika färdigheter. (Skolöverstyrelsen, 1962 s. 293)

Detta kan ske i alla skolans ämnen, men är särskilt viktigt i de estetisk-praktiska och får då också betydelse både för elevernas personlighetsutveckling, för deras förmåga att knyta sociala kontakter och för deras samarbetsförmåga. (a.a.)

1965 arrangerade *Facklärarförbundet* en utställning på *Konstfack* i Stockholm, som fick rubriken *Levande skola – Aktiv skola*. Till denna utställning gavs det ut en katalog som bland annat innehöll några debattartiklar. Här diskuteras exempelvis införandet av estetisk fostran i läroplanen och Lindgren-Fridell (1965) föreslår att vi istället för att tala om estetisk fostran borde tala om sensorisk fostran. Risken med begreppet estetisk fostran är att människor omedvetet lägger in en värdering i ordet estetisk, som ofta anses ha att göra med skönhet. Ordets ursprungliga betydelse har med varseblivning och förnimmelse att göra och det är det som estetisk fostran handlar om. Använder man termen sensorisk fostran eller sinnesträning, framgår det vad de estetisk-praktiska ämnena i skolan handlar om. (a.a.)

I läroplanen från 1969 (Skolöverstyrelsen, 1969) talas det endast om estetisk fostran i målen för slöjdundervisningen. I senare läroplaner (Lgr 80

& Lpo 94) talas det inte längre om estetisk fostran. (Skolöverstyrelsen, 1980; Utbildningsdepartementet, 1994)

Det finns dock andra liknande pedagogiska strömningar. Reimers (1977) tar upp det han kallar kreativ musikundervisning, som bland annat bygger på att den gamla synen på läraren, som står i sin kateder och försöker fylla eleverna med så mycket kunskap som möjligt, är ersatt av samarbete och gemenskap mellan läraren och hans/hennes elever. Den innehåller också ett synsätt där det är viktigt med eget aktivt sökande efter kunskap och att det ofta finns mer än *ett* rätt svar eller *en* lösning på ett problem. (a.a.)

Sundin (2003) ser estetisk fostran av idag som ett övergripande begrepp för olika slag av pedagogiska strömningar där antingen de estetiska ämnena i skolan betonas eller där dessa genomsyrar hela skolans undervisning, det vill säga ett så kallat musiskt synsätt. Sundin förklarar ett musiskt synsätt som ”en allmän konstnärligt-estetisk betoning av skolämnen” (a.a. s. 30).

År 2001 lades det fram en avhandling vid Centrum för Musikpedagogisk forskning vid Musikhögskolan i Stockholm med titeln *Musisk pedagogik med kunskapande barn*. I den definierar Uddén (2001) musisk på följande sätt:

Det rytmiskt, gestaltade ordet i alla uttryck som har med röst samt hand- och kroppsgester att göra, i språklek, sång, rytmisk rörelse och dramatisk gestaltning i lekformerna rim och ramsor, visor, fingerlekar, klapplekar, rytmiska hopplekar, sång-, ring- och danslekar m.m. inom ramen för folklig barnkultur. (Uddén, 2001 s. 8)

Uddén (2001) skiljer också på musiska kommunikationsformer, det vill säga det vi uttrycker med rösten och kroppen, och skapande i bild- och formarbete. Vidare definierar hon musisk pedagogik som ett didaktiskt förhållningssätt som ligger bredvid musik som ämne. Med musisk pedagogik menar hon en ”lekande, prövande och improviserande hållning till barns lärande” och som medel för ett kunskapande används ”sång och rytmisk gestaltning” (a.a. s. 250). Som överordnande begrepp för det musiska vill hon se ”musiska kommunikationsformer och kommunikationsmedia” (a.a. s. 128).

Leken är även här en viktig ingrediens i det musiska och Uddén (2001) kallar leken för ”människans första bildningsmedel” och argumenterar för att leken är själva kärnan för lärandet (a.a. s. 247). Ett annat sätt att beskriva viktigen av lekfullhet gör Burton (2002) när hon beskriver det som ”utforskandets söndagsvariant”, där man får möjlighet att pröva olika ”verklighetsmodeller” (a.a. s. 48).

Lärandets process illustrerar Uddén (2001) i en figur där hon tar upp olika *handlingsord* som hon anser är viktiga. När vi inser, kan eller vet något har det föregåtts av ett antal handlingar både in i vårt medvetande och ut i

konkreta handlingar. Begrepp som används i detta sammanhang är känner, erfar, förstår, tänker, åstadkommer, handlar. Allt detta visar vi på olika sätt. In i vårt medvetande kommer saker genom att vi fokuserar, lyssnar. Ut kommer detta genom att vi imiterar, gör, säger eller visar saker. Vi känner, tänker och erfar och detta kommer ut i form av att vi handlar, formar, säger och visar. In kommer att vi förstår och reflekterar och ut visar detta sig i att vi åstadkommer, förmår, säger och visar. Det vi inser, kan och vet visar sig i att vi berättar och förklarar. (a.a. s. 242)

När det gäller lärarens roll i den musiska kunskapsprocessen så innebär den att vara medkonstruktör, det vill säga spela en aktiv roll. Som pedagog är det viktigt att delta både fysiskt, emotionellt och kognitivt i barnens och de ungas kunskapande. (a.a.)

Uddén (2001) konstaterar att trots att den musiska teorin funnits i Sverige i cirka femton år och anammats av många lärare och lärarutbildare runt om i landet, så har den inte behandlats av läroplansutredare. Detta tror hon beror på att det kan vara svårt för den officiella pedagogiken att tillägna sig den musiska teorin med sin flervetenskapliga ansats. (a.a.)

Sammanfattning

Begreppet *musisk fostran* myntades i mitten av 1920-talet i Tyskland och kännetecknades av en enighet mellan diktning, musik och rytmisk kroppsrörelse utifrån de antika idealen. Musisk fostran handlar om att bilda hela människan och förena känsla, vilja, förstånd och kropp. Uppgiften att förena känslor och intellekt, vetenskap och konst, praktisk och teoretisk, att bilda och utbilda hela människan är något som återkommer ständigt när det musiska begreppet används. Det påpekas också ofta att det musiska är överordnat eller finns före uppdelningen i ämnen och att det inte finns en negativ inställning till olika ämnen och deras innehåll, utan det som kritiseras är en ensidig fokusering på uppdelningen mellan det fysiska, det känslomässiga och det intellektuella.

I Danmark används benämningen *musisk-praktiske fag* som en samlingsbenämning på skolämnena musik, slöjd/handarbete, bild, gymnastik och drama, så här finns begreppet musisk sedan länge. Begreppet hämtades just från den rörelse i Tyskland som benämndes *musisk fostran*. För cirka tio år sedan fokuserade utbildningsministeriet i Danmark just på *den praktisk musiska dimensionen* i undervisningen, vilket ledde till ett stort antal utvärderingar, som bland annat visade på en mängd olika uppfattningar om vad praktisk musisk undervisning är.

Både i Tyskland och Danmark har musisk fostran mötts av en del kritik. En väsentlig del av kritiken handlar om den profitering som både national-

socialister och kommunister gjort på musisk fostran. En annan del av kritiken handlar om att det musiska ses som ett vagt begrepp, som är svårt att definiera.

I Norge och Sverige hänger lanseringen av begreppet musisk i stor utsträckning ihop med Bjørkvold och hans bok *Den musiske menneske*⁶², som utkom 1989 i Norge och 1991 i svensk översättning. I svensk skola har det tidigare, från 1940 fram till och med läroplanen 1969, talats om estetisk fostran, men därefter är det begreppet borttaget.

Det finns både likheter och skillnader mellan estetisk fostran och musisk fostran. Likheterna består i att det är något som finns i alla skolans ämnen, inte bara i de konstnärliga och att det är viktiga inslag i det dagliga skolarbetet samt att det stimulerar och vidareutvecklar barnens skapande förmåga. De olikheter som finns är att estetisk fostran talar om att lära barnen att uppfatta och njuta av det sköna i olika former och ge dem möjligheter att uppleva konstnärliga kvaliteter.

Förutom Bjørkvold talar även Uddén om musisk pedagogik som hon definierar som en ”lekande, prövande och improviserande hållning till barns lärande” (Uddén, 2001 s. 250).

Jag går nu över till att sammanfatta olika tankar kring innebörden i begreppet musisk.

Flera författare tar upp vad motsatsen till musisk kan vara. Ordet amusisk jämförs med både engelskans och tyskans ord för att roa sig⁶³ och som då skulle innebära att leva utan muserna. Musisk jämförs också med det tyska ordet för ro och (arbets)fri tid, *Muße*. I båda fallen handlar det om att det musiska innebär att ägna sig åt värdefull sysselsättning utan hets och att ha en förmåga att vända sig inåt och få tid till reflektion. Detta kan vi jämföra med innebörden i det engelska ordet *muse* som är att tänka på något noggrant och under lång tid. Musisk verksamhet är alltså inte till för att roa eleverna i skolan eller för att förgylla andra ämnen med trevliga aktiviteter. Det handlar i stället om att få tid att i lugn och ro ägna sig åt olika sätt att kunskapa⁶⁴ och få tid att reflektera över det man gör.

⁶² *Den musiska människan* är den svenska titeln.

⁶³ Amusement respektive amüsieren.

⁶⁴ Kunskapa = spana eller spionera i militära sammanhang och en kunskapare är en spejare (Norstedts, 1990). Ordet kunskapande har jag även hittat hos Schopenhauer (1916, 1992) som talar om rent kunskapande som ”ett kunskapande utan någon som helst relation till en vilja” (a.a. s. 279) och hos Mikael Alexandersson (2004) som ser ordet kunskapa som en sammansättning av KUNnande och SKAPAnde. Jag återkommer i kapitel 6 med min syn på kunskapa.

De flesta författare anser att det musiska inte är ett ämne utan en princip eller förhållningssätt och att det måste vara en uppgift för skolans alla ämnen. Detta får då som konsekvens att alla lärare borde få med sig det musiska förhållningssättet i sin utbildning. Björkvold vill att all lärarutbildning börjar med ett läsår fyllt med skapande verksamhet, lek, drama, improvisation, musik, form och färg med mera. Detta ser han som entrénycklarna till det musiska som finns inom oss och som skulle kunna hjälpa lärarna att våga lämna tryggheten i ämneskunskaperna och våga språnget över till en spontanare skapande verksamhet.

Det musiska förknippas oftast med de estetiska/konstnärliga ämnena i skolan. Detta innebär dock inte med automatik att dessa ämnen alltid undervisas musiskt. Här förekommer också en hel del omusisk eller amusisk eller kanske rent av antimusisk undervisning.

Vad är det då som utmärker en musisk undervisning? Ja, det finns många kännetecken, men de viktigaste är att den måste erfaras genom aktivitet och skapande, att den innehåller lek, att den använder konst för att nå andra syften än konstnärliga, att den är entusiasmerande och samtidigt saklig. Den är inte fiende till förståndet eller det praktiska utan snarare dess källor och bärare. Den bygger på dialog och kommunikation. Det är viktigt att hela människan deltar med tankar, intellekt, instinkter, känslor, kropp och fantasi. Ett annat sätt att beskriva musisk undervisning gör Poulsen (1980) då han ger den tre karaktärsdrag som handlar om personlig frigörelse, växelspel mellan intryck och uttryck och att skapa meningsfulla sammanhang. Hörnstenen i musisk undervisning ligger i att skapa balans mellan hand, hjärta och hjärna.

Hur ser lärarens roll ut i musisk undervisning? Läraren måste kunna samspela med eleverna, både vara flexibel och fast, ha stora pedagogiska och psykologiska insikter kombinerat med goda ämneskunskaper. Läraren måste använda både förnuft och fantasi, kunna både planera och improvisera.

Problemet för det musiska är att det är ett vagt begrepp och att det inte innehåller en genomtänkt, klart grundläggande teori. Det musiska kritiseras för att lägga för stor tonvikt på processen och för liten på produkten, att känslor är viktigare än förnuft, att fantasi tar överhanden över verkligheten och att lek dominerar framför arbete. Samtidigt är det viktigt att processen betonas om vi vill att det musiska ska ha en personlighetsutvecklande uppgift. Kritik finns också från lärare inom de estetiska ämnesområdena som invänder dels mot att dessa ämnen används som medel för att nå andra mål än konstnärliga, dels att det krävs lärare med lång konstnärlig utbildning för att undervisa och inte lärare med endast kortare kurser. I det musiska handlar det inte om man har en konstnärlig begåvning eller inte utan om att få eleverna att våga uttrycka sig med konstnärliga medel. Haase uttrycker detta genom att förklara hur musik, bild, rörelse och språk kommer fram från bakgrunden till mitten,

inte för att härska, utan för att tjäna, inte för att erövra timmar, utan för att göra livet musiskt, det vill säga värt att leva. En annan sak som också påpekas är att det musiska aldrig får göras till en metod, för då förlorar den sin själ.

I nästa kapitel ger jag en kort historisk exposé över begreppen estetik och estetisk.

Kapitel 5. Begreppen estetik och estetisk

För att jag så småningom ska kunna göra en distinktion mellan begreppen estetisk och musisk, behöver jag göra både en kort historisk tillbakablick på begreppet estetik – estetisk och en kort sammanfattning av några olika innebörder som estetik haft genom tiderna. Då avsikten med denna avhandling inte är att forska i estetikens historia utan endast att ge en kort tillbakablick har jag framförallt använt mig av litteratur om estetikens historia och inte själv granskat originalskrifter, mer än i mycket begränsad omfattning.

Det finns, enligt Plumpe (1993), framförallt två olika sorters författare när det gäller estetikens historia. Dels finns det de som hävdar att fenomenet estetik alltid har funnits och att det är oproblemiskt som begrepp. Dessa författare använder sig av begreppet estetik även om tidsperioden före 1700-talet. Dels finns det en grupp som anser att begreppet estetik är komplicerat och eftersom begreppet inte föddes förrän i mitten på 1700-talet, så är det något annat än den moderna estetiken som behandlas. Enligt Plumpe (1993) kopplades begreppen sinnesförmågor (aesthesis), konst och skönhet inte ihop med varandra under medeltiden. Det är först när begreppet estetik börjar användas i mitten på 1700-talet, som det förknippas med konst. (a.a.) Enligt Ekman (1963) och Edström (2002) med flera, var det Alexander Gottlieb Baumgarten (1714–1762) som gav namn åt estetiken genom sitt verk *Aesthetica*, skriven åren 1750–1758. (a.a.) Margolis (2001) anser att estetiken som disciplin daterar sig till Immanuel Kants *Critique of Judgement* från 1790. Kants definition av estetik eller estetisk omdömesförmåga⁶⁵ har kritiserats av många, som menar att den är alltför snäv och konstgjord. (a.a.)

Den grekiska estetiken, Platon och Aristoteles

Även om begreppet estetik inte myntades förrän under 1700-talet, skulle man kunna säga att estetiken redan grundades av pytagoréerna på 500-talet f. Kr. (Paxson, 1985; NE, 1994). Den grekiska estetiken byggde på tre koncept, nämligen harmoni, psychagogia och theoria. Pytagoréerna menade att verkligheten vilade på en underliggande harmoni, som i huvudsak var numerisk. Man ansåg att varje konst var ett system för varseblivning och att system består av tal, att saker var vackra tack vare sina talsystem. Psychagogia innebar att leda själen och theoria, eller kontemplation, ansågs vara sökandet efter harmoni och sanning till skillnad från sökandet efter berömmelse och välfärd. (Paxson, 1985)

⁶⁵ Det engelska begreppet är judgement.

Även när det gäller estetik får jag återvända till Platon. En av orsakerna till att Platon ständigt återkommer är att hans skrifter finns bevarade, nästan i fullständig form. Dessutom var han en framträdande och viktig person under sin tid. (Malmanger, 2000) De två viktigaste författarna som berör estetik under antiken var Platon, framförallt i sina verk *Ion* och *Republic*, och Aristoteles i *Poetics*. (Crawford, 2001) Platon påverkades mycket av Pythagoras' idéer, inte minst hans yttrande om att allt är tal. När Pythagoras beskriver förbindelsen mellan tal och musikalisk harmoni är det viktigt att veta att tal mera liknar det som vi skulle kalla form. (Strathern, 2001)

Malmanger (2000) menar att den spänning som finns mellan illusion och verklighet i kombination med spänningen mellan känsla och förnuft i Platons filosofi även har betydelse i hans syn på estetik. Platon sysselsatte sig med problem både inom skönhetens och konstens områden, men han avgränsade inte estetik till ett eget område, där han samlar ihop och avslutar det. Det är också svårt att hitta något ställe där Platon knyter skönhet direkt till konst, med undantag för att båda två har med harmoni att göra. (a.a.) Här är det viktigt att påminna om att konst, eller *tekhne* som Platon använder som begrepp, var betydligt vidare än vad vi tänker idag. Det omfattade för det mesta både de praktiska och de teoretiska förmågor som krävdes för att utöva en viss verksamhet. (Dahlstedt, 1990) *Techne* beskrev all form av mänsklig aktivitet som vi idag benämner hantverk eller naturvetenskaper. Konst var något man lärde sig genom undervisning, för antikens människor. (Kristeller, 1996)

Platon vill försöka hitta det som är gemensamt för allt det som är vackert eller gör det sköna skönt. (Malmanger, 2000) Enligt Sokrates (i Platons dialog *Symposium*) så är skönhet kärlekens förnämsta objekt. Platon gör också en åtskillnad mellan skönhet hos en sak och skönheten själv, som inte ger tillträde till känslan utan bara till intellektet. Något är vackert vid en tidpunkt, men inte vid en annan, ur en aspekt eller förhållande, men inte ur en annan, för en betraktare, men inte för en annan. (Janaway, 2001) Den mest uppmärksammade förklaringen är den, att det som gläder oss genom vår egen syn och hörsel är det som är skönt. Platon knyter även skönheten till det som väcker älskog eller begär, det vill säga *eros*. (Malmanger, 2000) Enhetlighet finns hos Platon alltid med som ett karakteristiskt drag hos något som är skönt/vackert snarare än att det definierar skönhetens karaktär. (Dickie, 1997) Det var inte enbart den fysiska skönheten hos en människa, utan också skönhet i själen och skönheten i kunskap som Platon syftar på när han använder ordet skönhet. Däremot använder Platon inte ordet skönhet i samband med konstverk med några få undantag i *Faidros*. (Kristeller, 1996)

Mimesis, som berörts ovan, betyder efterbildning/härmsning, och var ett centralt begrepp i Platons estetik. Det som förenade olika konstarter, som exempelvis diktning, musik och måleri, var att de efterbildade något annat.

Man kunde efterbilda såväl företeelser som sakernas väsen. (Dahlstedt, 1990)
Den kanske både viktigaste och mest spridda idén i Platons teori om estetisk erfarenhet är att den omfattar kontemplation. (Dickie, 1997)

Även hos Aristoteles finns begreppet *mimesis*, som han, lite trubbigt uttryckt, ansåg fanns naturligt hos alla människor sedan barndomen. Han såg på efterbildandet/härmandet som ett sätt att lära, något som han ansåg att alla människor älskade. Att härma något ger oss kunskap både genom att det kan lägga saker till rätta och genom att det kan förenkla det. (Pappas, 2001)

Aristoteles betraktade konst som imitation och han skiljer mellan tre olika aspekter av imitation, dels imitation som medium, dels som avsikt, dels som bruk och seder. Som imitationens medium ser han rytm, språk, tonfall/intonation/stämning. (Dickie, 1997) Aristoteles systematiserade Platons idéer, åtminstone när det gäller estetiken. Aristoteles betraktade det sköna som ”den strukturella ordningen i en värld sedd från dess bästa sida” (Huisman, 1998 s. 18). Ett annat sätt att beskriva Aristoteles syn på det sköna är att det är ”en verklig egenskap hos saker”⁶⁶ (Pappas, 2001 s. 24). Vid ett tillfälle gör Aristoteles skönhet till ett kriterium i skrivandet av en tragedi, där han säger att det är viktigt att en tragedi inte skrivs så lång att den inte går att minnas, men inte heller så kort att den inte kan tas på allvar. Aristoteles skönhetsbegrepp är tvetydigt och beroende av sitt sammanhang. I ett avsnitt som handlar om djur beskriver Aristoteles vad skönhet handlar om. Det är något som alla levande varelser är utformade/utrustade med⁶⁷ för att klara sitt livsuppehälle och för att kunna reproducera sig. (Pappas, 2001)

En skillnad mellan Platons och Aristoteles syn på konst är att Platon såg konst som något man upptäcker när man drar sig till minnes de kunskaper som man fått tidigare, medan Aristoteles såg konst som skapande produktion av nya former. (Huisman, 1998)

Platons filosofi influerade flera århundraden framöver och många författare gör ett hopp från Platon och Aristoteles fram till 1700-talet som beskrivs som en kritisk tid när det gäller estetikens historia. (Dickie, 1997) Kristeller (1996) påstår att det idag är allmänt vedertaget att 1700-talet var det århundrade som spelade en avgörande roll i estetikens historia. Han motiverar detta med att själva termen estetik myntades, men också att smak, känsla, kreativ fantasi med flera liknande begrepp, fick sina moderna betydelser under denna tid. (a.a.) Jag kommer i fortsättningen att göra en sammanfattning av några av de betydelsefulla personerna i detta sammanhang. Förutom två korta nedslag, ett på 300–400-talen och ett på 1200-talet, låter även jag estetikens historia fortsätta på 1700-talet.

⁶⁶ a real property of things (Pappas, 2001 s. 24)

⁶⁷ all living things boast a design suited to (Pappas, 2001 s. 25)

Augustinus och Thomas av Aquino

De två nedslag som jag vill göra före 1700-talet handlar om Aurelius Augustinus (354–430 e. Kr.) och Thomas av Aquino (1225–1274). Dessa personer var ledande inom den västerländska kristna estetiken. Augustinus ses som den mest inflytelserika personen i den tidiga kyrkan och Thomas av Aquino under medeltiden. (Margolis, 2001) Augustinus förevigade Platons skönhets-teori och erbjöd den mest förgrenade blandningen av nyplatonisk filosofi och kristna lärosatser. (Dickie, 1997; Margolis, 2001) Augustinus var fascinerad av antikens idéer om de talförhållanden som styrde såväl universum som människornas själsliv. (Benestad, 1978) För Augustinus var det självklart att det var det objektiva hos det sköna som var orsak till glädje och inte omvänt glädjen som var förutsättning för skönhet. (Plumpe, 1993)

Thomas av Aquino definierade skönhet som det som ger välbehag när man betraktar det. Han ansåg inte att det fanns en bestämd form som var gemensam hos allt som är vackert, utan det är vår hjärna som avgör vad som är vackert. (Dickie, 1997) Thomas av Aquino förenade aristotelisk filosofi och kristna lärosatser. (Margolis, 2001)

1700-talet

1700-talet var en kritisk tid i estetikens historia. Många av Europas tänkare arbetade intensivt på *smakens filosofi*⁶⁸ och förberedde på så sätt grunden för den moderna estetiken. (Dickie, 1997) Under 1700-talet fanns en strävan mot större frihet för känslan och fantasin. Man ville bryta med det stränga regel-tvånget under klassicismen och förberedde samtidigt romantikens starkare betoning av känslan och fantasin. (Ekman, 1963) Det var också nu som den moderna estetiken förväntades definiera konst och estetik. (Shelley, 2001) Det är samtidigt viktigt att vara medveten om att ord som konst, estetik och så vidare, alltid måste relateras till tid och plats. Betydelsen av orden varierar mellan olika tider, platser och kulturer. Varje filosof lever i sin tid med den syn på världen som härskar då. (Edström, 2002) Jag kommer att kort ta upp Hutcheson, Hume, Baumgarten och Kant som representanter för 1700-talets syn på estetiken.

Skotten Francis Hutcheson (1694–1746) försöker förklara skönhetsupplevelser genom att hänvisa till ett eller flera inre sinnen. (Ekman, 1963) Det är tack vare att vi har inre sinnen som vi kan ta del av skönheten hos ett objekt. (Shelley, 2001) Skönhet är en idé som växt inom oss. (Dickie, 1997) Hutcheson ställer framförallt två frågor. Den första handlar om vad som är källan till skönhetens välbefinnande inom oss. Den frågan besvarar han med

⁶⁸ the philosophy of taste (Dickie, 1997 s. 9)

att det är tack vare att vi har en inre känsla som vi kan finna njutning i skönhetsobjekten. Den andra frågan tar upp vad skönhetens källa i objekten består av. Här menar Hutcheson att det är tack vare att objekten besitter ”enhetlighet mitt i variationen”⁶⁹, som de ger oss välbehag (Dickie, 1997 s. 14; Shelley, 2001 s. 39). Hutcheson skiljer också på absolut och relativ skönhet. Ett objekt som inte har en relation till något annat har absolut skönhet, medan ett objekt som liknar andra har relativ skönhet. Skönhetsvärden finns endast i relation till människor som upplever dem eller tillfredsställs av dem. Vidare hävdar han att det bara finns *en* smak, som är den rätta. Visserligen kan smaken vara mer eller mindre skolad och den kan påverkas och förfalskas, men i grunden finns det *en* allmängiltig smak. (Ekman, 1963) Hutcheson skiljde det moraliska sinnet från skönhetssinnet, vilket även Hume gjorde. Detta beredde marken för det åtskiljande av etik och estetik som var i antågande. (Kristeller, 1996)

David Hume (1711–76), även han från Skottland, avfärdar båda Hutchesons svar. Hume anser att både känsla och förnuft är involverade när det gäller ”skönhetens välbehag”⁷⁰ och att det inte bara finns *en* orsak till om en sak är vacker, utan många (Shelley, 2001 s. 43). Hume ger också uttryck för smakens olikheter och anser, till skillnad mot Hutcheson, att det finns berättigade variationer. (Ekman, 1963) Humes teori om smaken är den förnämsta av 1700-talets teorier anser Dickie (1997). Hume menade att estetiska företräden (preferenser) är uttryck för smaken hos den som observerar, inte påstående om objektet och att den stora åtskillnaden i uppfattningar om konst som vi hittar i världen konfirmerar detta. (Graham, 2000) Hume menade att det var i vår erfarenhet som smak grundades och att om objektet ansågs vara vackert berodde det på att det hade egenskaper som förmedlade behagliga känslor. (Dickie, 1997) Att skönhet är knutet till upplevelsen av ett konstverk och inte till egenskaper hos detsamma tar även Dahlstedt (1990) upp. Tiden kommer att utvisa vilka saker som verkligen är estetiskt tilltalande, eftersom de kommer att fortsätta att väcka gillande genom åren. Förbindelsen mellan konst och njutning är inte nödvändig. Det är inte samma sak att säga att en sak är bra eller värdefull som att vi finner den njutbar. (Graham, 2000) Hume betonar också betydelsen av enheten i konstverket och menar att det alltid råder en relation och korrespondens mellan delarna i en genialisk skapelse. Helhetsintrycket är alltså mycket viktigt för Hume. (Ekman, 1963) Humes största och till synes även hopplösa projekt var sökandet efter en måttstock eller norm för smak⁷¹. Han tillskriver hopplösheten i detta projekt den uppenbara

⁶⁹ uniformity amidst variety (Dickie, 1997 s. 14; Shelley, 2001 s. 39)

⁷⁰ the pleasure of beauty (Shelley, 2001 s. 43)

⁷¹ standard of taste

oförenligheten med Lockeanernas tes att skönhet inte är en kvalitet i sakerna själva, utan mer en känsla i hjärnan som betraktar dem. (Shelley, 2001) Det vanligaste bland brittiska filosofer var att tillskriva upplevelse av det sköna till känslornas/sinnenas förmåga och föreställa sig det som ett smakens fenomen. De externa kognitiva sinnen, som syn och hörsel, var inte i fokus för deras teorier. (Dickie, 1997)

Som jag redan nämnt, användes termen estetik för första gången av tysken Alexander Gottlieb Baumgarten (1714–62), vilket så småningom blev benämningen på fältet. (Dickie, 1997; Goldman, 2001) Estetiken i Tyskland, uppvisade samma tendenser som den i England och övriga Europa, det vill säga man strävade efter att lösa upp det stränga regeltvång som härskade inom den franska klassicismen samtidigt som man förberedde romantiken och dess starka betoning av känsla och fantasi. (Ekman, 1963) Baumgarten definierar skönhet som ”den sinnliga kunskapens fullkomlighet”⁷² (a.a. s. 110). Baumgartens föreställning om konsten var att den är något som tillfaller både känslornas och det intellektuellas förmågor. (Dickie, 1997) Även för Baumgarten var frågan om enhet i mångfalden viktig. För att våra känslor ska väckas behövs mångfalden och enheten behövs för att ordna och ge en översikt. (Benestad, 1978) Det finns många olika tolkningar av Baumgartens teori om estetik, vilket bland annat kan bero på att den dels aldrig avslutades på grund av sjukdom, dels skrevs på svårläst nylatin. (Ekman, 1963) I Nationalencyklopedin (1994) beskrivs Baumgartens estetik som en allmän teori om sinneskunskap och lite snävare som teorin om de fria konsterna. Kristeller (1996) anser att Baumgartens betydelse för termen estetik var teorin om en sinnlig kunskap som motsvarade logiken som en teori om intellektuell kunskap. (a.a.) Liedman (1997) uttrycker detta på följande sätt:

”Vi vet nu”, säger Baumgarten, ”att den sinnliga kunskapen utgör grunden för den logiska”, och estetiken måste därför komma logiken till hjälp. ... människan är en sinnlig varelse, full av affekter. Hennes väg till insikt går via estetiken, som därför är nödvändig för hennes mognadsprocess. (Liedman, 1997 s. 358)

Dickie (1997) hävdar dock att Baumgartens inflytande på estetiken, förutom namnet, var väldigt begränsat. (a.a.) Alla tvivel till trots, överlevde Baumgartens begrepp och trots att många estetikhistoriker endast vill begränsa hans betydelse till att enbart ha gett estetiken dess namn, anses han ha haft stor betydelse i Tyskland, bland annat när det gäller uppfattningen om det konstnärliga geniet. (Ekman, 1963) Enligt Nationalencyklopedin (1994) kom

⁷² perfectio cognitionis sensitivae (Ekman, 1963 s. 110)

Baumgarten också att få stor betydelse inom teoretisk filosofi genom sitt arbete *Metaphysica* 1739. Edström (2002) uttrycker Baumgartens betydelse på följande sätt:

Baumgartens späda planta växte långsamt till sig i ett upplyst ljus.
(Edström, 2002 s. 63)

Ordet *aesthetic* introducerades i engelskan först ungefär 80 år efter Baumgartens presentation av begreppet och användandet av det motarbetades. Först år 1832 finner man det i *Oxford Dictionary*. Detta innebär att alla engelska filosofer under 1700-talet, använde ord som smak, skönhet med mera, men inte ordet estetik. Trots det behandlar våra moderna historieböcker och filosofiska texter dessa filosofers tankar och använder ordet estetik, fast de inte var bekanta med termen. 1859 konstaterade Sir William Hamilton att estetik nu hade etablerat sig i engelska språket, det vill säga drygt hundra år efter Baumgartens verk. (Diffey, 1995)

Immanuel Kants (1724–1804) verk *Kritik der Urteilkraft* 1790 anses som den grundläggande avhandlingen om den moderna estetiken. Kants intresse för estetik som ett legitimt ämne för filosofi uppkom sent i hans liv, först i slutet på 1780-talet. (Crawford, 2001) Det värdefulla som Kant bidragit med, när det gäller estetikens historia ligger i hans systematisering, enligt Ekman (1963). Han gjorde en syntes av en mångfald tankar, som cirkulerade under 1700-talet och det var han som först gjorde estetiken till en rationell vetenskap. (a.a.) Även Dickie (1997) anser att Kants teori om smaken är detta sekels förnämsta. (a.a.) Kristeller (1996) uttrycker det genom att beskriva Kant som:

den första betydelsefulla filosofen som gjorde estetiken och en filosofisk teori om konstarnas till en integrerad del av sitt system. (Kristeller, 1996 s. 61)

Plumpe (1993) anser att Kants betydelse för estetiken framförallt låg i att han visade på de särskilda egenskaperna i den estetiska kommunikationen och att han utvecklade en självständig konstteori. (a.a.)

Kant delar in sin teori om det sköna i fyra moment som han kallar opartiskhet, allmängiltighet, ändamålsenlighet och nödvändighet⁷³. (Dickie, 1997)

⁷³ Disinterestedness, universality, the form of purpose and necessity. (Dickie, 1997, s. 22–23)

Dessa fyra delar tar även Crawford (2001) upp, men lägger till ordet njutning/välbehag⁷⁴ efter opartiskhet och så vidare. (a.a.)

Kant menar att omdömesförmågan när det gäller skönhet, är opartisk. (Dickie, 1997)

Var och en måste tillstå att det omdöme om skönhet där det minsta intresse är inblandat är partiskt och alltså inte något rent smakomdöme. Man får inte vara det minsta upptagen av sakens existens, utan i detta avseende helt likgiltig, för att kunna vara domare i smakfrågor. (Kant, 2003 § 2 s. 59; s. 205 i original)

Precis som Hume ansåg Kant, mycket förenklat, att det som verkligen var vackert var normativt även för andra. (Edström, 2002) Detta kan förklaras med att man är fri från tanken på vinst eller fördel. Den som är inställd på det estetiska och inte till exempel på det praktiska intresserar sig bara för betraktelsen som sådan. (Ekman, 1963) Kants förklaring utifrån detta första moment lyder:

Smak är en förmåga att *utan allt intresse* bedöma ett föremål eller ett föreställningssätt genom ett välbehag eller ett obehag. Föremålet för ett sådant välbehag kallas *skönt*. (Kant, 2003 § 5 s. 65; s. 211 i original)

När det gäller den estetiska allmängiltigheten menar Kant att två av våra kunskapsförmågor samspelar, nämligen inbillningsförmågan och förståndet. Båda dessa förmågor är nödvändiga, då inbillningsförmågan är den som skapar, ordnar och sammanför alla sinnesintryck, medan förståndet försöker ena alla intryck till ett begrepp. Eftersom dessa båda förmågor är allmängiltiga, bör det även innebära att skönhetsomdömet är allmängiltigt. (Ekman, 1963; Dahlstedt, 1990) När dessa förmågor samarbetar uppstår alltid kunskap. När det gäller den begreppsliga kunskapen står inbillningsförmågan i förståndets tjänst, men när vi tycker att något är vackert står förståndet i inbillningsförmågans tjänst. Samarbetet mellan inbillningsförmågan och förståndet, allmängiltigheten och nödvändigheten som sker vid estetiska omdömen är densamma som den som karakteriserar teoretiska omdömen. (Løgstруп, 1965) Kant sammanfattade sin förklaring till den estetiska allmängiltigheten, det andra momentet, med en mening:

Skönt är det som behagar universellt utan begrepp. (Kant, 2003 § 9 s. 74; s. 219 i original)

⁷⁴ pleasure

När det gäller tankarna om ändamålsenligheten fortsätter Kant på Hutchesons tal om enhetlighet i variationen⁷⁵. (Dickie, 1997) Enligt Kant är den estetiska ändamålsenligheten *formal*. Det är däremot inte formen som sådan utan relationerna inom ett verk, balansen av enhet och mångfald, som är det estetiskt värdefulla. (Ekman, 1963) Det är igenkännandet av ändamålsenlighetens form och inte ändamålsenligheten i sig själv som väcker skönhetsupplevelser. (Dickie, 1997) Kants berömda uttalande om att konsten skulle ha ”ändamålsenlighet utan ändamål”⁷⁶ behöver en närmare förklaring (Dahlstedt, 1990 s. 57). En bild som förklarar detta ger Crawford (2001). Att säga att en sak, till exempel en kniv, har ett syfte, är att påstå att orsaken till att den ser ut som den gör, har den formen den har, kommer först. Vi förstår, utifrån ändamålet, varför kniven ser ut som den gör. När vi vill uppleva en saks skönhet behöver vi inte förstå ändamålet med saken. Vi kan alltså se en sak som ändamålsenlig till formen även om vi inte förstår ändamålet med saken i fråga. (a.a.) Benestad (1978) förklarar detta genom att säga att man inte får blanda in det personliga intresset eller begäret när man bedömer skönhet. Lika viktigt är det att inte dra in vilken funktion föremålet har. Gör man detta, har man automatiskt lämnat det estetiska betraktelsesättet. (a.a) Kants förklaring till detta tredje moment formuleras så här:

Skönhet är en form av *ändamålsenlighet* hos ett föremål, i den mån ändamålsenlighet varseblivs hos det *utan föreställning om ett ändamål*. (Kant, 2003 § 17 s. 92; s. 236 i original)

Kant förutsatte att alla människor hade samma förutsättningar att uppfatta det vackra, eller som Edström (2002) uttrycker det ”samma inprogrammerade mjukvara” (a.a. s. 102). Detta skönhetsomdöme är nödvändigt. Om något väcker välbehag hos en person, så borde det även väcka välbehag hos andra. Däremot förnekar Kant att det går att härleda gemensamma regler för skönhet. (Dickie, 1997) Kant menar att denna nödvändighet är exemplarisk, subjektiv, villkorlig och baserad på en grund som är gemensam för alla. (Kant, 1951, 1974 § 18 & 19; Crawford, 2001) Kants egen sammanfattande förklaring till detta fjärde moment lyder:

Skönt är det som utan begrepp erkänns som föremål för ett *nödvändigt* välbehag. (Kant, 2003 § 22 s. 96; s. 240 i original)

⁷⁵ Uniformity in variety (Dickie, 1997 s. 23)

⁷⁶ Zweckmäßigkeit ohne Zweck (Dahlstedt, 1990 s. 57)

Kant gjorde den estetiska upplevelsen till något självständigt, vilket, enligt Benestad (1978), både var en styrka och en svaghet. (a.a.)

En viktig utveckling under 1700-talet var att man även tog in andra begrepp än skönhet. Man talade till exempel om det sublimes och det pittoreska. Detta gjorde teorin mindre enhetlig och mer komplicerad, men samtidigt rikare och mer adekvat. 1700-talet kan sammanfattas med att ordet skön, vacker⁷⁷ ersattes med smak⁷⁸. Vid slutet av seklet var begreppet smak uttömt och istället lanserades begreppet estetik⁷⁹. (Dickie, 1997) Kants resonemang kring skönhetsupplevelsen som ett samspel mellan förstånd och fantasi innebar en definitiv brytning med fransk-klassikernas ensidighet. (Ekman, 1963)

1800-talet

Under 1800-talet gjordes många framsteg inom naturvetenskap och teknologi, men även inom samhällsutvecklingen hände det en hel del. Vi fick en arbetarklass, det bildades politiska partier, det uppstod folkrörelser av olika slag, för att nämna något. Den samhällsklass som nu kom att värna om den offentliga kulturen var borgarklassen. (Edström, 2002) Jag låter detta århundrade representeras av två filosofer, nämligen Friedrich Hegel och Arthur Schopenhauer.

I skiftet mellan 1700- och 1800-talen levde Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831). Han anses vara en av de stora tyska idealisterna efter Kant. (Inwood, 2001) Hegel var den som tidigast kopplade ihop estetik med konst. (Diffey, 1995; Malmanger, 2000; Edström, 2002) Till följd av detta har estetik ofta använts synonymt med konst, vilket väckt protester hos andra filosofer som menat att det är synd att det estetiska begränsats till konst och konstnärer. (Diffey, 1995)

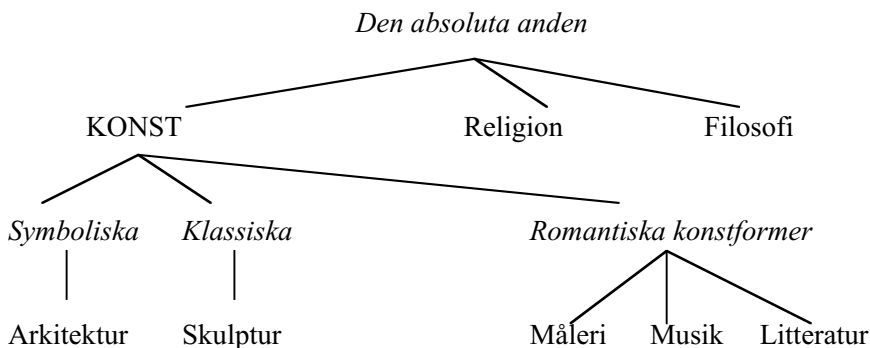
Den absoluta anden var det högsta för Hegel och det fanns tre sätt att närma sig denna ande, nämligen genom filosofi, religion och konst. Konsten delar Hegel upp i tre såväl historiska som kvalitativa grundtyper, den symboliska, den klassiska och den romantiska. Den symboliska formen har arkitektur som huvudtyp. Hegel såg den på sätt och vis som det första stadiet inom konsten. Här är idén fortfarande lite obestämd och oklar och även förhållandet mellan form och innehåll. Här dominerar det sinnliga över idéinnehållet. Nästa stadium är den klassiska och nu har idén fått en gestaltad form i skulpturen, som ses som huvudtypen här. Här råder jämvikt. Det sista stadiet är det romantiska, som innehåller tre konstarter, nämligen måleri, musik och litteratur. I det romantiska stadiet dominerar idéinnehållet. Här ses litteraturen som

⁷⁷ beauty

⁷⁸ taste

⁷⁹ the aesthetic

den högsta, den fria andens konstart. (Sohlmans, 1977; Benestad, 1978) Ovanstående har Plumpe (1993) sammanfattat i en figur som jag förenklat och översatt till svenska (se fig. 1).



Figur 1. Hegels syn på tre sätt att närma sig den absoluta anden. Figuren är en bearbetning av en figur som ursprungligen finns i Plumpe, 1993 s. 266.

Hegel ansåg att konsten utvecklade hjärnan och att den spelade en viktig roll i utvecklingen från barndom till vuxenliv. Han menade att konst förser oss med material för vårt begrundande och reflekterande på ett sätt som inte avsiktliga och målmedvetna aktiviteter gör. Än mer intresserad var Hegel av den roll som konsten spelat i hjärnans utveckling. (Inwood, 2001) Att varje konst och konstverk har ett innehåll var oerhört viktigt för Hegel. (Benestad, 1978) Hegels filosofi är svår att förstå och detta gäller även hans teorier kring konstens filosofi. (Graham, 2000)

Arthur Schopenhauer (1788–1860) var en av de filosofer som kom att påverka estetiken under 1800-talet. Han såg sig som arvtagare till Kant och Platon och såg konst som en möjlighet att få kunskap om tillvaron. (Sohlmans, 1977; Edström, 2002) Att det finns en överensstämmelse mellan Kants och Platons läror om det estetiska är Schopenhauer (1916, 1992) den förste filosof som påpekar. Han hävdade att ”träffpunkten för de båda lärororna är absolut densamma” (a.a. s. 260). Enligt Plumpe (1993) fanns det konkurrens från Schopenhauers sida om att nå samma ryktbarhet som Hegel. (a.a.) Schopenhauer var en av de filosofer som tydligast erbjöd en normativ konstteori utifrån kognitiva riktlinjer. (Graham, 2000) Införandet av en estetisk teori tillskrivs Schopenhauer. När vi säger att en sak är vacker, är det en följd av vårt eget subjektiva estetiska betraktande, enligt Schopenhauer. När vi betraktar ett föremål så är vi inte längre medvetna om oss själva som individer, utan som rena viljelösa kunskapssubjekt. Det finns inga specifikt objek-

tiva kännetecken för det som är vackert, utan det beror på personen som tittar på det och vilken estetisk medvetenhet som den personen har. Nästan allting, med några undantag, kan vara vackert om det ges estetisk medvetenhet. Schopenhauer ansåg att det obscena och det vämjeliga inte kunde betraktas estetiskt. (Dickie, 1997) Däremot kunde Schopenhauer (1916, 1992) acceptera det fula ”så länge det ej är vidrigt” och om det placerades på rätt ställe (a.a. s. 305).

En annan viktig idé hos Schopenhauer var att allting som händer i världen beror på en sorts kosmisk vilja och att vars och ens vilja bara var ett uttryck för denna viljeström. (Dickie, 1997) Denna kosmiska vilja når oss människor genom tre olika kunskapsformer, tid, rum och kausalitet, där kausaliteten förenar rummet och tiden. (Schopenhauer, 1916, 1992) Vidare ansåg Schopenhauer att det finns två olika sorters förstånd, ett vardagsförstånd och ett högre, intuitivt förstånd. Vardagsförståndet behöver vi för att klara vårt dagliga liv, medan det högre, intuitiva förståndet är något som finns i vår vilja och vårt självmedvetande. Konsten hör till detta högre, intuitiva förstånd. (Dahlstedt, 1990) Både filosofien och konsten är ett sätt att få kunskap om denna urvilja. Det finns ett pessimistiskt drag i Schopenhauers filosofi, men konst och konstupplevelse var ett sätt att övervinna lidandet. (Benestad, 1978)

Hos både Hegel och Schopenhauer finner vi ett normativt närmande till konst, vilket innebär att man fokuserar på konstens värde istället för att definiera dess natur. (Graham, 2000)

1900-talet

Dahlstedt (1990) menar att 1900-talets estetik från vissa utgångspunkter var en fortsättning på 1800-talets utveckling. Exempelvis gäller detta framväxten av den självständiga konstvärld, som startade redan i slutet på 1700-talet. Ur andra aspekter är utvecklingen under 1900-talet helt olik den under 1800-talet, vilket bland annat gäller den modernism som nu kommer inom enskilda konstarter och de olika filosofiska tanketraditioner som växer fram. (a.a.) Under 1900-talet kan man säga att världen blir både större och mindre på en gång. Större på det sättet att vi nu snabbt kan färdas mellan världsdelarna och nå avlägsna platser inom loppet av några timmar. Samtidigt har världen också blivit mindre. Genom TV, radio med flera medier, har vi tillgång till exempelvis kultur från hela världen hemma i vårt vardagsrum. (Benestad, 1978)

Jag har valt att belysa estetikens historia under 1900-talet med hjälp av sex filosofer, John Dewey, Benedetto Croce, Clive Bell, Susanne Langer, Theodor Adorno och George Dickie.

John Dewey (1859–1952) tillhörde pragmatismen. Detta är en filosofisk åskådning, där det är avgörande att det finns en koppling mellan teori och handling. Inom pedagogiken spelar detta en stor roll och bland annat har Deweys filosofi gett upphov till begreppet *learning by doing*. (Egidius, 1995) Enligt Shusterman (2001) finns det inte någonting i den anglo-amerikanska estetiken som kan jämföras med det innehållsrika, i detalj argumenterade och passionerade, som ges uttryck för i Deweys *Art as Experience*. Målet för konsten var, enligt Dewey, att med sin livskraft tjäna hela människan. Detta står då i kontrast till Kants analytiska estetik om opartiskhet. (a.a.) Ett nyckelbegrepp i Deweys filosofi är *experience*, det vill säga erfarenhet och upplevelse. Att förklara den estetiska upplevelsen såg Dewey som en av sina främsta uppgifter.⁸⁰ (Dahlstedt, 1990)

Som den pragmatiska filosof Dewey var såg han konst som det kvalitativa måttet på varje samhälle. En analytisk filosof ser istället vetenskap som idealet för mänskliga prestationer. Det viktigaste är inte sanning eller kunskap i sig, utan upplevelsen, det omedelbara i den estetiska upplevelsen, enligt Dewey. (Shusterman, 2001)

En av 1900-talets portalfigurer i den estetiska debatten var den italienske filosofen Benedetto Croce (1866–1952). Han var färgad i sitt tänkesätt av Hegel. (Sohlmans, 1977) Begreppet intuition intar en viktig roll i hans lära. (Dahlstedt, 1990) Det är inte helt lätt att förklara vad Croce menade med intuition. Graham (2000) förklarar det med att det är tillräckligt att se intuition som ett enkelt kännetecken för det som är speciellt och utmärkande med konst. Croce vill, som så många andra, försöka att specificera vad som är utmärkande för det estetiska. Den första åtskillnaden gör han mellan konst och fysiska faktum. Han exemplifierar detta med att det finns mer i en målning än bara färgen på en duk. För det andra förnekar Croce att det finns någon nyttoaspekt med konst. Återigen väljer han att utgå från en målning för att förklara vad han menar. En målning kan vara värdefull som en ren ekonomisk investering utan att vara estetiskt värdefull och den som enbart ser den som en investering är inte intresserad av den som konst. Konst är inte heller en moralisk gärning, enligt Croce, men det kanske viktigaste är att han förnekar att konst har karaktären av begreppslig kunskap. (a.a.) Croce liknar kunskapsprocessen vid en rörelse från sensation via intuition till begrepp. Intuitiv kunskap ligger då mittemellan de enkla sinnesrörelserna och den begreppsliga kunskapen. Konsten kunde på detta sätt förmedla kunskap som gick utöver det begreppsliga förstått i snäv mening. (Dahlstedt, 1990)

Clive Bell (1881–1964), en brittisk kritiker och konsteoretiker, var influerad av Platon och den engelska filosofen G.E. Moore. (Dickie, 1997) Han

⁸⁰ Detta återkommer jag till i ett senare avsnitt.

stälde sig frågan om vad det finns för gemensam kvalitet som förenar all konst. Hans svar på denna fråga var något han kallade betydelsefull form.⁸¹ Detta var den kvalitet som förenade konsten (Graham, 2000). Bell uttryckte det själv på följande sätt i sin bok *Art*:

Only one answer seems possible – significant form. In each (of the works of art he has just mentioned), lines and colours combined in a particular way, certain forms and relations of forms, stir our aesthetic emotions. These relations and combinations of lines and colours, these aesthetically moving forms, I call "Significant Form"; and "Significant Form" is the one quality common to all works of visual art. (Bell, 1958 s. 17–18)

Benestad (1978) har översatt *significant form* med meningsbärande form och menar att Bell ansåg att denna form förmedlade samma känsla till iakttagaren, som den känsla konstnären haft när han skapade konstverket. (a.a.) Carrol (2001) jämför detta med det sätt som figurerna inom gestaltpsykologin tilltalar fantasin. Om ett konstverk verkligen är genuin konst, så anmodar det tittaren att hantera det som en organiserad figur av linjer, färger, former och så vidare. (a.a.) Samma sak uttrycker Edström (2002) när han beskriver Bells idé om *significant form* med att vissa objekt framkallar en speciell upplevd känsla genom att de har en speciell struktur eller form. (a.a.) Bell menar de visuella konstverken när han talar om *significant form*. I undantagsfall kan den även gälla för musik. (Dickie, 1997)

Det finns tre grundläggande komponenter i Bells teori, enligt Dickie (1997). Den första är hans fenomenologiska utgångspunkt som han kallar den estetiska känslan⁸². Den andra komponenten är hans metodiska förutsättning/ antagande och den tredje är hans slutsats, det vill säga hans tes om *significant form*. Den andra komponenten är den som relaterar den första och den tredje komponenten till varandra, som låter den meningsbärande formen härledas ur den estetiska känslan. (a.a.) Några citat ur Bells bok *Art* får belysa ovanstående.

The starting-point of all systems of aesthetics must be the personal experience of a peculiar emotion. The objects that provoke this emotion we call works of art. All sensitive people agree that there is a peculiar emotion provoked by works of art /---/ This emotion is called the aesthetic emotion. (Bell, 1958 s. 16–17)

⁸¹ significant form

⁸² the aesthetic emotion

... if we can discover some quality common and peculiar to all the objects that provoke (the aesthetic emotion), we shall have solved what I take to be the central problem of aesthetics. We shall have discovered the essential quality of a work of art /---/ For either all works of visual art have some common quality, or when we speak of "works of art" we gibber /---/ What is this quality? /---/ Only one answer seems possible – significant form. (Bell, 1958 s. 17)

Susanne Langer (1895–1951) var en amerikansk filosof och estetiker. Hon kände sig bland annat tilltalad av Bells tankar om *significant form*, meningsbärande form, som innebär att det finns en bestämd kvalitet som är gemensam för all konst. (Benestad, 1978) Hon beskriver ett konstverk som en blandning av spänning och avspänning, balans och obalans, rytmiska sammanhang och av en osäker men samtidigt kontinuerlig helhet. (Langer, 1957) Langer talar också om något hon kallar för "livsviktig betydelse eller konstnärlig uttrycksfullhet"⁸³ (a.a. s. 60). Detta innebär inte att det går att peka ut speciella färger, former eller liknande, utan hon menar att all konst skapar former som är uttryck för känslor och att förstå dessa former har med vår konstnärliga perceptionsförmåga att göra. En viktig sak som språket inte gör, men som görs i konsten, är att presentera mönster i vårt känsloliv. Konst som förmår göra detta är något som Langer kallar uttrycksfull form. Vilken förmåga har vi till inlevelse, intuition, att hitta *the vital import*? Konstnärlig uttrycksfullhet är inte samma sak som "konstnärlig känslighet"⁸⁴ (a.a. s. 60), utan det är en slags insikt. Antingen har man förmågan att uppfatta detta eller saknar man den. Den kan inte demonstreras. (a.a.)

En tankegång som ständigt återfinns i Langers (1957) verk är att konst skapar former som symboliserar mänsklig känsla. Känsla förklarar hon som allt som "kan kännas"⁸⁵ (a.a. s. 15) från fysisk känsla/förnimmelse som smärta, välbefinnande med flera, till komplexa känslor som exempelvis intellektuell anspänning. Sätten vi berörs på är lika många och skiftande som det finns "nyanser av grönt"⁸⁶ (a.a. s. 22). Det som konstnären uttrycker är inte sina egna känslor, utan det han/hon vet om mänskliga känslor. (a.a.)

Langer är övertygad om att det går att formulera *en* övergripande definition av konst och den lyder:

Art is the creation of forms symbolic of human feelings. (Langer, 1953 s. 40)

⁸³ vital import or artistic expressiveness (Langer, 1957 s. 60)

⁸⁴ artistic sensibility (Langer, 1957 s. 60)

⁸⁵ can be felt (Langer, 1957 s. 15)

⁸⁶ the lights in a forest (Langer, 1957 s. 22)

Langers teori består dels av en definition av konst (se ovan), dels en tes om hur konst fungerar. Dessa baserar hon på sju begrepp: symbol, abstraktion, uttrycksfullhet, känsla, form, illusion och verklig bild (Dickie, 1997 s. 58). Langers definition av konst väcker två frågor. Den första handlar om huruvida konst är en symbol och den andra om konst alltid handlar om mänskliga känslor. (a.a.) Langer (1953) definierar symbol som vilken uppfinning⁸⁷ som helst som det är möjligt att göra en abstraktion av. (a.a. s. xi) Hennes sätt att använda begreppet symbol har kritiserats av ett flertal filosofer, vilket resulterade i ett försök att förtydliga att symbol inte handlar om en genuin symbol, utan mer om uttrycksfull form. (a.a.)

Dahlstedt (1990) anser att Langers teori om *significant form* är en av de mest uppmärksammade av 1900-talets estetiska teoribildningar. De olika strömningar, som dök upp under 1900-talets första hälft, förenade hon i sina arbeten. (a.a.) Det är också Langers texter som i hög grad ligger till grund för den nyestetiska engelska rörelsen. Hon anses som en av de mest inflytelserika personerna i den engelsk-språkliga världen inom estetikens område under 1900-talet. (Elsner, 1999)

Theodor Adorno (1903-1969) var en tysk filosof och sociolog, som också hade skaffat sig en omfattande musikutbildning inom komposition med bland annat studier för Alban Berg och Arnold Schönberg. (Dahlstedt, 1990)

Adorno var en av Frankfurtskolans ledare. 1933 tvingades Adorno och hela institutet att emigrera till USA på grund av Hitlers makttillträde, men erbjöds att återvända 1950. Deras kritiska teori byggde framförallt på Marx, dock inte på den ortodoxa Moskvamarxismen. Ett gemensamt drag hos marxistiska filosofier är att det finns ett nära samband mellan teori och praktik. (NE, 1994)

Adorno tog sin utgångspunkt i det så kallade upplysningsprojektet, som behandlade förhållandet mellan etik, konst och religion på den ena kanten och de ekonomiska, vetenskapliga och tekniska utvecklingarna på den andra. (Liedman, 1997)

Adornos estetiska teori är både omfattande och komplicerat framställd, vilket gör att det finns många uttolkningar. Adorno hade en pessimistisk syn på den moderna världens utveckling, där han bland annat bekymrade sig för det negativa inflytandet från varumarknaden på skapande av konst. Han befärdade att detta skulle förgifta konsten. (Edström, 2002) Han utvecklade, tillsammans med Max Horkheimer, begreppet kulturindustri. Adorno ville undvika ordet masskultur, för det kunde förleda oss att tro att det handlade om kultur som folket eller massorna själva valt. Han menade att kulturindustrins

⁸⁷ device

syfte är vinst och att de vill behärska tankar och drömmar hos oss människor, alltså ingen kultur som vi valt själva. (Liedman, 1997)

Enligt Adorno (1999) hade konsten dubbla egenskaper. Den var dels autonom, dels ett socialt faktum. Han ansåg att den estetiska produktivets-kraften var densamma som det nyttiga arbetets. (a.a.)

George Dickie (f. 1926) är en amerikansk filosof som tillsammans med andra filosofer utvecklat estetiken som en analytisk–filosofisk disciplin. Han försökte bland annat bevisa den fullständigt felaktiga föreställningen om det estetiska som en särskild upplevelsekategori. Hans viktigaste arbete handlar dock om hans institutionella konstteori, som innebär att det inte är inre egenskaper hos ett konstverk som gör att det kan betraktas som konst, utan det avgörande är att det presenteras som konst av någon som representerar konstvärlden och att detta sker inför en konstpublik. (NE, 1994) Dickies första version av denna institutionella konstteori löd:

A work of art in the classificatory sense is (1) an artifact (2) a set of the aspects of which has had conferred upon it the status of candidate for appreciation by some person or persons acting on behalf of a certain social institution (the artworld). (Dickie, 1974 s. 34)

Denna teori utsattes för en hel del kritik, som framförallt gällde vad begrepp som *artist*, *artworld* med flera egentligen betydde. Dickie (1997) redogör själv för de resonemang som så småningom ledde fram till att han reviderade sin teori och som gjorde att han återkom tio år senare med en ny version, som nu innehåller fem definitioner. Den nya versionen lyder:

A work of art is an artifact of a kind created to be presented to an artworld public. (Dickie, 1984 s. 80)

Dickie definierar, den här gången, de olika begrepp som han använder i sin teori på följande sätt:

An artist is a person who participates with understanding in the making of a work of art.

A public is a set of persons the members of which are prepared in some degree to understand an object which is presented to them.

The artworld is the totality of all artworld systems.

An artworld system is a framework for the presentation of a work of art by an artist to an artworld public. (Dickie, 1984 s. 80–82)

Edström (2002) menar att Dickie nästan tar nacksving på sin egen teori för att undvika att den betraktas som cirkulär, men att han till slut tvingas erkänna att det ändå finns en slags beroendeförhållande mellan hans fem definitioner. Detta gör att Edström inte anser att Dickies teori blir helt analytiskt fulländad. (a.a.)

Några betydelser av orden estetik/estetisk

I den korta historiska tillbakablicken har jag bland annat berättat om att termen estetik för första gången användes av Baumgarten i mitten av 1700-talet och hur Kant plockade upp termen och satte den i samband med omdömesförmågan av både konst och natur. Under 1900-talet breddades betydelsen av estetik ytterligare och innefattade även attityder, erfarenhet/upplevelse, välbefinnande/njutning eller värderingar och var inte längre endast knuten till skönhet eller smak. (Goldman, 2001)

Jag börjar, återigen, med att vända mig till Nationalencyklopedin (2004) för att se hur orden estetik/estetisk beskrivs där.

Estetik (bildning till grek. *aisthetiko's*, i sin tur bildat till *ta aistheta* ”det sinnliga”, ”det förnimbara”), en term som används i många, delvis besläktade, betydelser inom filosofi, konst, litteratur etc. De vanligaste betydelserna är: 1) förnimmelsekunskap, 2) läran om det sköna och dess modifieringar, dvs. det sublima, det komiska, det tragiska osv., 3) filosofisk undersökning av problem, begrepp och förutsättningar vid tal om konst och konstupplevelser, varvid ”konst” används i vid mening och inkluderar bildkonst, litteratur, musik, film, teater jämte estetiska objekt av skilda slag, 4) empiriska undersökningar av faktorer som påverkar estetiska preferenser och skönhetsupplevelser, 5) uppfattningar och förhållningssätt rörande utseendet och uttryck i konst, natur, vardaglig miljö etc. (NE, 2004)

Enligt Nationalencyklopedin (2004) finns det fem olika beskrivningar av ordet estetik, där den första är en direkt översättning från grekiskan och går tillbaka på Platon. Den definitionen lever fortfarande kvar hos Baumgarten på 1700-talet. Den andra betydelsen har utvecklats ur den första och återfinns bland annat hos Kant, Hegel och Schopenhauer. Detta är en betydelse av ordet som ses som alltför snäv idag. När vi kommer till den tredje betydelsen så har begreppet vidgats betydligt. När det i den fjärde betydelsen talas om empirisk estetik så innefattar detta både biologiska, psykologiska och

sociologiska undersökningar om vad det är som påverkar våra upplevelser av skönhet och konst. (a.a.)

Så går vi över till ordet estetisk som i Nationalencyklopedin (2004) förklaras som något som ”har att göra med estetik” eller som något som ”präglas av (konstnärlig) skönhet”. Estetisk är alltså adjektivformen av ordet estetik. (a.a.) Høhr & Pedersen (1996) menar att det estetiska inte endast är form utan det är skapad och avsiktlig form. Detta innebär att naturliga former och naturfenomen till exempel inte kan betraktas som estetiska. (a.a.)

Mycket litteratur om estetik finns inom den engelskspråkiga världen och därför tycker jag att det är relevant att även redogöra för betydelsen av ordet *aesthetic/aesthetics* i ett engelskt lexikon.

Aesthetic *adj.* **1** concerned with beauty or the appreciation of beauty. **2** having a pleasant appearance. *n.* **1** a set of principles behind the work of a particular artist or artistic movement. **2 (aesthetics)** the branch of philosophy that dwals with questions of beauty and artistic taste. ORIGIN Greek *aisthetikos*. (Oxford, 2001)

Förklaringen av ordet estetik är mer omfattande och uppdelad i flera olika beskrivningar i det svenska uppslagsverket än i det engelska. Endast en betydelse ges av ordet, nämligen den som beskriver estetik som en filosofisk undersökning av problem, begrepp och förutsättningar när det gäller konst och konstupplevelser. När det gäller estetisk är istället den engelska förklaringen något mer utförlig än den svenska.

Nielsen (1996) talar om fyra olika betydelser av estetik. Den första har med ordets grekiska ursprung, *aisthesis*, att göra. Den andra syftar på den nya användningen av ordet som kom på 1700-talet. Nielsen vill vidga betydelsen och beskriver ytterligare två betydelser. Den första av dessa handlar om populärkulturella fenomen och den andra om att det estetiska har en växande betydelse inom ekonomi, politik, i vardagslivet med flera. (a.a. s. 9)

Thavenius (2004) lägger dessutom till en femte kultursociologisk betydelse. Med detta menar han att det finns en ”estetisk sfär” (a.a. s. 101), som inte bestäms av vare sig religion, politik eller ekonomi. Estetik används i en mängd olika sammanhang idag och Thavenius gör en åtskillnad mellan det han kallar allmän och specifik estetik. Den allmänna estetiken återfinns bland annat inom ungdomskulturen, medan den specifika hör ihop med konst. (a.a.)

Förutom de historiskt estetiska grundbegreppen, det sköna, det autentiska och det sublimes, så vill Nilsson (2004) se estetik:

som ett begrepp som uttrycker en rörelse, en rörelse bort från visshet om absoluta sanningar och värden. (Nilsson, 2004 s. 5)

Birgerstam (2000) lyfter fram två iakttagelser om estetik som hon finner intressanta. Den första handlar om hur begreppet estetik gått från betydelsen ”läran om det sköna” till ”läran om konsten”⁸⁸ (a.a. s. 147). Hon anser att skönhetsbegreppet är tabubelagt i dagens estetik och konst. Den andra iakttagelsen handlar om vad som står i fokus. Från början var det den ”skapande handlingen i sig”, medan det nu mer handlar om resultatet av vårt skapande (a.a. s. 147). Hon hävdar vidare att det är viktigt att särskilja två olika perspektiv, nämligen aktivitetsperspektivet respektive betraktarperspektivet. Birgerstam kallar dessa för producent- respektive konsumentperspektiven. Producentperspektivet handlar om hur man skapar något som känns angeläget att uttrycka och betraktarperspektivet handlar om hur vi som betraktare upplever ett skapat objekt. Hon menar också att dessa två olika perspektiv ger upphov till förvirring eftersom de handlar om två olika kunskapsprocesser. Hon ställer sig frågan om det är så att producentperspektivet har försvunnit ur akademiska sammanhang. (a.a.)

Sjögren (1998) kopplar ihop estetisk med sinneserfarenheter och formulerar en definition som lyder:

Estetisk är benämning på människans förmåga att använda sinneserfarenheter för att förstå ”verkligheten” i vid mening och för att skapa sinnesstimulerande artefakter. Estetisk kan också användas som benämning på ting som påtagligt ger upphov till sinnesupplevelser. (Sjögren, 1998 s. 59)

Ytterligare ett sätt att definiera vad estetik är gör Jensen & Benn (1996) när de säger att estetik i skolan är smak, doft, utseende, det konstnärliga och kreativa parallellt med balans, kontinuitet, rytm och upprepning. På det sätt som de beskriver estetik är det en dimension av det sinnliga och känslomässiga samtidigt som de menar att det är grunden för kunskapsutveckling. De ser också det praktiska hantverket som nödvändigt för att kunna utveckla sig estetiskt. (a.a.)

Sammanfattning

Även om själva begreppet estetik inte myntades förrän i mitten av 1700-talet av Baumgarten, skulle man kunna säga att estetiken redan grundades på 500-talet f. Kr. Den grekiska estetiken byggde på tre koncept, *harmoni*, som i huvudsak var numerisk, *psychagogia*, som var att leda själen och *theoria* som ansågs vara sökandet efter harmoni och sanning. Platon knyter inte ihop skönhet och konst med undantag för att han anser att båda har med harmoni att göra. Något som är skönt eller vackert karakteriseras också av att det finns

⁸⁸ Se den historiska tillbakablicken som börjar på s. 66.

en enhetlighet och det handlar inte endast om fysisk skönhet utan även om skönhet i själen och i kunskap. Det som förenar olika konstarter är att de efterbildar något annat och att estetisk erfarenhet omfattar även kontemperation. Aristoteles beskriver sin syn på det sköna som att det är en verklig egenkap hos saker. En skillnad mellan Platons och Aristoteles syn på konst är att Platon såg konst som något man upptäcker när man drar sig till minnes de kunskaper som man fått tidigare, medan Aristoteles såg konst som skapande produktion av nya former.

Under medeltiden kopplades inte begreppen sinnesförmimmelser, konst och skönhet ihop med varandra utan det är först i mitten av 1700-talet som estetik förknippas med konst. Under 1700-talet talar Hutcheson om att det är tack vare att vi har en inre känsla som vi kan finna njutning i skönhetsobjekt och menar att det som ger oss njutning är att det finns en enhetlighet mitt i variationen. Han hävdade också att det finns *en* smak som är den rätta. Hume påstod att både känsla och förnuft är involverade när det gäller skönhet och att det inte bara finns *en* orsak till om en sak är vacker, utan många. Han menade också att det finns berättigade variationer. Helhetsintrycket var viktigt för Hume som hävdade att det alltid råder en relation och korrespondens mellan delarna i en genialisk skapelse.

Termen estetik myntades av Baumgarten 1750 och även för honom var enhet i mångfalden viktig. För att våra känslor ska väckas behövs mångfalden medan enheten behövs för att ordna och ge en översikt. När det gäller Baumgartens inflytande på estetiken råder olika meningar. Några forskare menar att han bidrog med att estetik var teorin om en sinnlig kunskap på samma sätt som logiken var teorin om intellektuell kunskap. Andra påstår att hans enda betydelse är att ha bidragit med termen estetik.

Det dröjde nästan hundra år innan ordet *aesthetic* var etablerat i den engelskspråkiga världen.

Den grundläggande avhandlingen om den moderna estetiken anses komma från Kant. Styrkan i hans teori är att den gjorde en syntes av och systematiserade en mångfald tankar som cirkulerade under 1700-talet och att det var han som först gjorde estetik till en rationell vetenskap. Ett viktigt bidrag var Kants tal om ändamålsenlighet utan ändamål, som innebär att man inte ska blanda in det personliga intresset eller begäret när man bedömer skönhet. Man ska inte heller dra in vilken funktion ett föremål har. Om man gör detta har man automatiskt lämnat det estetiska betraktelsesättet.

En viktig utveckling under 1700-talet var att man även tog in andra begrepp än skönhet exempelvis det sublima, det pittoreska.

Under 1800-talet är Hegel den som tidigast kopplade ihop estetik med konst, vilket fått till följd att estetik ofta används synonymt med konst, vilket väckt protester hos andra filosofer, som menar att det är synd att begränsa

estetik till endast konst och konstnärer. Det högsta som människan kunde uppnå enligt Hegel var *den absoluta anden* och denna kunde man närma sig genom filosofi, religion och konst. Hegel ansåg att konsten utvecklade hjärnan och att den spelade en viktig roll i utvecklingen från barn till vuxen. Konst har förmågan att förse oss med material för vårt begrundade och reflekterande som vi behöver för att utvecklas.

Schopenhauer såg konst som en möjlighet att få kunskap om tillvaron och ansåg att det inte finns några specifika kännetecken för det som är vackert, utan det beror på personen som tittar på föremålet och vilken estetisk medvetenhet som den personen har.

Både Hegel och Schopenhauer fokuserade på konstens värde i stället för att definiera dess natur.

Under 1900-talet hittar vi Dewey vars nyckelbegrepp var *experience*. Han såg som sin främsta uppgift att förklara den estetiska upplevelsen. Croce ville försöka att specificera vad som är utmärkande för det estetiska och gör åtskillnad mellan konst och fysiska faktum. Han förnekar att det finns någon nyttoaspekt med konst och att konst inte heller är en moralisk gärning. Det kanske viktigaste hos Croce är att han förnekar att konst har karaktären av begreppslig kunskap.

Bell ställde sig frågan om vad det finns för gemensam kvalitet som förklarar all konst och svaret på den frågan blev hans tes om betydelsefull eller meningsbärande form. Om ett konstverk verkligen är genuin konst, så framkallar det en speciell upplevd känsla genom att det har en speciell struktur eller form. Även Langer talar om betydelsefull form, men även om livsviktig betydelse och konstnärlig uttrycksfullhet. Detta innebär att det inte går att peka ut speciella former, färger eller liknande som är uttryck för känslor, utan hon menar att all konst skapar former som är uttryck för känslor och hur vi förstår dessa former har att göra med vår konstnärliga perceptionsförmåga. Det som konsten förmår och som inte språket kan är att presentera mönster i vårt känsloliv, vilket Langer kallar för uttrycksfull form.

Enligt Adorno hade konsten dubbla egenskaper, dels var den autonom, dels ett socialt faktum. Han såg också den estetiska produktionskraften som densamma som det han kallade det nyttiga arbetets.

Dickie lanserade att det inte är inre egenskaper hos ett konstverk som gör att det betraktas som konst, utan det avgörande är att det presenteras som konst av någon som representerar konstvärlden och att detta sker inför en konstpublik.

En sammanfattning av några innebörder i begreppen estetik och estetisk får avsluta denna del. Enligt nationalencyklopedin finns det fem olika beskrivningar av estetik, där den första är en översättning från grekiskan och ger betydelsen förnimmelsekunskap. Den andra betydelsen, som handlar om

estetik som läran om det sköna och dess modifikationer, finner vi hos 1700- och 1800-talens filosofer. Den tredje betydelsen är vidgad och förklarar estetik som en filosofisk undersökning av problem, begrepp och förutsättningar när det gäller konst i vid bemärkelse och konstupplevelser. Den fjärde betydelsen talar om estetik som olika empiriska undersökningar av faktorer som påverkar estetiska preferenser och skönhetsupplevelser och slutligen den femte betydelsen säger att estetik handlar om olika uppfattningar och förhållningssätt rörande utseenden och uttryck i konst, natur med mera.

Nielsen vill vidga innebörden av ordet estetik med att innefatta populärkulturella fenomen och att estetik också har en växande betydelse inom ekonomi, politik, i vardagslivet och så vidare. Han vill också se estetik som en rörelse bort från visshet om absoluta sanningar och värden. Thavenius lägger också till en dimension, nämligen en kultursociologisk och gör en åtskillnad mellan det han kallar allmän och specifik estetik. Den specifika hör ihop med konst och den allmänna återfinns bland annat inom ungdomskulturen.

Birgerstam vill särskilja två perspektiv, nämligen aktivitets- och betraktarperspektiven eller annorlunda uttryckt producent- respektive konsumentperspektiven. Dessa båda perspektiv ger upphov till två olika kunskapsprocesser beroende på om det handlar om hur man skapar något eller är betraktare av ett skapat objekt.

En definition av estetik utifrån ett skolperspektiv gör Jensen & Benn (1996) när de säger att estetik är smak, doft, utseende, det konstnärliga och kreativa parallellt med balans, kontinuitet, rytm och upprepning. De menar att detta är grunden för kunskapsutveckling och ser det praktiska hantverket som nödvändigt för att utveckla sig estetiskt.

Estetisk beskrivs som något som har att göra med estetik eller används om saker som präglas av (konstnärlig) skönhet. Det finns också uppfattningar om att för att något ska kunna anses vara estetiskt ska det handla om skapad och avsiktlig form, vilket skulle innebära att naturliga former och fenomen inte kan betraktas som estetiska. Sjögren kopplar ihop det estetiska med sinneserfarenheter och anser att estetisk är vår förmåga att använda sinneserfarenheter för att förstå verkligheten, men också för att skapa sinnesstimulerande artefakter. Man kan också använda ordet estetisk om ting som påtagligt ger upphov till sinnesupplevelser.

Kapitel 6. Slutsatser av den teoretiska begreppsanalysen

I detta kapitel kommer jag att diskutera kring de att-satser som hör till mitt första syfte. För att underlätta läsandet av detta kapitel kommer jag först att påminna om syftet och därefter behandla varje att-sats för sig.

Mitt första syfte består i att jag vill göra en teoretisk analys av begreppet musisk samt göra ett försök att definiera likheter och skillnader mellan musisk och estetisk.

Den första att-satsen handlar om att ge en historisk tillbakablick på och några viktiga aspekter av begreppet musisk. Denna tillbakablick visar att ursprunget till begreppet musisk finner vi i den grekiska antiken och de nio musor som gudarna skänkte oss människor för att vi skulle få möjlighet till vilopunkter i vårt mödosamma liv. Att muserna förknippas med det vi lite slarvigt kan benämna de sköna konsterna är något som jag tror är ganska känt, men att de även förknippas med lärdom och intellektuell verksamhet, verkar inte lika känt. Denna koppling till lärdom och intellektuell verksamhet stämmer väl överens med hur engelsmännen översätter verbet *muse*, nämligen med att tänka på något noggrant och under lång tid, med att reflektera över något eller noga överväga något. Kopplingen mellan de sköna konsterna och intellektuell verksamhet känns helt naturlig för mig själv som står med ett ben i varje kultur, men sätter igång tankar kring varför den intellektuella sidan så ofta tappas bort i samband med konstnärlig verksamhet. Redan de gamla grekerna insåg att konstnärlig och intellektuell verksamhet är varandras förutsättningar. Detta är något som jag kommer att återkomma till i flera avsnitt i denna avhandling.

En annan funktion som muserna ursprungligen hade, nämligen den att värna om det sociala minnet, är också något som ofta glöms bort i vår kultur. Nu när vi inte längre behöver lagra allt i vårt minne utan har hjälp av böcker och andra lagringsmöjligheter, behöver vi inte längre ramsor, sånger, danslekar, bilder och så vidare för att få hjälp att minnas viktig information. Detta bidrar också till att de sköna konsterna tappar en del av sin intellektuella funktion i vår tid och kultur.

Ytterligare en sak som jag tycker är viktig att påpeka är att det musiska måste kombineras med rytm och harmoni, så att det antar en form av något slag. Detta hänger samman med grekernas strävan efter harmoni och ordning, efter en balans mellan det berusande och medryckande hos Dionysos och det mer strikta och ordningsamma hos Apollon. Till detta återkommer jag i min avslutande diskussion.

Två saker har varit mycket förvirrande i mitt läsande om muserna och det musiska. Det första handlar om de olika översättningar av vad de olika musernas namn betyder och vad de symboliserar. Allt detta fick sin förklaring då jag fick hjälp att översätta en beskrivning av de olika muserna från grekiska till engelska. Då visade det sig att olika översättare tagit fasta på olika delar i beskrivningarna. En del har endast översatt namnen och andra har tittat på vad de brukar förknippas med och avbildas som.⁸⁹ Detta visar att det finns en fara i att alltför kortfattat försöka förklara något.

Den andra förvirringen handlar om översättningen av ordet *mousiké* till musik, som är fallet i svenska, danska, norska och engelska översättningar. Efter att ha läst ett antal översättningar av Platons skrifter anser jag att det mest trovärdiga skulle vara att göra som Georgiades gjort, nämligen att använda begreppet *mousiké* istället för att översätta till ordet musik. Det hjälper inte att påpeka i ett förord att antikens musiksyn var vidare än den vi har idag, för risken är stor att detta påpekande är bortglömt när vi kommit ett stycke in i texten. Det blir en väsentlig skillnad om det är i *mousiké*, det vill säga musernas konst, och gymnastik som våra barn ska fostras i eller om det endast är i musik och gymnastik. Visserligen är Platon själv otydlig emellanåt med vad han syftar på. Är det musernas konst eller tonkonst? Ofta framkommer detta av sammanhanget. När det gäller uppfostran av ungdomar anser jag att det handlar om *mousiké* och inte musik. Benestad (1978) och Dahlstedt (1990) menar att Platon avser musik när det talas om vad som är viktigt vid god uppfostran, men efter att ha läst den tyska översättningen av Platon, gjord av greken Georgiades (1958), lutar jag mer åt att det är *mousiké* (där ju musik ingår) som avses. Min egen slutsats blir att Platon menade att det var i de musiska konsterna och gymnastik som ungdomarna skulle uppfostras i och inte endast i musik och gymnastik.

Den andra att-satsen handlar dels om att ge en orientering kring begreppet musisk, dels om dess förekomst under de senaste 100 åren i Tyskland, Danmark, Norge och Sverige.

Vilka tankar har studierna av det musiska begreppet i våra grannländer i väster, sydväst och söder väckt?⁹⁰ Det var i läsningen av dansk litteratur som spåren till Tyskland dök upp. Jag var tidigare inte medveten om att det förekommit *musisk fostran* i Tyskland. När jag efter denna upptäckt hört mig för med tyska vänner, har jag mötts av en förfäran över hur jag kan intressera

⁸⁹ Den översättning som jag kommit fram till finns på s. 39.

⁹⁰ Orsaken till att jag inte vänt mina blickar österut, till Finland, är språksvårigheter, då jag inte behärskar det finska språket. Att enbart använda finlandssvensk litteratur skulle begränsa studien till en minoritet i Finland, vilket jag anser inte skulle ge en rättvis bild.

mig för något som de starkt förknippar med nazi-tiden. Dessa reaktioner förstärker det jag läst i litteraturen om den förvrängning som skedde av begreppet musisk fostran och hur stor skada och vilken förvirring som det skapar när något förvanskas och förvrängs till oigenkännlighet av en ideologi som under Hitler-tiden i Tyskland. Jag har också förvånats över att begreppet musisk överlevt och fortsatt att utvecklas i Danmark, trots att det är ett av de länder som ockuperades av tyskarna under andra världskriget.

Ordet musisk dyker, i skolsammanhang, upp i mitten av 1920-talet i Tyskland, då begreppet musisk fostran myntades av en sociolog vid namn Hans Freyer. Musisk fostran följde tankarna från det antika Grekland och förenade diktning, musik och rytmisk kroppsrörelse.

Vilka slutsatser vill jag dra utifrån de beskrivningar av det musiska från 1920-talet som jag funnit?

Det första som jag vill framhålla är att det musiska ska ses om ett förhållningssätt till lärande. Det är inget eget ämne eller begränsat till vissa ämnen, utan det är en undervisningsprincip som kan levandegöra alla ämnen.

En viktig del i det musiska, är att det handlar om att bilda hela människan, att använda och förena känsla, vilja, förstånd och kropp, att inte separera kropp och själ, vetenskap och konst. Detta återkommer i beskrivningar av det musiska i alla fyra länderna. Det uttrycks bara på lite olika sätt. Ovanstående beskrivning är hämtat från Tyskland och Kluge (1973). I Danmark talar Ronnefeldt & Vejleskov (1983) om hörnstenen i det musiska, som ligger i en balans mellan handen, hjärtat och hjärnan. Bjørkvold (1991) talar om ett ekologisk helhetstänkande som innebär en kombination av praktisk och teoretisk kunskap. I Sverige präglas tankarna om det musiska, i stor utsträckning, av Bjørkvolds idéer, men här finns även en definition som Uddén (2001) har och som hon delar upp i tre olika definitioner. Här finns dels en definition av det musiska som hon begränsar till att handla om det "rytmiskt, gestaltande ordet" så som det förekommer i de uttryck som har med rösten, händerna och kroppen att göra inom ramen för folklig barnkultur (a.a. s. 8). Hon talar också om musiska kommunikationsformer, som är det vi uttrycker med rösten, kroppen och skapande i bild- och formarbete. Slutligen talar hon också om musisk pedagogik, som hon ser som en "lekande, prövande och improviserande hållning till barns lärande" (a.a. s. 250). Jag tycker att Uddéns definition av det musiska är för snäv och begränsande, medan hennes definition av musisk pedagogik mer överensstämmer med synen på det musiska som ett förhållningssätt till lärande.

En annan viktig del i det musiska är leken. Detta betonas i alla fyra länderna och det finns många talande beskrivningar om vad leken betyder i inlärningssammanhang. Att leka är att komma åt sin uppfinningsrikedom, enligt Pöggeler (1973), och man använder sig av samma uttrycksformer som

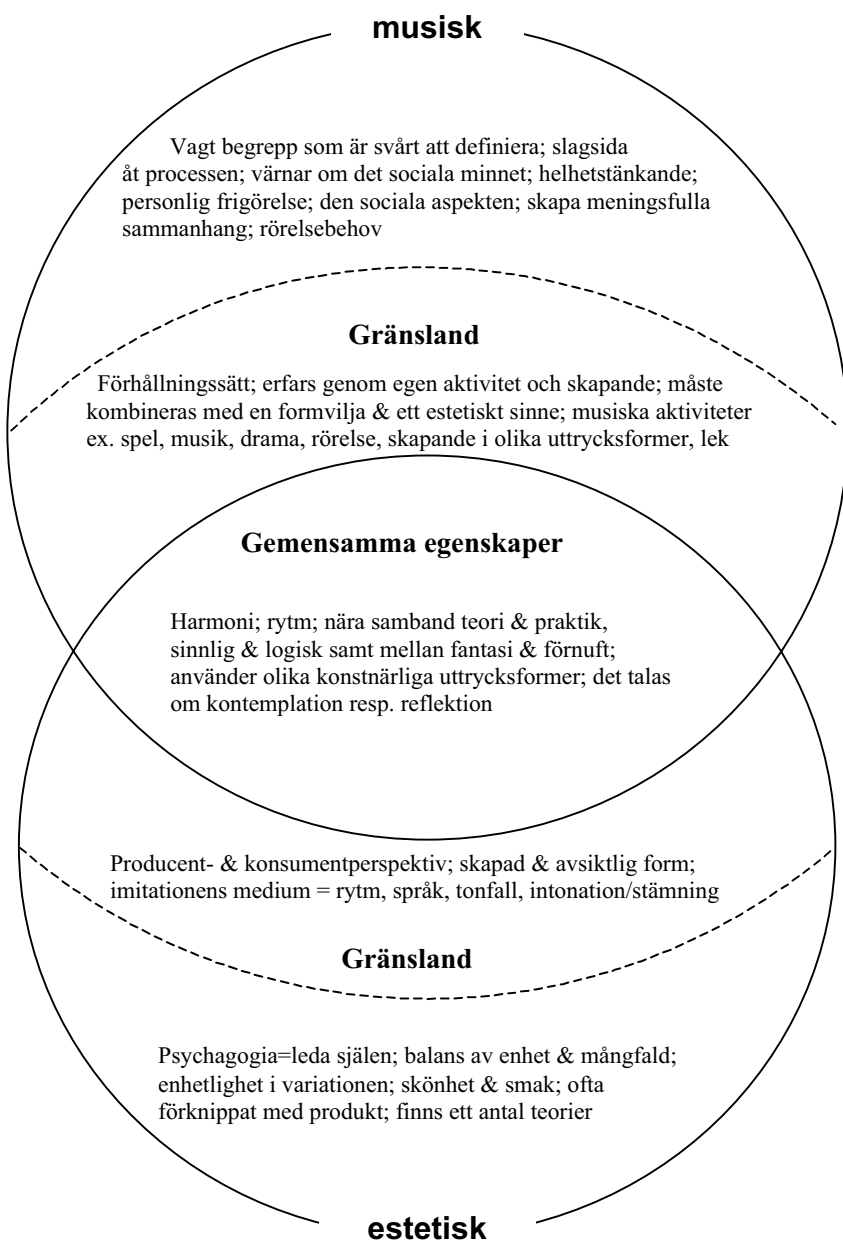
finns i det musiska, som jag ska återkomma till. Björkvold (1991) kallar leken för ”inläringens experimentella laboratorium” (a.a. s. 43) och Uddén (2001) kallar den för ”människans första bildningsmedel” (a.a. s. 247). Att leka är också ett sätt att få pröva på olika modeller, att vända och vrida på saker och se dem ur olika infallsvinklar, eller som Burton (2002) kallar det ”utforskandets söndagsvariant” (a.a. s. 48). För mig är *lek* att *laborera* för att *lära* på ett *levande* och *lustfyllt* sätt.

Ett annat uttryck som jag tycker är användbart i ett musiskt förhållnings-sätt är kunskapa. Detta ser jag, dels som en kombination av *kunskap* och *skapa*.⁹¹ Jag ser kunskapande som det vi gör när vi aktivt lär oss något och på det sättet bildar/skapar ny kunskap. Dels vill jag lägga till den betydelse som ordet ursprungligen har inom det militära, där ordet kunskapa står för spana eller spionera och detta har jag tagit fasta på i min definition av vad en kunskapare är. Han/hon ser jag som en spejare efter kunskap och olika sätt att tillägna sig den.

Ytterligare en slutsats som jag dragit av texterna kring det musiska är faran med att göra ett förhållningssätt till en metod. Här har jag en egen personlig upplevelse av Orffs pedagogik som kan belysa faran med om det musiska görs till en metod. Det var oerhört fascinerande att hitta texter om Orff i detta sammanhang då jag själv undervisats i Orffmetodik och för mig var den undervisningen så långt från musisk undervisning som jag kan tänka mig. Att läsa om de tankar och syften som Orff hade och upptäcka det musiska i hans tankar och förhållningssätt var omtumlande och samtidigt mycket klagörande då jag mycket tydligt kan se faran med att göra ett förhållningssätt till en metod. Då förlorar den sin själ. Jag förstod då också varför de som argumenterar för *Problembaserat Lärande (PBL)* varnar för att den görs till en metod.

Den tredje att-satsen handlar om att ge en kort historisk återblick på begreppet estetik samt en orientering kring några betydelser av begreppet estetik/estetisk. Jag kommer här inte att upprepa en sammanfattning av svaren, utan vill istället använda det som kommer fram i min sammanfattning på s. 85ff för att belysa min fjärde att-sats som behandlar likheter och skillnader mellan begreppen estetik/estetisk och musisk. Jag har valt att illustrera likheter och skillnader mellan estetik och musisk med hjälp av en figur (se fig. 2).

⁹¹ En definition som bland andra Mikael Alexandersson (2004) använt.



Figur 2. Likheter och skillnader mellan begreppen musisk och estetisk. Det finns dels en gemensam kärna, dels en del som ligger i gränslandet, samt en del olikheter.

Figur 2 visar att det finns en hel del likheter som till exempel harmoni och rytm, nära samband mellan teori och praktik, sinnlig och logisk samt mellan fantasi och förnuft. När man arbetar estetiskt och musiskt använder man olika konstnärliga uttrycksformer och man använder begrepp som kontemplation respektive reflektion.

Så finns det en hel del som ligger i gränslandet. Dessa delar innehåller vissa likheter, men stämmer inte helt överens. Det gäller bland annat förhållningssätt, som är en viktig del i det musiska, och som även finns inom det estetiska även om det inte uttrycks på samma sätt. Inom det estetiska finns både ett producent- och konsumentperspektiv, det vill säga att det handlar både om att ta intryck och ge uttryck, medan det musiska betonar den egna aktiviteten och vikten av eget skapande. Det estetiska talar om skapad och avsiktlig form och inom det musiska används uttrycket att det musiska måste kombineras med en formvilja och ett estetiskt sinne. Imitationens medium, som består av rytm, språk, tonfall och intonation/stämning inom det estetiska blir i det musiska till aktiviteter som exemplifieras med spel, musik, drama, rörelse, skapande i olika uttrycksformer och lek.

Slutligen finns det en del olikheter. Inom det estetiska finns det ett antal teorier medan det musiska ses som ett vagt begrepp som är svårt att definiera. Det estetiska fokuserar på produkten medan det musiska har slagsida åt processen. Inom det musiska talas det mycket om vikten av att ha ett helhetstänkande, om personlig frigörelse, det viktiga sociala sammanhanget och om rörelsebehovet. Inom det estetiska framhålls istället vikten av balans och mångfald eller enhetlighet i variationen. Det estetiska ses ofta som synonymt med skönhet och smak.

Utöver det som framkommer ovan, finns det ytterligare några saker som är av vikt vid en beskrivning av likheter och skillnader mellan de båda begreppen. Begreppet musisk används idag huvudsakligen inom skolans värld. När man arbetar musiskt är målet inte att ge ett konstnärligt bidrag, utan konsten är medlet för att nå andra mål.⁹² En annan viktig del är att få hur- och varför-frågorna att mötas, eftersom lusten att fortsätta lära då uppstår.

Till skillnad mot Ronnefeld (1990), som beskriver det estetiska som ”en avgörande men dock begränsad aspekt i det mera omfattande musiska” (a.a. s. 64), har jag beskrivet estetisk och musisk som två separata begrepp, som har en hel del gemensamt, men som också består av delar som är skilda från varandra (se fig. 2 s. 93). Jag vill inte heller se det musiska som något som är kritiskt eller avvisande till teknisk utveckling eller som har misstro till sam-

⁹² Att begreppet *musisk* ibland likställs med konstnärlig verksamhet bidrar till att öka förvirringen kring begreppen estetisk och musisk.

hället. Jag anser att det är viktigt att anpassa även ett antikt begrepp som musisk till den tid och det samhälle vi lever i och dra fördelar av den tekniska utvecklingen.

Den sista att-satsen handlar dels om hur min definition av det musiska ser ut, dels om skillnaden mellan musisk som förhållningssätt och inriktningen *Musiskt lärande*.

Utifrån den litteratur jag läst kring det musiska vill jag definiera *musisk* som ett förhållningssätt till lärande som bygger på:

- ett helhetstänkande som innehåller en balans mellan handen, hjärtat och hjärnan
- tid för reflektion
- aktiviteter som innebär möjlighet till kunskapande med hjälp av olika uttrycksformer
- lek som en viktig beståndsdel
- att eleverna ses som kunskapare
- att det musiska är överordnat en ämnesmässig indelning
- att det musiska inte görs till en metod

Denna definition kan komma att byggas på och/eller förändras i den avslutande diskussionen beroende på vad som kommer fram i den empiriska delen. Den kommer även att kommenteras lite närmare i det sista kapitlet.

Skillnaden mellan förhållningssättet musisk och inriktningen *Musiskt lärande* vill jag beskriva på följande sätt. Vad det innebär att ha ett musiskt förhållningssätt framgår av ovanstående definition. Detta är något som kan finnas hos alla lärare i alla ämnen och det känns viktigt att påminna om att ämnen som exempelvis matematik, historia och kemi inte ligger längre bort från det musiska än de konstnärliga ämnena gör.

Inriktningen *Musiskt lärande* innehåller dels ett musiskt förhållningssätt till lärande, dels de redskap som behövs för att kunna arbeta med musiska aktiviteter, det vill säga teorier och färdigheter inom bild, idrott/rörelse, dramakommunikation och musik. I det här sammanhanget är det viktigt att påminna om att dessa ämnen inte enbart innehåller musiska aktiviteter, utan har mycket av övning, arbete och träning, som kanske inte alltid är musiska till sin karaktär. Det finns heller ingen garanti för att just dessa ämnen under-

visas musiskt. Beskrivningen av inriktningen *Musiskt lärande* samt skillnaden mot förhållningssättet musisk kommer att byggas på och förklaras närmare i den avslutande diskussionen.

Innan jag går över till den andra delen, den empiriska undersökningen, vill jag påminna om det som ursprungligen var syftet med min avhandling, nämligen att undersöka vilka föreställningar som en grupp lärarstudenter ger uttryck för kring inriktningen *Musiskt lärande* när de är precis i början på sin lärarutbildning.

I den första delen har jag gett en bakgrund till begreppen musisk och estetisk och i del två återkommer dessa båda begrepp, men nu utifrån ett empiriskt perspektiv. Här kommer även flera andra begrepp att belysas ur både ett teoretiskt och empiriskt perspektiv. När det gäller de teoretiska avsnitten i del två, är de mer av referenskaraktär. Avsikten är inte att ge uttömmande teoretiska beskrivningar, utan att ge material att relatera studenternas svar till.

Kapitlen i del två består av både teoretiska och empiriska perspektiv samt avslutas med en kort sammanfattning som även innehåller mina egna reflektioner.

I avhandlingens avslutande del kommer jag att knyta samman de båda delarna.

Del 2. Den empiriska undersökningen

Kapitel 7. Den empiriska undersökningens uppläggnings och genomförande

Kvalitativa studier

När man skall välja metod för sitt arbete, måste man utgå från de frågeställningar och det syfte man har med sitt arbete. Olika typer av frågeställningar kräver olika metoder. Det är viktigt att klarlägga hur sammanhanget mellan frågeställningar, material och metod ser ut. (Hartman, 1993)

I grova drag brukar forskningsmetoder delas in i två stora grupper, kvantitativa och kvalitativa. Dessa beskrivs ofta lite översiktligt i metodböcker. Kvantitet står då för mängden av något, hur mycket, hur ofta något förekommer, hur stort det är osv. (Kvale, 1997) Det beskrivs ibland också som forskning där man använder statistiska metoder när det gäller både bearbetning och analys. (Patel & Davidsson, 1994) Kvalitet syftar istället på hur något är, vilken art eller beskaffenhet något har. (Kvale, 1997) Ett annat vanligt sätt att beskriva kvalitativ forskning är att man använder verbala analysmetoder. (Patel & Davidsson, 1994) Distinktionen mellan kvantitativ och kvalitativ forskning som nämns ovan är olycklig. Denna grova distinktion är både oklar och problematisk. Allwood (1999) menar att man bör titta på tre olika grundläggande sätt när det gäller skillnaden mellan kvantitativ och kvalitativ. Man bör titta på innehållet i forskningsprocessen och klargöra den som kvantitativ eller kvalitativ. Att studera förståelsen för eller ett meningsinnehåll anses som kvalitativt. Ett annat sätt att avgöra om ett arbete är kvantitativt eller kvalitativt är att granska vilken databildningsmetod som använts. Här anses exempelvis intervjuer som kvalitativa. Slutligen gäller det vilken vetenskapsfilosofi som ligger till grund för undersökningen. Tolkning av data på olika sätt anses som kvalitativt medan statistiska studier klassas som kvantitativa. (a.a.) Ytterligare en aspekt måste läggas till för att beskriva skillnaden mellan kvantitativ och kvalitativ forskning. Denna aspekt är att "kvalitativa metoder är motsatsen till hypotes-testande ansatser" (Larsson, 1986 s. 7). Med hypotestestande ansatser menas att de är inriktade på att verifiera eller falsifiera hypoteser. När man använder kvalitativa metoder är man ute efter att försöka hitta olika modeller eller beskrivningar av fenomen eller att hitta olika kategorier. (a.a.)

Min studie är kvalitativ utifrån samtliga ovanstående kriterier. Mitt syfte är att få en inblick i vilka föreställningar en grupp lärarstuderande ger uttryck för om musiskt lärande. Jag använder mig av den kvalitativa forskningsintervjun som metod och jag vill identifiera kvalitativa skillnader det vill säga göra olika kategoriindelningar av mitt material. Här finns dock två avvikelser. Den första består i att jag använt mig av en enkät (se bilaga 1) till hela gruppen av studenter som var antagna till inriktningen *Musiskt lärande* för att göra ett urval. Den andra avvikelserna består i att jag kompletterat undersökningen med en öppen fråga som besvarats skriftligt, det vill säga en fråga av enkätkaraktär.

Det finns både likheter och skillnader mellan enkät och intervju. Den största skillnaden ligger i att en enkät besvaras skriftligt och en intervju muntligt. Likheterna ligger i vilken grad av strukturering som råder. Frågor, både i enkät och intervju, kan vara allt från öppna till hårt strukturerade⁹³. (Patel & Davidsson, 1994; Bryman, 2002)

Ytterligare en klassificering av min empiriska studie är att benämna den som en deskriptiv studie, där jag vill försöka inhämta så mycket kunskap som möjligt inom mitt definierade område. (Patel & Davidsson, 1994)

Naeslund (1999) delar upp den explorativa studien i tre olika typer, nämligen den preinstrumentella undersökningen, den begreppslogiskt-induktiva kartläggningen och den kvasi-abduktiva studien. (a.a.) Här finns ett antal begrepp som tarvar en närmare förklaring. Jag börjar med termen induktiv som man på ett enkelt sätt kan förklara med att forskaren följer upptäckandets väg i motsats till ett deduktiv arbetssätt då man följer bevisandets väg. (Patel & Davidsson, 1994)

Jag skulle vilja placera min studie i den kvasi-abduktiva kategorin. Ordet kvasi är ett latinskt ord som i sammansättningar med andra ord har betydelsen oäkta. (Egidius, 1995) I denna variant av explorativa studier handlar det om att upptäcka och försöka tolka fenomen. Det är inte en fråga om att bilda begrepp, att upptäcka olika variabler eller att utveckla teorier, som är fallet vid den begreppslogiskt-induktiva. Det som ytterligare styrker en tillhörighet inom den kvasi-abduktiva är den betydelse som ordet abduktion har inom den etnografiska forskningen. Här betyder den en balansgång mellan att utnyttja den kunskap som finns, till exempel genom studier av andra kulturer, och att försöka möta en ny kultur förutsättningslöst. (Naeslund, 1999) I denna studie består den nya okända kulturen i att studera begreppet musiskt lärande och samtidigt balansera detta med den kända kunskap som finns om det musiska

⁹³ En beskrivning av hur jag gått till väga vid min enkätfråga kommer i avsnittet om undersökningsgrupper på s. 109.

såväl som om estetik, estetisk, konstnärlig med flera andra kända begrepp i dess närhet.

Ytterligare en faktor som är väsentlig, inom alla typer av undersökningar är tillförlitligheten, reliabiliteten, och att vi undersöker det som är avsett att undersökas, validiteten. (Patel & Davidson, 1994) Inom kvantitativ forskning är reliabilitet och validitet viktiga kriterier. Den kvalitativa forskningen är inte ute efter att mäta på samma sätt som den kvantitativa och därför kanske det vore bättre att ha andra kriterier när man bedömer kvalitativ forskning. Här finns olika uppfattningar. En del forskare anser att samma betydelse av orden kan användas inom både kvantitativ och kvalitativ forskning. Andra gör smärre förändringar av begreppen (Bryman, 2002). Istället för validitet och reliabilitet föreslår Lincoln & Guba (1985 & 2000) att man använder begreppen trovärdighet och äkthet⁹⁴. Trovärdigheten innehåller de fyra delkriterierna tillförlitlighet, överförbarhet, pålitlighet och möjlighet att styrka och konfirmera. Tillförlitlighet och överförbarhet svarar då mot intern och extern validitet, pålitlighet mot reliabilitet och möjligheten att styrka och konfirmera mot objektivitet. Äktheten består också av ett antal delkriterier, där ett av dem handlar om att undersöka om det kommer fram en rättvis bild. (a.a.)

Hammersley (1992) vill, vid sidan av validitet, också se relevans som ett viktigt kriterium för kvalitativ forskning. Frågor av arten hur viktigt området är som det forskas kring och vad forskningen kan bidra med ses som väsentliga. (a.a.)

Kvale (1997) ser tre aspekter av validering. Den första handlar om att kontrollera trovärdighet, rimlighet och tillförlitlighet hos forskningsresultaten. Den andra handlar om vikten av att ifrågasätta sina resultat, att ställa sig frågorna vad och varför och inte enbart hur. Den tredje aspekten tar upp att det är väsentligt att det finns en teoretisk föreställning om vad det är som undersöks. Ytterligare en sak som Kvale (1997) påpekar är vikten av att forskaren tydligt redogör för hur intervjuerna gått till, vilken information som de intervjuade fått och hur utskrift och analyser av intervjuerna har utförts. Den största utmaningen för forskaren består i att på ett läsvänligt och intressant sätt delge alla intervjusvar i en rapport. (a.a.)

Dans som en metafor för kvalitativ forskning

Att använda en metafor för att beskriva till exempel forskningsprocessen, kan vara fruktbart. Janesick (2000) använder sig av dansen som en sådan metafor. Hon anser att dans handlar om levd erfarenhet⁹⁵ och att det är en tolkande

⁹⁴ trustworthiness and authenticity

⁹⁵ lived experience

konstart, vilket gör den perfekt för att förklara den kvalitativa forskningens uppläggning och genomförande. (a.a.)

Det första en dansare frågar sig är vad han/hon vill säga med just den här dansen och forskaren undrar vad det är som han/hon vill veta. Precis som dansaren värmer upp måste forskaren bestämma sig för vilken uppläggning studien ska ha. Därefter följer själva genomförandet för att sedan avslutas med en period där man lugnar ner sig (cool down). Nu gäller det att lita på sin undersökning på samma sätt som dansaren litar på kraften och sammanhanget i dansen. (a.a.)

Den kvalitativa intervjun

Att ställa frågor och få svar, det vill säga det vi kallar att intervjua, är ett av de vanligaste sätten att ta reda på vad andra människor har för uppfattningar om olika saker. Det är också mycket svårare än det verkar eftersom ord har så många valörer och kan uppfattas på så olika sätt av olika människor. (Fontana & Frey, 2000)

Kvale (1997) beskriver med hjälp av två metaforer olika angreppssätt som en intervjuare kan utgå ifrån. Den ena är rollen som malmletaren, som är ute efter att försöka hitta den kunskap som finns hos var och en. Den andra rollen beskrivs som resenären som försöker utforska landet, ibland på egen hand, ibland efter karta. Han/hon pratar med olika människor för att finna ny kunskap, men också för att själv förändras och för att leda andra i att få ny förståelse och nya insikter. Ett annat sätt att beskriva intervjusamtal är att titta på det engelska ordet för intervju, nämligen *inter views*, vilket ungefär betyder det som sker mellan två seenden. (a.a.)

Styrkan med intervju som metod, är det som många anser vara svagheten, nämligen att den ofta ger motsägelsefull information. Om man istället ser på den motsägelsefulla informationen som en möjlighet att få syn på människors olika uppfattningar och på detta sätt få en mångsidig bild belyst av det fenomen man söker, förstår man styrkan hos denna metod. Det är viktigt att påpeka att det inte handlar om att kvantifiera data, utan om att tolka data. Det gäller snarare att bygga upp ny kunskap. (a.a.)

Kvale (1997) påpekar också vikten av att vara väl förberedd, att ha kunskap om ämnet för att kunna ställa adekvata frågor, känna till miljön och det eventuella fackspråk som används. Men det är också viktigt att ha kunskaper i att intervjua. Han jämför intervjuandets konst med hantverkets. Det krävs övning för att bli en skicklig intervjuare och kunskaper inom både ämnet och det mänskliga samspelet krävs. (a.a.)

Mina egna tidigare erfarenheter av att intervjua härrör sig i stort sett från två olika situationer. I mitt arbete som prefekt har jag dels deltagit i utbild-

ning kring att föra olika typer av samtal, från anställningsintervjuer till svåra samtal, dels genomfört ett antal anställningsintervjuer. Den andra erfarenheten kommer från de årliga intervjuerna in till lärarutbildningen.⁹⁶ Vid denna intervjuantagning är vi många lärare som intervjuar blivande studenter utifrån en intervjuguide. Vi arbetar då i par. En lärare från grundskola eller gymnasium och en lärare från universitetet. Varje år sker utbildning utifrån den intervjuguide som skall användas.

En intervjuguide kan ha olika utseenden. Den kan ha en eller några få övergripande frågor i ämnet, eller noga formulerade frågor för att täcka in ämnesområdet. (Kvale, 1997) En annan benämning på denna typ av intervju är semi-strukturerad intervju, som beskrivs som en lista med frågor eller teman där intervjupersonen utformar svaren med stor frihet. Om intervjun endast består av en enda eller några få övergripande frågor och mer liknar ett vanligt samtal kallas den för ostrukturerad intervju. (Bryman, 2002) Ytterligare ett sätt att beskriva detta gör Larsson (1986). Han kallar uppsättningen av intervjufrågor för en intervjuplan. I en intervjuplan är intervjun upplagd kring ett antal begränsade fenomen, som forskaren är intresserad av att undersöka. I alla intervjusituationer förekommer det tolkningar och även de som intervjuas tolkar frågorna som ställs. Det är först när den intervjuade svarar på frågan, som intervjuaren vet hur frågan uppfattades. Därför är det viktigt att intervjuaren kan formulera om frågan så att den intervjuade svarar på det forskaren avsett att fråga om. (a.a.)

I denna intervjustudie är frågorna ganska många för att försöka ringa in studentens föreställning av det musiska. Jag vill placera den i den semi-strukturerade intervjun när det gäller formen medan själva genomförandet mer liknar den ostrukturerade intervjun, då jag försökt ha en informell ton och få det att mer likna ett samtal kring frågorna där formuleringarna har varierat något mellan de olika intervjuerna. Jag kan också beskriva det så att mina intervjuer följer riktlinjerna för en intervjuplan, då jag använt mig av att omformulera frågorna i de fall som frågan inte uppfattats på det sätt jag avsett eller då den intervjuade uppgett att han/hon inte förstått frågan.

Vi vet inte särskilt mycket om och det finns endast få undersökningar som tar upp hur intervju personer reagerar på att bli intervjuade. I två undersökningar, gjorda av Phoenix (1994), beskrivs hur de intervjuade uppenbart är medvetna om att intervjusituationen är en ovanlig situation och inte ett

⁹⁶ Lärarprogrammet i Linköping antog hösten 2001 arton procent av de studerande via intervju till programmet. Hösten 2004 genomfördes de sista intervjuerna in till lärarprogrammet. Från och med hösten 2005 är de borttagna som ett alternativ till antagning.

vanligt samtal. Samtidigt gav de uttryck för att de tyckte att det var positivt att de fick tillfälle att ge uttryck för sina åsikter. (a.a.)

Det är viktigt att inse att intervjuaren är en aktiv part i intervjusituationen och att intervjun sker i ett samspel mellan intervjuaren och den som blir intervjuad. (Fontana & Frey, 2000)

I min intervjustudie finns, förutom det vanliga förhållandet mellan intervjuare och intervjuperson, även förhållandet att jag är lärare vid Estetiska institutionen vid Linköpings universitet och intervjupersonerna är studenter vid samma institution. Vid intervjutillfällena, hade studenterna mött mig vid ett introduktionstillfälle, då kursen *Musiskt Lärande* presenterades. Vid detta tillfälle presenterade jag mig själv och hälsade studenterna välkomna till institutionen i egenskap av prefekt. Jag berättade då också om min intervjuundersökning som jag ville göra och bad dem fylla i enkäten med bakgrundsfrågor (se bilaga 1) som sedan låg till grund för mitt urval.

Analysmetod

Allt insamlat material måste analyseras och tolkas. När det gäller kvalitativ analys är det samma person som både samlar in och analyserar data. Det är viktigt att denna person är välbekant med området som ska analyseras och utnyttjar all den kunskap som han/hon har. (Larsson, 1986; Repstad, 1988) Samtidigt är det viktigt att komma ihåg att en kvalitativ analys aldrig är helt fördomsfri eftersom forskaren utnyttjar all sin kunskap. Det är också viktigt att analysen av det insamlade materialet sker under lång tid för att ge möjlighet för forskaren att arbeta sig in i materialet. (Larsson, 1986) Even Ruud uttryckte detta på följande sätt vid en föreläsning ”Om du torterar dina data får du fram sanningen”⁹⁷. En annan viktig sak när det gäller kvalitativ forskning är att man inte enbart beskriver isolerade företeelser, utan försöker beskriva helheter. (Repstad, 1988)

Den analysmetod som jag använt mig av är i huvudsak⁹⁸ den fenomenografiska. Den utvecklades av en forskningsgrupp vid Göteborgs universitet och ordet fenomenografi myntades 1979 och två år senare kom det i tryck. En sådan analys beskriver hur människor uppfattar olika fenomen. (Marton, 1981) Själva ordet, *fenomenografi*, är ett sammansatt ord. Dels finns ordet *fenomen*, som kan härledas ur det grekiska ordet *phainomenon* och som bety-

⁹⁷ Föreläsning av prof. Even Ruud 041005 med titeln ”Music and identity – a developmental perspective” vid *Research symposium 4–6 October 2004 at the School of Music, Örebro University*.

⁹⁸ Det finns även inslag av kvasikvantitativ analys, då några frågor visade sig framförallt innehålla svar av typen *positiv till – negativ till* och inte så mycket reflektioner kring varför.

der ”det som visar sig”, dels ordet, *grafi*, som kommer från ordet *grafia*, som betyder att beskriva något i ord eller bild. (Alexandersson, 1994) Fenomenografi ska varken beskrivas som en metod eller en teori, utan ska ses som ett sätt eller en ansats att hantera och angripa vissa typer av forskningsfrågor som framförallt handlar om lärande och förståelse i olika pedagogiska miljöer. (Marton & Booth, 2000)

Fenomenografin är inte en utlöpare av fenomenologin. Fenomenologin söker efter vad som är gemensamt, medan fenomenografin vill beskriva skillnader eller variationer. Fenomenologin söker också efter erfarenheter som inte är påverkade av vetenskapligt tänkande, medan fenomenografin inte bryr sig om den distinktionen. Fenomenografin utvecklades i förhållande till studier av lärande. (Marton, 1988, 1990)

I min studie undersöker jag vad en grupp lärarstudenter har för uppfattningar av ett antal olika fenomen. Men jag vill också beskriva hur dessa fenomen definierats av teoretiker inom området. Marton (1981) beskriver dessa båda olika nivåer som första respektive andra ordningens perspektiv. I den första ordningens perspektiv handlar det om att beskriva fenomenen och i den andra ordningens perspektiv handlar det om hur olika personer upplever dessa fenomen eller vad de har för uppfattningar av dem. Fenomenografin tillhör alltså andra ordningens perspektiv. (a.a.)

Att söka efter hur olika personer uppfattar olika fenomen innebär att leta efter innebörder, inte förklaringar eller hur mycket eller ofta en viss uppfattning förekommer. Det finns inte heller sanna eller falska uppfattningar då syftet inte är att tala om hur något egentligen är, utan att tala om hur något uppfattas av olika individer. (Larsson, 1986) Övriga utmärkande drag för den fenomenografiska ansatsen är att man vill finna kategorier som är kvalitativt skilda från varandra eller med andra ord vill man finna variationen i de uppfattningar som finns om ett fenomen. Det är just dessa kategorier som är det viktigaste resultatet. Målet för fenomenografin är att upptäcka det strukturella ramverk inom vilket dessa kategorier existerar. (Marton, 1988, 1990) Det är väsentligt att kategorierna är så fullständiga som möjligt, även om de aldrig kan anses täcka alla uppfattningar eftersom studien ofta består av ett litet antal personer. Det finns några kriterier som kategorierna bör uppfylla. Det första är att alla kategorierna bör kunna relateras till undersökningens fenomen. Det andra innebär att kategorierna ska ha en logisk relation med varandra. Strukturen är hierarkisk, där kategorierna antingen blir mer och mer specifika eller mer och mer komplexa och omfattande. Det tredje och sista kriteriet är att man bör vara sparsam med antalet kategorier utan att tumma på kravet att alla aspekter får möjlighet att komma fram. (Marton & Booth, 2000) En fenomenografisk studie utgår alltid ifrån att det finns olika uppfattningar hos olika människor kring ett och samma fenomen. Detta får till följd att intervju

är den viktigaste datainsamlingsmetoden. I en fenomenografisk undersökning är det viktigt att intervjuerna bandas och sedan skrivs ut ordagrant. (Marton, 1988, 1990)

Vilken nytta kan man ha av en fenomenografisk studie, där beskrivningen av olika uppfattningar eller kategorier är slutresultatet? Larsson (1986) ser flera olika situationer där en sådan studie är betydelsefull. En av dem är att lärare får bättre förståelse för hur eleverna uppfattar ett fenomen. Detta är viktigt för att lärarna ska kunna utveckla sin undervisning eller sitt ämne. (a.a.) I den här specifika studien är det uppfattningar av en ny inriktning inom lärarprogrammet, *Musiskt Lärande*, som undersöks och detta är av stor vikt för att kunna fortsätta att utveckla och förtydliga denna.

Som jag tidigare beskrivit är det viktigt att låta arbetet med kategorisering av intervjuerna ta lång tid. Det är framförallt två saker som är viktiga när kategorisystemet skall utformas. Det ena handlar om att kategorierna måste vara väl förankrade i intervjumaterialet och det andra om att kategorierna måste skilja sig åt på ett kvalitativt sätt. Det får inte finnas kategorier som går över i varandra på ett otydligt sätt. (Larsson, 1986)

För att illustrera en kategori används citat. Det ska inte finnas ett överflöd av citat, utan exempelvis två citat som belyser kategorin ur två skilda aspekter är ofta användbart. Dessa två citat plockas då ut så att det ena citatet får illustrera kategorin så att läsaren får en djupare förståelse för innebörden av kategorin. Det andra citatet är då ett citat från den yttersta gränsen för denna kategori, det vill säga att det illustrerar uppfattningar som visserligen placerats i denna kategori, men som befinner sig på ytterkanten. (Larsson, 1986)

Den första fasen i analysarbetet handlar om att välja ut och markera det i intervjuerna som visar på olika uppfattningar. Nästa fas är den kritiska delen, när forskaren ska försöka hitta den mening som finns innesluten i citaten som hämtats från intervjuerna. Utifrån detta material växer kategorier fram. En viktig skillnad mot traditionell innehållsanalys är att i en fenomenografisk studie växer kategorierna fram ur materialet och bestäms inte i förväg. Denna fas är en tidsödande, mödosam och ibland även långtråkig del av arbetet. (Marton, 1988, 1990)

Analysarbetet beskrivs av Dahlgren & Fallsberg (1991) i sju steg. Det första steget handlar om att göra sig bekant med materialet genom att noggrant läsa det om och om igen. Därefter gäller det att, som andra steg, förtäta sitt material genom att formulera korta och representativa versioner av dialogen. Så följer fyra steg där forskaren arbetar med att jämföra olika uttalanden för att hitta överensstämmelser och olikheter, grupperar dem som verkar höra ihop, försöker beskriva essensen i de olika kategorierna och slutligen förser dem med en etikett. Det sjunde och sista steget innebär att jämföra de olika kategorierna med hänsyn till likheter och olikheter. Det är viktigt att

påpeka att arbetet med kvalitativa analyser av ovannämnda slag inte kan genomföras genom att slaviskt gå från steg ett till steg sju, utan att det snarare är frågan om att se detta som en trappa med sju steg som man vandrar upp och ner i ett antal gånger. (a.a.)

Alexandersson (1994) har valt att beskriva analysfasen i fyra olika steg, som till sitt innehåll ansluter till ovanstående sju steg. (a.a.)

Vad bör man tänka på när det gäller trovärdigheten och giltigheten i de data som kommer fram? Ett problem är huruvida forskarens tolkning är rimlig eller inte. Det är framförallt två olika frågor som dyker upp. Skulle en annan forskare komma fram till samma kategorier och skulle en annan forskare kunna känna igen de beskrivna kategorierna i intervjumaterialet? Svaren på dessa båda frågor är enligt Marton (1988, 1990) att i den sistnämnda frågan är svaret troligen ja, men när det gäller den första frågan är svaret troligen nej. (a.a.) Ett sätt att minimera risken för att det är forskarens privata uppfattning som syns i tolkningen och inte de data som framkommit är att låta en oberoende medbedömare undersöka materialet. Går de olika beskrivningskategorierna att känna igen i själva datamaterialet? Läger en medbedömare in samma innebörd i de olika kategorierna som forskaren? Det är också viktigt att med citat konkretisera de olika kategorierna. (Larsson, 1986; Alexandersson, 1994)

Egna reflektioner kring metodval

Den andra delen av avhandlingen är en empirisk studie, där jag i huvudsak använt mig av den fenomenografiska ansatsen.

Jag börjar med några reflektioner kring intervjudelen i min undersökning. Kvale (1997) påpekar vikten av att både ha kunskaper i ämnet och att ha kunskaper i att intervjua. Mina kunskaper om inriktningen *Musiskt lärande* var vid tidpunkten för intervjuerna så god som det över huvud taget är möjligt, då jag var en i det arbetslag som arbetade fram förslaget. Däremot hade jag inte de kunskaper om det musiska och musisk fostran som jag har idag efter mitt arbete med den teoretiska begreppsanalysen. Ibland kan jag känna detta som en brist, då jag förmodligen ställt en del andra frågor än de jag valde att ställa. Å andra sidan är frågorna valda och ställda vid den tidpunkt då mina kunskaper om *Musiskt lärande* överensstämde med de som studenterna så småningom kom att möta.

Att jag gjorde intervjuerna innan jag skrivit den teoretiska analysen fick också till följd att behovet av att ställa ytterligare en fråga dök upp.⁹⁹ Detta gjorde att jag fick vända mig till en ny grupp av studenter och att jag genom-

⁹⁹ Frågan handlar om hur lärarstudenterna ser på förhållandet mellan begreppen musisk och estetisk.

förde detta som en öppen enkätfråga. Denna grupp studenter hade läst i det närmaste 40 poäng av *Musiskt lärande*, vilket innebär att de hade helt andra kunskaper inom området än den grupp studenter som deltog i intervjuundersökningen. Om frågan istället hade ställts till intervjugruppen är det troligt att svaren varit av en annan karaktär, inte minst med tanke på hur intervjugruppen uppfattade begreppet musisk.

Att formulera intervjufrågorna innan de teoretiska delarna i avhandlingen var skrivna, har lett till vissa otydliga formuleringar. Ett exempel handlar om begreppen talang och begåvning som jag använt synonymt med varandra. Ett annat handlar om frågan om ett övergripande generellt ramverk för de estetiska ämnena samtidigt som ordet integrera finns med i frågan. Detta innebär att det kan vara svårt att tolka om svaren handlar om det övergripande generella ramverket eller att integrera ämnena med varandra.

Om min erfarenhet av att intervjua varit större vid intervjutillfällena är det möjligt att jag varit mer uppmärksam på att en del svar mer har karaktären av kvasikvantitativ art¹⁰⁰ och hade kanske kunnat med hjälp av fler följdfrågor få studenterna att reflektera över frågorna. Även här finns det ett ”å andra sidan”. Studenterna var nya i lärarutbildningen¹⁰¹ och deras studier i *Musiskt lärande* låg ett år framåt i tiden, så det är inte säkert att jag nått längre.

När man arbetar utifrån en fenomenografisk ansats är det viktigt att låta analysen av intervjuerna ta lång tid. Mitt arbete med att analysera och kategorisera svaren har pågått i perioder under flera år och under kontinuerlig diskussion med min handledare. Jag har inte tidigare arbetat utifrån en fenomenografisk ansats, vilket gör att jag inte har några tidigare erfarenheter att bygga på vid mitt analysarbete. En sådan erfarenhet hade varit önskvärd, då jag tror att jag då hade kunnat undvika vissa irrfärder på vägen.

När det gäller förankringen av kategorier i intervjumaterialet känner jag att granskningen från en annan forskare troligen skulle leda till ett igenkännande. Däremot är det inte säkert att en annan forskare skulle komma fram till samma kategorier utifrån intervjumaterialet, vilket inte heller är nödvändigt eller ens troligt i en fenomenografisk studie.

¹⁰⁰ av typen negativ till – positiv till

¹⁰¹ Intervjuerna ägde rum under studenternas tio första veckor i utbildningen.

Undersökningsgrupperna

Avsikten var att den första gruppen studenter skulle antas till inriktningen *Musiskt lärande* läsåret 2001/2002.¹⁰² Eftersom Linköpings universitet reformerat lärarutbildningen med start redan 1999¹⁰³ så kom inriktningen att ges för första gången redan läsåret 2001/02 på grund av att de lärarstudenter som påbörjade sin utbildning 1999 krävde att få chansen att läsa denna inriktning. Denna grupp studenter ansåg jag inte vara möjlig att genomföra mina intervjuer med eftersom de redan under sitt första år, inom det allmänna utbildningsområdet, läst en kurs som hette *Estetisk baskurs* om 10 poäng. I denna kurs fanns det bland annat föreläsningar om det musiska och då min intention var att se vilka föreställningar lärarstudenterna ger uttryck för kring det musiska *före* sina studier, ansåg jag att jag inte skulle komma åt deras ursprungliga tankar kring detta. Jag beslöt mig för att istället vända mig till den grupp som ursprungligen skulle varit den första omgången studerande i ämnet och som antogs till lärarprogrammet hösten 2001¹⁰⁴.

Gruppen, som jag tänkte intervjua, bestod ursprungligen av 39 studenter där 82 % var kvinnor och 18 % män. Den åldersmässiga spridningen i gruppen är tämligen stor och ligger mellan personer födda 1956 och 1982 med ett medianvärde på 1979. Det är bland kvinnorna vi hittar den största åldersskillnaden.

Jag avsåg att intervjua cirka 20 studenter och försökte få urvalet att i möjligaste mån likna gruppen som helhet. Jag valde att begränsa mig till 20 studenter då jag ansåg att det var en hanterlig mängd intervjuer att arbeta med, samtidigt som jag skulle kunna få en mindre grupp som innehöll den stora gruppens variationer. Jag började med att be samtliga studenter att fylla i en liten enkät där de ombads berätta lite om sin bakgrund när det gäller utbildning, tidigare sysselsättningar och om de hade egna barn. Vidare frågade jag vilken bakgrund och/eller erfarenheter de hade av det estetiska fältet och om de hade tidigare erfarenheter av att undervisa inom detta fält. Jag ville också veta om de var aktiva utövare inom något av områdena inom det estetiska fältet på sin fritid, när deras intresse uppstod och hur detta intresse förändrats och/eller utvecklats genom åren (se bilaga 1). Med hjälp av detta underlag plockade jag ut 23 studenter så att de i möjligaste mån representerade gruppen i sin helhet när det gäller kön, ålder, bakgrund, intressen med mera. Intervjugruppen minskade till 20 studenter på grund av att en student

¹⁰² De läser sedan inriktningen under sitt andra studieår, vilket i det här fallet innebär start höstterminen 2002.

¹⁰³ Detta finns beskrivet i avhandlingens inledning.

¹⁰⁴ Denna hösttermin påbörjade den första omgången studenter sina studier i *Musiskt lärande*, och det fanns inga studenter som läst inriktningen tidigare.

slutade utbildningen, en bestämde sig för att byta inriktning och en blev långvarigt sjuk. Kvar blev alltså en grupp om 20 studenter där fem var män, det vill säga 25 %, vilket är något högre än i den totala gruppen av studenter som återstod efter dessa bortfall. Å andra sidan blev andelen män något högre även i den stora gruppen eftersom det var kvinnor som försvann.¹⁰⁵

Jag genomförde intervjuerna under studenternas första tio veckor i utbildningen hösten 2001, då de läste en kurs inom pedagogiskt arbete. Innan jag började intervjua denna grupp studenter genomförde jag tre provintervjuer med studenter som skulle börja läsa musiskt lärande och som tillhörde gruppen som började sina lärarstudier 1999. Jag ville dels undersöka om mina frågor gick att förstå och om det skulle gå att få ut något från dem. Att genomföra pilotintervjuer före själva huvudintervjuerna gör att intervjuaren kan känna sig tryggare och därmed mer öppen och avslappnad vid intervju-tillfällena. (Kvale, 1997) Vidare får man möjlighet att upptäcka om respondenterna förstår frågorna som ställs och vid behov revidera frågorna. (Bryman, 2002)

Mina provintervjuer skrev jag ut i sin helhet och genomförde en provanalys. Resultatet av mina provintervjuer blev att jag flyttade frågan om varför de sökte till denna ingång, det vill säga musiskt lärande, från enkäten kring deras bakgrund till intervjufrågorna. Några av frågorna utvecklades också så att jag hade fler synonymer att komplettera med om de hade svårt att förstå frågan. Den fråga som i provintervjun löd: ”Hur ser du på de sinnliga sidorna av oss?” utvecklades till att lyda ”Man talar ibland om relationen mellan boklig lärdom och sinnliga erfarenheter. Hur ser Du på detta?” (se bilaga 2)

Varje student intervjuades enskilt under cirka 40 minuter. Samtliga intervjuer ägde rum i ett litet, ostört konferensrum. Innan själva intervjun tog sin början samtalade vi i några minuter lite informellt om hur deras studier såg ut just nu. Samtidigt testade vi att inspelningen med bandspelaren fungerade. Intervjun spelades in på band och samtliga intervjuer har därefter skrivits ut ordagrant. Pauser har markerats med punkter (...). Korta pauser med några punkter och längre pauser med flera punkter. Dock finns ingen exakt tidslängd på pauserna angiven. Skratt och liknande har också markerats inom parentes, precis som mina kommentarer och förtydliganden. När samtalet flutit ut i saker som inte berör ämnet, har jag endast noterat detta, men inte skrivit ut dessa avsnitt. Jag har även skrivit en sammanfattning av alla intervjuer med en inledande bakgrundsteckning av personen.

Efter det att jag skrivit ut och analyserat alla intervjuer och även skrivit min teoretiska analys av begreppen musisk och estetisk, kände jag att det

¹⁰⁵ Andelen män var nu ca 20 %.

fanns ytterligare en fråga som jag var nyfiken på att få belyst. Denna fråga handlade om hur studenterna skulle vilja beskriva förhållandet mellan musisk och estetisk. Detta gjorde att jag beslöt mig för att gå ut till den grupp av studenter som våren 2004 befann sig i slutet av sina studier om 40 poäng inom *Musiskt lärande* och be dem skriva ner sina tankar kring detta. Denna grupp är således undersökningsgrupp två.

I den aktuella enkätundersökningen har jag använt mig av samma typ av relativt öppna frågor som i intervjuundersökningen. För att få en situation som i möjligaste mån liknade en intervju var jag själv närvarande när studenterna besvarade enkätfrågan för att kunna förtydliga om det fanns några frågor. Jag omformulerade eller förtydligade även mina intervjufrågor vid behov, som jag nämnt tidigare.

Undersökningsgrupp två bestod av 31 studenter och vid det lektionstillfallet då uppgiften genomfördes deltog 23 studenter. I slutet av lektionen bad jag studenterna att fundera över frågan *Hur ser du på förhållandet mellan begreppen "musisk" och "estetisk" (likheter, skillnader, utmärkande drag för respektive begrepp)*. Frågan besvarade de skriftligt och lämnade in anonymt innan de lämnade lektionen.

Detta innebär att min intervjustudie är kompletterad med en öppen fråga av enkätkaraktär. Denna fråga har besvarats av studenter som i det närmaste studerat 40 poäng av inriktningen *Musiskt lärande*, till skillnad från studenterna i intervjuundersökningen som inte har påbörjat sina studier i *Musiskt lärande*.

Kort beskrivning av intervjupersonerna

Här följer en kort beskrivning av de tjugo studenter som intervjuades hösten 2001. Namnen är fingerade.

Annika är född 1979. Hon gick estetisk inriktning på gymnasiet och har dessutom gått två år på musiklinje på en folkhögskola. Hon har inga egna barn och har tidigare arbetat som brevbärare. Hon har varit intresserad av musik så länge hon kan minnas och ju mer hon har hållit på desto mer har hon velat kunna. Intresset har fördjupats med åren och det har också blivit bredare. Hon har ingen tidigare erfarenhet av att undervisa inom det estetiska fältet.

Bodil är född 1971. Hon gick "handel och kontor" på gymnasiet och har kompletterat med allmän linje på folkhögskola under ett år. Hon har två egna barn och har tidigare arbetat som montör och mäklarassistent. Hon målar, syr och sjunger mycket hemma med barnen. Hennes intresse för de estetiska ämnen har alltid funnits, men har förstärkts med åren. Hon har ingen erfarenhet av att undervisa inom det estetiska fältet.

Cecilia är född 1979. Hon har tidigare arbetat som receptionist på ett hotell. Hon har inga egna barn. Hon sjunger i ett band, tycker om att dansa och att överhuvudtaget röra på sig. Det är framförallt via körsång som hennes intresse för de estetiska ämnena har ökat och fördjupats under åren. Hon har varit medhjälpare till en lärare och dessutom vikarierat i bildundervisning.

Disa är född 1979. Hon gick samhällsvetenskapliga programmet på gymnasiet och har dessutom kompletterat med basår inom naturvetenskap för lärare. Hon har inga egna barn och har tidigare arbetat på prenumerationsavdelningen på en stor dagstidning och som tränare i konståkning. Hon har spelat fotboll och ägnat sig åt konståkning. Hennes tidigare erfarenheter av undervisning består i att hon varit fotbollstränare och teamåkningsstränare inom konståkning på mästerskapsnivå.

Elisabeth är född 1956. Hon har studerat bild och keramik på två olika folkhögskolor under sammanlagt tre år. Hon har två egna barn. Hon har egen keramikverkstad och har tidigare arbetat som assistent på en förskola. Så länge hon kan minnas har hon varit intresserad av konst och att rita och måla och ägnar sig mycket åt måleri, kroki, batik, näverslöjd och så förstås keramik. Hennes tidigare erfarenheter av undervisning består i att hon varit kursledare i keramik.

Frida är född 1977. Hon gick estetiska programmet med inriktning mot musik på gymnasiet och har därefter läst musik, teater, drama, dans och bild i tre år på folkhögskola. Hon har inga egna barn och hennes tidigare yrkeserfarenheter finns inom detaljhandel och livsmedel. Hon har ägnat sig åt musik sedan hon var liten och hade en dröm om att bli musikalartist, men insåg så småningom att det nog skulle bli slitsamt. Eftersom hon också tycker om barn så ville hon kombinera sina båda intressen och istället bli lärare inom det estetiska fältet. Hennes tidigare erfarenheter av undervisning består i arbete inom barnomsorgen, där hon fick hålla i sångstunderna och i undervisning av några barn i "barn och musiktillval".

Gabriella är född 1982. Hon gick i musikklass under grundskoleåren och konst- och formgivningsprogrammet på gymnasiet. Hon har inga egna barn och när hon var liten försökte hennes gammelmormor lära henne måla. Hennes intresse för konst och formgivning växte under gymnasieåren. Nu arbetar hon som ledare för barngrupper i målning inom Aktiv ungdom. Hon leder kurser som "lilla konstskolan" och "teckning/målning".

Hanna är född 1978. Hon gick barn-och fritidsprogrammet på gymnasiet. Hon har tidigare arbetat med att tillverka satellitmottagare. Hon har inga egna barn och på fritiden brukar hon fotografera och måla. Intresset för fotografering och målning uppstod under mellanstadieåren och under gymnasieåren tillkom ett intresse för drama. Hon har gjort praktik i år 7-9 och då undervisat i bild och idrott.

Inger är född 1979. Hon gick humanistiska programmet på gymnasiet och har dessutom gått ett år på Calle Flygare Teaterskola i Stockholm. Hon har inga egna barn och tidigare har hon arbetat som säljare inom kläder och kosmetik. Hon har alltid varit intresserad av sång och teater och sjungit i kör och spelat piano. Nu ligger det största intresset inom drama. Hon har ingen tidigare erfarenhet av att undervisa.

Jannike är född 1980. Hon har bland annat gått folkhögskola där hon ägnade sig åt drama. Hon har dessutom läst 20p i Svenska språket. Hon har inga egna barn. På fritiden ägnar hon sig åt att teckna, måla och fotografera. Hon har alltid tyckt om att göra kreativa saker och har alltid satsat på de estetiska ämnena i skolan, främst bild. Hon har inga tidigare erfarenheter av att undervisa.

Karin är född 1981. Hon gick estetiska programmet på gymnasiet och har dessutom läst bildlinjen på en folkhögskola. Hon har inga egna barn. Hon har alltid varit intresserad av att måla med mera. Hon har ingen tidigare erfarenhet av att undervisa.

Lena är född 1972. Hon gick social linje på gymnasiet och har därefter läst estetisk linje på folkhögskola, kommunal vuxenutbildning ett år och ett år på musiklinje på folkhögskola igen. Hon har ett barn och har tidigare haft diverse arbeten från sjukvårdsbiträde till brandskadesanör. Hon målar, renoverar möbler, sjunger i kör, tränar styrketräning och har medverkat i några musikalerna i amatörsammanhang. Tidigare var hennes intresse mer inriktat mot bild, men har numera gått mer åt musikhållet. Hon har arbetat som bildlärare och även haft projektanställning som handledare inom design och träverkstad.

Monica är född 1980. Hon gick naturvetenskaplig/teknisk linje på gymnasiet och har därefter studerat ett år på konsthantverkslinje och gått en ett-årig fritidsledarutbildning. Hon har inga egna barn. Hon har alltid tyckt om att uttrycka sig med händerna och spelade mycket teater som liten. Hon har inte undervisat tidigare.

Nina är född 1975. Hon har gått folkhögskola med allmän inriktning och därefter konstutbildning på folkuniversitetet samt två år på folkhögskola med bild- och formutbildning. Hon har inga egna barn. Hon har så länge hon kan minnas haft intresse för skapande arbete, men först på gymnasiet förstod hon hur betydelsefullt detta skapande är. Hon känner starkt och tydligt att det skapande arbetet är livsviktigt för henne. Hon har ingen tidigare erfarenhet av att undervisa.

Pia är född 1982. Hon gick samhällsvetenskapliga programmet. Hon har inga egna barn. Hon syr och snickrar gärna och har alltid älskat musik. Hon har ingen tidigare erfarenhet av att undervisa.

Robert är född 1973. Han har gått 2,5 år på estetisk linje på en folkhögskola och dessutom studerat bland annat språk på universitet (95p). Han har inga egna barn och har tidigare omfattats av arbetslöshetsåtgärder när han inte studerat. Han målar mycket och är väldigt filmintresserad och har även spelat lite teater. Tecknandet och målandet har alltid varit hans stora intresse och han har haft två utställningar som varit framgångsrika. Hans tidigare erfarenheter av undervisning består i sex månaders ungdomspraktik hos en bildlärare i år 7–9.

Oskar är född 1977. Han gick samhällsvetenskapliga programmet på gymnasiet. Han har inga egna barn och hans tidigare arbetserfarenheter innefattar arbete som livsmedelsarbetare samt musiklärare på Medborgarskolan. Han musicerar mycket och det är ett intresse som funnits sedan 10-årsåldern.

Staffan är född 1981. Han gick naturvetenskapliga programmet och har dessutom läst lite datasäkerhet. Han har inga egna barn och hans tidigare arbetslivserfarenheter består i att han gjort militärtjänst under 10 månader som gruppchef. Han spelar fotboll och golf. Han har gått dramakurser som liten och spelat en del teater. Han tycker också om att måla. Han har vikarierat inom kommunala musikskolan som saxofonlärare.

Torkel är född 1979. Han gick barn- och fritidsprogrammet på gymnasiet. Han har inga egna barn och har tidigare arbetat inom industrin och praktiserat som fritidspedagog och lärare, bland annat i idrott. Han spelar innebandy och springer och har också spelat en del teater. Han målar också gärna när han får tid över.

Victor är född 1979. Han har inga egna barn och har tidigare arbetat inom industrin. Han musicerar och komponerar egna sånger. Intresset för musik uppstod under tonåren. Han har ingen tidigare erfarenhet av att undervisa.

Mitt tillvägagångssätt vid analys av materialet

Vid mitt analysarbete har jag utgått ifrån de sju olika steg som finns beskrivna för fenomenografiska undersökningar. Det har varit ett vandrande upp och ner i den fenomenografiska trappan. Jag ger en inblick i detta arbete och vad det fått för konsekvenser.

Efter det att jag skrivit ut alla intervjuer ordagrant (som jag beskrivit tidigare), så började jag arbetet med att kategorisera svaren jag fått. Den första grovindelingen i kategorier gjorde jag under september 2002. Därefter lät jag detta material med intervjuer ligga. I början av mars 2003 tog jag fram kategoriindelningarna igen och nu försökte jag benämna de olika grupperna och sätta rubriker på dem.

Därefter läste jag igenom intervjuerna igen och tittade på dem i förhållande till den kategoriindelning jag gjort under hösten 2002. I stora drag

tyckte jag att indelningarna höll, men gjorde smärre justeringar. I fråga 7, som handlar om vad studenterna lägger i begreppet konstnärlig, hade jag en stor kategori som jag benämnt *konstnärlighet kan vara mycket*. Denna delade jag upp i två mindre kategorier, där den ena fick behålla sin tidigare benämning och den andra fick benämningen *någon som är kreativ*. I fråga 9, som handlar om relationen mellan boklig lärdom och sinnliga erfarenheter, gjorde jag en ny kategori som jag kallade *används inte så idag*. Dessa svar hade jag först tänkt mig som kommentarer, men såg nu vid denna granskning att de borde vara en egen kategori. I fråga 13, om betydelsen för samhället med musiskt lärande i skolan, sammanförde jag två kategorier *blir mer harmonisk* och *mer harmoniska individer ger bättre samhälle* till en kategori som jag kallar *harmoniska individer – bättre samhälle*.

Under mars 2003 skrev jag också rent dessa kategorier och då kontrollerade jag återigen fördelningen av svaren i olika kategorier och några svar bytte då kategori. Det var svar som jag redan tidigare funderat kring var de skulle placeras. I denna första analysomgång kunde svaret från en student hamna i flera olika kategorier.

I januari 2004 gick jag igenom samtliga intervjusvar igen och kontrollerade dem mot den kategoriindelning som jag gjort tidigare och det blev en hel del omflyttningar och förändringar. Den viktigaste förändringen den här gången var att jag placerade *hela* svaret under en kategori istället för att ett svar kunde återfinnas i flera kategorier. Jag nämner istället endast att det finns andra studenter som också tar upp den aspekten. I februari 2004 granskade min handledare och jag kategoriseringarna tillsammans och gjorde smärre förändringar eller snarare förtydliganden när det gällde frågorna 2, 3, 9 och 12.

Det jag arbetat vidare med under vintern och våren 2005, är att hitta tydligare benämningar på mina kategorier. Några kategorier, som låg nära varandra, har slagits samman till en större kategori med lite mer bredd.

När jag redovisar de olika kategorierna har jag oftast valt att belysa kategorin med två citat. Ett citat som belyser kärnan i kategorin och ett som ligger i utkanten. När kategorin består av svar från många studenter har jag ibland valt att belysa med några fler citat för att visa spännvidden inom kategorin. Ibland finns det av naturliga skäl endast ett citat för att belysa kategorin.

Även den fråga som besvarats som en enkätfråga av undersökningsgrupp två har behandlats på samma sätt som intervjufrågorna i analyshänseende.

Kapitel 8. Begreppen musisk, estetisk, estetisk upplevelse och konstnärlig i teori och empiri

Jag påminner om uppläggningsen av kapitel 8–11 som innehåller dels teoretiska utgångspunkter, dels resultat från min empiriska undersökning samt en kort sammanfattning med mina egna reflektioner. Teoridelarna här är inte tänkta som uttömmande faktadelar om de aktuella områdena, utan endast som teoretiska referenspunkter för mitt resonemang kring resultaten.

Begreppet musisk samt dess förhållande till begreppet estetisk ur ett empiriskt perspektiv

Den första delen i min empiriska undersökning handlar om vad lärarstudenterna har för uppfattning om begreppet musisk.

Svaren på frågan om hur de uppfattar detta begrepp domineras av en stor kategori som omfattar sjutton av de tjugo studenterna. Kategorin har jag kallat för att *musisk uppfattas som i första hand synonymt med musik*.

Då tänker jag på musik och musikskapande, sjunga och spela. Man brukar ju säga att någon har musisk talang eller snarare musikalisk talang. Det låter ju så lika. (Frida)

Den första kopplingen blir till musik bara för att det är så likt, men det känns som att det ändå är ett hopkok utav många konstnärliga inriktningar. (Annika)

Alla människor är nog lite musiska (fast kanske inte riktigt alla) för alla lyssnar på musik. Det är kanske de som är jätteduktiga på musik och som spelar någonting, fast jag tycker att alla ska få lära sig. (Inger)

De allra flesta studenterna sätter likhetstecken mellan musisk och musik. Några av studenterna tillägger att ordet musisk visserligen låter som musik och att det är det första de tänker på, men att det nog också finns något mer. Någon föreslår dans, någon att det också har med sinnena att göra och ytterligare någon att det mer känns som en blandning av fler konstnärliga uttryck.

De övriga tre studenterna återfinns inom var sin kategori. Den första av dessa har jag benämnt att *musisk har med kroppen att göra*.

Jag vet inte. Lära med hela kroppen, men jag vet inte. (Gabriella)

En av studenterna kopplar ihop musisk med Grekland, filosofi och litteratur och kategorin har jag kallat *musisk är i första hand en blandning av olika områden*.

Jag vet inte, men Grekland – blandningen mellan filosofi och litteratur och så där. (Robert)

Den sista kategorin har fått namnet *musisk är både lite och mycket på en gång*.

Det känns som det är väldigt mycket och väldigt lite på något sätt. Man skulle kanske vända på det och säga att det är lite fast mycket? Jag läste om det i broschyren. Nu känns det som om det är så himla många olika moment och då är risken att det blir så lite så att det blir ingenting. Istället för att man har mycket av några få saker, så får man liksom lite av allt. Så känns det. (Nina)

De tre sistnämnda kategorierna nämner inte ordet musik utan kopplar ihop musisk med att det handlar om att lära med hela kroppen, att det är ett begrepp som innehåller många olika moment, men att det då samtidigt blir väldigt lite av varje moment. En av studenterna gör kopplingen till Grekland, filosofi och litteratur.

Under mitt arbete med denna avhandling blev jag nyfiken på hur studenterna såg på förhållandet mellan begreppen estetisk och musisk i slutet på deras 40 poäng av inriktningen *Musiskt lärande*.¹⁰⁶ Jag bad studenterna, i undersökningsgrupp två, att fundera över frågan *Hur ser du på förhållandet mellan begreppen "musisk" och "estetisk" (likheter, skillnader, utmärkande drag för respektive begrepp)?* Jag påminner om att denna fråga besvarades skriftligt.

De tankar kring begreppen musisk–estetisk som kom fram har jag delat in i tre olika kategorier. Från början hade jag fem kategorier, men valde senare att föra två av dem till någon av de andra kategorierna då de mer var varianter innanför en kategori än en egen. Hos varje enskild student återfinns ofta flera av kategorierna, ibland alla tre.

Den största av kategorierna handlar om att studenterna ser musisk som en integrering av dels de estetiska ämnen, dels mellan de estetiska ämnena och övriga ämnen i skolan, medan det estetiska handlar om de estetiska ämnena var för sig. Hos tjugo av studenterna hittar vi dessa tankar. Jag har här valt att illustrera denna kategori med fyra citat för att visa spännvidden, då detta

¹⁰⁶ Detta finns beskrivet i avsnittet om undersökningsgrupper.

är en av de kategorier som blivit en sammanslagning av två, där den ena handlade om att det musiska är en integrering av de estetiska ämnena och den andra om att musisk är en integrering av estetiska ämnen och teoretiska. Många av studenterna uttryckte båda synsätten och därför blev mitt beslut att sammanföra detta till en kategori. Jag kallar kategorin för *musisk är integrerat och estetisk är uppdelat i ämnen*. Här följer några exempel på detta.

Likheten mellan musiskt och estetiskt är att man arbetar i praktiska former (även teoretiskt). Man får använda sig av flera sinnen för att lära sig. Skillnaden mellan musiskt och estetiskt är att inom det musiska blandar man redskapen i en mixer och får ut ett innehåll som ska förmedlas. Inom det estetiska förmedlar man innehållet bara genom ett redskap eller man utgår bara från ett redskap för att förmedla ett innehåll. (Sedan kan flera redskap ingå och blandas in men då är det upp till den som ska lära.)

Musisk: Att integrera olika uttryckssätt i sin undervisning (eller yrkesutövning) Estetisk: Användande av enskilda uttryckssätt som betecknas som konstformer (såsom bild, formgivning, musik, lyrik, dans, drama etc). Således kan estetiska uttryck vara en del av det musiska ... Eller????
Hmmmmm ...

Begreppet ”musiskt”, för mig, handlar mer om att integrera de olika ämnen som är estetiska med andra kärnämnen. Givetvis finns det stora likheter med ordet ”estetisk”, men jag ser det mer som man arbetar enskilt med de estetiska ämnena i skolan, därav den hårfina skillnaden i de två olika begreppen.

Musisk undervisning är kopplat till den ”teoretiska” undervisningen. I en musisk undervisning blandas estetiska ämnen med teoretiska. Både begreppen musisk och estetisk har med konsttermerna att göra. Estetisk har enbart med de olika konstformerna, Musisk kan vara en blandning av lite av varje. Under det musiska begreppet kan man arbeta tematiskt.

En av studenterna hade ritat en förklarande bild vid sidan av sin text, för att tydliggöra hur han/hon ser på skillnaden mellan musisk och estetisk. Genom en tratt håller man ner Bild, Drama, Idrott och Musik (BDIM) i en flaska och där blandas alla ämnen och bildar det musiska, medan BDIM sida vid sida och var för sig är det estetiska. Hos en del av studenterna handlar det mest om att integrera de olika estetiska ämnena med varandra, medan andra ser det musiska som integrering mellan de estetiska ämnena och skolans övriga ämnen. Att eleverna ska få möjlighet att lära in teoretiska moment genom praktiska övningar. En student exemplifierar detta med att man kan hoppa rep

samtidigt som man lär sig multiplikationstabellen. Varje gång eleven hoppar rep kommer han/hon att ha en förnimmelse av multiplikationstabellen. Inom det musiska lär man sig tänka hur man kan integrera för att eleverna ska lära på ett givande sätt. Det musiska är starkt förknippat med lärande, medan det estetiska mer handlar om ett innehåll. Detta för oss över till nästa kategori, som är närbesläktad med den förra.

Nästa stora område handlar om att studenterna *ser det musiska mer som en metod, ett redskap för lärande, en helhetssyn*. Detta nämns av fjorton studenter. Detta är den andra kategorin som är sammanslagen av två tidigare, där den ena handlade om att studenterna ser det musiska som en metod och den andra kategorin tog upp detta med helhetssyn. Som citaten visar så är det svårt att skilja detta åt varför de fick bilda en gemensam kategori.

Musisk känns mera som om det är något man använder som en metod i undervisningen och estetisk känns mera som ämnen för sig. Musiskt – undervisningsmetod. Estetisk – ämnen – bild, musik, drama, dans m.m. Ämnena var för sig. Det musiska är att använda sig av de estetiska ämnena i alla ämnen, ämnesintegration.

För mig står ordet ”musisk” för metod att använda estetiska uttryck i. ”Estetisk” är enligt mig drama, bild, dans, musik osv. alltså olika uttryck som man kan utöva. ”Musisk”, då använder man dessa estetiska uttryck för att lära sig något inom ex. andra ämnen eller för att memorera något ex sjunga en ramsa för att befästa kunskap, inte bara sjunga för att sjunga.

Begreppet ”musisk” är mer omfattande då det innefattar en helhetssyn på vad kunskapsstilläggnan och lärande är och hur en ”pedagogisk metod” kan innefatta hela människan, ett sociokulturellt sammanhang.

Musiskt är en helhet för mig. En metod att öka förståelsen och förtroendet hos eleverna.

Ovanstående kategori talar mycket om det musiska som en metod för lärande, att ha en helhetssyn på vad lärande innebär. Det musiska kan leda till en bättre inläring hos eleverna, inte minst när det gäller att befästa kunskaper. Samtidigt finns det gemensamma drag med föregående kategori som talar om att det musiska är att integrera medan det estetiska mer är ämnena var för sig.

Sju av studenterna kopplar ihop det musiska med de olika sinnena, sinnlighet, känslor och liknande, medan det estetiska mer står för det praktiska, men även får betydelsen vacker. Jag kallar kategorin för *musiskt är sinnligt, estetiskt är praktiskt och vackert*.

”Estetiskt” känns för mig som mera dokumenterande och konkret än ”musiskt”. Estetiskt är något som är vackert och tilltalande, men inte sinnligt på samma sätt som ”musiskt”. Musiskt har mer med samspelet mellan kropp och själ, sinnen och andligheten att göra. I allt vi har sysslat med i musiskt lärande har det handlat om en slags förening mellan det förnuftiga och logiska med det estetiska och sinnliga. Det har vi strävat efter hela tiden. Renodlat estetiskt tycker jag bara handlar om en sida av detta, men man strävar inte efter en förening med ”andra sidan”. Estetiskt känns som någonting producerande i sig, någonting som står för sig själv och där man strävar efter ett resultat.

Jag upplever begreppet ”musisk” vara mer ”känsloladdat”. Man använder sina sinnen, sina känslor, sin kropp. ”Estetisk” är, för mig, mer praktiskt. Visserligen använder man sinnen då med. ”Estetisk” som begrepp är ju ett ”gammalt” begrepp för mig, som jag förknippar med bild och ”konstnärligt” och skapande. ”Musiskt” har jag inte känt till så länge, men jag upplever det mer ”djupare” – något som finns inom varje människa – men som ofta inte får tillfälle att lockas fram!

I den här kategorin står det musiska för en slags förening mellan kropp och själ, förnuft och logik, estetiskt och sinnligt, medan det estetiska mer står för sig själv, är mer praktiskt till sin karaktär och som mer strävar efter att nå ett resultat.

Estetisk upplevelse ur ett teoretiskt perspektiv

Då en av mina frågor till studenterna handlar om estetisk upplevelse, kommer jag att lite närmare beskriva detta. Först en förklaring av ordet upplevelse som i Nationalencyklopedin (2004) beskrivs som dels något en person är med om och är direkt berörd utav ofta på ett anmärkningsvärt sätt, dels som något vi uppfattar och värderar på ett känslomässigt plan och inte på det rationella. (a.a.) Gabrielsson (1981) förklarar upplevelser med att det handlar om det vi varseblir dels genom våra sinnen, dels genom kognitiva processer, det vill säga att vi associerar åt olika håll, dels känslomässiga/emotionella reaktioner. Dessa tre går omlott på ett komplicerat sätt och går inte att dela upp var för sig. (a.a.)

En upplevelse ligger mellan känsla och analys och är inte endast en subjektiv erfarenhet. (Hohr & Pedersen, 1996) Det är omöjligt att beskriva en upplevelse eftersom den är subjektiv och en beskrivning av en upplevelse förstås inte med säkerhet på samma sätt av den person som läser eller hör talas om den anser Eriksson (1970). Det ligger i upplevelsens natur att det inte är en alldaglig och självklar aktivitet, utan att den har karaktären av engångsföreteelse och inte är upprepningsbar. (Pöggeler, 1973) Den estetiska

upplevelsen beskrivs av Tuomikoski (i Østern, 1998)¹⁰⁷ som kontemplativ, som en upplevelse som inte förbrukar individen och som inte heller går att likna vid någon annan känsla. (a.a.) En estetisk upplevelse omfattar både våra känslor och tankar, är både en direkt upplevelse och reflektion över upplevelsen. (Sundin, 2003)

Ett problem, när man använder sig av engelskspråkig litteratur är att ordet *experience* översätts med både erfarenhet och upplevelse. I ett engelskt lexikon (Oxford, 2001) förklaras ordet *experience* med tre meningar. Den första ger betydelsen att det är en ”praktisk kontakt med och observation av fakta eller händelser”¹⁰⁸. Den andra förklaringen är att det är ”kunskap eller färdighet erhållen över tid”¹⁰⁹. Den tredje förklaringen handlar om att det är ”en händelse som lämnar intryck”¹¹⁰ så kallad *learning experience*.¹¹¹

Under 1700-talet talade man om skönhet, de sköna konsterna med mera. Så småningom fann man att den estetiska upplevelsen inte enbart bestod av skönhetsupplevelser och då tillkom det tragiska, det komiska, det sublimala med flera för att beskriva olika typer av upplevelser. Under 1800- och 1900-talens debatt om det estetiska blev det viktigt att försöka utröna vad det var som utmärkte estetiska upplevelser och vilka egenskaper det fanns hos något som gav dessa upplevelser. Estetisk upplevelse blev det vidgade begreppet i den estetiska debatten under denna tid. (Sohlmans, 1977)

Eriksson (1970) tar framförallt upp två uppfattningar om vad estetisk upplevelse är. Det är dels purismen, som bland annat hävdar att det finns en unik estetisk upplevelse, dels en grupp som diskuterar begreppet ur ett psykologiskt perspektiv. Bland de som räknas in bland puristerna finns till exempel Imanuel Kant och Clive Bell. (a.a.)

För att ge en bild av hur purismen ser på den estetiska upplevelsen, har Eriksson (1970) ställt sig tre frågor, som han försöker besvara. Den första frågan handlar dels om hur man ska beskriva en estetisk upplevelse, dels hur den då skiljer sig från upplevelser av annat slag. Om en upplevelse är renare och mer fulländad än de vanliga upplevelser vi gör i vardagen, om man upplever ren njutning som är intresselös, befriad från slit och strävan och om tiden står stilla, så är den en estetisk upplevelse, enligt Kant. (a.a.) Vidare anser Kant att när vi har en estetisk upplevelse använder vi oss av två kun-

¹⁰⁷ Originalen finns i Tuomikoski, P. (1990), *Taide ja ihminen*. Helsinki: Hanki ja Jää.

Då jag inte förstår finska språket får jag lita på översättningen i Østern.

¹⁰⁸ practical contact with and observation of facts or events (Oxford, 2001)

¹⁰⁹ knowledge or skill gained over time (Oxford, 2001)

¹¹⁰ an event which leaves an impression on me (Oxford, 2001)

¹¹¹ Som jag tänker kring orden upplevelse och erfarenhet, kommer upplevelse före erfarenhet. Det är genom upplevelser jag erhåller erfarenheter.

skapsförmågor. Dessa två är inbillningskraften och förståndet. De förser oss med möjligheten att både uppleva mångfalden i det vi ser eller upplever och att göra en enhet av det som förenar. (Ekman, 1963) Vi kan påminna oss de filosofer, som jag nämnt i ett tidigare kapitel, som talar om vikten av enhet i mångfalden.

Den andra frågan tar upp vad det är hos konst som gör att vi får estetiska upplevelser. Kant talar om att det är saker som är sköna som ger estetiska upplevelser. (Eriksson, 1970) Som jag nämnt i ett tidigare kapitel är Kants idé att det sköna är ändamålslost. Enligt andra filosofer är det inte så att en estetisk upplevelse endast uppstår av sådant som är vackert, behagligt eller tillfredställande. (a.a.) Det är även en estetisk upplevelse att reagera negativt på till exempel något som är fult eller som är estetiskt undermåligt. (Ekman, 1963) För Kant är det vår förmåga ”att värdera utan att resonera” som är utgångspunkten för estetisk upplevelse, att vi inte blandar in personliga intressen eller föremålets funktion (Benestad, 1978 s.182). En egenskap hos konsten som, enligt puristerna, är viktig för att den ska ge estetiska upplevelser är formen hos konstverket. Bell (1958) hör till dem som anser att det finns en gemensam egenskap hos all konst och det är formen eller det han kallar signifikant form. (a.a.)

Den tredje frågan som är viktig för puristerna är om man som publik eller åskådare måste göra något för att få denna upplevelse eller om den kommer av sig själv. Då hävdar puristerna att man bör inta något de kallar för en estetisk attityd. Andra kallar detta för kontemplation och det gäller att inrikta sig på att njuta av konstverkets form. (Eriksson, 1970) När vi intar en estetisk attityd använder vi samtliga själsliga funktioner som perception, fantasi, logik, kunskap och känsla. (a.a.)

Amerikanen Stolnitz (1960) definierar estetisk attityd som:

Disinterested and sympathetic attention to and contemplation of any object of awareness whatever, for its own sake alone. (Stolnitz, 1960 s. 35)

Disinterested har här samma betydelse som hos Kant.

Eriksson (1970) är benägen att hålla med om puristernas beskrivning av en estetisk upplevelse, men han håller inte med om att man måste inta en estetisk attityd eller att upplevelsen nödvändigtvis är knuten till konstverk eller saker som är sköna. Däremot anser han att det som är gemensamt för en estetisk upplevelse är att den är knuten till sinnesintryck som oftast avsätter starka spår i minnet. (a.a.)

Bland dem som diskuterar estetisk upplevelse ur ett psykologiskt perspektiv återfinns namn som Ivor A. Richards och John Dewey. Richards (1967) menar att det inte finns något särskilt estetiskt sinne, utan upplevelser

är av emotionell art. Konstverk av olika slag väcker däremot ofta en typ av upplevelser som man kallar estetiska. (a.a.)

Något som alltid finns vid en estetisk upplevelse, enligt Richards (1967), är ordning och nyhet. Hur hänger då dessa ihop? Enligt Richards strävar vi efter att hitta en balans, en ordning, och att få en sak presenterad på ett nytt sätt hjälper oss att få syn på denna ordning. Även egenskaper hos konstverkets form är betydelsefull. (a.a.)

Goodman (1976) anser att en estetisk upplevelse är dynamisk snarare än statisk, att den estetiska attityden är rastlös, sökande och testande och mer aktion än attityd. Det handlar vidare om skapande och återskapande. Han frågar sig om estetisk upplevelse enbart handlar om känslor. Om konst bara handlar om att simulera känslor, så blir den ett dåligt substitut för känsloupplevelser i det verkliga livet. Goodman diskuterar också kring begreppen emotion och kognition samt hur de förhåller sig till varandra. Vi sätter ofta till exempel fakta, sanning, granskande, undersökande, hypoteser med flera på ena sidan och saker som välbehag, smärta, intresse, besvikelse på den andra. Han menar att i den estetiska upplevelsen fungerar känslorna kognitivt. Detta hjälper oss att förstå ett konstverk och att kunna integrera det med övriga upplevelser. Goodman tycker dock att det fortfarande är oklart hur en estetisk upplevelse skiljer sig från andra typer av upplevelser. (a.a.)

Även Dewey (1934, 1980) anser att upplevelsen är central i konsten. Han anser till och med att konst är de upplevelser som vi som åskådare får och inte olika konstföremål. Vad är då en upplevelse enligt Dewey? Den är känslösam, men det finns inga separata ting i det som kallas känslor. Den är en helhet som har en egen identitet med speciella egenskaper. Vad som helst kan ge en upplevelse om den avslutas med en fulländning. Den kräver också att individen är engagerad. Det är dock ingen artskillnad mellan en vanlig upplevelse och en estetisk upplevelse, utan endast en gradskillnad. För att en upplevelse ska kunna kallas estetisk krävs också att den har något som Dewey kallar estetisk kvalitet. Estetisk kvalitet är inte endast bunden till konst, utan till exempel en fulländad vetenskaplig undersökning kan ha estetisk kvalitet. Detta uppstår när de olika ingredienserna av intellektuella, praktiska och emotionella upplevelser förenas till en helhet och inte bara följer på varandra. Dewey förklarar också att det estetiska ska ses som en förstärkande och klagörande utveckling som tillhör varje normal och komplett upplevelse och inte som ”en inkräktare som kommer utifrån, vare sig genom onyttig lyx eller överlägsen idealitet”¹¹² (a.a. s. 46). Att vi använder oss av vitala upplevelser innebär att vi måste ombilda eller rekonstruera den kunskap vi redan

¹¹² The esthetic is no intruder in experience from without, whether by way of idle luxury or transcendent ideality. (Dewey, 1934, 1980 s. 46)

har, vilket ibland kan vara smärtsamt. Det räcker inte med att endast lägga denna nya upplevelse ovanpå det vi redan vet. (a.a.)

Den estetiska upplevelsen innehåller flera olika aspekter som tillåter oss att både experimentera, reflektera och kommunicera, både i förhållande till oss själva, som med vår omgivning. Dessa aspekter ligger på tre olika nivåer, den individuella, den sociala och den kulturella.¹¹³ (Drotner, 2001)

Ytterligare en psykologisk beskrivning av estetisk upplevelse finns hos Vygotskij (1999). Han säger att en estetisk upplevelse får oss att se på saker med nya ögon. Den hjälper oss att vidga våra vyer och den lämnar alltid spår i vårt sätt att handla. Han menar att en estetisk upplevelse uppstår, precis som andra reaktioner, nämligen genom ”retning, bearbetning och gensvar” (a.a. s. 157).

Stolniz (1960) menar att det är viktigt att ge det han kallar estetiska stimuli tid att påverka oss. Vi måste dels uppleva med våra sinnen, dels ge det vi upplever tid att bearbetas. Att vara medveten om rytmen i olika konstformer hjälper oss att ena och hålla ihop vår upplevelse. Han anser även att det finns många olika möjligheter till estetiska upplevelser genom såväl konsten och naturen som genom människor. (a.a.)

Att det finns många olika processer som kan ge oss estetiska upplevelser tar också Carlsen och Samuelson (1991) upp. De nämner sinnen, känslor, tankar, åsikter, förmimmelser med flera som uttrycks i olika former som exempelvis musik, bild, rörelse. De menar också att estetiska upplevelser alltid är subjektiva. (a.a.)

Fler författare hävdar att estetiska upplevelser är subjektiva och knutna till en individ. Sundin (2003) talar om att en estetisk upplevelse alltid är individuell även om vi upplever den tillsammans med andra. (a.a.) Även Brodsky (1988) tar upp detta, bland annat i sin Nobelföreläsning 1987, där han beskriver det på följande sätt:

Ett estetiskt val är alltid individuellt och en estetisk upplevelse alltid en privat upplevelse. (Brodsky, 1988 s. 67)

I motsats till Brodsky med flera anser de Bolla (2003) att en estetisk upplevelse både är subjektiv och universell. Han börjar med att förklara vad han menar med en estetisk upplevelse till skillnad mot andra typer av upplevelser. En estetisk upplevelse lockas fram av ett konstverk och ett konstverk definierar han som ett objekt som producerar en estetisk upplevelse. Detta blir en typ av cirkelresonemang, vilket de Bolla är medveten om, men som han trots

¹¹³ Dessa tre nivåer kommer att presenteras närmare i avsnittet om det musiska i skolan och dess betydelse för samhället.

det ser som en nödvändighet. Han menar också att estetiska upplevelser skiljer sig kvalitativt från andra upplevelser. Han beskriver hur intensiva stunder av estetiska upplevelser känns som om de befann sig i gränslandet till kunskap. Att de ofta hjälper honom att identifiera det han egentligen redan vet, men som han inte gjort till sin egen kunskap än. Det synliggör vad han vet och vad han inte vet. På detta sätt anser de Bolla att estetisk upplevelse även har ett kognitivt värde. (a.a.)

En estetisk upplevelse karakteriserar Burton (2002) som en upplevelse då form och innehåll stämmer överens. (a.a.)

Av vilket slag/vilken sort är den estetiska upplevelsen? de Bolla (2003) tydliggör att alla möten med konst inte är estetiska. Vi kan reagera eller titta på en tavla ur ekonomisk eller politisk synvinkel och då ser vi inte tavlan ur en estetisk aspekt. Det är dock inte så att estetiska möten är bättre eller mer värdefulla än andra möten. de Bolla tror att en orsak till att estetisk upplevelse är så svårt att definiera är att den just saknar en distinkt definition. En del av denna svårighet hänger samman med svårigheten att definiera ordet upplevelse. (a.a.)

Pedersen (1999) definierar begreppet upplevelse i förhållande till det estetiska på följande sätt:

Upplevelse är den konstnärliga/estetiska kunskapsformen, där sinnliga strukturer och innehåll i världen bringas i ett interaktivt förhållande till det kollektiva formspråket. Genom upplevelse som estetisk interaktionsform rekonstrueras den subjektiva erfarenheten och det använda formspråket. Individerna rekonstruerar sig och sin kultur genom den upplevelsemässiga verksamheten. (Pedersen, 1999 s. 38)¹¹⁴

Många estetiker talar om de starkt emotionella inslagen som finns i den estetiska upplevelsen. (Ekman, 1954)

Hohr & Pedersen (1996) talar om upplevelse som en tredje erfarenhetsform som ligger mellan känsla och analys, som är de två andra erfarenhetsformerna. (a.a.)

Duesund (1996) tar bland annat upp att vi upplever genom kroppen. När vi upplever något är det genom att perception och rörelse förenas. Vi använder ögon, öron med mera, men även beröring av till exempel ett föremål. Vi rör oss också rent kroppsligt runt föremål för att kunna se dem ur olika syn-

¹¹⁴ Oplevelse er den kunstneriske/æstetiske erkendelseform, hvor sanselige strukturer og indhold i verden bliver bragt i et interaktivt forhold til de kollektive formsprog. Gennem oplevelse som æstetisk interaktionsform rekonstrueres den subjektive erfaring og de anvendte formsprog. Individet rekonstruerer sig og sin kultur gennem den oplevelsemæssige virksomhed. (Pedersen, 1999 s. 38)

vinklar och vi upplever exempelvis rytm även med kroppen. (a.a.) Håkonsson (1990) beskriver musik som först och främst en kroppslig upplevelse. Kropp och känslor går inte att särskilja, utan de är ett. Han exemplifierar med hur till exempel musik kan ge oss estetiska upplevelser som är så starka att de nästan tar andan av oss, men även hur musik kan irritera oss och alldeles få oss ur balans. (a.a.)

Att naturen ger upphov till estetiska upplevelser finns det olika tankar om. En sådan är att landskapet besjålas och att vi kan känna in olika stämningar i det. Detta gäller såväl för det stormpiskade havet eller det mäktiga vattenfallet som ett stilla sommarlandskap. Croce hävdar att saker i naturen kan väcka estetiska känslor om de är typiska för sin art. Det som främst fångat olika konstnärers intresse för naturen är de känslö- eller stämningvärden som finns. Även litterära skildringar av naturen kan ge estetiska upplevelser. De är då ofta inriktade på detaljer och små saker i naturen som används för att måla upp en bild. (Ekman, 1954) Söker vi efter olika saker när vi betraktar konstverk och när vi betraktar naturen? Är någon av dessa mer värdefull än den andra? Många estetiska teorier hävdar att ett konstverk är värdefullare. De har något slags organisation/ramar, de är mer stabila över tid än naturen med mera. Gäller då detta för alla konstverk? Det finns ju konstverk som är tämligen medelmåttiga. I dessa fall väger det kanske över till naturens fördel. Det vi kan säga är att det inte finns *ett* svar på den här frågan som är rätt i alla olika situationer. (Stolnitz, 1960)

I en fenomenografisk studie, där arton lärare i bild, musik och drama/teater intervjuades, ställdes bland annat frågan om vad dessa lärare lägger i begreppet estetisk upplevelse. Hälften av lärarna nämner att det handlar om att bli känslomässigt berörd. Andra ord som förknippas med begreppet är skönhet, njutning, fascination, spänning och nyfikenhet. Sinneskunskap och att det ger en reflektion över livet samt lek och drömmar återfinns också bland svaren. En person förknippar det med finkultur och esteticism och ger begreppet en negativ värdeladdning. Dessa arton lärare tar också upp att den estetiska upplevelsen inte kan plockas sönder i delar utan måste upplevas som en helhet. Den beskrivs vidare som ordlös och syntetisk. (Elsner, 2000)

För att bilda mig en uppfattning om hur begreppet estetisk upplevelse används idag gjorde jag en sökning på internet. Denna sökning¹¹⁵ gav 839 träffar och handlade om vitt skilda saker. Jag ska ge några korta exempel. Här finns företag som utför uppdrag inom design och formgivning¹¹⁶, kursplaner och betygskriterier från skolor¹¹⁷, bensinmackar som ”byggdes med

¹¹⁵ gjord 040826

¹¹⁶ <http://www.saldo.com/saldo/saldo4/saldo4/sidor/vadarsaldo/vadarsaldo.html>

¹¹⁷ http://www.kapareskolan.kungsbacka.se/Textdokument/betyg_2.html

tanken att även ett mackbesök skulle vara en estetisk upplevelse”¹¹⁸. Forskarutbildningen inom idrott vid Örebro universitet¹¹⁹ är ett annat exempel, men även ett läromedel i matematik presenteras med att framhäva matematik som en estetisk upplevelse¹²⁰.

Estetisk upplevelse ur ett empiriskt perspektiv

Svaren på frågan om vad lärarstudenten lägger i begreppet estetisk upplevelse har jag delat in i tre olika kategorier. Den största av dessa handlar om att *estetisk upplevelse handlar om känslor och att man blir berörd* på olika sätt. Hälften av studenterna återfinns i denna kategori och dessutom är det ytterligare två som nämner detta i sina svar.

Det är när man känner att man får ut någonting när du tittar på en målning eller lyssnar på musik. Det berör mig, jag blir ledsn, jag blir glad eller jag känner att det påverkar mig på något sätt. (Frida)

Jag tänker att det är något personligt, för att det kanske är olika för alla. Men för mej kan det vara att jag upplever någonting som andra har gjort, till exempel tavlor, och jag verkar bli tilltalad eller det är att jag upplever att jag skapar själv. Det är en väldig glädje. Man blir glad av det, mår bra. (Jannike)

Jag tror att det är när man inser att det här är viktigt. Att man sitter och skapar något tycker jag är en estetisk upplevelse, att man känner att det gör nytta för en själv, just att det är viktigt. Att man öppnar upp sig själv och lär sig något nytt. Jag kan inte sätta fingret på det riktigt, men man känner ju när man håller på med det. (Inger)

Studenterna uttrycker här att en estetisk upplevelse är något som väcker känslor av olika slag. De flesta av dessa känslor handlar om glädje och välbehag efter till exempel en teaterföreställning, konsert, konstutställning, film eller en promenad i naturen. En av studenterna beskriver en egen estetisk upplevelse som en stund då hon upplevde att allt annat runt omkring henne bara försvann och hon befann sig i en mycket stark känsla av välbehag. En estetisk upplevelse känns också som en stund då man lär sig något nytt och att det gör nytta. En av studenterna uttrycker att det är svårt att sätta fingret på vad det är

¹¹⁸ http://www.geocities.com/MotorCity/Downs/3340/sthlm_strandvagen.html

¹¹⁹ <http://www.oru.se/templates/oruExtNormal.aspx?id=7954>

¹²⁰ <http://www.ekelunds.se/grundsk/gru322.html>

som händer, men att man faktiskt känner när det inträffar. En viktig faktor är att man blir berörd på något sätt, både positivt och negativt.

Den andra stora kategorin handlar om att studenterna exemplifierar vad de menar med att berätta om något de varit med om eller vilka saker som ger upplevelser. Jag har benämnt kategorin *ett försök att inventera begreppet estetisk upplevelse*.

Den här byggnaden till exempel är ju estetisk. Det är ju mycket saker som är estetiska. En kompis tycker t ex att kungahuset är estetiskt. Mycket är ju beroende på smak. (Victor)

Bild, dans, musik men också till exempel textil och keramik och så grafik. (Monica)

Det kan ju vara allt från att gå på en konsert eller en teater eller se fina bilder. Det kan ju också vara att bara gå ut i naturen som den är bara man är öppen för intrycken. (Lena)

I den här kategorin finns många exempel på vad som kan ge estetiska upplevelser. Det handlar om teater, konst, musik, men kan också handla om en känsla när man ser hur barnen får en upplevelse av att arbeta med estetiska ämnen. En estetisk upplevelse kan man få både enskilt och i grupp, men den är alltid personlig till sin karaktär.

Två studenter beskriver *estetisk upplevelse som en helhet med kroppsliga kvaliteter*.

Jag kommer återigen in på att det är en blandning av alla de här ämnena. Att det känns som att det blir mest helhet då. Att få in rörelse och musik samtidigt. Rörelsegestaltning. Det tyckte jag kändes som en helhet och det skulle jag vilja kalla en estetisk upplevelse. (Annika)

Ja, det är mycket det här med kroppsliga upplevelser. (Bodil)

Att kroppen och en känsla av helhetstänkande är viktigt finns också nämnt som ett utmärkande drag för en estetisk upplevelse. Ytterligare två aspekter framkom hos några studenter och det handlar dels om att estetisk upplevelse är knutet till när de skapar någonting, dels till naturen. Dessa studenter nämner detta mer som ytterligare en sak med estetisk upplevelse och finns därför inom andra huvudkategorier.

Konst, konstnärlig ur ett teoretiskt perspektiv

Nationalencyklopedin (2004) beskriver att ordet konstnärlig ”har att göra med konstnärer” eller som någon som ”har naturlig begåvning för konst”. I beskrivningen av ordet konstnär står det att det är en person som utövar konst som yrke och då räknas flera olika konstarter upp, men det står också att det särskilt gäller bildkonst. Det finns också en beskrivning av en konstnär som ”bar basker och rökte franska cigaretter”. Ordet konstnär sätts också i samband med andra ord såsom levnadskonstnär, tusenkonstnär med flera betydelser. (a.a.) En konstnär är någon som inte enbart är speciellt begåvad på att uttrycka sig inom olika konstarter, utan som också är ovanligt känslig för kvalitén i konstverket. (Dewey, 1934, 1980)

Ordet konstnärlig hänvisar till både saker och personer som har med konst att göra, så därför vill jag också se hur detta ord förklaras.

I Nationalencyklopedin (2004) beskrivs konst som en ”kulturyttring vars utförande kräver särskild kunskap och förmåga” och att detta är förknippat med att använda denna förmåga med ”personlig behärskning och individuell anpassning till situation och avsikter”. Ordet konst betyder färdighet/kunskaper av något slag och i en snävare mening brukar det kopplas till estetisk verksamhet. Om man inte preciserar estetisk verksamhet närmare är det vanligt att det endast står för bildkonst. (a.a)

Ekman (1954) påpekar att det som är gemensamt för alla konstarter är att de kräver ett kunnande. Ordet konst kommer ju av ordet för kunna, som vi sett i Nationalencyklopedin. Det är också viktigt att påminna sig om att konst innefattar alla konstarter och inte enbart bildkonst som ofta är fallet. (a.a.) Som ytterligare ett exempel på att konst ofta uppfattas synonymt med bildkonst, tar jag ett exempel från Sklovskij (1994). Han säger att den vanligaste uppfattningen är att ”konst, det är tänkande i bilder” (a.a. s. 96). Detta har inneburit att andra konstarter, som musik och lyrik med flera, också har försökt inordnas under tänkande i bilder. Det visade sig också att det finns ett stort område inom konsten som inte hör hit. (a.a.) Det finns även andra konstformer än de estetiska till exempel ingenjörskonst och akrobatisk konst. Även det vi kallar underhållning brukar kallas konst. (Ekman, 1954)

Under antiken i Grekland hittar vi inget ord för konst i vår mening, utan grekerna använde ordet *techne* som stod för kunnande och skicklighet. Konst för konstens egen skull skulle inte förstås i antikens Grekland eftersom den var en integrerad del av livet och samhället. (Dewey, 1934, 1980) Platon skiljde mellan egentlig konst och hantverk, där hantverk beskrivs som oreflekterad verksamhet (Malmanger, 2000) eller annorlunda uttryckt mellan äkta konst och det som kallas färdighet eller vana. För Platon var det inte konst om förnuftet inte var involverat, utan då kallades det för praktisk färdighet. (Molander, 1996) Platon vacklar dock ibland i denna åtskillnad och i

hans senare dialoger (exempelvis i *Lagarna*) handlar det mer om att skilja god konst från dålig. Om konsten kom från sann insikt eller kunskap var den god. (Malmanger, 2000) Mot slutet av medeltiden kallade man allt hantverk, som kunde betraktas som kvalificerat för konst. Från den här tiden lever uttrycket konststycke kvar. Det betecknade ett arbete som var märkligt och rikt utformat. (NE, 2004)

Precis som för ordet estetik spelar 1700-talet en avgörande roll för hur vi idag uppfattar ordet konst. Då förknippades ordet med "bildkonst, arkitektur, konsthantverk, musik, opera, teater, dans och litteratur" (NE, 2004). Återigen dyker Kant upp som en frontfigur, då han införde en estetisk dimension till konståbegreppet. (a.a.)

När vi kommer till romantiken uppfattades konstverk som en form av konstnärens självuttryck och konstnärerna betraktades ofta som genier. (a.a.)

Under 1900-talet florerade många olika uppfattningar om vad som är konst. Några ansåg att det inte finns egenskaper som gör att olika objekt kan definieras som konst. (a.a.) Andra ansåg till exempel att det är konstvärlden som definierar vad som är konst. (Dickie, 1984) Konst har inte med underhållning eller förströelse att göra, utan konst är ett utflöde från oss själva i sin "ädlaste gestalt" och det krävs intellektuellt arbete för att nära den (Jöde, 1924 s. 13).

Davies (2001) resonerar kring om konst går att definiera. Han hänvisar till vad som krävs för att något ska kunna kallas för en definition och jämför sedan med de olika definitioner av konst som förekommit och alltjämt förekommer. En definition innehåller ett antal förutsättningar som är nödvändiga att uppfyllas. Davies tar som exempel ordet änka, som definieras som en kvinna som mist sin make genom dödsfall och som inte gift om sig. Är inte alla delarna uppfyllda så kan hon inte definieras som änka. (a.a.)

Hur vi än definierar konst är det något som finns i allt det vi gör för att behaga våra sinnen. Det som är gemensamt i all konst är form. Denna form eller gestalt får konstverket av en konstnär. En konstnär är alltså en person som ger gestalt åt någonting, exempelvis tavlor, musik, poesi, men även sådant som möbler, skor och kläder med mera. (Read, 1956) När det gäller undervisningssammanhang är konsten "ett försök att återvända från en av civilisationen påtvingad tudelning till en organisk tillvaro" (a.a. s. 94).

Goodman (1978) tycker att frågan om vad som är konst är fel ställd. Vi borde istället fråga oss när det är konst. Om till exempel en stol ska definieras som konst eller som en möbel, beror på vilken funktion som stolen har. Detta kan skifta från ett tillfälle till ett annat. (a.a.)

Konst har haft en mängd olika betydelser genom tiderna. Davies (2001) exemplifierar med Platon, som definierar konst som imitation eller representation och med Tolstoy som säger att konst är ett hjälpmedel för att överföra

känslor. Han nämner även Croces definition som *intuitivt uttryck* och Bell med *signifikant form*. Bland de senare definitionerna nämner Davies funktionalisterna, som menar att konst ska tjäna ett syfte och att någonting kan betraktas som ett konstverk bara om det:

succeeds in achieving the objective for which we have art. (Davies, 2001 s. 171)

Som exempel på en företrädare för den funktionalistiska definitionen nämner han Monroe C Beardsley. Som motsats nämner Davies det han kallar proceduralisterna och nämner George Dickie som en representant för detta med sin tes om att konst är det som presenteras som konst av någon som representerar den så kallade konstvärlden. (a.a.)

Croce (1994) definierar konst som vision eller intuition. Att konst är vision förklarar han med att vi som tar del av ett konstverk får ta del av den fantasibild som konstnären frambringt. Samtidigt talar han om vad han anser *inte* är konst, nämligen ett fysiskt faktum, det vill säga vissa färger, former eller ljud med mera. Konst är inte heller en moralisk verksamhet, det vill säga den är inte förbunden med lust och olust eller med nytta. Dessutom anser Croce att konst inte har karaktären av begreppsmässig kunskap. (a.a.)

Allt som idag anses som konst var ursprungligen inte konst. Till exempel har en del kulturella fenomen genom historien förvandlats till konst och sådant som tidigare ansågs vara konst är det inte idag. (Adorno, 1999)

Dewey (1934, 1980) anser till och med att konst är de upplevelser som vi som åskådare får och inte olika konstföremål. (a.a.)

Att det finns och har funnits så många olika definitioner av ordet konst, gör det nästan omöjligt att använda utan att närmare beskriva vad man lägger i ordet vid olika tillfällen. Sjögren (1998) har försökt sig på en definition av konst som lyder på följande sätt:

Konst är benämning på människans förmåga och produkter – tänkande, kunskap och föremål – oftast med inriktning på att skildra och formulera uppfattningar om främst människan i hennes livssammanhang, för att skapa (emotionell och intellektuell) förståelse för ”verkligheten” i vid mening. (Sjögren, 1998 s. 57)

Hur beskrivs då skillnaden mellan konst/konstnärlig och estetisk? Ett bekymmer är att begreppen konstnärlig och estetisk ofta används synonymt. Estetisk är ett vidare begrepp än konstnärlig och kan beteckna både konstverk och naturliga fenomen, som vackra naturscenerier och fågelsång med mera. Det konstnärliga är begränsat till artefakter och framträdanden. (Best, 1992) Ett

annat sätt att uttrycka detta på är att en skillnad mellan det estetiska och konst är att konst är något som är formgivet av människor, medan det estetiska omfattar både konsten och naturen. (Carlsen & Samuelsen, 1991) Ytterligare ett sätt att beskriva skillnaden mellan konstnärlig och estetisk är att konstnärlig framförallt förknippas med producerandet medan estetisk kopplas ihop med att vi uppfattar något via våra sinnen och med nöje/njutning. Men för att det producerade ska kunna kallas konstnärligt, krävs det att det uppnådda resultatet är av en sådan natur att det är egenskaper/kvaliteter hos konstverket som kontrollerar själva producerandet och inte tvärtom. Dewey hävdar att för att ett verk ska kunna anses konstnärligt måste det också vara estetiskt. (Dewey, 1934, 1980)

I den fenomenografiska studie som Elsner (2000) gjort med arton lärare i bild, drama och musik ställer hon bland annat en fråga om vad de lägger i begreppet konstnärlig. Det svar som dominerar är att det är en person som behärskar sitt uttrycksmedel. Ytterligare två aspekter framkommer och det är dels att personen ifråga kan ge uttryck för sin personlighet, dels att det handlar om att individen är ärlig och visar en uppriktig strävan att ständigt förbättra och ständigt övervinna nya problem. (a.a.)

Konstnärlig ur ett empiriskt perspektiv

Svaren på frågan om vad lärarstudenterna lägger i begreppet konstnärlig fördelar sig på två stora och två små kategorier. Arton (av tjugo) studenter finns inom de två största kategorierna.

Den första stora kategorin, som innehåller svar från tio studenter har jag kallat *konstnärlig kan vara mycket, någon som är bred/kreativ/skapande och som inte bara kan en sak*.

Det är jättebrett för mig. Det kan vara konståkning, sport eller konst osv. Konstnärlig kan vara mycket och det är något som i alla fall jag tycker är fint. När man går bild får man lära sig att det finns ett rätt sätt att måla på och det tycker jag är väldigt störande. Konstnärlig kan man ju vara på det sätt som man själv vill. Det är ju individuellt. (Gabriella)

Någon som är kreativ, att man lägger ner sin själ. Det finns så mycket som man kan kalla konstnärligt som inte har med konst eller estetik att göra. Bara man lägger ner sin själ i någonting. (Oskar)

Då tänker jag på någon som står och målar. Jag tänker på en kuf som går i linnekläder och är konstnärlig, sådana där lustiga människor som bohemer. Någon som jobbar på museum. Fast konstnärlig är väl alla som håller på

med estetiska ämnen t ex. sjunga, bild, drama, spela teater. Att jobba själv med de konstnärliga sidor man har, det är konstnärligt. (Inger)

I den första kategorin speglas en uppfattning om att konstnärlig är man om man är framstående inom det konstnärliga område som man valt som sitt uttrycksmedel och som då inte endast innefattar bildkonst. En student uttrycker konstnärlig som en person som kan omsätta en tanke i praktiken och att detta leder till ett resultat. En annan student anser att man är konstnärlig om man är bred inom ett område och inte endast behärskar en smal del av området, som kan vara musik, bild eller liknande.

Den andra kategorin har jag kallat *konstnärlig handlar främst om att skapa bilder*. Här återfinns svar från åtta studenter.

Jag tänker på måla och rita. Inte bara det som är ett känt konstverk, utan även det barn gör. (Bodil)

Då tänker jag på bild, alltså när man målar bilder. En som spelar musik och håller på med drama är också en form av konstnär, men när jag tänker konstnär då tänker jag bild. (Monica)

Då tänker jag nog på bild och att måla och så där. (Disa)

I den här kategorin har konstnärlig en snävare betydelse än i den förra. Här ser man konstnärlig i stort sett synonymt med att skapa bilder alltifrån barns bilder, att måla sina egna teckningsfickor där man förvarade sina teckningar, att ha känsla för färg och form, till konstverk som är skapade av etablerade konstnärer. Några studenter antyder i en bisats att konstnärlig också kan handla om att göra ett drama eller tillverka smycken, men framförallt tänker de på bildskapande.

Till sist finns det två små kategorier med en student i varje. Den första kategorin handlar om att *konstnärlig är någon som har förmåga att beröra*.

Någon som har förmågan att beröra. (Robert)

Den andra kategorin handlar om fördomar som finns kring konstnärliga människor. Detta nämns av ytterligare en student som placerats i en annan huvudkategori. Kategorin har jag kallat *konstnärlig är en bohemisk människa*.

Det har jag jättemycket fördomar kring. Jag ser en människa som är lite frånvarande, går i egna tankar och funderar. Det är flummigt. (Jannike)

De två sista kategorierna speglar två andra sidor av det konstnärliga än det som framkommer i de två stora kategorierna. Den första av dem visar på att en konstnärlig människa har förmåga att kommunicera något speciellt med hjälp av sin konst som gör att vi blir berörda. Den andra visar de fördomar som finns kring en konstnärlig person som en lite frånvarande människa som går i sina egna tankar.

Sammanfattning och egna reflektioner

När studenterna svarar på frågan om vad de lägger i begreppet musisk dominerar, föga överraskande, att de ser musisk som synonymt med musik. Här i Sverige är begreppet musisk relativt nytt och okänt och det låter ju dessutom så likt ordet musik, som någon av studenterna uttryckte det. Problemet med att skilja musik och musisk finns ju dessutom ända sedan Platons tid och i min teoretiska begreppsanalys märks tydligt den förvirring som råder och som både beror på översättningsproblem och på att Platon själv inte alltid är glasklar när han talar om det ena eller det andra. Några av studenterna inom den här kategorin lägger också till att det nog handlar om mer än musik och att det kanske också har med sinnena att göra och möjligen dans. Tre av studenterna nämner inte musik när de ska förklara ordet musisk utan ger det betydelsen av att det handlar om kroppen eller att det har att göra med en blandning mellan filosofi och litteratur och nämner också kopplingen till Grekland. Dessa förklaringar närmar sig mer det ursprungliga mousiké-begreppet.

När jag sedan bad studenterna¹²¹ förklara hur de ser på förhållandet mellan musisk och estetisk framträder tre kategorier med svar, där den största kategorin handlar om att de ser musisk som en integrering av ämnen och estetisk som uppdelat på ämnen. När det gäller att integrera handlar det både om att integrera de estetiska ämnena med varandra, och om att integrera estetiska ämnen med skolans andra ämnen. Man ser det musiska som starkt förknippat med lärande, medan det estetiska mer handlar om ett innehåll. Även i den andra stora kategorin är det musiska starkt förknippat med lärande, men nu utifrån att studenterna ser det som en metod eller ett redskap för lärande. De talar också mycket om vikten av att ha en helhetssyn, som de anser att det musiska har. I den tredje kategorin kopplar studenterna ihop det musiska med våra olika sinnen, med sinnlighet och känslor, medan det estetiska mer står för det praktiska men även är synonymt med vackert.

¹²¹ Jag påminner om att detta är svar från den studentgrupp som läst 40 p *Musiskt lärande*.

Alla kategorier handlar till stora delar om de grundtankar som finns i musisk fostran.¹²² Att det handlar om sinneserfarenheter, att skapa helheter och sammanhang där inte innehållet under skoldagen är uppdelat och sönderstyckat av ämnesindelningar. Det påpekas också i avsnittet om musisk fostran att det musiska är ett förhållningssätt som både bör och kan genomsyra alla ämnen och inte endast de estetiska ämnena. Det som oroar lite i studenternas svar är deras syn på det musiska som en metod. Att låta det musiska vara ett redskap för att nå andra mål, ser jag inte som något problem, men som jag tidigare nämnt ser jag det som en fara att låta det musiska bli en metod. Jag är då rädd för att den förlorar sin själ. Nu kan detta handla om att studenterna inte är medvetna om skillnaden mellan att använda det musiska som ett redskap, ett förhållningssätt och att använda det som en metod. Hos några av studenterna finns en annan skillnad beskriven som handlar om att det musiska är sinnligt, medan det estetiska mer står för det praktiska, något man producerar.

Utifrån dessa svar om förhållandet mellan musisk och estetisk vill jag göra följande beskrivning av dessa båda begrepp. Det musiska förknippas med våra sinnen och är starkt förknippat med lärande. Det ses som en integrering både av de estetiska ämnena sinsemellan och av de estetiska och teoretiska ämnena. Det estetiska ses som mer praktiskt och används ibland synonymt med ordet vacker. Det är mer förknippat med ett innehåll och ses som de estetiska ämnena var för sig. En student ställde en fråga som avslutning på sin beskrivning som löd: ”Således kan estetiska uttryck vara en del av det musiska ... eller?” Utifrån studenternas och Ronnefelds (1990) beskrivning av musisk och estetisk kan jag besvara den frågan med ja, fast jag anser att det estetiska är mer än så. Frågan är om det musiska kan vara en del av det estetiska? Till detta återkommer jag i det sista kapitlet.

När vi kommer till hur studenterna ser på estetisk upplevelse finns också tre kategorier av svar. Den största kategorin handlar om att en estetisk upplevelse handlar om känslor och att man blir berörd på olika sätt. Här finns det flera forskare som tar upp att en estetisk upplevelse är knuten till starka sinnesintryck, att den är känslösam, att den har starka emotionella inslag och att den ofta avsätter starka spår i minnet. En av studenterna talar om en estetisk upplevelse då allt bara försvann runt omkring henne. Några av studenterna nämner naturupplevelser som estetiska upplevelser och detta finns det olika tankar om bland teoretikerna. En del anser att det som finns som naturliga

¹²² Här är det viktigt att påpeka att lärarna i inriktningen *Musiskt lärande* inte själva var bekanta med det som benämns musisk fostran, utan har först efter våren 2004 fått ta del av det material som nu ingår i denna avhandling.

skapelser i naturen eller så kallat natursköna vyer inte ger upphov till estetiska upplevelser, medan andra hävdar att naturen också ger upphov till det vi kallar en estetisk upplevelse.

Den andra kategorin försöker inventera estetisk upplevelse genom att exemplifiera vad de menar. En del talar om att saker som är vackra kan ge estetisk upplevelse och detta talar bland annat Kant om. Andra nämner att former av olika slag ger estetiska upplevelser. Formen hos ett konstverk nämns som en viktig ingrediens för en estetisk upplevelse av flera författare bland andra Eriksson och Bell. Några studenter tar också upp att en estetisk upplevelse är av personlig art, någon anser att den både kan upplevas individuellt, men även i grupp. Här finns det flera författare som menar att en estetisk upplevelse alltid är subjektiv och privat, medan andra anser att den kan vara både subjektiv och universell. Slutligen är det några studenter som kopplar ihop estetisk upplevelse med kroppsliga kvaliteter. Detta gör även Duesund och Håkonsson som både hävdar att vi upplever genom kroppen och att kropp och känslor inte går att skilja åt.

Slutligen handlar det om vad studenterna lägger i begreppet konstnärlig. Här dominerar två stora kategorier där den första kategorin innehåller en bred definition av det konstnärliga som innebär att man är konstnärlig om man är framstående inom det område man valt som sitt uttrycksmedel. Detta synsätt finns också inom de teoretiska delarna. Där talas det om att det krävs personlig behärskning och ett kunnande för att betraktas som konstnär. Studenterna talar också om att en konstnär kan omsätta sina tankar i praktiken och uttrycka sina känslor så att andra kan ta del av dem. I litteraturen talas det också om att en konstnär är en person som kan ge gestalt åt någonting och det är då inte begränsat till endast estetiska uttrycksformer utan kan gälla även skor och kläder med mera. En av studenterna säger att en konstnärlig person är en person som håller på med estetiska ämnen, medan en annan student hävdar att konstnärlig kan handla om mycket. Det är en vanlig bild att konstnärliga personer finns inom konstnärliga uttryck, men vi har även uttryck som ingenjörskonst, akrobatisk konst med mera.

Den andra stora kategorin handlar om att en konstnärlig person framförallt skapar bilder. Om man inte preciserar konstnärlig närmare är den kanske vanligaste uppfattningen att konst och konstnärer handlar om bildkonst och måleri. En av studenterna beskriver det konstnärliga som någon som har känsla för färg och form. Det som anses som en gemensam nämnare inom all konst är just form och en konstnär är alltså en person som kan ge form eller gestalt åt ett konstverk.

Till sist finns det två små kategorier där den ena handlar om att en konstnär är en person som har förmåga att beröra. Här märks det att estetisk och konstnärlig ofta används som synonymer. I litteraturen skiljer man estetisk

och konstnärlig åt och säger att det konstnärliga är begränsat till artefakter och framträdanden, medan det estetiska är något som vi uppfattar med våra sinnen och som väcker känslor. Den andra lilla kategorin speglar de fördomar som ibland kommer fram när det talas om konstnärliga personer, nämligen att de är bohemiska, går i egna tankar. Även sådana beskrivningar återfinns i litteraturen där en konstnär beskrivs som en person som bär basker och röker franska cigaretter.

Kapitel 9. Boklig lärdom, sinnliga erfarenheter och integrering

Boklig lärdom och sinnliga erfarenheter ur ett teoretiskt perspektiv

Det här avsnittet behandlar förhållandet mellan det jag kallar boklig lärdom och sinnliga erfarenheter. I vid mening står då boklig kunskap för kunskap som vi läser oss till och sinnliga erfarenheter det som vi lär oss genom att uppleva och göra saker. Hjort (2002) beskriver våra sinnen som ”kroppsliga organ som omvandlar fysisk retning till upplevelse” (a.a. s. 41). Jag har valt att inte tala om teoretisk kontra praktisk kunskap mer än i undantagsfall, för att inte hamna i den omfattande flora av litteratur och diskussioner som finns kring dessa båda begrepp i stort. Jag har också valt att i huvudsak presentera materialet i kronologisk ordning med start i 1900-talets början. Jag börjar dock med ett nedslag i slutet av 1700-talet, då Schiller (1995) skrev sina estetiska brev.¹²³ Bland annat i sitt tolfte brev diskuterar han kring två av människans drifter, den sinnliga driften och det han kallar formdriften. Schiller såg det rationella förnuftet och det sinnliga som varandras motsatser, men även som varandras förutsättningar. Det är viktigt att det finns balans mellan det sinnliga och förnuftet så att inget av dem tar överhanden. Ett sätt att brygga över motsättningarna mellan dessa båda är det konstnärliga skapandet. (a.a.)

Under hela 1900-talet har det skrivits böcker om vikten av att kombinera det bokliga och det sinnliga. I sitt pedagogiska *Credo* tog Dewey (1897) bland annat upp vikten av:

Att utbildning måste ses som en fortgående rekonstruktion av erfarenheter; att utbildningens process och mål är en och samma sak. (a.a. s. 27 samt Dewey, 1998 s. 45)¹²⁴

Dewey (1897) påpekar vidare att han tror att när det gäller barnets utveckling så kommer den aktiva sidan före den passiva. Barnet kan uttrycka sig innan det har medvetna intryck. Muskler och rörelser utvecklas före sinnena. Det

¹²³ Originalalets titel: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. (1795)

¹²⁴ That education must be conceived as a continuing reconstruction of experience; that the process and the goal of education are one and the same thing. (Dewey, 1897 s. 27)

bästa hjälpmedlet i undervisningen är helt enkelt att träna barnens förmåga att skapa sig föreställningar och tydliga begrepp. (a.a.)

Dewey (1899) tog sin utgångspunkt i att det är barnens eget experimenterande som ligger till grund för deras sätt att bilda ny kunskap. Barnen drivs av flera instinkter, en social instinkt, en instinkt att vilja tillverka och konstruera, en instinkt att experimentera och slutligen en konstnärlig instinkt. Dewey påpekade också vikten av att träningen i skolan av olika sinnen inte görs för träningens egen skull, utan har ett verkligt syfte eller mål. Skolan har blivit en plats där det är svårast att få en upplevelse, trots att vi vet att vi lär både genom upplevelser/erfarenheter, genom böcker och genom det vi hör av andra. Dewey ansåg att skolan var för specialiserad, ensidig och smal och att den dominerades av medeltidens syn på lärande. (a.a.)

Key (1911) påpekade vikten av att eleverna inte endast sitter och tittar på medan läraren gör experiment, utan själva får möjlighet att pröva sig fram och tänka ut egna lösningar. Hon såg möjligheter att till exempel kombinera matematik och naturvetenskap med hantverk och trädgårdsarbete för att eleverna själva skulle få möjlighet att upptäcka olika förhållanden. Hon skiljde på det hon kallade pluggmetoden och uppfostringsmetoden. I pluggmetoden berättar läraren för barnen vad som sker när vi till exempel sätter frön och enligt uppfostringsmetoden upptäcker eleverna detta när de själva sätter frön och experimenterar med vad som behövs för att de ska gro och växa. Samtidigt påpekar Key att det är viktigt att ta individuella hänsyn till eleverna för det finns barn som hellre läser en bok än som gör något med sina händer. Det är lika fel att tvinga elever att utföra något praktiskt för att lära en sak som att tvinga alla att endast läsa om det. En annan sak som också är viktig är att läroböckerna blir ”fulla av must och lust” (a.a. s. 68).

Dewey (1915) pläderade ungefär samtidigt med Ellen Key för hur viktigt det är att öva armar och ben, sina sinnen och olika kroppsliga organ, eftersom de är viktiga intellektuella verktyg när vi lär oss tänka. Leken är ett viktigt verktyg för lärandet. I leken krävs det såväl motoriska färdigheter som kunskaper i att läsa, skriva och räkna. Han talade om vikten av att även använda uterummet för ett naturligt lärande, så att eleverna själva ser och upplever och inte endast läser om eller ser bilder av det. (a.a.)

Read (1956) talar också om vikten av att inte enbart ”inrikta uppfostrans hela maskineri uteslutande på att frambringa en enda typ, den logiska” (a.a. s. 83). Det som måste vara syftet är att se till att hela människan utvecklas. Detta sker enligt Read genom att låta konsten vara grunden i all uppfostran. Han såg konsten som ett sätt att återvända från den tudelning som finns till det han kallar ”en organisk tillvaro” (a.a. s. 94). Att hålla isär teoretisk och praktisk kunskap strider mot all psykologisk kunskap inom området, hävdar Read. Han använder sig av det han själv kallar ”en gränad fras”, nämligen

”inget intryck utan ett uttryck”, för att belysa vikten av att bokliga studier kombineras med sinnliga erfarenheter (a.a. s. 244). Det vi lär oss får inte stanna utanför oss, utan måste kännas inom oss. För att hitta det optimala för en intellektuell utveckling gäller det för oss att finna den rätta balansen mellan det bokliga och det sinnliga. Read tar också upp synen på barn i olika åldrar och menar att vi måste sluta se yngre och äldre barn som två olika slags djur. Utbildningen borde bestå av samma slags process genom hela skolan, visserligen anpassad efter ålder och utveckling, men han anser inte att skapande ämnen endast behövs för de yngre barnen. (a.a.)

Read påverkade grundsynen i den statliga offentliga utredning (SOU 1956:13) som behandlade konstutbildningen i Sverige. (Sjögren, 1984) I denna utredning talas det om att pedagoger nu börjat förstå hur viktiga estetiska upplevelser är för att skapa en balans mellan intellektuella och emotionella själsfunktioner. Man talar också om den gamla insikten ”Nihil est in intellectu quod non fuerat prius in sensu” som översatt betyder ”intellektet kan endast bearbeta det som redan tidigare upplevts med sinnena” (SOU 1956:13 s. 19).

Även i 1940 års skolutredning påpekas vikten av att den ensidiga betoningen på intellektet i skolan upphör och att man även måste ta hänsyn till vilje- och känslolivet och till ”praktiskt arbete och fysisk fostran” (SOU 1948:27 s. 19). Att eleverna får en estetisk fostran anses viktig för att understödja den rent intellektuella utvecklingen. (a.a.)

Stolnitz (1960) påpekar faran i att det är enklare att presentera fakta än att utveckla även det sinnliga och känslomässiga. Detta är en fara som är lika påtaglig inom konstnärliga ämnen som i så kallat teoretiska ämnen. Han menar att en stor del av lärarna tröstar sig med att skapa helheter. Att göra erfarenheter av olika slag är något som eleverna får göra på egen hand. Det är viktigt att läraren noga väljer ut och förbereder det som undervisningen ska handla om och också visar på hur materialet ska kunna användas på ett relevant sätt. Läraren måste hjälpa eleven att upptäcka det han/hon inte kunnat se tidigare, inte bara göra eleven mer informerad utan göra eleven kapabel att själv göra bedömningar och val därför att han/hon förstår mer. (a.a.)

Vår skola är bara ”en komplicerad förlängning av den gamla katekesrutinen” (Berefelt, 1964 s. 12). Det är dags att inse att för att erövra ny kunskap måste eleverna först bli nyfikna på att vilja upptäcka mer och sedan få möjlighet att upptäcka det och därefter också formulera vad de har upptäckt. Här har de estetiska ämnena en stor betydelse. (a.a.) Vi tillägnar oss allt för ofta kunskap genom indirekt information, genom att läsa och lyssna på någon istället för att själva skaffa oss kunskap genom att själva iaktta och göra erfarenheter. Det borde anses lika viktigt att måla, spela, sjunga, dansa, drama-

tisera, skriva dikter och så vidare som att lära sig multiplikationstabellen. (Berefelt, 1973)

De svenska läroplanerna¹²⁵ från åren 1962 och fram till och med gällande läroplan, Lpo 94, talar inte om boklig lärdom och sinnliga erfarenheter i de termerna. Lgr 62 talar om att innehållet ska väljas så ”att elevernas utveckling såvitt möjligt allsidigt främjas och fysiskt, intellektuellt, emotionellt, socialt” (Skolöverstyrelsen, 1962 s. 37). Det poängteras också att det inte räcker med att skolan uppmuntrar eleverna till endast ”fortsatta bokliga studier” utan att även deras sinne för estetiska värden och eget skapande stimuleras (a.a. s. 17). Det eleverna ska arbeta med beskrivs i termer som att lyssna, läsa och iakttä, att öva läsning, skrivning, räkning och olika motoriska aktiviteter, att forma och skapa, att experimentera och upptäcka, att samarbeta och att värdera. Det talas också om att ”fysisk aktivitet samt praktisk och konstnärlig verksamhet” kanske ger fler tillfällen till egna initiativ och skapande än annat skolarbete. Om teoretiska moment kopplas ihop med manuella och estetiska så upplevs skolarbetet lättare av eleverna (a.a. s. 48).

I stort sett ordagrant står det samma sak i Lgr 69. Två saker är ändrade i Lgr 69, nämligen att ordet praktisk är utbytt till manuell i meningen om ”fysisk aktivitet samt manuell och konstnärlig verksamhet” samt att man tagit bort att manuella och estetiska moment gör skolarbetet lättare. I Lgr 69 betonas istället att manuella moment bör kopplas ihop med teoretiska därför att personliga variationer är särskilt värdefulla. Kopplingen till det estetiska är borttagen (Skolöverstyrelsen, 1969 s. 59). Ytterligare delar som finns i Lgr 62, men som är borttagna i Lgr 69 är att det i Lgr 62 finns en gemensam rubrik *Ämnen för estetisk-praktisk och fysisk fostran*, där ämnena musik, teckning, slöjd (uppdelat på textil, trä och metall), hemkunskap, barnvård, gymnastik och praktisk yrkesorientering finns grupperade. I inledningen till detta avsnitt står det:

En harmonisk utveckling av individen förutsätter, att den intellektuella skolningen går hand i hand med estetisk-praktisk och fysisk fostran. (Skolöverstyrelsen, 1962 s. 293)

I Lgr 69 finns inte ämnena längre grupperade under en gemensam rubrik, utan de står uppräknade under obligatoriska ämnena, men inne i texter i de allmänna delarna används på några ställen beteckningen estetisk-praktiska ämnen, på samma sätt som orienteringsämnena. (Skolöverstyrelsen, 1969)

¹²⁵ Jag har valt att ta upp de läroplaner som kom från och med att grundskolan i Sverige infördes. Dessa kom 1962 (Lgr 62), 1969 (Lgr 69), 1980 (Lgr 80) samt 1994 (Lpo 94).

I Lgr 80 talas inte längre om estetisk-praktiska ämnen och ämnena presenteras i bokstavsordning. Här talar man om att ”skolan måste lägga stor vikt vid en allsidig utveckling av elevernas färdigheter” (Skolöverstyrelsen, 1980 s. 16), men även att skolan ska ”betona de tekniskt-praktiska vardagsfärdigheterna” (a.a. s. 16). Det finns också ett avsnitt som behandlar skolan och kulturlivet där det bland annat talas om vikten av att eleverna får möjlighet till olika uttrycksformer. Under arbetssätt skriver man ”att iakttagelser, teori och tillämpning varvas kan ofta vara det värdefullaste arbetssättet” (a.a. s. 48).

I den nu gällande läroplanen (Lpo 94) står det, under rubriken skolans värdegrund och uppdrag, att skolan ska uppmärksamma de ”intellektuella såväl som praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna” (Utbildningsdepartementet, 1994 s. 8). Det poängteras vidare att eleverna ska få både pröva och utveckla olika uttrycksformer bland annat för att kunna gestalta olika kunskaper och erfarenheter, men också tillägna sig en förmåga till eget skapande. Under rubriken mål att uppnå finns framförallt två punkter som handlar om vikten av att utveckla estetiska uttrycksformer. Den ena av punkterna finns som ny punkt i den senaste versionen av Lpo 94 (SKOLFS 2003:17) och finns alltså inte med i den ursprungliga. Den lyder:

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola kan utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt som språk, bild, musik, drama och dans. (SKOLFS 2003:17 s. 5)

Även i 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) betonas det att undervisningen inte ensidigt får ”betona den ena eller den andra kunskapsformen” (Utbildningsdepartementet, 1994 s. 26). Under rubriken mål att uppnå sägs att eleverna ska kunna ”hämta stimulans ur estetiskt skapande och kulturella upplevelser” (a.a. s. 30) och under riktlinjer för vad läraren ska göra, handlar en av punkterna om vikten av att undervisningen har en ”balans mellan teoretiska och praktiska kunskaper” (a.a. s. 31).

De musiska ämnena¹²⁶ förenar det sinnliga med handling, tänkandet och görandet. (Lorenzen, 1973) Det musiska beskrivs som en brobyggare mellan kropp och själ av Lyng (1990) och Hansen (1990) talar om ”den vetande kroppen” som lika viktig som det logiska och analytiska tänkandet (a.a. s. 42). Man kan inte sätta känslor och det intellektuella i motsats till varandra. Även känslor ger upphov till kunskap. (Pahuus, 1990) I samma anda disku-

¹²⁶ I Danmark benämns de praktiskt-estetiska ämnena praktiskt-musiska eller endast de musiska ämnena. (min anmärkning)

terar Goodman (1976) den vanliga föreställningen om att konst handlar om känslor och vetenskap om tankeverksamhet. Han menar att detta är en artificiell konstruktion. Samtidigt går det inte att bortse från att konst oftare handlar om känslor än vad vetenskapen gör. Ett av de största problemen när det gäller att förstå förhållandet konst–vetenskap är att det kognitiva och det känslomässiga sätts som varandras motsatser istället för varandras förutsättningar. (a.a.) Goodman (1978) tar också upp vikten av att konst måste tas lika allvarligt som vetenskap. För att utveckla vår förståelse behöver vi även den fiktiva världen, där poesi, dans, musik, måleri och övriga konstnärliga uttryck finns med. (a.a.)

Sundin (1983) anser att den vetenskapliga kunskapstraditionen gynnas i skolan. Detta beror på att skolan utgår från samhällets krav och inte från de behov som enskilda individer har. Den konstnärliga kunskapstraditionen blir då viktig som en motvikt mot den vetenskapliga. Den konstnärliga använder sig av alla sinnen och dessutom är det viktigt med det subjektiva ställningstagandet. Barn använder olika estetiska uttrycksformer för att både bearbeta och befästa de erfarenheter de gör. Dessa uttrycksformer hjälper också till att organisera både fantasi och känslor. (a.a.) Detta är något som även Nobel (1984, 2001) tar upp. Hon menar att om vi skiljer intellekt och känsla åt så påverkar det kunskapsprocessen. Hon ställer sig frågan om det överhuvudtaget är möjligt att meddela kunskaper av olika slag om inte eleverna får möjlighet att göra en estetisk erfarenhet av det de ska lära. Det är även viktigt med sammanhang och balans och detta får vi också genom det egna skapandet och genom att konsten väcker känslor. (a.a.)

Bjørkvold (1991) gör en jämförelse mellan vår europeiska syn på kultur och den afrikanska för att på så sätt synliggöra hur vi lär. Han konstaterar att den afrikanska kulturen utgår från en helhetsuppfattning, där olika konstnärliga uttryck ingår i en slags ekologisk helhet. Bland annat visar sig detta i att det i många afrikanska språk saknas begrepp för till exempel musik eller höra/lyssna. Begreppen som används istället står för en totalupplevelse som innefattar de flesta sinnen förutom smak. I Norden har vi samernas jojk som närmar sig det afrikanska sättet att knyta samman sången med människor och natur. Från detta resonemang kring afrikanskt tänkesätt drar Bjørkvold paralleller till förskolebarnens sätt att läsa, som han benämner som musiskt utifrån antikens sätt att tänka. Han ser det musiska som grundläggande för all undervisning i skolan därför att det musiska behövs för att kunskap ska få liv. (a.a.)

Larsen (1994) påminner oss om att ingen kan lära någon annan människa något, utan vill vi lära oss något nytt, så måste vi göra det själva. Detta sker ofta genom att vi praktiserar det vi vill lära oss. Detta gäller oavsett om det handlar om något praktiskt som exempelvis cykla eller något mer intellektuellt som att läsa. (a.a.)

Vi har fortfarande svårigheter i skolan att sammanföra ”handens och andens sak”¹²⁷ (Hohr & Pedersen, 1996, s. 39). Vi talar om praktiskt-estetiska ämnen och bokligt-teoretiska. Det överordnade för en estetisk ämnesgrupp måste vara att belysa förhållandet mellan estetik, vetenskap och etik. För att klargöra detta behövs det att de estetiska ämnena arbetar tillsammans. Men det konstnärliga arbetet handlar också om att upptäcka det som ännu inte är upptäckt, uppleva och förstå olika känslöstrukturer och att ge nya aspekter på verkligheten. Den grundläggande funktionen för det estetiska området är att försöka skapa mening och sammanhang. Styrkan med det estetiska är att det dels befinner sig mellan känsla och analytiskt tänkande, dels är en särskild form av erfarenhet som inte går att ersätta med något annat. Det estetiska representerar en helhet som gör att inte vår kunskap delas upp i osammanhängande faktadelar. (a.a.)

Det estetiska har en dominerande plats i den kognitiva utvecklingen hos barn i förskoleåldern. En viktig funktion är att medvetandegöra och formulera både komplexitet, kontinuitet och sammanhang i tid och rum. En annan viktig funktion är att det estetiska både tillåter och medvetandegör motsägelsefulla strukturer. Här finns till exempel både kärlek och hat. Det estetiska formulerar även olika insikter som inte så lätt låter sig formuleras. Den estetiska fostran är en läroprocess där vi får kunskap om världen genom att vi använder våra känslor, sinnen, vår förmåga att föreställa oss och fantisera. (Hohr & Pedersen, 1996)

Som lärare är det viktigt att vara medveten om att barn lär med hjälp av många olika språk. Det handlar om både kropp, känslor, tal, musik, bilder med flera. Couppé (1998) kallar ett sådant arbetssätt för en ”musisk-kreativ undervisningsmetod” (a.a. s. 4). För att bli ”en vetande människa”¹²⁸, som Larsen (1996) uttrycker det, krävs det att vi går via ”den musiska utvecklingsprocessen”¹²⁹, för det är i den som vi utvecklar vår ”personliga kärna”¹³⁰ (a.a. s. 128). Detta förutsätter att vi ser på kunskap som ett tillstånd och inte som något vi bär med oss. Larsen (1996) uttrycker detta på följande sätt:

Man är helt enkelt en vetande personlighet och inte en personlighet *med* kunskap.¹³¹ (Larsen, 1996 s. 128)

¹²⁷ handens og åndens sag (Hohr & Pedersen, 1996, s. 39)

¹²⁸ et vidende menneske (Larsen, 1996 s. 128)

¹²⁹ den musiske udviklingsprocess (Larsen, 1996 s. 128)

¹³⁰ sin subjektive kerne (Larsen, 1996 s. 128)

¹³¹ Man er simpelthen en vidende personlighed, og ikke en personlighed *med* viden. (Larsen, 1996 s. 128)

Berndtsson Goldbech (1996) ser ingen motsättning mellan det hon kallar praktiskt musiskt lärande och bokligt teoretiskt lärande. Hon ser dessa som varandras förutsättningar som båda är lika nödvändiga om det ska kunna komma ut något självständigt skapande. Hon vill försöka komma bort från att se det praktiskt musiska som pauser i skolans för övrigt intellektuella verksamheter. (a.a.) Att arbeta praktiskt och att använda sinnena ger ”bra rum för tankarna”. I dessa rum kan man ”gå på upptäcktsfärd långt bort” (Jørgensen & Pedersen, 1996 s. 28).

Kunskap förekommer i flera olika former. Dahlgren & Szczepanski (1997) talar om tre former som det är viktigt att förvärva i nära förbindelse till varandra. Det handlar om de *kataloga*, *analoga* och *dialoga* kunskapsformerna. Den kataloga kunskapen handlar traditionellt om att memorera kunskaper. Den analoga om förståelse av kunskaper och den dialoga om att kunna kommunicera kunskaper. Att dessa tre helst ska förvärvas samtidigt eller åtminstone i nära anslutning till varandra får som konsekvens att vi måste skapa sådana situationer för lärande i skolan där dessa tre inte hålls separata från varandra. (a.a.)

Molander (1998) uttrycker sambandet mellan boklig kunskap och sinnliga erfarenheter på följande sätt:

För att förstå kunskap krävs också en gestaltning av kunskap i handling.
(Molander, 1998 s. 19)

Att arbeta sinnligt innebär att vi utnyttjar de olika sinnen som vi har för att uppfatta förhållande i såväl natur, kultur som samhälle. Om vi nöjer oss med att det estetiska endast handlar om förnimmelsemässig sysselsättning, kan vi inte skilja mellan läroprocesser i estetiska ämnen och naturvetenskapliga, för även de naturvetenskapliga ämnena är en förnimmelse av världen. Därför måste vi tillföra andra analytiska kännetecken i den estetiska läroprocessen. Dessa kännetecken är enligt Pedersen (1999):

att det rör sig om processer där känsla som en sinnlig orientering spelar en avgörande roll för utgångspunkten i läroprocessen, men där denna utgångspunkt ges en röst med hjälp av estetiska medel,

att det rör sig om processer som använder sig av formspråk, sinnliga symbolsystem eller teckensystem för att överföra erfarenheten till formspråkliga erfarenheter;

att upplevelsen i processen är av en särskild interaktiv karaktär, i det att perceptionen berikas av representationen/framställningen och denna berikas i sin tur av perceptionen.¹³² (Pedersen, 1999 s. 27–28)

Pedersens (1999) huvudpoäng är att vi inte kan få någon utbildning genom konsten, om vi inte också använder oss av utbildning till konst.¹³³ Det är viktigt att inse att det estetiska formspråket kan ha en gemensam uppgift i skolan och har ett eget värde som bidrar med speciella kompetenser som behövs för att vi ska utvecklas. Det är visserligen inget fel i att de estetiska ämnena också används för att förgylla andra ämnen, men det får inte stanna vid det och framförallt får det inte handla om sådant som faktiskt inte har att göra med estetiskt lärande. Pedersen använder sig av ett exempel från matematikundervisningen för att belysa detta. I en traditionell matematikundervisning är matematik det språk som används, men i en musisk matematikundervisning används estetiska uttrycksformer för att levandegöra matematiken, det vill säga det musiska blir språket. Det musiska används inte för att endast införa estetiska fenomen för att göra lektionen lite roligare. (a.a.) Att de estetiska uttrycksformerna endast används som något som förgyller faktakunskaper och inte ses som en egen kunskapskälla är något som också Bendroth Karlsson (1998) tar upp. Lärarna prioriterar ofta faktakunskaper och misstror att erfarenheter via våra sinnen även innehåller kunskap. (a.a.)

I en studie av portföljer i drama, som lärarstuderande vid Åbo akademi lämnade in, ville Østern (1998) bland annat analysera vilken kunskapsutveckling som dessa studerande visade på efter sina grundläggande studier i drama. De studerande skulle i sin portfölj bland annat sammanfatta och reflektera kring sin läroprocess. Utifrån dessa portföljer kommer Østern (1998), utifrån en narrativ konstruktion, fram till sex områden som framträder vid arbete i drama. Dessa områden handlar om att när vi arbetar i en konstnärligt skapande process, där vi medvetet arbetar med form av olika slag, får vi syn på nya och andra betydelser av det vi arbetar med. När vi arbetar med progression inom ett område blir vår kunskapsyn mer helhetsorienterad. Vi får också syn

¹³² at det drejer sig om processer, hvor følelse som en sanselig orientering spiller en afgørende rolle for udgangspunktet i læreprocessen, men hvor dette udgangspunkt stemmes gennem mediering ved hjælp af æstetiske medier, at det drejer sig om processer, der gør brug af formsprog, sanselige symbolsystemer eller tegnsystemer til at mediere erfaringen til formsproglige erfaringer; at oplevelsen i processen er af en særlig interaktiv karakter, idet perceptionen beriges af repræsentationen/fremstillingen, og denne beriges i sin tur af perceptionen. (Pedersen, 1999 s. 27–28)

¹³³ Uttrycken på engelska respektive tyska är Education through Art respektive Erziehung zur Kunst.

på mer och mer av ämnet och vad det kan spela för roll i skolarbetet. Vår uppfattning om vad kunskap är vidgas och förändras också. De två sista områdena handlar dels om fördelarna med att arbeta i grupp, som ger oss möjlighet att få till stånd en äkta dialog i gruppen, dels om betydelsen av lärarens egna ämneskunskaper och engagemang, som blir en viktig modell för de studerandes egna lärarskap. (a.a.)

Om vi tror att syftet med utbildning är att vi ska utvecklas och få ökad förståelse och om vi dessutom tror att konst/det estetiska är en form av förståelse, så är det uppenbart att detta måste ha en plats i utbildning. Vi har olika sätt att uttrycka kunskap på beroende på ämne, men allt har samma grundstruktur, nämligen att det strävar efter att visa på en progression från en slags bas till en slutände. Visst finns det skillnader mellan att uttrycka sig genom konst och intellektuell verksamhet, men för att vi ska utvecklas räcker det inte att endast använda oss av intellektuell reflektion. Vi behöver också aktivera och använda våra sinnen. Vår hjärna behöver såväl syn-, hörsel-, känselintryck med flera sinnesintryck som förståndsmässiga intryck. I det här sammanhanget är det viktigt att påpeka att det inte är fråga om passivt lyssnande och så vidare, utan ett aktivt användande av våra sinnen. Ytterligare en viktig aspekt är att hålla isär konst som endast används för att propagera för något eller som passivt förser oss med information och sådan konst som utvecklar vår förståelse. (Graham, 2000)

Drotner (2001) drar två slutsatser utifrån sina analyser kring ungdomar, estetisk och pedagogik. För det första använder vi såväl huvudet och kroppen som känslorna när vi arbetar estetiskt. För det andra är det viktigt att inse att den kultur som andra skapar, både ny och gammal, hänger ihop med det som vi skapar själva. (a.a.)

”Vanans makt om tanke och handling är stor” hävdar Hjort (2001 s. 99) och ställer frågan om det är vår ovana vid att tänka på estetiska uttrycksformer som kunskap, som gör det svårt att bryta den språkliga och matematisk-logiska dominansen i skolan? (a.a.)

Om vi, som lärare, vill att våra elever ska lära sig något, är chansen större att lyckas om även elevernas känslor involveras. Det går inte att skilja förnuft och känslor från varandra. Men det är också väsentligt att de estetiska ämnena i skolan inte stannar vid att använda endast känslorna, för det är nödvändigt att dessa ämnen även omfattar att vi analyserar och reflekterar. Lika viktigt är det att de teoretiska ämnena inte stannar vid analys och reflektion, utan att de också tar med känslorna. (Hjort, 2002) Detta är något som även Lundin (2002) tar upp när han påpekar vikten av att de estetiska ämnena i större utsträckning även använder sig av analytiska verktyg samtidigt som de teoretiska ämnena försöker hitta det engagemang och den skaparglädje som ofta finns inom de estetiska ämnena. (a.a.)

Det lärande som sker i skolan domineras av språkligt intellektuella former och använder ofta de färdiga, fasta och förenklade kunskaper som finns i olika läroböcker. Här kan konsten och det estetiska komplettera genom att alla sinnen får vara med, genom att använda det konkreta istället för endast det abstrakta, ställa frågor istället för att ge förenklade svar. Det är viktigt att inte känslorna och det personliga lämnas utanför lärandet, för det är genom att fantisera och använda vår inlevelseförmåga som vi blir både kännande och ansvarstagande individer. (Thavenius, 2004)

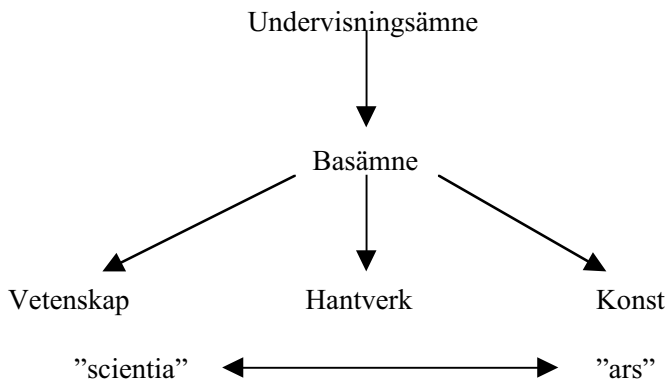
De praktiskt-estetiska ämnena infördes inte i skolan för att bidra till en kunskapsutveckling utan som komplement. Nu är det dags att sluta prata om praktiskt-estetiska ämnena i skolan¹³⁴. Alla ämnen kan ges estetiska perspektiv och det vore bättre att använda begreppet *estetiska praktiker*, som öppnar för många fler att känna sig delaktiga och som gör att vi ställer nya och delvis andra frågor, bland annat vilka läroprocesser som estetiska perspektiv ger upphov till. (Aulin-Gråhamn m. fl., 2004)

Som en avslutning på detta avsnitt vill jag sammanfatta resonemanget kring boklig lärdom och sinnliga erfarenheter med två modeller som jag tycker belyser förhållandet mellan dessa två poler. Den ena modellen kommer från Nielsen (1994B) och den andra från Borg (2001).

Nielsen (1994B) protesterade redan på 1970-talet mot de didaktiska strömningar som florerade under 1960- och 70-talen och som innebar att det endast var vetenskapliga ämnen som räknades. Detta innebar att alla ämnen som inte kunde visa att de hade sin bas i ett vetenskapligt ämne, och dit hörde bland annat de konstnärliga ämnena, reducerades till en slags andra klassens ämnen. Nielsen resonerar utifrån att alla ämnen har tre ben som de står på, eller annorlunda uttryckt har tre dimensioner. Dessa tre ben är vetenskap, hantverk och konst och de är förankrade i de två begreppen *scientia* och *ars*.¹³⁵ (Se figur 3)

¹³⁴ Begreppet praktiskt-estetiska ämnen nämns inte längre i skolans styrdokument.

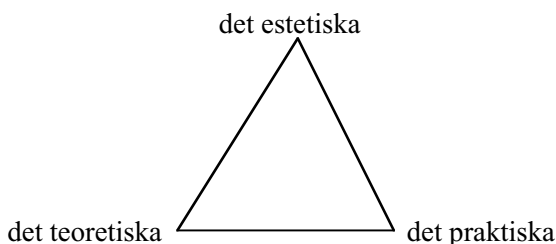
¹³⁵ *scientia* (lat. för vetande) och *ars* (lat. för konst, kunnande)



Figur 3. Varje skolämnets tre dimensioner. Figuren är en variant av den figur som i original finns i Nielsen (1994B s. 49).

Med detta vill Nielsen (1994B) visa att konstnärliga ämnen, förutom det konstnärliga benet, även är beroende av det hantverksmässiga och det vetenskapliga. På samma sätt har även de så kallat vetenskapliga ämnena inslag av både hantverkliga och konstnärliga delar. Det är bara olika var tyngdpunkten ligger. Nielsen tar musikämnet som ett exempel när han förklarar det viktiga i att läraren är medveten om att den ämnesmässiga grunden för musikämnet består av en kombination av konstarten musik, vetenskapen om musik och det rent hantverksmässiga. Det är också viktigt att förhållandet mellan ars-sidan och scientia-sidan är tätt. Om ars-sidan (fortfarande med musikämnet som exempel) saknas eller är svag så är läraren hänvisad att undervisa på, det Nielsen kallar en pseudo-grund. Om det istället är den vetenskapliga sidan som är svag eller saknas, så är läraren hänvisad att undervisa på ren inspiration eller utifrån tillfälliga infall. (a.a.)

Borg (2001) utgick från Dewey när hon konstruerade sin modell och hans tankar om de fyra instinkterna som driver barn att bilda ny kunskap. Borgs figur (se figur 4) är en triangel där det praktiska, det teoretiska och det estetiska utgör var sin spets. Det praktiska innefattar då sådant som handlar om att tillverka, konstruera och producera. Det teoretiska står för "ett undersökande reflekterande som strävar mot förståelse" (a.a. s. 188). Den tredje spetsen motsvaras av det estetiska som Borg (2001) ser som det behov som finns av att gestalta och använda olika språkliga uttryck. (a.a)



Figur 4. Figuren visar hur den estetiska aspekten kan ses som likvärdig med den praktiska och den teoretiska aspekten. (Figuren är hämtad från Borg, 2001 s. 189 och är här något förenklad.)

Genom att använda triangeln som figur vill Borg (2001) visa att till exempel det praktiska står i förbindelse med både det teoretiska och det estetiska. Motsvarande förhållande gäller då alla tre spetsarna i triangeln. Till detta fogar Borg även en fjärde aspekt, nämligen det sociala, som jag återkommer till i avsnittet om *musiskt lärande i skolan och samhället*.

Två citat får sammanfatta detta avsnitt:

En fruktbar växelverkan mellan teori och praktik är som alltid det bästa. (Thavenius, 2002 s. 66)

Utän sinnen vore hjärnan både dum och stum. (Burton, 2002 s. 96)

Boklig lärdom och sinnliga erfarenheter ur ett empiriskt perspektiv

En av mina frågor handlade om hur lärarstudenterna ser på relationen mellan boklig lärdom och sinnliga erfarenheter. Är det två skilda världar eller är de varandras förutsättningar eller hur ser studenterna på det här? Här har jag valt att dela in svaren i två kategorier. Den största av dem har jag kallat *ser boklig lärdom och sinnliga erfarenheter som varandras förutsättningar och de bildar tillsammans en helhet* (fjorton studenter).

Det borde absolut finnas en relation, tycker jag, för de är ju verkligen inte separerat från varandra, fast det ligger nog mycket gammalt kvar. Det tar nog tid att tänka om. Det är lite synd att ämnena verkar så uppdelade och det är väl något jag hoppas på ska kunna förändras. T ex att man kan jobba med bilden samtidigt som man har en biologilektion. Att samtidigt som

man pratar om bladet på biologin även jobba med bladets form osv. (Elisabeth)

Jag tycker att de ska hänga ihop. Så som det ser ut i skolan idag så tycker jag inte att de hänger ihop för nu är det väldigt mycket att sitta och läsa, man ska plugga in osv. Om man inte börjar jobba mer med sinnena och kroppen, så tror jag att det bara blir fler och fler som inte klarar sig. Man måste ju lära det på något roligt sätt. Jag tror att man skulle få mer uppfattning om vad som är viktigt att lära sig om man kombinerar det bokliga och det sinnliga. (Inger)

Jag kan tänka mig att musiskt lärande är byggt på att man GÖR alltså. Det är klart att det går att läsa mycket om konst, men då blir det ju historia. Man måste ju ofta ha teori för att understödja praktik för annars är man ju ofta nollställd, men för mycket teori blir teori för teorins skull. Om man inte utövar det någon gång så att teorin är en hjälp, t ex noter, de är ju till hjälp när man ska spela. (Victor)

Den här kategorin belyser att boklig lärdom och sinnliga erfarenheter är varandras förutsättningar och stöttar varandra. Tillsammans bildar de en helhet som visserligen varierar till sin beskaffenhet, men som är ömsesidigt beroende av varandra. Några studenter talar om att det inte går att göra något praktiskt utan att också känna till teorier om det eller omvänt att det ibland inte hjälper hur mycket man än läser om en sak så krävs det att man får uppleva och göra något för att förstå fullt ut. En annan viktig sak med att använda både boklig lärdom och sinnliga erfarenheter är att alla människor lär på olika sätt, några behöver visualisera, andra sjunga, röra på sig eller gestalta något.

Den andra kategorin har fått benämningen *ser boklig lärdom och sinnliga erfarenheter som varandras förutsättningar men utan att relatera dem till varandra* och här återfinns resterande sex studenter.

Jag tror ju mycket på den sinnliga biten med inslag av teori. Alla barn klarar ju inte av den teoretiska biten utan man måste ha in mer praktiskt. Man måste nog gå in i varandra lite för att det ska fungera bättre. (Bodil)

De används ju inte tillsammans idag knappt någonting. Det är: "Nu ska vi plugga och då ska vi läsa och nu kan ni få gå och ha lite kul och ha lite bild och så där". De går ju att kombinera, men det görs inte. Många lärare är nog rädda för de tycker inte att de har de kunskaperna som krävs för att göra något sådant. (Frida)

Även studenterna i denna kategori ser boklig lärdom och sinnliga erfarenheter som varandras förutsättningar, men de relaterar dem inte till varandra. De talar om att det borde införas praktik i alla ämnen och att man tycker att dessa båda aspekter borde kombineras, men man ger inga exempel på hur detta ska gå till eller hur de förhåller sig till varandra.

En fråga som jag vill koppla till detta avsnitt är frågan om *vilka viktiga och centrala aspekter som lärarstudenterna ser inom det estetiska fältet*. Svaren fördelar sig på en stor kategori som omfattar elva studenter och tre mindre samt en student som svarar att hon inte vet vad hon ska svara på den här frågan.

Den största kategorin handlar om att *det centrala inom fältet är att få uttrycka sig på annat sätt såsom kreativt, skapande eller praktiskt*.

Att man jobbar på ett annat sätt, man jobbar med andra hjärnhalvan. Jobbar kreativt, får röra på sej, hitta andra vägar. Om man tänker att man skulle ta bort alla estetiska ämnen i skolan och bara köra teori, så tror jag många barn faller igenom. (Monica)

Att få uttrycka sig på annat sätt än att man lär sig kunskap och skriver och så utan man får på något sätt tänka till lite mer, få självkännetdom kanske, få uttrycka egna känslor om det nu är glädje när man sjunger eller det är andra aggressiva känslor i bild. Det är nog det som är det centrala med dem. Lite handens och kroppens ... mer kroppen som verktyg. (Elisabeth)

Det studenterna ser som centralt och viktigt inom det estetiska fältet är att det handlar om att få uttrycka sig på ett annat sätt än endast genom tal och skrift. Detta ger alla elever möjlighet att uttrycka sig. Det skapar också gemenskap att tillsammans vara aktiva och göra saker samtidigt som det ger möjlighet för eleverna att utvecklas åt olika håll.

De resterande tre kategorierna handlar dels om *att det centrala inom fältet är sociala aspekter och att det ger självförtroende* (tre studenter), dels *att det estetiska fältet underlättar lärande* (tre studenter), dels *att det estetiska fältet använder kroppen som verktyg* (två studenter)

Ett citat som belyser kategorin *det centrala är sociala aspekter och att det ger självförtroende* är följande:

Jag tycker att de är viktiga för de handlar mer om människan kanske eller om mig själv. Man får lära känna sig själv bättre och får kanske tro på sig själv för man ser så tydligt när man gör små steg i dem. Man får en kick. (Jannike)

Ett citat från kategorin *det estetiska fältet underlättar lärande* är:

De är ett jättebra komplement till vanlig undervisning, för man lär sig ju mest saker så. För mig känns det så att de hjälper all annan inläring och gör allting roligare. Jag tror att man lär sig lättare om man får använda båda hjärnhalvorna. (Gabriella)

Slutligen ett citat som belyser kategorin *det estetiska fältet använder kroppen som verktyg*.

Det som jag tycker är viktigast är att man får röra på sig, ja rörelsen och användningen av kroppen. (Staffan)

Dessa tre kategorier handlar om att det estetiska fältet bidrar med att självförtroendet förbättras, att man lär sig samarbeta och fungera i lag för skapande oftast sker tillsammans med andra. Andra aspekter är att det är ett bra komplement till annan undervisning, som både kan underlätta och göra annan undervisning roligare. Den sista aspekten handlar om att man inom detta fält mer utgår ifrån kroppen och rörelsen.

För och emot integrering ur ett teoretiskt perspektiv

Fördelar och nackdelar med att integrera olika ämnen med varandra diskuteras ständigt. Jag kommer att presentera några av dessa aspekter i detta avsnitt.

Innan jag gör detta vill jag reda ut några av de begrepp som förekommer i detta sammanhang. Jag börjar med att se vad ordet integrera betyder. Att integrera betyder "få att sammansmälta till en helhet" och integration betyder "sammansmältning av olikartade delar till en helhet" (Norstedts, 1990). Ämnesintegration beskrivs som "användning av kunskaper och tekniker från två eller flera ämnesområden vid studiet av ett konkret fenomen" (Egidius, 1995). Tvärvetenskaplig "innebär samarbete mellan flera (traditionella) vetenskapsgrenar" (Norstedts, 1990). Tvärfacklig betyder "ämnesövergripande" (Egidius, 1995).

Innan man ställer sig frågan om det finns en gemensam grund i de som Kluge (1973) kallar musiska ämnena måste man göra klart för sig vad skolans uppgift är. Religionsundervisningen syftar inte till att utbilda teologer, musikundervisningen inte till att utbilda musiker och så vidare. Skolan är till för att människan ska få möjlighet att utvecklas inom olika områden. Med detta som utgångspunkt argumenterar Kluge för att det finns saker som är gemensamma i de musiska ämnena. Ett är att det sinnliga dominerar istället för det rationella. Ett annat är att förskolebarnet lär sig musiskt innan det kommer till skolan. (a.a.) Om uppgiften för de estetiska ämnena mer handlar

om att skapa mening och underlätta förståelse än rent instrumentella värden, så är likheterna mellan de estetiska ämnena större än skillnaderna. (Lindström, 1994) En av författarna går så långt att han hävdar att de musiska ämnena inte är några ämnen, utan områden med besläktade sinnesuttryck och göranden¹³⁶, som har en gemensam önskan att bilda en ”cirkel runt uttryckens sanning”¹³⁷ (Maack, 1973 s. 43).

Varför har vi en uppdelning i olika ämnen? Poulsen (1980) anser att det finns två huvudorsaker till detta. Det ena handlar om att ämnesuppdelning används som styrinstrument för att kontrollera innehållet i undervisning. Den andra har att göra med att skolan tagit efter den vetenskapliga världens sätt att organisera i olika vetenskapsområden, som till viss del är nödvändiga för att forskning resursmässigt och tidsmässigt ska kunna hanteras. (a.a.)

Dewey (1902) ansåg inte att undervisning behöver organiseras i separata ämnen. Det är viktigare att man förstår genom att reflektera över det man gör. Han beskrev hur skolan delar upp barnens liv i olika ämnen och hur fakta rycks ur sina sammanhang och grupperas om. I barnens värld finns inte denna uppdelning i separata fack. (a.a.)

Det finns ett antal faror eller missförhållanden som bör undvikas i undervisningen. Den första är bristen på ett organiskt samband med det som barnet redan känner till. Den andra är att uppgiften presenteras utan motivation. Den tredje är att den presenteras ytligt och i färdigt skick. Det finns en förbindelselänk som måste fungera, nämligen motivationen och ett samband mellan själen och dess material. (Dewey, 1902)

Även Key (1911) gick till hårt angrepp på den ämnesuppdelade skolan, där hon ansåg att barnets personlighet ströddes för vinden istället för att få möjlighet att utvecklas.

Där träffas den [eleven] av det ena vågslaget efter det andra, dag från dag, termin efter termin. Plask – fyrtiofem minuter kristendom; plask – dito historia; plask – dito slöjd; plask – dito franska; plask – dito naturkunnskap!
Nästa dag nya ämnen i nya små stänk! (Key, 1911 s. 61–62)

Vikten av att integrera framhålls av Read (1956). Han menar att verksamhet som kan betecknas som skapande, fantasirik, estetisk med mera inte kan hänföras till enskilda ämnen. Det går inte att sätta begrepp som fantasi mot logik, konstnärligt mot nyttigt och så vidare. En undervisning som fokuserar på att integrera lägger inte tonvikten på de enskilda ämnena utan på att utveckla människor med ”insikt och sensibilitet”, vilket Read ser som grundläggande i

¹³⁶ tuns

¹³⁷ das Ringen um die Wahrheit des Ausdrucks (Maack, 1973 s. 43)

alla ämnen (a.a. s. 233). Han angriper den ämnesuppdelade skolan och uttrycker detta på följande sätt:

Den gällande uppfattningen av undervisningen som en samling sins-
emellan tävlande ”ämnen”, i vilka särskilda specialister undervisar i sär-
skilda klassrum, är så grotesk att den inte kan utgöra någon organisations-
princip utan bara en kaotisk anhopning slumpmässiga erfarenhetsrön ...
Men – som Caldwell Cook en gång bittert påpekade – ”så mycket är säkert
att man som undervisningsmetod inte hade kunnat hitta på något mer
olämpligt, mera beklagligt sönderhackat än *klassrumssystemet för ämnes-
undervisning*”. (Read, 1956 s. 243)

Som jag redan beskrivit i ett tidigare kapitel handlar musisk fostran om att försöka skapa möjligheter för en helhet på alla plan. En av konsekvenserna av detta blir då en bredare syn på lärande, där det är viktigt att kombinera olika sätt att lära. När det gäller synen på uppdelning i ämnen, så har inte musisk fostran någon statisk uppfattning om varken för eller emot integrering. Det viktiga är att lärandesituationen möjliggör för barnen att kunna uppleva helheter och förstå hur olika saker hänger ihop. Däremot är musisk fostran kritisk till en uppdelning mellan det fysiska, det tankemässiga och det känslomässiga. Musisk fostran strävar efter att skapa sammanhang där alla sinnen används. (Ophus, 1993)

Om nu alla ämnen kan ges en musisk dimension, ska vi då avskaffa de praktisk-estetiska ämnena i skolan? Om vi nu kan arbeta tvärvetenskapligt, ska vi då ta bort alla ämnen? Att olika ämnen ingår i ett samarbete innebär varken att de blir musiska eller tvärvetenskapliga. Det viktiga är att gränserna går att överskrida så att det blir möjligt att arbeta utifrån en helhetssyn. (Ronnefeld & Vejleskov, 1983) Att arbeta tvärvetenskapligt innebär inte att de olika ämnens egenart ska döljas eller försvinna, utan det är frågan om att de istället befruktar varandra ömsesidigt. (Carlsen & Samuelsen, 1991) Detta är något som även Bjørkvold (1991) tar upp. Han säger att arbeta musiskt i alla ämnen inte förringar värdet av musik, bild, drama, rörelse och så vidare som enskilda ämnen. (a.a.)

I skolans värld är det viktigt att det finns uppdelning i olika ämnen anser Poulsen (1980) samtidigt som han anser att det är lika viktigt att detta inte får utgöra en för dominerande del så att det inte finns tid för ämnesövergripande arbete av olika karaktär. Eleverna behöver få möjlighet att skapa helheter och inte lämna skolan med bara isolerade fragment av kunskap i bagaget. När vi ser ämnesintegration i skolan sker det oftast mellan närbesläktade ämnen. Den stora utmaningen ligger i att hitta ämnesövergripande arbete mellan det Poulsen (1980) kallar de tre stora ämnesgrupperna som utgörs av de veten-

skapligt, de konstnärligt och de hantverksmässigt orienterade. Han menar också att det går att arbeta ämnesövergripande utan att de enskilda ämnenas identitet löses upp. (a.a.)

Drotner (2001) tar inte upp frågan om att integrera de estetiska ämnena med varandra, utan hon diskuterar kring att använda det estetiska som medel för att nå andra mål eller om de endast ska vara ett mål i sig. Hon varnar för att de estetiska ämnena endast betraktas som ett medel och menar att det är viktigt att vi håller fast vid att estetiska och praktiska aktiviteter är en del av bildningsbegreppet och en lika viktig del som något annat. (a.a.)

Det finns två vägar att gå för konsten och det estetiska i skolan. Den ena handlar om att välja en väg där dessa ämnen används som något som kompletterar och/eller stimulerar annan undervisning. Den andra vägen handlar om att bli en integrerad del i skolan och få möjlighet att spela en viktig roll i elevernas kunskapande. (Thavenius, 2002)

Larsen (1993) tycker inte att ordet tvärfacklighet är ett bra uttryck eftersom det ger intrycket att man plockar lite här och lite där. Han liknar det vid pärlor på ett snöre. Den som uppfattar att tvärfacklighet innebär en motsättning mellan ämnen lyssnar inte på vad ordet egentligen säger. Att arbeta tvärfackligt innebär att gå på tvären över olika ämnen, inte att upphäva dem. Han vill istället se förhållandet mellan ämnena vertikalt och tala om ämnesövergripande verksamhet. Detta ligger då en nivå högre än de enskilda ämnena. Då kan vi få syn på att varje ämne för sig är en del av något som tillsammans blir större. (a.a.) Larsen (1994) anser att den sunda tanken i tvärfacklighet är önskan om en undervisning som är autentisk och livsnära. (a.a.) Larsen (1993) anser också att det är hög tid att vi ser över de ämnen vi har i skolan idag, vilka vi haft med oss, nästan oförändrade, i flera hundra år. Vissa ämnen ska kanske läggas ner och andra behöver nyskapas. (a.a.)

I sin avhandling *Det förfaglige i æstetisk dannelse*, tar Ronnefeld (1990) upp begreppet *förfaglig*.¹³⁸ Hon beskriver det som ”en omfattande och ofantligt sammansatt aspekt i våra liv”¹³⁹, både när det gäller utvecklingsprocesser i barndomen och som vuxna (a.a. s. 25). Det förfaglige har dels en processaspekt, som handlar om det vi gör och vårt samspel med omvärlden men också om innehållet i själva processen, dels den grund av upplevelser, erfarenheter, insikter och kunskaper som vi människor har och som vi använder oss av vid behov. Ronnefeld (1990) resonerar vidare om hur det förfaglige förhåller sig till begrepp som ”det over-faglige, det ikke-faglige, det tværfaglige” (a.a. s. 28). Skillnaden mellan *förfaglig* och *ikke-faglig* förklarar hon

¹³⁸ Det är svårt att hitta en bra översättning av ordet, som betyder ”före ämnen”, så jag väljer att behålla ordet förfaglig i detta avsnitt.

¹³⁹ et omfattende og umådelig sammensat aspekt i vores liv (Ronnefeld, 1990 s. 25)

med att *førfaglig* även kan handla om att vi skaffar oss insikter och kunskaper inom områden av ämneskaraktär.

Det *førfaglige* ligger således *føre* en ämnesmässig differentiering, och behöver inte nödvändigtvis mynna ut i det.¹⁴⁰ (Ronnefeld, 1990 s. 29)

I denna definition av det *førfaglige* lutar hon sig mot Seidenfadens (1958) beskrivning av begreppet som något som är överordnat en ämnesmässig indelning. Lite senare i avhandlingen beskriver Ronnefeld (1990) det *førfaglige* som ”ett komplex av erfarenhetsled- och lager under ständig förändring”¹⁴¹ (a.a. s. 36). Dessa erfarenheter är personliga och kan bara nås genom egen aktivitet i processer som omfattar såväl handling som känslor och tankar. (a.a.) *Tværfaglighed* beskriver Ronnefeld (1990) som synonymt med en undervisning som inte är indelad i ämnen, utan man arbetar tvärs över ämnesgränserna. (a.a.)

Ett lite annat sätt att beskriva vinsten med att samarbeta över gränserna gör Burton (2002), när hon talar om att det ofta är analogier¹⁴² mellan olika saker som öppnar för nytänkande och som ger de största nyheterna. Hon exemplifierar med Arkimedes och Newton.

Abbs (1992) lutar sig mot, bland andra, Aristoteles och Langer, när han introducerar sitt begrepp ”The Generic”¹⁴³ Community of the Arts” som översatt blir gruppgemenskapen inom konstarterna. Aristoteles hävdade att alla konstarter rent strukturellt hörde samman och att de kan beskrivas i generella termer som imitationer av livet. Langer såg också de olika konstarterna som en gemensam logisk grupp som består av självständiga medlemmar. Abbs menade att ett sådant övergripande ramverk skulle synliggöra och stärka de konstnärliga ämnena. (a.a.) Att de sex stora konstarterna¹⁴⁴ tillsammans bildar en familj är en viktig del i det Abbs (1996) kallar det nya paradigmet. Det är visserligen en familj som består av självständiga medlemmar, men alla tilltalar vår föreställningsförmåga, förkroppsligar våra föreställningar och verkar genom det estetiska. Abbs avslutar denna artikel med att ställa sig frågan

¹⁴⁰ Det *førfaglige* ligger således *før* en faglig differentiering, og behøver ikke nødvendigvis munde ud heri. (Ronnefeld, 1990 s. 29)

¹⁴¹ et kompleks af erfaringsled og -lag under stadig forandring

¹⁴² Analogi betyder ”huvudsaklig överensstämmelse i de avseenden som är väsentliga på viss nivå genom bortseende från ytliga olikheter” (Norstedts, 1990).

¹⁴³ Generic beskrivs i engelskt lexikon som ”referring to a class or group” (Oxford, 2001).

¹⁴⁴ De innefattar bild inklusive arkitektur och foto samt drama, dans, musik, film och litteratur.

varför konstarterna betyder så mycket och besvarar den med att de är verktygen för vår förståelse. (a.a.)

Best (1995) går till hård attack mot alla de krafter inom det brittiska skolväsendet som pläderar för att integrera de estetiska ämnena med varandra. Han anser att risken är uppenbar att politiker och andra beslutsfattare tar chansen och ersätter musik, drama, dans, bild, litteratur och så vidare med en timmas estetisk utbildning. Han menar också att de estetiska ämnena är så olika sinsemellan att det inte går att dra paralleller mellan dem. Om man förstår uppbyggnaden av ett musikstycke så är man inte hjälpt av det när man ska analysera ett litterärt verk och så vidare. Inte heller upplevelsen är av samma art när man till exempel lär sig spela eller måla eller dansa. Däremot anser Best att samarbete mellan olika lärare bör uppmuntras, men det gäller inte endast mellan de estetiska ämnena utan i lika hög grad mellan estetiska och så kallat teoretiska ämnen eller mellan olika teoretiska ämnen. Han tycker att det är lika otänkbart att slå samman olika estetiska ämnen med varandra som att tvinga exempelvis idrott och matematik till samarbete. (a.a.)

Jag avslutar detta avsnitt med en titt i läroplanerna från 1962 och framåt. I Lgr 62 och 69 talas det om för- och nackdelar med att arbeta ämnesindelad och det man benämner samlad undervisning. Vikten av att inte endast tillämpa ämnesindelad undervisning poängteras eftersom det anses splittra skolarbetet, och man förordar en variation mellan ämnesindelad och samlad undervisning som byggs upp utifrån intresseområden. I dessa båda läroplaner finns också en rubrik under många av ämneskursplanerna som handlar om samverkan med andra ämnen. Det är dock färre ämnen i Lgr 69 som har den rubriken än i Lgr 62. I Lgr 62 saknas rubriken endast när det gäller svenska och de olika språken. I Lgr 69 är det istället endast matematik och naturkunskap som har rubriken samverkan, förutom de estetisk-praktiska ämnena. (Skolöverstyrelsen, 1962 & 1969)

I Lgr 62 är de estetiska ämnena samlade under en gemensam rubrik, *ämnen för estetisk-praktisk och fysisk fostran*¹⁴⁵. Här finns en gemensam inledning som bland annat tar upp ett gemensamt syfte som finns för denna ämnesgrupp och som handlar om att:

ge elevens fantasi och spontana skaparlust utlopp i en för honom meningsfull aktivitet och att låta honom personligt få gestalta iakttagelser, erfarenheter, tankar och känslor i uttrycksmedel, material och tekniker med olika egenart och möjligheter. (Skolöverstyrelsen, 1962 s. 293)

¹⁴⁵ Till gruppen estetisk-praktisk och fysisk fostran räknades ämnena musik, teckning, slöjd (textil, trä och metall), hemkunskap, barnavård, gymnastik och praktisk yrkesorientering.

Detta blir betydelsefullt både för elevens personliga och sociala utveckling. (a.a.)

I Lgr 80 är anvisningarna om samverkan med andra ämnen borta och det talas endast lite allmänt om att det finns fördelar med att samla stoff till arbetsområden och att man får väga för- och nackdelar mot varandra vid planering av hur man vill arbeta med olika lärostoff. (Skolöverstyrelsen, 1980)

I Lpo 94 talar man om vikten av att använda en varierande och balanserad sammansättning av både ämnen och arbetsformer. (Utbildningsdepartementet, 1994)

1995 gjordes en utvärdering av den nya grundskollärautbildningen som genomfördes 1988. I de slutsatser och rekommendationer som tas upp, finns några kunskapsområden som man anser bör prioriteras och som också kan organiseras på tvären, i alla fall i vissa stycken. Ett av dessa kunskapsområden är den estetiska dimensionen. (Grundskollärautbildningen, 1995)

För och emot integrering ur ett empiriskt perspektiv

Här kommer jag att redovisa studenternas svar på tre av frågorna, nämligen *Hur ser du på släktskapet mellan de ingående ämnena och Det finns olika uppfattningar om det är bra eller dåligt för de estetiska ämnena att försöka hitta ett övergripande generellt ramverk. Somliga menar att det synliggör ämnenas gemensamma kärna och stärker deras positioner, medan andra hävdar att det kan leda till förödande konsekvenser i undervisningssammanhang, eftersom de estetiska ämnena då kan betraktas som ömsesidigt utbytbara eller lämpliga att undervisa integrerade. Vilka tankar har du kring detta?* Avsnittet avslutas med en redovisning av *hur studenterna ser på musiskt lärande kontra uppdelningen i bild, drama, idrott och musik.*

När det gäller *vilket släktskap som studenterna ser mellan de aktuella ämnena* fördelar sig svaren i huvudsak på fyra kategorier. I den största av dem finns svaren från åtta studenter och kategorin har fått benämningen *att ämnena är kreativa, skapande och ger möjlighet att få uttrycka sig på ett annat sätt.*

Kreativitet och skapande. Folk som är intresserade av ett ämne är ofta intresserade av de andra. (Robert)

De är kreativa, att man inte bara sitter och mal glosor in och ut utan att de (eleverna) måste få tänka själva, att man har fantasi, att man får göra någonting med händerna och kroppen, att man rör på sej, att man får använda huvudet till annat än att bara mata in, för man måste också få skapa och få eleverna att leka. Jag tycker också att man kan lägga in drama i

historia så de får GÖRA något och inte bara sitta och läsa i sin bok. Man måste göra det roligt för dem att lära sej. (Inger)

Det är väl just det här kreativa och fria att använda någon sorts uttryck vare sig det är dans eller bild eller musik och rörelse. Få utlopp för känslor. (Elisabeth)

Släktskapet består av att dessa ämnen innehåller kreativa och skapande moment, men också att de använder sig av lek och fantasi i stor utsträckning. Det är ämnen som man mår bra av och som gör att man utvecklas och lär känna sig själv bättre. De ger också möjlighet till att använda andra uttrycks-sätt än bara tal och skrift och att uttrycka känslor.

I nästa stora kategori som består av sex studenter och tre studenter som också nämner detta *utgår studenterna från ett eller flera ämnen och hittar släktskap.*

Ett släktskap tror jag på, men kanske olika starkt åt olika håll. Rörelse och drama känner jag ligger ganska nära varandra, alltså att man måste känna till rörelserna för att kunna dramatisera något och musik ingår ju också i drama och bild är ju också ett sorts uttrycksspråk. Bild behöver ju inte alltid vara på ett papper utan det kan ju också vara bilder med människor och då blir det ju drama. (Monica)

Man kan dra många paralleller. Idrott – musik finns det mycket och drama också. Man får använda kroppen mycket. Det är sådana ämnen som gör att skolan blir lättare. De andra ämnena lättas ju upp om man får göra annat än bara sitta i bänken och plocka in lite roliga ämnen, om man säger. (Staffan)

I den här kategorin tar studenterna sina utgångspunkter i olika ämnen och hittar släktskap. En del anser att idrott, drama och musik hör ihop, men har svårt att placera in bild i sammanhanget. Andra ser hur bild, drama och musik hör ihop medan de har svårare att placera in idrott. I de flesta fallen utgår studenterna från de erfarenheter de har av ämnena och när erfarenhet saknas från något av ämnena har de oftare svårt att hitta kopplingar mellan det ämnet och de övriga.

Den tredje kategorin består av fyra studenter och benämningen på denna kategori är *tycker att de hör ihop, men kan inte definiera skälen till detta.*

Just när det gäller de estetiska ämnena så vävs ju allt samman och då är det bra om man har de olika kompetenserna. När man ska sätta upp en drama, en teater, så måste man ju kunna allt annat också. Rekvisita och så där, så

skolan slipper ringa runt efter tio andra lärare så har man ju en lärare som kan lite av varje och det tror jag är bra. Jag tycker nog att allt vävs samman. De går i vartannat, tror jag. (Nina)

För mig hör dom ihop, fast det finns väl de som är kritiska för de undrar till exempel om de kan sjunga eller så, men det bottnar säkert i en osäkerhet. (Hanna)

I den här kategorin talar studenterna om att de anser att ämnena hör ihop och har ett släktskap, men de har svårt att motivera hur och varför. De talar om att uppdelningen i ämnen är gammal och förlegad och inte användbar i ett kommande yrkesliv. De talar också om fördelen med att en och samma lärare har kunskaper inom fler ämnen inom det estetiska fältet.

De två studenter som återstår att redovisa återfinns i en kategori som jag har kallat *i de här ämnena använder man kroppen och händerna*. Utöver dessa två studenter finns det fyra studenter till som nämner detta med kroppen och händerna.

Eftersom det är kroppen i allting, kroppen och händerna. Det är något helt annat jämfört med om man sitter ner och ska läsa in något ämne. Antingen så är man väldigt inne på att bara läsa och tycker alla sådana ämnen är roliga eller så kanske man tycker alla de praktiska ämnena är roliga. (Disa)

Återigen dyker det upp en kategori där kroppen är den gemensamma nämnaren inom de estetiska ämnena bild, drama, idrott och musik.

När det gäller svaren på frågan vilka tankar studenterna har *om det är bra eller dåligt för de estetiska ämnena att försöka hitta ett övergripande genrellt ramverk* så har jag även här funnit att majoriteten av studenterna är positiva till ett sådant ramverk, medan åtta är lite mer tveksamma. Kategorierna som jag delat in svaren i här har jag gett följande benämningar *ämnena blir starkare och det blir större fokusering på de estetiska ämnena* (tolv studenter), *det finns nog en risk, det blir nog vad man gör det till* (fem studenter) och slutligen *vet inte – fast hoppas det är bra* (tre studenter)

Här följer några citat som får exemplifiera kategorin *ämnena blir starkare och det blir större fokusering på de estetiska ämnena*.

Jag tycker det är ganska bra. Jag tycker att jag får större yta att jobba på. Det blir lite mer flexibelt. Nu får jag lite av varje. (Hanna)

Man får ju ganska stor mängd timmar som man kan dela upp på ett annat sätt. Ibland vill man ha mer tid till drama, ibland till bild och så vidare och så kan man, mot slutet av terminen, föra samman till ett mål. Jag tror att

det är jätteviktigt för eleverna att de får det här, för de betraktas ju ändå som ganska roliga ämnen och att ungarna får ha lite roligt också och inte bara känna kravet att läsa till MVG och allt det där. (Lena)

Jag kan tänka mig att när man samlar alla ämnen i en pott, så att säga, så kan det bli större fokusering också, som t ex naturvetenskap, de har ju samlat mycket i ett ämne som hör ihop. Jag tror att de blir starkare, mer framträdande och sedan att det blir mer samarbete mellan lärarna. (Victor)

Dessa studenter ser positivt på ett närmande av de estetiska ämnena till varandra då de ser att de får en större yta att arbeta med. De ser att dessa ämnen kompletterar varandra och att de som läser musiskt lärande vet vad de vill och inte kommer att tillåta att ämnena försvinner eller minimeras.

I nästa kategori återfinns svaren från fem studenter och kategorin har fått namnet *det finns nog en risk, det blir nog vad man gör det till*.

Det är klart att det finns en risk. Det blir ju lite splittrat, men samtidigt så är det ju också en styrka att man ser dem som en helhet, att det är så viktigt att man lyfter fram dem mer i skolan. (Elisabeth)

Det handlar om att slåss för dem (ämnena). Visa på att de inte alls är samma sak, jag menar att man kan kombinera dem och göra allt på en timme och sedan är det avklarat utan säga till på skarpen när man jobbar att detta inte alls är något flum. Alla behöver detta. Det handlar om att slåss och visa vem man är. Det handlar ju om att visa på att man kan kombinera dem, men också att man kan ha dem vid alla tillfällen, att använda alla sinnen och blanda in estet överallt, som de gör i Waldorf, att utnyttja de estetiska ämnena inom de teoretiska. (Frida)

Dessa fem studenter vacklar lite mellan om det är bra eller dåligt att hitta ett övergripande generellt ramverk. Det man oroar sig för är dels att den nya inriktningen ska misslyckas och att det ska bli svårt när de kommer ut som nya lärare. Vad är det de blir för något egentligen? Inte musiklärare, inte bildlärare och så vidare. Samtidigt ser de att det också kan vara positivt att de är lite bredare och kan kombinera ämnena samtidigt som de också kan använda dem separat.

Slutligen finns det tre studenter som säger att de *vet inte – fast hoppas att det är bra*.

Jag vet inte. Jag har aldrig tänkt på det så. Det är väl att man inte blir inriktad på en sak utan man får utveckla många ämnen samtidigt. (Pia)

Jag vet inte riktigt, men det borde ju inte vara dåligt. Man kan ju blanda in det i andra ämnen och så där. (Disa)

Dessa tre studenter som svarar att de inte vet riktigt om det är bra eller dåligt med ett övergripande ramverk uttrycker dock en förhoppning om att det är bra, eller i alla fall inte dåligt.

I min intervjuundersökning ställde jag också en fråga om *vad studenterna ser för nytt med detta nya ämne till skillnad från den gamla uppdelningen i ämnena bild, drama, musik & idrott*. Studenternas svar på denna fråga har jag delat in i fyra olika kategorier. Sjutton av de tjugo studenterna är positiva till inriktningen *Musiskt lärande*. Den största kategorin, som omfattar tio studenter, har jag benämnt *Bra att man för ihop dem*. Den näst största kategorin (5 studenter) innehåller också svar som har en positiv inställning till att föra samman bild, drama, idrott och musik till en ny inriktning. Denna kategori har jag kallat *Frågande/undrande, men positiva*. Dessa studenter är lite frågande eller undrande till detta innan de har provat på det. Ytterligare två studenter, inom denna större grupp av positiva svar, har jag benämnt *Kreativa ämnen bra för att lära andra ämnen bättre*.

De tre studenter som återstår känner sig antingen *tveksamma* (1 student) till denna nya inriktning eller så svarar de helt enkelt att *de inte vet* vad de ska svara på den här frågan (2 studenter).

Jag börjar med de studenter som finns inom den största kategorin *Bra att man för ihop dem*.

Jag tycker att det är bra att man inte bara inriktar sig på ett. Jag tror att det behövs i de här ämnena att man blandar dem för att skapa och för att öppna alla sinnen och att man rör på sej och får använda rösten och att man lär sej andas rätt för att kunna prata och så vidare. (Inger)

Det är väldigt bra att man försöker få ihop dem. Jag brukar predika för alla som har t ex matte att bild är bra att sammanfoga i många ämnen. Jag tror att det är en fördel att få ihop dem. De funkar ju så bra ihop. Det blir en liten utmaning eftersom det är två av mina bästa och två av mina sämsta ämnen som nu ska sammanfogas. (Gabriella)

Jag tycker att det låter jättebra att man får använda alla sinnen. Man är ju olika bra på olika saker och då kanske man kan jobba med det man tycker om, fast man kan tycka om musik även om man inte är musikalisk. (Jannike)

I den här kategorin talar flera av studenterna om fördelen med att inte behöva välja eller begränsa sig redan från början utan man får lite av varje. Denna

grupp av studenter anger även orsaker till varför de anser att det är bra att föra dessa ämnena närmare varandra. Man får en bredare grund att stå på, man kan få in alla ämnena om man till exempel vill göra en teaterföreställning och man får använda alla sinnen. Studenterna har ett slags kompensatoriskt och synergistiskt sätt att se på lärande. De ser även inriktningen *Musiskt lärande* som en administrativ fördel som förenklar arbetet i skolan.

Den näst största kategorin (5 studenter) innehåller också svar som har en positiv inställning till att föra samman bild, drama, idrott och musik till en ny inriktning. Dessa studenter är dock lite frågande eller undrande till detta innan de har provat på det. Några citat för att belysa denna kategori *Frågande/undrande, men positiva*.

Jag har ju tänkt hela tiden på att bli bildlärare och idrott känns främmande. Jag kan väl förstå drama och musik att de hör ihop med bild men idrott känns så udda. Tanken är kanske inte så dum, lite åt det kreativa skapandet och det fria. (Elisabeth)

Det känns lite rörigt. Det är ju svårt att göra en bedömning eftersom jag inte gått det än, men det är säkert en bra form. Det jag är rädd för är att man bara ytligt berör delar som jag anser viktiga. (Oskar)

Denna kategori studenter har också en positiv inställning till *Musiskt lärande*, men känner sig samtidigt lite osäkra på vad det kommer att bli. *Musiskt lärande* är ju nytt och har inte funnits tidigare medan musik, bild och så vidare vet man ju vad det är. Både den här och nästa kategori skiljer sig från den föregående genom att dessa studenter inte anger några skäl till varför de tycker att det är bra att ämnena förs samman till en ny inriktning.

Ytterligare en kategori, med svar från två studenter, kan hänföras till den positiva inställningen till *Musiskt lärande*. Denna kategori har jag benämnt *Kreativa ämnen bra för att lära andra ämnen bättre*.

Jag tycker att det hjälper med musik och andra kreativa ämnen för att lära sig andra ämnen bättre. (Annika)

Dessa två studenter ger uttryck för en mer instrumentell syn på sammanslagningen av ämnena till en inriktning. De ser det som en fördel för att lära andra ämnen bättre, men anger inga skäl till varför de anser det.

De tre studenter som återstår känner sig antingen *tveksamma* (1 student) till *Musiskt lärande* eller så svarar de helt enkelt att de *inte vet* vad de ska svara på den här frågan (2 studenter).

Vad blir man egentligen för lärare? Jag vet ju att man får specialisera sej lite, men man blir ju inte "riktig" musiklärare till exempel, så vad blir jag egentligen? (Frida)

Jag vet inte riktigt. Det är väl kul att kombinera allting, men jag har inte så stora förväntningar eftersom jag inte vet. (Pia)

Dessa tre studenter känner sig osäkra på vad det kommer att innebära både att läsa musiskt lärande och för deras kommande yrke.

Sammanfattning och egna reflektioner

I detta kapitel handlar det om förhållandet mellan boklig lärdom och sinnliga erfarenheter och hur studenterna ser på att integrera de estetiska ämnena med varandra. Jag har ställt ett antal frågor för att ringa in studenternas tankar kring dessa områden.

I litteraturdelen framgår det att boklig lärdom och sinnliga erfarenheter är varandras förutsättningar och bör gå hand i hand. Dewey, Key, Read, men även senare tiders forskare som exempelvis Björkvold och Molander, påpekar vikten av att ta individuella hänsyn eftersom vi alla lära på olika sätt och att vår kropp och våra sinnen är viktiga intellektuella verktyg när vi lär oss att tänka. Om vi ska hitta det optimala för en intellektuell utveckling, så gäller det att hitta den rätta balansen mellan det bokliga och det sinnliga. Att hålla isär teoretisk och praktisk kunskap strider mot all psykologisk kunskap inom området, hävdar Read.

Även alla våra läroplaner från 1962 och framåt tar upp vikten av att skolan uppmärksammar de intellektuella såväl som praktiska, sinnliga och estetiska aspekter, fast uttryckt på lite olika sätt under åren och att det är viktigt att hitta en balans mellan dessa aspekter.

De två figurer som jag använt mig av visar också hur onaturligt det är att skilja dessa båda aspekter åt, då alla ämnen innehåller teoretiska, praktiska, och även estetiska dimensioner eller som Nielsen uttrycker det en vetenskaplig, en hantverksmässig och en konstnärlig sida. Ett annat sätt att uttrycka detta är att tala om att kunskap finns i olika former och dessa tankar har funnits ändå sedan antiken. Dahlgren & Szczepanski (1997) talar om tre kunskapsformer som handlar om att memorera, att förstå och att kunna kommunicera kunskap och detta bör helst ske samtidigt eller i alla fall i nära anslutning till varandra. Om vi ska kunna uppnå ett nära samarbete mellan dessa tre dimensioner eller kunskapsformer är det viktigt att skolan förmår skapa sådana situationer där dessa tre inte hålls separata utan att eleverna får möjlighet att vandra emellan dem och utnyttja dem alla tre för att lära sig och utvecklas.

Vilka tankar har då studenterna kring denna fråga? Samtliga studenter ser boklig lärdom och sinnliga erfarenheter som varandras förutsättningar, men jag har delat in dem i två kategorier eftersom sex av studenterna visserligen anser att de hör ihop, men har svårt att relatera dem till varandra. Aspekter som studenterna tar upp är att de tycker att det är synd att det fortfarande inte verkar vara så i skolan att man tar hänsyn till att båda aspekterna behövs, utan att den teoretiska sidan dominerar. Att skolan fortfarande uppfattas som teoretiskt dominerad är märkligt, med tanke på hur länge båda aspekterna har betonats i alla styrdokument. 1940 års skolutredning påpekade vikten av att den ensidiga betoningen på intellektet i skolan upphör. Under hela 1900-talet har detta debatterats och skrivits om. Dewey, Key och Read skrev om detta 1897–1956 och talade bland annat om pluggskolan. Under senare år har detta tagits upp av många forskare som exempelvis Goodman, Sundin, Björkvold, Molander, Thavenius för att nämna några.

Många av studenterna tar egna exempel på att de måste få vara med om och uppleva och göra saker innan de känner att kunskapen har fått fäste eller som en student uttryckte det ”har jag fått det i kroppen, så sitter det”. Studenterna betonar också hur viktigt det är att även praktiska moment innehåller teorier, det vill säga de ser boklig och sinnlig som varandras förutsättningar oavsett om de går från teori till praktik eller tvärtom. Att bara göra utan att förstå vad man gör ger ingen ny kunskap.

En fråga som jag kopplat till detta avsnitt, då jag tycker att den belyser hur man ser på boklig och sinnlig är frågan om *vilka viktiga och centrala aspekter som studenterna ser inom det estetiska fältet*. Svaren i den största kategorin handlar om att det centrala inom det estetiska området är just att man här får möjlighet att uttrycka sig på ett annat sätt. Att eleverna får möjlighet att praktisera det de läst om, att de får röra på sig och använda kroppen och hitta andra vägar till kunskap. En student uttryckte det som att ”man får tänka till lite mer”. Även här handlar svaren ofta om problemet med att skolan är så teoretisk och att saker inte sätts i sitt sammanhang.

Andra aspekter som framkom som centrala inom det estetiska området är att dessa ämnen är viktiga för att bygga upp ett självförtroende hos eleverna och att de bidrar rent socialt dels genom det förbättrade självförtroendet, dels genom att man ofta arbetar i lag och tränar samarbete. Borg har också med det sociala perspektivet som en viktig aspekt av de estetiska ämnena i skolan. Några studenter talar också om att de estetiska ämnena underlättar lärande i andra ämnen. Pedersen tar upp att det inte är fel att de estetiska ämnena också används för att förgylla andra ämnen, men det viktiga är att det inte stannar vid det och framförallt om det inte har att göra med estetiskt lärande, utan endast används för att få eleverna att svälja en besk medicin. Att kombinera ett estetiskt lärande med att det samtidigt förgyller något annat ämne ser jag

inga problem med förutsatt att det verkligen även handlar om ett estetiskt lärande.

Det finns olika uppfattningar om det är *bra eller dåligt att integrera* olika ämnen i skolan. Många författare som Aristoteles, Dewey, Key, Read, Langer, Bjørkvold och Abbs, för att nämna några av de som jag hänvisat till i teoriavsnittet, ställer sig positiva till att integrera eller arbeta ämnesöverskridande och ser det som en styrka. De ser heller ingen motsättning mellan en uppdelning i ämnen och ett samarbete på olika sätt och olika mycket med varandra. Att arbeta integrerat innebär inte att ämnenas särart eller egenart varken ska döljas eller försvinna. De sätter elevernas möjligheter att lära i främsta rummet och då är det viktigt att skapa helheter på alla plan. Några författare varnar för att de estetiska ämnena endast används som ett medel för att nå andra mål och faran med detta har jag varit inne på tidigare. Best är en av dem som går till hård attack mot att föra samman de estetiska ämnena. Dels är han rädd att de kommer att marginaliseras i skolan, dels tycker han att de är så olika till sin karaktär att han inte kan se hur det ska gå till. Däremot uppmuntrar han till samarbete mellan olika lärare.

I svenska läroplaner från 1962 och 1969 talades det om samlad undervisning och det fanns en särskild rubrik till i stort sett varje ämne som handlade om hur man kan arbeta över ämnesgränserna. I Lgr 62 var de estetisk-praktiska ämnena samlade under en gemensam rubrik med ett gemensamt syfte. Från och med Lgr 80 är anvisningarna om samverkan borta.

För att ta reda på hur studenterna ser på att integrera och att hitta ett övergripande generellt ramverk för de estetiska ämnena, har jag ställt tre frågor som handlar om detta på olika sätt. Den första frågan handlar om *släktskapet mellan de ingående ämnena*, det vill säga, bild, drama, idrott/rörelse och musik. Samtliga studenter ser släktskap mellan alla eller några av ämnena, men de uttrycker detta på lite olika sätt. Studenter inom den största kategorin nämner att det är skapande och kreativa ämnen och att eleverna får möjlighet att uttrycka sig på ett annat sätt. Dessa svar finns även inom området boklig-sinnlig och anknyter till vad flera författare också säger. Som ett exempel nämner jag Kluge som anser att det finns ett släktskap och som exempel nämner han att det sinnliga dominerar över det rationella och förskolebarnets sätt att lära sig innan det kommer till skolan. I läroplanen från 1962 fanns möjligheten att skapa och få uttrycka sig med andra medel beskrivet i det gemensamma syftet för denna ämnesgrupp.

En annan grupp av studenterna utgår ifrån de olika ämnena och försöker hitta släktskap. Här är det oftast avgörande vilka ämnen som studenten själv har erfarenhet av för att kunna hitta släktskapet. Studenterna har ofta svårt att se hur de ämnen som de själva inte känner sig hemma i passar ihop med de övriga. En av kritikerna till att integrera de estetiska ämnena med varandra är

Best och han har svårt att se att det finns något som helst släktskap mellan dessa ämnen. Han går så långt att han hävdar att upplevelser inom dessa ämnen inte är av samma art.

Den kategori studenter som tycker att det finns ett släktskap, men som har svårt att definiera vad släktskapet består av, tar upp det förlegade i den traditionella uppdelningen av ämnen i skolan som redan Dewey och Key diskuterade. Slutligen finns även här studenter som anser att släktskapet sitter i att man i de här ämnena använder kroppen och händerna, vilket är en kategori som ständigt återkommer.

När det gäller synen på om det är *bra eller dåligt att försöka hitta ett övergripande generellt ramverk för de estetiska ämnena* och även på frågan om *hur de ser på musiskt lärande kontra den traditionella uppdelningen i ämnen*, är majoriteten av studenterna positiva till både ett övergripande ramverk och till inriktningen *Musiskt lärande*. Det är fler studenter som är positiva till *Musiskt lärande* än på den mer generella frågan om ett övergripande ramverk för dessa ämnen. Det som uppges som positiva effekter med ett övergripande ramverk är att de dels får en större yta att arbeta på, dels att de själva får en bredare grund att stå på och de tycker att dessa ämnen kompletterar varandra. Dessa tankar liknar de som finns kring musisk fostran som också talar om en bredare syn på lärande och att det skapar möjligheter till en helhet på alla plan. De ser också, precis som Abbs, de estetiska ämnena som en familj med ett övergripande ramverk som skulle stärka dem och göra dem mer synliga.

Det finns också en grupp studenter som visserligen är positiva till både ett övergripande ramverk och till *Musiskt lärande*, men som vacklar lite i värderingen. De ser att det kan finnas en fara i ramverket om de inte själva är starka nog att försvara och stå upp för ämnena. Dessa studenter skulle man kunna säga pendlar mellan Abbs och Bests åsikter. Best (1995) ser ju en uppenbar risk att politiker och andra beslutsfattare tar chansen och ersätter alla dessa ämnen med en timmas estetisk verksamhet och så har de snart försvunnit från skolan. Något som också märks bland dessa svar är den osäkerhet som några studenter känner inför vad det är de kommer att bli egentligen och om någon rektor kommer att vilja anställa dem.

Slutligen finns det några studenter som ser fördelen med *Musiskt lärande* främst i rollen att hjälpa eleverna att lära sig andra ämnen bättre.

Kapitel 10. Begåvning/talang samt frågan om vad som är viktigt att lära

Begåvning/talang ur ett teoretiskt perspektiv

I detta avsnitt kommer jag att göra några små nedslag i den flora av litteratur som tar upp begrepp som begåvning/talang/(intelligens) och förhållandet till arv och miljö, för att ge några glimtar av de olika synsätt och definitioner som finns. Jag kommer inte att ta upp begreppet intelligens ur någon annan synvinkel än som synonymt med begåvning och behandlar därför inte heller olika teorier om hur intelligens utvecklas med mera. Ett undantag för begreppet intelligens gör jag när jag mycket kort tar upp Gardners teori om den multipla intelligensen. Orsaken till att jag tar upp denna är att den förekommer inom skolans värld i ganska stor utsträckning.

I Nationalencyklopedin (2004) beskrivs begåvning som ett begrepp som används inom psykologi och pedagogik för att ”förklara skillnader i individers förutsättningar för utveckling och utövande av olika färdigheter”. Begåvning handlar också om speciella inriktningar exempelvis inom konst, musik men även om social begåvning. Enligt Nationalencyklopedin är det både arv och miljö som spelar in vid skillnader av begåvning hos olika individer. (a.a.)

Ordet talang beskrivs som något medfött som gör att vi har lätt för att lära oss vissa saker framförallt inom det konstnärliga området. Det antyds ofta att det är frågan om en yttlig begåvning. Begreppet intelligens kommer ursprungligen från latinet och betyder förstå, fatta och varsebli. I dagligt tal används det ofta synonymt med förstånd, begåvning eller tankeförmåga. (a.a.)

När vi tittar på ord som arv och miljö beskrivs arv i det här sammanhanget som ”en speciell biologisk övergång av egenskap från förälder till barn” och miljö som ”omgivande förhållanden särskilt med tanke på deras inverkan på människor, djur el. växter” (NE, 2004).

Ett problem med begrepp som intelligens/begåvning är att olika människor lägger in olika betydelser i ordet. Somliga menar att ha begåvning innebär att vara bra på något till exempel inom musik, idrott, språk, andra menar att man är begåvad inom ett område endast om man är riktigt duktig inom detta. (Göransson & Wallgren, 1982) Ett annat problem är att så många människor tror att det bara finns en innebörd av ordet och att det har samma betydelse för alla människor. Intelligens är inte lika uppenbart som exempelvis

ögonfärg eller kroppsbyggnad. Vad vi lägger i begreppet har också att göra med vilka förväntningar vi har på människor. (Liungman, 1970, 1975) Hur vi definierar intelligens beror också på i vilken kultur och i vilket sammanhang vi lever. (Gardner m. fl., 1996) Det finns också en traditionell uppfattning, framförallt när det gäller det konstnärliga området, som innebär att man antingen är född med en begåvning eller så kommer man för alltid att vara utan den. (Ronnefeld & Vejleskov, 1983)

Dewey (1998) tog bland annat upp begreppet begåvning i en artikel som publicerades för första gången 1922¹⁴⁶. I denna artikel påpekar han att det är meningslöst att tala om begåvning om man inte sätter begreppet i relation till vad man är begåvad i. Dewey anser att det finns lika många sätt att vara begåvad på som det finns olika arbeten att göra eller positioner att uppnå. Han anser också att det ofta finns samband mellan egenskaper som gör att människor är begåvade inom mer än ett område. (a.a.)

Vygotskij (1995) tar upp den vanliga uppfattningen att förmågan att skapa endast finns hos ett fåtal människor och att detta hör ihop med att man måste ha "begåvats med en speciell talang" för att ägna sig åt skapande verksamhet (a.a. s. 45). Detta anser Vygotskij är helt felaktigt och menar att skapande är något normalt och finns hos varje människa. (a.a.) En del människor har tilldelats "backiga vägar med många hinder, medan andra kör på breda motorvägar" (Hammershøj, 1997 s. 99). Det vi inte får glömma är att det finns möjligheter att utvecklas. En sak som vi vuxna lätt glömmet är den tid och envetna träning vi som barn ägnade oss åt när vi ville lära oss något nytt. Det krävs samma envisa övande när vi vill tillägna oss färdigheter inom exempelvis det konstnärliga området. (a.a.)

Den grundläggande uppgiften för begåvning är, enligt Kylén (1985), att ge struktur åt våra sinnesupplevelser. Han definierar begåvning som en "tankebearbetning av perceptuell information" (a.a. s. 38).

Cooper (2002) definierar begåvning som "allt beteende som på ett vettigt sätt kan bedömas" (a.a. s. 12). Skillnaden mellan begåvning och exempelvis humör eller personlighet är att begåvning är möjligt att utvärdera eller mäta. Som exempel på begåvning nämns så skilda saker som färdigheter inom olika områden, till exempel att skriva maskin, att hitta fel i bilmotorer, delta i olika sportaktiviteter, att lura folk, skriva uppsats, laga mat och så vidare. (a.a.)

Read (1953) utgår ifrån att vår förmåga att uppskatta form, rytm och harmoni och vår instinkt att göra saker vackra snarare är medfödd än förvärvat. (a.a.) I mitten av 1950-talet, påpekade Read (1956) att det estetiska så väl som känslighet inte spelar någon större roll när intelligens ska definieras. Han

¹⁴⁶ Artikeln "Individuality, Equality and superiority" publicerades den 13/2 1922 i *The New Republic*.

söker efter ett annat begrepp än intelligens som också skulle kunna rymma dessa komponenter. Han resonerar kring ord som *virtus* och *vishet*, men konstaterar att det är svårt att ge andra innebörder till ord som redan förknippas med en viss betydelse. (a.a.)

Rasmuson (2000) tar upp att det idag ofta diskuteras utifrån ett bredare intelligensbegrepp än det som endast omfattas av traditionellt intelligenstest, så kallat IQ-test. Vissa forskare vill kombinera IQ-testet med ett test som också ser till den emotionella delen av personligheten, så kallat EQ-test. Andra forskare, som exempelvis Howard Gardner, talar om förmågor som omfattar även till exempel musikalitet och motorisk förmåga. (a.a.)

Gardner (1984) menar att förnuft, intelligens, logik och kunskap inte är synonymer men att de ofta kombineras under ett gemensamt tak, nämligen det mentala. Gardner ser sin tes om den multipla intelligensen som en idé och inte som vetenskapligt fastställda fakta. De olika intelligenser som han talar om 1984 är den språkliga/lingvistiska, den musikaliska, den logiskt-matematiska, den rumsliga/spatiala, den kroppsligt-kinestetiska och de personliga. De personliga intelligenserna delar Gardner upp i det som har att göra med individens inre utveckling, *interpersonell*, det vill säga kontakten med det egna känslolivet, och det som riktas utåt, *intrapersonell*, nämligen förmågan att kunna se och göra skillnad mellan olika individer (a.a.) I senare böcker har Gardner lagt till ytterligare en förmåga, nämligen den naturvetenskapliga. Det Gardner försöker göra är att beskriva olika intelligenser och deras struktur, inte att försöka förklara hur de fungerar eller utvecklas. (Gardner, 2001)

Vad är det Gardner (1984) vill åstadkomma genom att använda ordet intelligens istället för att tala om exempelvis intellektuella kompetenser, tankeprocesser eller kunskapsformer? Jo, han vill visa på att intelligens är något komplext som inte låter sig fångas endast genom till exempel IQ-tester. Det viktiga är att inse att alla individer har olika uppsättningar av potentiella intellektuella områden som de har möjlighet att utveckla. (a.a.)

Cooper (2002) konstaterar att det finns en ganska stor överensstämmelse mellan den statistiska metod som finns för att karaktärisera intelligens, faktoranalys, och Gardners begåvningsmodell. Flera av de förmågor som upptäckts genom faktoranalys överensstämmer med Gardners intelligensbegrepp. Ett av problemen med Gardners modell är att den inte är kvantitativ, det vill säga den går inte att mäta. Det som tilltalar bland annat lärare med Gardners modell är att ett barn alltid hittar något som de är bra på. Är eleverna sämre i exempelvis den logiskt-matematiska delen, så kanske de är bra i någon annan del. Ett problem med detta är att man antar att de olika intelligenserna inte korrelerar med varandra. Andra undersökningar visar att olika delar i vår intelligens korrelerar med varandra. Det vill säga att är man duktig inom ett område, så är man också oftast duktig inom de andra. (a.a.)

De flesta forskare verkar vara överens om att det både är arv och miljö som påverkar vår intelligens. (NE, 2004) Frågan handlar mer om hur mycket som är arv och hur mycket som är miljö. (Rasmuson, 2000) Dessa båda faktorer samverkar ständigt så de är svåra att skilja från varandra. Dessutom finns det en övre gräns för hur intelligent någon kan bli som sätts av det genetiska arvet. (Liungman, 1970, 1975) Det finns ytterligare en sak som komplicerar denna fråga, nämligen vilken sorts arv det är fråga om, det genetiska eller det sociala arvet. (a.a.) Det vore bättre att fråga sig om skillnader i intellektuell förmåga är genetiskt betingade eller inte, eller ännu hellre i vilken utsträckning de beror på olika miljöfaktorer och på genetiska faktorer och till vilken grad som de samspelar med varandra, anser Eysenck & Kamin (1981).

För att beskriva hur stor den genetiska andelen är används ett statistiskt mått som kallas *heritabilitet*. Detta mått varierar för olika egenskaper. Till exempel är heritabiliteten för kroppslängd ganska hög. (Rasmuson, 2000)

Liungman (1970, 1975) anser att intelligens kan tränas upp. Det finns faktorer som påverkar detta. En sak som är viktig är att barn får uppmärksamhet och uppmuntras när de lär sig nya saker. Om ett barn inte får uppmuntran förlorar det ofta intresset för detta och riktar in sig på något annat (a.a.). Det finns ett antal undersökningar som också visar på hur viktig lärarens inställning och sätt att uppmuntra är. Om en lärare tror att intelligens är medfödd så blir lärarens roll bara att överföra så mycket kunskaper som är möjligt i förhållande till intelligenskvoten hos ett barn, men om läraren tror att intelligens kan utvecklas och växa blir lärarrollen en helt annan. (Fredén m. fl., 1977)

Begåvning/talang ur ett empiriskt perspektiv

Här redovisar jag vilken uppfattning studenterna har om det vi kallar talang, fallenhet för eller begåvning. Här tror femton studenter att *talang är en kombination av medfödda egenskaper, övning och vilja*.

Alla är väl bra på något. Det är svårt det här med talang, men rent spontant så vill jag säga så att folk som kan visa något utåt så att andra förstår eller ser att man har talang, alltså något man är duktig på, sjunga, måla osv. så har man talang. Det går nog lite i arv, men sedan tror jag mest på under vilka omständigheter man är uppväxt, vilket intresse föräldrarna har. Jag har en pappa som har talang inom musik och hans intresse har ju liksom gått över på mig rent automatiskt så kanske jag har lite talang med. Jag vet inte. (Victor)

Jag tror nog att det till viss del är medfött, men samtidigt så ... Om man tränar sig. Om man inte har någonting medfött och så ser man att det kan-

ske är kul så om man tränar sig så kanske man kan ... Man kanske aldrig blir LIKA bra som de som haft allting medfött, men samtidigt de som haft det medfött och sedan struntar i att träna så ... Vad blir det då? Ja, en del har det säkert medfött andra inte. (Monica)

Jag tror att alla kan lära sig spela till exempel. Det är bara fråga om tålamod. Det är klart att en del har bättre förutsättningar för det, men alla kan lära sig bara man vill. Det är viljan det handlar om och så måste man ha ett intresse. Till en viss utsträckning så kanske talang är medfött men i grund och botten handlar det om viljan att lära sig. Övning ger färdighet helt enkelt. Talang är överskattat, tror jag. (Oskar)

Den övervägande delen av studenterna anser att detta vi kallar talang, begåvning med flera benämningar är en kombination av medfödda egenskaper och att man har en vilja att lära sig något och lägger ner tid och möda på att öva. En del har lättare att lära sig än andra och människor har olika fallenhet för olika saker och kanske beror detta på en slags grundtalang som man föds med, men det allra viktigaste verkar ändå vara att man verkligen vill lära sig något och att man då övar och framförallt fortsätter arbeta och inte slutar och ger upp. En av studenterna anser att talang har man när man verkligen behärskar något.

Fyra studenter, med ytterligare två studenter som tangerar detta i sina svar, anser att *talang till stor del är medfött, men att den också går att utveckla till viss del.*

Jag tror att talang är medförd för jag har alltid ritat och jag har varit rätt så duktig och det har jag inte fått. Det kan inte ha kommit ifrån mina föräldrar för ingen av dem målar och de har inte uppmuntrat till något sådant. Fast så tror jag att man kan utveckla sig också. Det liknar kanske om man har ett annat språk som man ska studera så spar man första steget liksom om man har talang, men det är ju aldrig omöjligt att lära någon, det är ju bara det att en del har svårt för vissa saker och en del har lätt. Det ligger nog i naturen, tror jag i alla fall. (Staffan)

Jag brukar säga att ALLA kan sjunga bara mer eller mindre bra. Talang behöver ju inte vara rent konstnärligt. Jag tror nog att man kan öva till en viss gräns, men jag tror nog att det är mycket medfött, måste jag nog erkänna. (Lena)

Dessa fyra studenter lägger tyngdpunkten på att talang är medfött, men stänger inte dörren helt, utan öppnar för att det även finns möjligheter att öva

upp sig och lära sig, i alla fall till en viss gräns. En av studenterna beskriver talang som något man kan göra väldigt bra utan att öva.

En student finns kvar att redovisa och han *definierar talang som konstnärlighet i kombination med självförtroende*.

Konstnärlighet kanske kombinerat med självförtroende. (Robert)

Det sistnämnda svaret skiljer sig från de övriga svaren genom att han ger en definition av vad han anser talang är för något, men undviker att tala om talang i termer av medfött eller förvärvat. Att talang inte skulle vara medfött nämns endast i en bisats av två studenter.

Viktigt att lära ur ett empiriskt perspektiv

Med hjälp av två frågor har jag försökt kartlägga hur lärarstudenterna ser på vad som är viktigt att lära inom det estetiska området, både när det gäller rent allmänt och när det gäller vad de själva måste lära sig.

De två frågorna löd *vad tror Du är viktigt att utveckla för att fortsätta sitt "lärande" inom detta område?* och *vad föreställer Du Dig att Du måste lära Dig för att undervisa i musiskt lärande?*

Samma kategorier återfinns bland svaren på båda frågorna, men studenterna fördelar sig olika i de båda frågorna. Detta gäller framförallt två av kategorierna, där den ena handlar om att studenterna framförallt lägger in *pedagogiska och didaktiska aspekter* i svaren. När det gäller rent allmänt vad som är viktigt att fortsätta lära sig (den första av de båda frågorna), finns det *en* student som svarar utifrån denna aspekt, men när svaret gäller vad studenterna tror att de själva måste lära sig för att undervisa i musiskt lärande (den andra av frågorna), är det *tio* studenter som uppger *pedagogiska och didaktiska aspekter*. Den enda student som finns inom kategorin när det gäller att fortsätta sitt lärande rent allmänt, finns även inom samma kategori när det gäller vad han tror att han måste lära sig för att undervisa i musiskt lärande. Några citat får belysa detta.

Kunna undervisa. Jag håller ju på mycket själv, men att kunna förmedla det till andra. Öka mina kunskaper. Bygga på mitt förråd av övningar speciellt inom drama, men mest att lära ut. (Frida, svar på den andra frågan)

Jag hoppas att jag får lära mig spela gitarr och piano, men jag ser att jag måste lära mig att bli en bra pedagog, en förebild, inte berätta hur de skall göra utan mer guida dem, vara vägledare skulle kännas bäst. (Staffan, svar på den andra frågan)

Det är viktigt att utveckla sig inom alla ämnen. Jag behöver lära mig och få exempel på hur man kan använda allt det här i sitt sätt att lära. Hur jag kan kombinera de här olika ämnena i mitt lärande. (Torkel, svar på den första frågan)

Att kunna uttrycka sig i alla de här ämnena, att kunna behärska dem på ett sådant sätt att jag både kan använda personligen men också att jag kan ge det till andra. (Torkel, svar på den andra frågan)

Den här gruppen talar framförallt om att de måste lära sig hur de kan förklara för andra hur man till exempel gör när man ska rita. De vill få redskap för att leda grupper och hur man får sammanhang, håller ordning och upprätthåller auktoritet. Att få med sig så mycket kunskaper i de olika ämnena så att de både kan använda dem personligen, men också ge till andra.

Den andra gruppen, som också fördelar sig olika när det gäller antal studenter i kategorin på den första respektive andra frågan, är den kategori som jag benämnt *fortsatt lärande handlar om att träna, utveckla och förnya sig*. Här återfinns åtta studenter på den första frågan, men endast två studenter på fråga nummer två. Dessa båda studenter återfinns inom samma kategori även på den första frågan. Några citat för att belysa kategorin *fortsatt lärande handlar om att träna, utveckla och förnya sig*.

Övning. Jag menar att tränar du inte, oavsett om det är i musik, bild, idrott, så tappar du förmågan och kapaciteten. Man tappar kanske inte potentialen, men man måste hela tiden träna för att hålla det färskt så att säga. I musik är det viktigt att öva upp känslan och det gäller nog alla ämnen, så är det någon slags känsla. Man måste gå på sin egen intuition. Det är väl bra att ha en viss teoretisk grund men i grund och botten handlar det om att man måste ha både intresse och träna upp att titta på saker, att se saker ur olika synvinklar. (Oskar, svar på första frågan)

Man måste hela tiden förnya sig. Det går ju inte att hålla på med samma sak i 20 år. Det är ju bara hela tiden att försöka lära sig, träna på. Så tror jag att det är viktigt att lärarna lär sig peppa ungarna. När det gäller idrott, måste jag lära mig att tycka det är roligt. Så kan man ju inte hantera alla ungar på samma sätt, för då lär sig ingen någonting. Med de yngre barnen tror jag man måste leka fram det mycket mer. I drama måste man träna avslappning och andningsteknik. Så måste man arbeta med att låta fantasin flöda. Musik är ju också andningsteknik. Man måste träna hela tiden och det tror jag gäller alla ämnen. (Inger, svar på första frågan)

Man måste hela tiden hålla det vid liv genom att hålla på med det. Man måste väl öva helt enkelt, höra och så där. Bara man vill så går det. (Karin, svar på första frågan)

Jag vet faktiskt inte. Jag tänker att jag har ganska mycket kunskaper i estetiska ämnen, så jag tror att jag bara måste fortsätta att arbeta med det och sedan kommer det av sig självt om man har bra hand med barn. (Karin, svar på andra frågan)

I den här kategorin handlar svaren om vikten av att hela tiden arbeta vidare, att inte stå stilla utan fortsätta att utveckla sig. Den träning studenterna talar om handlar dels om ren färdighetsträning i de olika ämnena, dels om att träna upp samspelet med sin egen kropp, men också om att lära sig experimentera och ibland även om att försöka hitta intresset för det som man inte tycker är så roligt för att orka träna även det området. De två studenter som på frågan om vad de tror att de själva måste fortsätta att lära sig för att undervisa i *musiskt lärande* placerats i den här kategorin, uppger att de har ganska mycket grunder att stå på och därmed en hel del gratis och att de nu endast behöver fortsätta att arbeta med detta.

Nästa kategori handlar om att det viktiga är att *fortsatt lärande handlar om att våga, vara öppen och ha självförtroende*. Här återfinns sju studenter på den första frågan och fem på den andra. Även här finns det en student som återfinns inom samma kategori på båda frågorna.

Att våga. Att få eleverna att släppa på spärrarna. Man ska våga börja och sedan låta fantasin flöda. Man ska inte vara rädd för att göra bort sig, utan kunna skratta åt sina egna misstag och försöka på nytt igen. (Bodil, svar på första frågan)

Jag måste nog lära mig lite med kroppsspråk, att tyda det. Spela något instrument. I alla ämnen gäller det väl att våga själv, att bygga upp ett bra självförtroende, så att man kan visa sina elever att VÅGA. De ska inte vara rädda för att de tycker att de sjunger dåligt och så, utan våga, försöka och inte skämmas för de färdigheter man har. Försöka göra något av det. (Bodil, svar på andra frågan)

Något man måste utveckla är nog att lära sig att vara öppen och öppen för att ta in alla intryck och öppen för nya grejer. Man får inte sätta upp väggar utan hela tiden vilja lära sig saker. (Lena, svar på första frågan)

Vara säker på det jag själv gör. (Annika, svar på andra frågan)

Det fortsatta lärandet handlar mycket om att våga prova på, att inte vara rädd för att göra bort sig. Att bygga upp sitt eget självförtroende, men även få självkännedom. Detta präglar kategorin både när det gäller det fortsatta lärandet rent allmänt och vad studenterna uppger som viktigt för sitt eget fortsatta lärande inom området.

I den fjärde och sista kategorin *tar studenterna sin utgångspunkt i respektive ämnen* och funderar kring vad man måste lära sig. Här återfinns fyra studenter på den första frågan och tre på den andra. Precis som i övriga kategorier finns det även här en student som återfinns inom samma kategori på båda frågorna. Några citat för att belysa hur svaren kan se ut inom denna kategori som jag kallat *studenterna tar sin utgångspunkt i respektive ämnen för att förklara vad man måste fortsätta lära sig*.

Drama – då tänker jag att man spelar teater och kanske gör lite sketcher, att komma på de rätta idéerna. Bild – är det grunderna som jag måste lära mig för jag vet inte riktigt vad man ska kunna för att vara lärare i bild. I idrott – lära sig variation. I musik – jag skulle vilja kunna mer toner, noter och sådant där. (Cecila, svar på första frågan)

Man måste ju få en grund att stå på. Lära sig en massa sånger, lära sig göra stämmor och spela piano eller gitarr. I bild behöver jag kunskapen om färgkombinationer, perspektiv och kunna tolka vad barnen målar och andra bilder. I idrott koordinationsförmåga, danssteg, hur man rör på sig. I drama är det väl personlig utveckling, våga lita på sig själv, trygghetsövningar. Att man vågar. (Frida, svar på första frågan)

I musik kan jag lära mig mycket teori, men mycket praktiskt också för den delen. Jag har lättare att se möjligheter inom musik eftersom jag sysslat med det. Så gäller det väl att intresset blir uppfångat. (Victor, svar på första frågan)

Notkunskap i musik, det mest grundläggande inom bild, hur man ritar porträtt, perspektiv osv., drama vet jag inte riktigt och i idrott, jag vet ju inte om det är rörelse eller sport. (Victor, svar på andra frågan)

Det fortsatta lärandet handlar om ämnesspecifika delar som musikteori och spela instrument som exempel inom musik. I bildundervisningen nämns vikten av att känna till grunderna hur en kropp är uppbyggd, att rita perspektiv, porträtt med mera. När det gäller idrott så är det lite svårare att svara eftersom studenterna inte vet om det handlar om rörelse eller sport, men dans och koordination nämns som exempel. I drama gäller det att lära sig lite om teater och hur man sätter upp pjäser, men också mycket om trygghetsövningar eller

som någon uttryckte det ”grundläggande i drama” utan att kunna precisera vad som menas med grundläggande.

Sammanfattning och egna reflektioner

I det här avsnittet redovisar jag studenternas uppfattningar kring talang och begåvning, men också deras uppfattningar om vad som är viktigt att fortsätta att lära sig inom dessa ämnen både rent allmänt och vad de tror att de själva måste utveckla för att undervisa så småningom.

En sak som jag inte själv var medveten om när jag ställde frågan är skillnaden mellan talang och begåvning, utan jag använde begreppen synonymt, vilket jag tror att även studenterna gjorde. Enligt Nationalencyklopedin är talang något som är medfött och som gör att vi har lättare att lära oss vissa saker och då framförallt inom det konstnärliga området. Begåvning handlar om de skillnader i förutsättningar som olika individer har för att utveckla och utöva olika färdigheter. Problemet med att människor lägger in så olika betydelse i dessa ord och även i intelligensbegreppet har uppmärksamats av flera forskare och det allra största problemet är att vi tror att alla menar samma sak. Detta är viktigt att ha med sig i det fortsatta läsandet.

De allra flesta studenterna är helt eniga med forskarna om att talang eller begåvning är ett resultat av både arv och miljö. Det är något som vi föds med till vissa delar och något som går att träna upp och utveckla. Däremot skiftar uppfattningen om hur mycket som beror på arv och hur mycket som går att öva upp. Studenterna talar om att mycket beror på viljan och hur mycket tid och övning som man är beredd att lägga ner. Många av svaren talar också om att det i grunden finns någon slags medfödd talang, men att det sedan beror på vilka möjligheter och vilket intresse som gör att vi fortsätter att utveckla vissa delar. När jag läst svaren utifrån definitionen på talang och begåvning så framträder en bild som stämmer överens med denna definition, nämligen att talang är medfött, men begåvning är de förutsättningar som olika individer har och vad vi gör för att utveckla dem.

En av studenterna definierade talang som konstnärlighet. Detta är också något som nämns i olika böcker så fort begreppen talang och begåvning används, att de ofta sätts i samband med utövande i konstnärliga sammanhang.

När det gäller *vad studenterna anser är viktigt att utveckla för att fortsätta sitt lärande inom detta område*, så har jag valt att slå samman svaren som handlade om vad de rent generellt anser är viktigt att fortsätta utveckla och vad de själva tror att de behöver utveckla för att kunna undervisa i *Musiskt lärande*.

Hälften av studenterna tar upp pedagogiska och didaktiska aspekter när det gäller sin egen utveckling, vilket är föga överraskande eftersom de håller

på att utbilda sig till lärare. Det handlar då framförallt om att de måste lära sig hur man förklarar för andra hur man gör när man ska rita, spela och så vidare. De vill även lära sig hur man leder grupper och håller ordning och reda. De talar också i lite svepande ordalag om att de naturligtvis även måste få med sig kunskaper i de här ämnena, men tonvikten ligger på att lära ut och leda. Detta nämns endast av en student när det gäller frågan om vad som är viktigt att lära lite mer generellt och den studenten återfinns inom samma kategori på båda frågorna, vilket gör att jag tror att den studenten hela tiden endast har tänkt på vad som krävs i en lärarsituation.

Den andra stora gruppen som handlar om det egna fortsatta lärandet för att undervisa tar upp vikten av att både bygga upp sitt eget självförtroende och att våga, men även hur de ska få eleverna att våga pröva och ”släppa på spärrarna”, som en student uttryckte det. Detta är också den näst största gruppen när det gäller vad som är viktigt att lära sig lite mer generellt. Att de estetiska ämnena och det musiska ofta handlar om att de är bra för elevernas självförtroende och att det handlar om att våga och gå utanför ramarna är något som ofta påpekas i litteraturen. Det är också en synpunkt som återkommer i svaren på flera av frågorna.

Den största gruppen inom vad som är viktigt att lära generellt är vikten av att träna, att inte stå stilla utan att fortsätta att utveckla sig. Dessa ämnen kallas ofta för färdighetsämnen och en stor del av utvecklingen inom dem handlar om att öva upp olika färdigheter, men även att träna olika sinnen, vilket inte nämns av några av studenterna. Att träna upp hörseln inom musik, ögat inom bild, motorik och kropp inom idrott och drama och så vidare. Detta är något som studenterna inte tänker på som viktigt att träna. Detta märks även i de svar som handlar om vad de tror är viktigt att träna inom olika ämnen. Här tar studenterna upp att spela instrument och lära sig musikteori som exempel inom musik och att rita perspektiv, porträtt, studera färglära och så vidare inom bild. Min egen erfarenhet som utbildad musiklejare är att träning av våra olika sinnen ofta är något som förbises av dem som inte sysslar professionellt med ämnet. De tror att det viktiga är att öva teknik av olika slag, men glömmer hur viktig kopplingen till örat är. Jag gissar att det finns liknande kopplingar i de övriga ämnena. För att utvecklas inom bildämnet tror jag att det är viktigt att utveckla hur man ser på saker. Kanske är det så att vi lärare är otydliga på den punkten, att detta är något som aldrig framkommer i vår egen undervisning av vare sig elever i skolan eller på lärarutbildningar av olika slag.

Kapitel 11. Musiskt lärande i skolan och i samhället

Musiskt lärande i skolan och samhället ur ett teoretiskt perspektiv

En väsentlig del av den teoretiska bakgrunden som behandlar vilken uppgift det musiska har för skolan och i vidare bemärkelse även för samhället, finns i flera olika avsnitt i avhandlingen. Det finns i avsnitten om musisk fostran i Tyskland, boklig lärdom och sinnliga erfarenheter samt för och emot integrering. Här kommer jag endast att komplettera med sådant som inte passat in i de nämnda avsnitten.

Dewey (1938, 1997) utgick ifrån att det finns en organisk koppling mellan utbildning och personlig upplevelse/erfarenhet. Detta innebär dock inte att alla upplevelser är genuina eller genererar utbildning. Här är det kvalitén hos upplevelsen som är avgörande. Denna kvalitet har två aspekter där den första är behovet av kontinuitet och den andra är interaktion/växelverkan). (a.a.)

Graff (1996) anser att det musiska dels leder till att skolan måste omvärdera hur eleverna skaffar sig kunskaper och erfarenheter, dels öppnar för läroprocesser som är mer oförutsägbara. Det är också viktigt att det musiska redan från början tänks in som en resurs och inte något som läggs på som grädde på moset eller som endast ses som en pedagogisk sidovinst. (a.a.)

Vikten av att det praktiskt musiska finns med redan i starten vid planering av undervisning påpekar även Jørgensen & Pedersen (1996). Ofta koppas detta in för sent och blir då bara ett pynt vid presentationen. Vägen för lärandet till elevernas huvud går via händernas arbete med det som ska läras. (a.a.)

Att arbeta musiskt kräver mod att våga släppa på säkerheten. Den säkerhet som innebär att vi som lärare vågar ta risken att inte veta eller kunna planera för vart undervisningen tar vägen. (Bjardal & Jeppesen, 1996) Att det krävs mod för att improvisera i undervisningen, är något som även Bendroth Karlsson (1996) tar upp. För att få lärare att våga låta eleverna ge sig ut på estetiska upptäcktsfärder är det viktigt att lärarna själva har personliga erfarenheter av att arbeta med estetiska uttryckssätt och att de också har kunskaper om olika estetiska teorier. (Bendroth Karlsson, 1996; Hjort, 2001) Lärarens roll tar även Read (1953) upp. En bra lärare arbetar tillsammans med barnen, är den som uppmuntrar dem och är medveten om de mål som barnen ska uppnå. Läraren är den som försöker se till att de får självtillit. Det är vik-

tigt att läraren kan få barnet att släppa sin rädsla inför att det de gör inte duger eller är bra nog. Detta gäller inte minst när barnen använder sig av olika konstnärliga uttrycksformer. (a.a.) Ett sätt att arbeta med olika konstnärliga uttryck i skolan skulle kunna vara att börja varje skoldag med 90 minuter då alla får pröva nya uttrycksformer och då verkstäder av olika slag står öppna och lätta att slinka in i. Formellt finns det inget som hindrar skolor att genomföra detta, men väl kanske skolans kultur. (Hjort, 2001)

När man arbetar musiskt är det viktigt att lärarna kan samarbeta och utnyttja varandras resurser och är öppna mot varandra. Det krävs lärare som både kan sitt ämne och kan och vill arbeta tvärs över ämnesgränser. Att arbeta på detta sätt är en utmaning där glädjen är en förutsättning för att det kommer att svänga om undervisningen. Det är inte det musiska som är målet, utan det är medlet för att utveckla livsdugliga och skapande barn. (Bjardal & Jeppesen, 1996) Att arbeta med musiska lärprocesser utvecklar barnen även känslomässigt och socialt. (Couppe, 1998) En orsak till att det sociala utvecklas är att musisk verksamhet alltid föregår i ett socialt sammanhang, där det är viktigt att arbeta tillsammans med dels andra människor, dels olika objekt som ljud, bild, rörelse och så vidare. (Østerhus Tomter, 1991)

Drotner (2001) talar om att estetisk produktion har betydelse på tre nivåer, den individuella, den sociala och den kulturella.¹⁴⁷ Den individuella nivån tillåter oss att experimentera med vår egen identitet, pröva var gränserna går och såväl överskrida dem som att lära känna sina egna begränsningar. Den sociala nivån, där vi tränar förhållandet mellan oss själva och andra, ger möjlighet till både personliga och gemensamma upplevelser. På den kulturella nivån är det förhållandet mellan en själv och världen som fokuseras. En sak som är viktig att påpeka är att det i dessa sammanhang är processen som är den väsentliga och inte produkten. Här skiljer sig arbetet med estetisk produktion från den professionella konstnärens arbete. För konstnären är produkten viktig. (a.a.)

Att skolan också har betydelse för samhällsutvecklingen är det flera författare som tar upp. Jag kommer här att göra några nedslag kring detta. Jag återvänder, åter igen, till Dewey (1899) där han talar om vikten av att skolan förmår förse eleverna med instrument som ger självkänsla och en vilja att ge service, för att samhället ska bli harmoniskt. (a.a.)

Även Key (1911) påtalade att skolans mål ”borde vara att främja livet i dess utveckling till allt högre former” (a.a. s. 62). Key (1996) såg skolan som ett medel för att forma de människor som senare skulle forma samhället i

¹⁴⁷ Detta finns nämnt i korthet även i avsnittet om estetisk upplevelse.

motsats till att se skolan som ett uttryck för samhället, vilket många andra har gett uttryck för¹⁴⁸. (a.a.) Detta kommer dock inte att ske så länge som vi inte:

upphöra att i skolorna mördar de ämnen till personligheter, dem vi sedan, förgäves skola vänta oss att finna i livet. (Key, 1911 s. 122)

Read (1956) talar om fyra områden som tillsammans bildar den enhet som krävs för att en harmonisk personlighet ska kunna utvecklas. Dessa fyra områden är drama, formgivning, dans (inklusive musik) och hantverk. Han menar att dessa är olika sidor av uppfostran och om vi delar upp dem var för sig så kommer det att skada den process som leder till en harmonisk utveckling. Han ser också att skolans roll är att utveckla hela sociala människor eller ”medborgare” som han kallar det och inte ”den vetenskapligt bildade människan” (a.a. s. 237). Den bästa undervisningen, som Read ser det, är den som prioriterar samarbete och inte tävlan och som utvecklar ”individerna till en fritt samarbetande enhet i en grupp” (a.a. s. 268).

Jag återvänder nu till den figur av Borg (2001) som jag presenterat tidigare i avsnittet om boklig lärdom och sinnliga erfarenheter. Till de tre aspekterna, det teoretiska, det praktiska och det estetiska fogar hon ytterligare en aspekt, nämligen den sociala. Med den sociala aspekten vill hon visa att det inte bara har varit viktigt för hennes informanter att tillägna sig skolkunskaper utan det har också varit viktigt för dem att utvecklas som en del i samhället. Den sociala aspekten representerar både ”identitetsutveckling, praxisgemenskap och tillträde till ett gemensamt kulturarv” (a.a. s. 189). Borg gör en jämförelse mellan sina fyra aspekter och de fyra ”lärosolar” som Tiller (2000) beskriver. Innan Tiller beskriver dessa lärosolar, tar han upp fyra viktiga grundsatser för ett bra lärande. Dessa är:

Jag är! Jag förstår! Jag vill! Jag och de andra! (Tiller, 2000 s. 204)

Den första satsen handlar om respekt både för sig själv och för andra. Den andra om kunskaper och kompetenser av olika slag. Den tredje om lusten och nyfikenheten att lära men även nödvändigheten av att själv ha inflytande på det egna lärandet. Den fjärde och sista satsen visar att det är viktigt med ett bra samarbete med andra människor. De fyra lärosolorna som alla är beroende av varandra är:

¹⁴⁸ Sagt av Ulf P Lundgren i förordet till *Barnets Århundrade* av Ellen Key (1996). Utgivet med kommentarer av Ola Stafseng.

Att lära sig veta. Att lära sig göra. Att lära sig vara. Att lära sig leva.
(Tiller, 2000 s. 206)

Jag låter detta citat av Tiller tala för sig själv och avsluta den här teoridelen.

Musiskt lärande i skolan och samhället ur ett empiriskt perspektiv

I detta avsnitt handlar frågorna och svaren om vilken uppgift studenterna ser för *Musiskt lärande* och vad de vill uppnå hos sina elever med detta. Den första frågan fokuserade på *vilken funktion och vilket värde studenterna anser att musiskt lärande kan ha för individen*. Svaren fördelade sig på två kategorier med tio studenter i vardera.

Den första kategorin har jag kallat *musiskt lärande skapar personliga förutsättningar för lärande, proaktiv*.

Man utvecklar sin personlighet och lär känna sig själv. Eftersom man använder så många sinnen så stimulerar det ju att man lär matte bättre till exempel. (Nina)

Man kan upptäcka saker hos sig själv som man inte visste fanns och som man kanske inte gör i ett teoretiskt ämne. Jag tror det kan ge nya synvinklar. (Oskar)

Genom att man skapar så är det ju mycket personligheten som kommer fram, man måste ju använda av sig själv. Man lär sig verkligen att man är olika. Man kan ju inte riktigt jämföra sig på de områdena, men jag känner att jag mår väldigt bra när jag skapar. (Jannike)

Det värde och den funktion som musiskt lärande kan ha för individen handlar i den här kategorin framförallt om möjligheten att utveckla ett personligt sätt att lära genom att man blir mer öppen, får bättre självförtroende och känner sig säkrare. De bidrar även till att eleverna får möjlighet att känna sig duktiga på något. En student uttrycker det som att när hon skapar så känner hon sig mer avslappnad och harmonisk, vilket är bra när man ska lära sig något. Ett annat värde är att dessa ämnen också är något som de kan syssla med på fritiden.

Den andra kategorin har fått benämningen *musiskt lärande är till nytta i själva lärsituationen, situationellt*.

Stort vill jag säga. Vi är väldigt olika som människor, en del behöver inte alls sånt här för de är så inne på teorin, men sedan så tror jag att det är

jättemånga som blir hjälpta av att få andra vinklar och andra redskap än bara en läsebok. (Monica)

Som till exempel när jag varit skoltrött eller frustrerad har det hjälpt mig jättemycket att ha sådana här ämnen. De kommer till nytta för det mesta, tycker jag. (Gabriella)

Jättestort. Jag tycker att detta blir mer och mer viktigt för skolan har blivit så pass tråkig och tuff så det behövs mer skapande. Försöka blanda in skapande i alla ämnen. (Inger)

Här handlar det om olika situationer där musiskt lärande har en viktig funktion. Det handlar om allt från skoltrötthet, att få ha lite roligt och slippa krav till att det blir lättare att lära sig teoretiska ämnen om man också får använda kroppen och olika sinnen.

Nästa fråga handlade om studenten *ser att detta också kan ha betydelse för samhället att våra barn och ungdomar får det här med sej i skolan* ? Här har svaren en större spridning än i den föregående frågan och är uppdelade i fem kategorier. Den största kategorin här har jag kallat *musiskt lärande skapar harmoniska individer vilket ger ett bättre samhälle*. Här återfinns sju studenter.

Jag tror att man blir mer harmonisk. Jag förknippar det lite med ärlighet när man liksom vågar. Jag kan tänka mig att samhället också blir annorlunda då, för just det här med fientlighet och så. (Bodil)

Eftersom jag tror att barnen bli lyckligare av det så är det klart att då blir de nog lyckligare sedan när de blir vuxna, kanske, och så gör de bra saker och så blir det en bättre värld. (Karin)

Eftersom samhället är uppbyggt av en mängd individer så ser dessa studenter det nästan som en självklarhet att om eleverna i skolan blir mer harmoniska och känner att de har ett värde så får detta positiva effekter även på samhället.

De övriga kategorierna har likartat antal studenter. Det varierar mellan två och fyra studenter i varje kategori. Jag börjar med att redovisa de två kategorier som har fyra studenter vardera. Den första av dessa har jag kallat *musiskt lärande ger social kompetens*.

Jag tror att man får mycket social kompetens om man håller på med drama och lär sig hur man skall vara med andra människor och det är ju jätte viktigt i samhället. Man måste ju ha social kompetens. (Lena)

Ja, det tror jag absolut. Alla former av gruppträning, alltså träning att umgås med andra människor och ha olika tankar och olika sätt att jobba är bara bra. (Staffan)

Studenterna ser att musiskt lärande kan bidra med att skapa förståelse mellan människor och att eleverna lär sig att både kontrollera och förmedla ett budskap till andra människor och lära sig arbeta i grupp. Allt detta sammantaget ger social kompetens som är värdefull att ha för individen.

Den andra kategorin har fått rubriken *dessa ämnen/kultur behövs i samhället*.

Ja, jag hoppas det. Jag vet inte riktigt hur, men om man får barnen till att tycka att det är roligt så kanske föräldrarna blir mer insatta i barnen också, för jag tycker att många föräldrar bryr sig alldeles för lite, inte alla, men många har inte tid med sina barn längre och samhället måste ju ändras på något sätt för om det fortsätter så här så kommer ju ingen att orka någonting. Då kommer alla att vara hemma med ryggsador eller stress. Man måste få in det hos alla att det är viktigt med estetiska ämnen. (Inger)

Utan kultur skulle det inte fungera. Det har alltid funnits och alltid haft en stor betydelse. (Nina)

Dessa studenter anser att de här ämnena behövs och är viktiga, men de har svårt att ange skälen till detta annat än i lite svepande formuleringar som att eleverna får ett annat synsätt och att kultur ju alltid har funnits och att samhället inte skulle fungera utan detta.

Den näst sista och näst minsta (tre studenter) handlar om att *studenterna ser musiskt lärande som en kompensatorisk idé*.

Ja det tror jag absolut. Jag tror att det är jättebra om barn får utveckla det de själva vill. Det är ju jättesvårt för dem som inte är så teoretiska och att hela tiden bara ha teori. Många lärare behandlar inte dessa ämnen som riktiga ämnen. (Gabriella)

Dessa studenter ser musiskt lärande som en viktig faktor framförallt för de elever som har svårigheter med de teoretiska ämnena i skolan och att de med hjälp av musiskt lärande kan hitta andra vägar in till ett lärande även inom de teoretiska delarna.

Avslutningsvis har jag placerat två av studenterna inom en kategori som handlar om att *de estetiska ämnen är viktiga för fritiden*.

Ungdomarna sysselsätter sig på fritiden och så där så de kanske inte hänger nere på stan eller någonting annat sådant. (Cecilia)

Ett viktigt värde med de estetiska ämnena är att de även berikar elevernas fritid och ger dem ett intresse som de kan ägna sig åt.

När studenterna ska försöka förklara *vilken uppgift de ser för musiskt lärande i skolan* så fördelar sig deras svar på två jämnstora kategorier med åtta studenter i vardera. Dessa två kategorier handlar återigen om att integrera och samarbeta över gränserna och om att de bidrar med personlig utveckling. Fyra studenter svarar att de inte vet vad de ska svara på den här frågan. Den första kategorin handlar om att *uppgiften för musiskt lärande är att integrera med olika ämnen och samarbeta över gränserna*.

Om man kan koppla ihop detta med alla ämnen, så tror jag att barnen kommer att lära sig mycket mer och komma ihåg det sedan och inte bara trycka in saker till ett prov. Det passar fler elever än bara de som är anpassade efter skolans sätt att undervisa. (Jannike)

Att man inte bara behandlar dem som enskilda ämnen utan man kan utnyttja dem och koppla ihop med engelska, svenska osv. Det är klart att de måste få egen plats också. Jag tror att de skulle hjälpa många barn om de utnyttjade de här ämnena för de är ju roliga ämnen. Jag tror jättemånga människor är mer praktiker än teoretiker. De här ämnena är ju sådana som utvecklar barn på många sätt. (Gabriella)

Återigen dyker tankarna upp om vikten av att integrera de estetiska ämnena med de teoretiska både för att eleverna ska lära sig bättre, men även för att finna glädjen i lärandet som något som är väsentligt för skolan.

Den andra kategorin tar upp att *musiskt lärande bidrar med personlig utveckling/självförtroende*.

Jag tror att det betyder väldigt mycket för eleverna och då betyder det mycket för skolan också. Just att man kanske får säkrare elever som kanske blir lugnare genom att använda drama och så där. Att man får mindre stökiga klasser. Det krävs ju koncentration ändå fast det ändå är lek och att det kanske är lättare att få den koncentrationen än genom att sitta och läsa. (Annika)

Ja, det är personlig utveckling och att de också ska få ha kul. Det är så mycket teoretiska ämnen, där de sitter och tragglar. Få koppla bort alla teoretiska grejer och göra något helt annat. Gärna blanda in rörelse och sedan kan man ju alltid använda drama och iscensätta historia ... (Frida)

Personlig utveckling är något som också ofta återkommer i svaren på olika frågor. Någon påpekar att eleverna har svårt att göra sin röst hörd och att de blir försummade idag och att detta kan vara ett sätt att få deras självförtroende att växa och göra att de vågar ta ställning och vågar uttrycka sig.

Svaren från dem som jag placerat i kategorin *uttrycker en osäkerhet* består delvis av frasen "vet inte" men innehåller även osäkerhet kring sig själva som lärare, hur musiskt lärande kan passa in som skolämne och vad de egentligen blir för något.

Jag är liten kluven här för jag har lite svårt för att se mig själv som lärare riktigt än eftersom jag har jobbat så intensivt i tre år på att utveckla mitt eget skapande. (Nina)

Den sista frågan inom den här delen handlar om *vad studenterna skulle vilja uppnå hos sina elever med musiskt lärande?* Här dominerar en kategori med elva studenter. Övriga nio studenter fördelar sig på två kategorier med sex respektive tre studenter. Den största kategorin handlar om att *studenterna vill att deras elever ska uppleva personlig utveckling, glädje och att våga.*

Att man inte är rädd för att prova på olika saker för att veta vad som är rätt och prova på och se om man tycker att det är roligt. (Disa)

Oh massor! Att de tycker att det är kul och intressant med de estetiska ämnena, att de blir mer öppna mot andra människor och inte mobbar och så, för att någon ser annorlunda ut eller tänker på ett annat sätt, utan att alla hör ihop. Om vi ska få en bättre värld, måste vi ju jobba tillsammans. Få med sig lite av det estetiska i andra ämnen. Jag tycker att det är fruktansvärt när de sitter och blir matade med all denna information. Deras värld består av att leka. Man kan ju väva in i alla ämnen. (Inger)

Svår fråga. Det har jag inte tänkt så mycket på, men när man ser att barnen blir så glada över att de gör en sak de kan och när de blir ledsna när deras kompisar säger att det inte duger, att de får känna att det uppskattas att det är något fint de gör. Det är många barn som inte tror på sig själva. (Hanna)

Den här kategorin innehåller en önskan hos studenterna att musiskt lärande ska kunna bidra med att eleverna blir mer harmoniska, att de ska våga prova på och få en insikt att de kan mer än de tror. Att eleverna själva ska ta initiativ till olika saker och fortsätta vara nyfikna och vilja lära sig nytt. Att de ska få ett större och vidgat intresse för skapande verksamhet, men framförallt få ökat självförtroende.

Den andra stora kategorin (sex studenter) handlar om att *studenterna vill få eleverna att upptäcka något, förstå.*

Jag vill få dem att upptäcka något, istället för betyg. Jag vet inte riktigt hur man ser på dem att de upptäckt något, men när någon ändrar beteende helt plötsligt, ja då syns det att de tagit till sig något. (Victor)

Jag vill att de ska förstå att det inte behöver vara jättefint utan även att enkla saker har spännande linjer, former, och i musiken att de får känna att nu kan jag grundackorden och så vidare. Jag vill att de ska förstå saker, de ska se, för när de lärt sig grunderna är det lättare att göra precis som de själva vill. (Gabriella)

Här handlar det om en önskan att få eleverna att upptäcka något nytt, inte för att bli duktiga eller bäst på något, utan mer att få dem att upptäcka enkla saker som linjer, former, färger och få dem att förstå grunderna så att de lättare själva kan åstadkomma något.

Tre studenter vill *använda musiskt lärande som ett sätt att utforma sitt didaktiska tänkesätt.*

Jag har tänkt använda de här estetiska ämnena i kombination med andra ämnen. Använda det i mitt sätt att lära ut. (Torkel)

Jag vet inte om jag kan svara på detta än, men alla har väl en dröm efter att ha sett ”Döda poeters sällskap”, att kunna fånga eleverna på det sättet. (Oskar)

Den sista kategorin handlar om en dröm att kunna använda musiskt lärande i sitt arbete med att lära ut och kunna fånga eleverna.

Det framtida arbetet som lärare ur ett teoretiskt perspektiv

Jag kommer att ta upp några aspekter på nyutbildade lärares syn på sitt arbete som jag funnit i litteratur samt ett resultat från en intervjustudie med just lärare i musiskt lärande på väg ut i arbetslivet, som nyligen presenterades i en C-uppsats vid Linköpings universitet. (Hamilton, 2003)

Jag börjar med att kort nämna två saker av betydelse inför fortsatt läsande. Under 1970- och 80-talen fattades en hel rad beslut som påverkade grundskolan i Sverige. 1976 fattade riksdagen beslut om att man skulle bilda arbetsenheter på skolorna, medan utvecklingen av arbetslag skulle fortsätta

på frivillig bas. (Ahlstrand, 1995) Detta förstärktes av texterna som kom i läroplanen från 1980, Lgr 80. Till detta återkommer jag senare i detta avsnitt.

Det andra som har betydelse i sammanhanget är den förändring av lärarutbildningen som ägde rum 1988. Under 1970-talet hade Skolöverstyrelsen en generaldirektör som hävdade att ”lärarutbildningen skall vara en spjutspets mot framtiden”, vilket väckte en hel del diskussion (Fransson & Morberg, 2001 s. 135). Tidigare hade lärarutbildningen anpassat sig efter de förändringar som skedde i skolan, men i och med den lärarutbildning som inrättades 1988 var tanken att lärarutbildningen skulle vara ett förändringsinstrument för att på sikt förändra skolan. (a.a.)

Nyutbildade lärare upplever det ofta ansträngande i början av sin lärarbana, samtidigt som de upplever att de är mer engagerade och mer inriktade på att samarbeta än vad de erfarna lärarna är. De tycker också att det gäller att hålla balansen mellan att ta för sig och komma med nya idéer och att hålla sig i bakgrunden. Att komma med nya idéer och idéer till förändring kan upplevas både positivt och negativt av de mer erfarna kollegorna beroende dels på hur arbetskulturen är, dels på hur den nyutexaminerade läraren uppfattas och lyckas presentera sina idéer. (Lindenmo, 2001)

Fransson & Morberg (2001) talar om tre nyckelfaktorer som verkar betyda mycket för hur nya lärare upplever sitt arbete. De är ”den egna ambitionen, upplevda krav och reella möjligheter att förverkliga” dessa båda (a.a. s. 176). Dessa tre faktorer placeras i en triangel och benämns ”den pedagogiska Bermudatriangeln” (a.a. s. 177). Hur nya lärare lyckas förhålla sig till relationerna i detta spänningsfält, har stor betydelse för hur de kommer att kunna hantera sitt nya arbete. (a.a.)

Säll (2000) talar om tre olika lärarroller. Den ena är estradören, som är angelägen om att fånga elevernas intresse och kunna berätta på ett levande och fångslande sätt. Den andra är regissören, som planerar och organiserar arbetet i klassrummet, men som även övervakar och hjälper eleverna. Den tredje är illuminatören, som försöker se till varje individs behov och bekymrar sig om såväl det kognitiva som det emotionella och sociala. Illuminatören är också ämnesexpert. (a.a.)

I en studie av fyra arbetslag och hur de bland annat ser på samarbete med kollegor framkom att lärare har en positiv syn på samverkan och att de ser att detta kan vara ett stöd dels när det gäller att få tips och idéer, dels att få avlastning och emotionellt stöd, men även stöd när det uppstår problem i kontakten med elever och för att ge eleverna i skolan kontinuitet och trygghet. (Ahlstrand, 1995) Att arbeta tillsammans i lärarlag innebär bland annat att man har andra vuxna att bolla idéer med och att man kan få hjälp att både utvärdera och utveckla idéer. Man har en eller flera kollegor att reflektera tillsammans med över situationer och händelser som inträffar och det är fler

vuxna, med olika synsätt och egenskaper, som ser eleverna. (Gustavsson & Ekstrand, 2001) Att man får tillfälle att både utnyttja varandras kompetens och utbyta erfarenheter och på det sättet komma fram till en gemensam problemlösning är något som även Hultman (2001) konstaterar som en positiv ingrediens i arbetslagsarbetet.

Samtidigt som arbetslaget kan vara en styrka, kan det bli ett hinder i de fall som det inte fungerar. Bredberg (2001) nämner faran med att som ung och ny lärare ensam placeras i ett arbetslag med äldre dominerande kollegor, något som skulle kunna innebära att man får ”arbeta på deras villkor” (a.a. s. 125).

I en studie av Numan (1999) har en grupp nyblivna lärare svarat på frågan om lärarlag är en myt eller verklighet. Samtliga betonade vikten av ett nära samarbete i arbetslag, men många ansåg att det är en myt att det fungerar så, då man ansåg att kvalitén på arbetet i arbetslag är av mycket skiftande karaktär. (a.a.)

Att ha en lite försiktigare framtoning i början av sitt inträde i arbetslaget tror Södergren (2001) är klokt. Att först känna in lite av skolans kultur innan man presenterar sin vision och sina idéer kan leda till att man lättare får gehör för dem i ett senare skede. (a.a.)

Hamilton (2003) intervjuade nio lärarstudenter, med musiskt lärande som en del av sin utbildning om hur de uppfattar sin kommande lärargärning. Här visar sig att deras tankar inför sitt arbete innehåller både farhågor och förhoppningar. Farhågorna består i att de är rädda för att missförstås eftersom musiskt lärande är nytt och oetablerat som begrepp. De är oroliga för att deras kompetens kommer att ifrågasättas eller för att de inte kommer att få ett arbete. Om dessa farhågor slår in är de rädda för att de antingen kommer att falla in i gamla mönster som redan finns etablerade på skolan eller att de kommer att ge upp och söka sig ett annat arbete. (a.a.)

Dessa farhågor finns även i andra undersökningar. Gustavsson & Ekstrand (2001), som utbildar sig till grundskollärare mot åren 1–7 i svenska och samhällsorienterande ämnen, funderar också över hur det ska bli att börja arbeta eftersom de inte stött på det sätt de lär sig att arbeta på i utbildningen när de varit ute på praktik. (a.a.) Farhågan att inte anses kompetent tar sig ibland uttryck i att nyutbildade lärare undviker att fråga mer erfarna kollegor om råd. (Fransson & Morberg, 2001) Den kompetens som anses viktig att ha är dels ämneskunskaper, dels kunskaper om barns utveckling och hur de tänker och lär, men även didaktiska färdigheter. (Säll, 2000) Svårigheten att både upprätthålla en hög ämnesmässig kompetens och att klara sociala och psykologiska delar av arbetet är något som också Drotner (2001) diskuterar. Hon påpekar vikten av att öva på sina estetiska färdigheter, men föreslår samtidigt att om läraren känner ämnesmässiga begränsningar, så kan han/hon

samarbeta med konstnärer av olika slag. Konstnärer utan pedagogisk utbildning bör dock arbeta tillsammans med en lärare eftersom det inte kan förväntas att de även är utrustade med ”sociala och psykologiska antenner” (a.a. s. 165). Oron att socialiseras in i gamla mönster och tappa de idéer och visioner man har med sig från utbildningen, nämner också Gustavsson & Ekstrand (2001).

De förhoppningar som de nio lärarstudenterna i Hamiltons (2003) undersökning ger uttryck för är att de ska känna sig trygga i musiskt lärande och att de sakta men säkert ska lyckas arbeta in detta i skolans vardagliga arbete och bli respekterade av kollegerna. Trots allt säger flertalet av de tillfrågade studenterna att de känner självförtroende och en tilltro till musiskt lärande. (a.a.)

Kurella (1973)¹⁴⁹ anser att det inte räcker att utbilda fler och/eller bättre utbildade ämneslärare i bild, musik och så vidare för att åstadkomma en mer musisk undervisning, utan att alla lärare i alla ämnen också måste utbildas i konstnärliga uttryck. Om detta kunde bli verklighet inom lärarutbildningar är Kurella övertygad om att vi efter en tidsperiod om sex till tio år skulle få se en ny typ av lärare. (a.a.)

Det framtida arbetet som lärare ur ett empiriskt perspektiv

Några frågor handlade om hur studenterna ser på sitt framtida arbete som lärare i musiskt lärande och vilken roll de tror att de kommer att få i ett arbetslag. Den avslutande frågan handlade om vilka föreställningar som musiskt lärande väcker hos dem.

Svaren på frågan om *hur de ser på sitt framtida arbete* har jag delat in i tre kategorier. Den första har jag kallat *pedagogiskt/didaktiska tankar om det framtida arbetet* och omfattas av svar från åtta studenter samt ytterligare fyra som också nämner detta.

Jag har tänkt mig att jobba med de små barnen och kanske jobba med någon slags Waldorfskola eller liknande. Jag har inte tänkt så mycket mer än att jag vill ha en klass som jag kan jobba som jag vill med. (Karin)

Jag tror inte att det ska finnas det här ”måstelärandet” som det gör, i alla fall i ett sådant här ämne som inte är så pass teoretiskt. Visst ska det finnas en grund, men jag skulle vilja utgå mer från eleverna istället och deras intressen. Det gäller att få eleverna att själva känna på hur det känns att till exempel spela utan att man först säger hur det ska vara. (Oskar)

¹⁴⁹ Ursprungligen publicerad i *Deutschunterricht* (DDR). 12, 1959 s. 1–8.

Alltså, jag har ingen aning, men det ska bli jättekul, för det första. Jag skulle vilja vara på en skola där bilden får ta större plats, det är för liten del av skolan och också respekten för bildläraren bland kolleger. Jag vill ha samma respekt som andra lärare. Jag går lika lång utbildning som de andra lärarna. Det verkar ju mer och mer så att de estetiska ämnena får plats i skolan. Jag tror att man fått bort det här att det är fullt att gå exempelvis estetiska programmet. Det är ju inte de som misslyckats teoretiskt, som väljer att gå det idag. (Gabriella)

Här innehåller svaren varierande tankar om hur man helst vill arbeta i framtiden. Här finns tankar om att man helst vill vara i en liten klass och själv undervisa i alla ämnen, arbeta på en folkhögskola eller form av konstskola, arbeta utifrån olika pedagogiska inriktningar som exempelvis Waldorf och hur man vill arbeta för att få eleverna intresserade.

Den andra kategorin innehåller mer *allmänt positiva förväntningar* och omfattar svar från sju studenter samt ytterligare en student som även nämner detta.

Det ska bli kul. Det jag känner är att jag vill få glädje hos barnen, men man måste ju vara så entusiastisk själv hela tiden och håller man på med ämnen som man själv tycker är roliga så tröttnar man aldrig, så därför har jag valt det här, för att jag tycker att det är roligt med just de här ämnena. Att få jobba med något man tycker är kul själv är det ju inte många som får göra. (Inger)

Åh! Jag kan knappt vänta! Jag tror det kommer att bli jättekul. (Lena)

Dessa studenter ser fram emot att få börja arbeta som lärare och ha med sig musiskt lärande som en del av sin kompetens. Flera av dem uttrycker att de knappt kan vänta utan skulle vilja börja arbeta nu och att de tror att det kommer att bli spännande och roligt.

Den sista kategorin är en kategori där *studenterna uttrycker en viss ovisshet*. Den består av fem studenter.

Jag vet inte riktigt hur det kommer att bli. Det återstår att se. (Disa)

Jag vet inte riktigt. Det jag kan tänka mig att man blir bra på är väl vissa projekt, exempelvis teateruppsättningar för där ingår ju allt, temaarbeten och sådana saker. (Jannike)

Ovissheten som framkommer hos dessa studenter handlar mycket om att de inte vet hur det kommer att bli och att de därför har svårt att säga hur de tror att deras framtida arbete kommer att se ut.

På frågan om *hur studenterna ser på sin roll i ett arbetslag* på en skola så har jag fördelat svaren på fem olika kategorier. Den största består av svar från sju studenter och har fått rubriken *vara en som finns med lite överallt och komma med förslag*.

Komma med förslag på vad man kan göra de andra lektionerna och prata med mina kolleger om det är något de jobbar med just då som jag kan väva in i mitt eller ta upp det på ett annat sätt på mina lektioner. (Frida)

Man hoppas ju att de andra ska vara lite nyfikna på det här och att man kanske kan lära dem och utnyttja de kunskaper man har själv för att kollegernas arbete skall underlättas också. (Bodil)

Dessa studenter vill försöka hjälpa till med de kunskaper som de har fått med sig och hoppas att de kan intressera de andra lärarna genom att själva gå över ämnesgränserna och att ge tips och idéer som gör att gamla mönster går att bryta.

Efter denna kategori följer två kategorier med vardera fyra studenter. Den första av dessa två har jag kallat *vill försöka smälta in*.

Jag får väl försöka hitta min plats och försöka smälta in. Det gäller nog att smälta in från början för att visa på vad man kan och vad man kan ge. Men om jag hamnar i ett arbetslag som inte alls fungerar då så tror jag att jag kommer att säga att här måste vi göra något, för det är så viktigt att ett arbetslag fungerar. (Monica)

Att man verkligen blir en del av det hela, att det verkligen blir integrerat på ett bra sätt så att man känner att man har den där kontakten med varandra hela tiden. (Elisabeth)

För dessa studenter är det viktigt att de smälter in i arbetslaget för att komma in i det och så småningom få möjlighet att visa vad de kan bidra med.

Den andra kategorin av dessa två har jag kallat *vill vara pådrivare/förnyare*.

Jag hoppas att jag kan ändra lite på deras synsätt. Jag vill ju inte att de ska tycka som jag, men just att få dem att inse att detta [med estetiska ämnen] är viktigt, att de inser att det här är ett sätt att lära sig på och att man oftast lär sig mer med estetiska ämnen och att det är någonting som oftast alla

tycker är roligt. Jag hoppas att jag kan få folk att inse hur viktigt det är, men så klart så måste man samarbeta. Man kan ha samarbete sinsemellan med just de estetiska ämnena så att de får se hur det går till. (Inger)

Pådrivare tror jag att jag skulle vara, att få in nya saker, men jag tror att jag skulle möta mycket motstånd, men å andra sidan har jag inga problem att fungera i lag. Jag tycker ofta att det är så förlegat ute i grundskolan. Det finns så mycket kvar av det gamla lärarsättet. Samtidigt tycker jag att det är viktigt att alla förstår att när man argumenterar så betyder det inte att man totalt sätter sig emot, utan att det handlar om att man har två olika synsätt och att man måste komma fram till en lösning. (Oskar)

Dessa studenter hoppas kunna påverka sitt arbetslag och få dem att inse vikten av att använda sig mer av de estetiska ämnena. En av studenterna säger också att det hela tiden poppar upp idéer i hennes hjärna och att hon gärna vill se att det händer saker. En annan student påpekar att hon vill visa vad hon kan och inte ta en roll där de andra kollegorna tror att de kan köra med henne bara för att hon är ung och nyutbildad.

Återigen dyker en kategori upp som innehåller osäkerhet. Jag har kallat kategorin *vet inte, för jag känner inte till arbetslag så väl*. Den här gången finns fyra studenter i den här kategorin.

Jag vet faktiskt inte. Jag har inte vetat att folk jobbar så mycket i arbetslag förrän jag var ute på praktik nyss. (Karin)

Jag vet inte. Det är så många nya frågor. Risken är väl att man får kämpa för sitt ämne. (Robert)

Osäkerheten hos dessa studenter består i att de inte känner till vad arbetet i arbetslag innebär och att de ser en risk att de kommer att få kämpa för sitt ämne, men innehåller också att de ändå tycker att det är roligt att arbeta tillsammans med andra.

Slutligen finns det en student som sorterats in i en kategori som jag benämnt *estetlärare – en annan sorts lärare*.

Ofta är väl de estetiska lärarna en annan sorts lärare? Det känns som att de är lite mer intresserade av sitt ämne på ett annat sätt. (Disa)

En student funderar kring om det inte är så att lärare i de estetiska ämnena är en annan sorts lärare på det sättet att de ofta är mer intresserade av sitt ämne än andra lärarkategorier.

Avslutningsfrågan som studenterna fick löd *Vad väcker detta med musiskt lärande för föreställningar hos Dig?* Svaren har jag delat in i tre kategorier samt att det även här finns en fjärde kategori med studenter som är osäkra, men som ändå har en positiv attityd. Den största kategorin innefattar svar från elva studenter, men ytterligare tre studenter nämner även detta och det är *det ska bli jättekul och spännande*.

Jag tycker det här är jättespännande så jag är så här att de spritter och jag vill prova nu. Jag tycker det här är jättekul. (Bodil)

Först och främst så tänker jag att det är väldigt roligt att syssla med bild och drama och få gå en sådan utbildning där man får lära sig allt det här. Så har jag ju också haft en bild om att jag vill arbeta med människor i framtiden och då är ju lärare en rolig grej att kunna kombinera allt det här. (Torkel)

Det verkar ju som att det är nytt för er och det känns ju att ni tycker att det är spännande och då känns det ju spännande också. När någonting är nytt så kan det ju bli bra saker som inte är inövade. Det kan ju också bli lite kaosaktigt och det kan ju bli negativt, men å andra sidan behöver ju inte kaos vara negativt. (Victor)

Studenterna i den här kategorin uttrycker sina positiva förväntningar i termer av jättekul, spännande, jättenyfiken, kan knappt vänta och så vidare. De är glada över att ha valt den här inriktningen där de kan kombinera sitt intresse för de estetiska ämnena med intresset för att arbeta med barn. Någon uttrycker också det positiva i att inriktningen är ny även för lärarna på universitetet vilket gör att det inte kan bli det gamla invanda.

Nästa kategori består av fem studenter som uttrycker att *detta är kreativa, praktiska och viktiga ämnen*.

Det känns som att de är lite mer praktiska, inte så mycket att sätta sig och läsa, utan man jobbar med kroppen i alla sådana här saker mer. (Disa)

Jag hoppas att det blir mycket praktiskt till exempel att använda instrument. Inte för att jag vill komma bort från det teoribaserade, men de får mig att bli så trött. Det är skönt med ett ämne som bygger väldigt mycket bara på det praktiska. Det är klart att det måste finnas någon teori någonsans, men det ska inte vara så övergripande. Jag har ju en granne som precis har börjat att läsa musiskt lärande och han sade att jag kommer att ha så kul. Att det är så himla roligt. (Oskar)

I den här kategorin ligger tonvikten på att dessa ämnen är kreativa och betonar vikten av att arbeta med sinnen och kroppen och att det ger en möjlighet för fantasi och inspiration att få en liten dos varje dag.

Hos två studenter *handlar förväntningarna om musik.*

Att jag kommer att få lära mig eller träna lite mer på instrument eller toner och sådant. (Hanna)

Två av studenterna kopplar även här ihop musiskt lärande med att det handlar om enbart musik och talar om att de vill lära sig mer inom musik och att de vill leda en kör.

Slutligen är det två studenter som svarar *vet inte, men har en positiv attityd.*

Jag vet inte riktigt, men jag tycker att det ska bli himla roligt. Jag tror inte man måste kunna så mycket innan. Jag tror att man kan lära sig. (Karin)

Här lyser återigen osäkerheten igenom med att detta är en ny inriktning och att man inte riktigt vet vad den innebär, men trots allt känner en av studenterna en tilltro till det.

Sammanfattning och egna reflektioner

Det här avsnittet handlar om vad studenterna ser att *Musiskt lärande* kan ha för värde för individen, vilken uppgift de ser för musiskt lärande i skolan och i samhället och vad de vill uppnå hos sina elever med att arbeta med musiskt lärande.

Tre av dessa frågor kretsar kring värdet för individen och skolan på lite olika sätt och jag har här valt att sammanfatta svaren från dessa frågor. Det är framförallt två funktioner eller värden som återkommer när det gäller alla tre frågorna och det är att musiskt lärande dels kan underlätta i lärsituationen, dels ge personlig utveckling och självförtroende. Detta är något som också ständigt återkommer i litteraturavsnitten om det musiska och om estetiska ämnen i skolan. Det viktiga är att låta detta vara med redan i början av planeringen och inte vara något som läggs på som grädde på moset eller användas som något som gör att eleverna lättare sväljer de lite beskare pillren. Detta ställer stora krav på de lärare som ska leda en musisk undervisning, då det gäller att våga släppa på den säkerhet som det innebär att följa invanda rutiner. Det gäller också att både vara kunnig inom ämnet och vara villig att arbeta ämnesöverskridande, men också att ha kunskaper inom pedagogik och psykologi.

Det är också viktigt att komma ihåg att betoningen inom det musiska ligger på processen och inte på produkten. Detta är något som några studenter tar upp som ett viktigt värde, nämligen att eleverna får upptäcka nya saker och våga experimentera utan att ha kravet på att de ska prestera något för att bli bäst.

Den nytta som studenterna ser att detta kan få för samhället är att om man i skolan arbetar musiskt så blir eleverna mer harmoniska, de tränar sin sociala kompetens och de får ett intresse som de även kan ägna sig åt på fritiden. Allt detta ger också ett bättre samhälle. Att skolan har betydelse för samhällsutvecklingen är det många författare som tar upp. Det handlar då ofta om vikten av att ge eleverna självförtroende, att de utvecklas till harmoniska individer och att de lär sig att samarbeta. Här vill jag återknyta till Tillers (2000) fyra grundsatser och fyra lärosolar. De fyra grundsatserna är jag är, jag förstår, jag vill samt jag och de andra. De fyra lärosolorna är att lära sig veta, att lära sig göra, att lära sig vara samt att lära sig leva. Man kan säga att lära sig veta sammanfaller med jag förstår eftersom de båda handlar om kunskaper. Att lära sig vara och att lära sig leva är besläktade och handlar mycket om samspelet med andra människor och skulle kunna motsvaras av jag är och jag och de andra. Att lära sig göra ger oss en vink om att det handlar om aktivitet, att lära sig vad olika begrepp står för. Detta kan sättas i samband med jag vill där lust och nyfikenhet, men också detta att själv ta kontroll över det egna lärandet finns.

Den allra sista delen i min empiriska undersökning handlar om *studenternas syn på sitt framtida arbete* och *vilka föreställningar som musiskt lärande väcker hos dem*. Majoriteten av studenterna har en positiv syn och förväntan på sitt framtida arbete som lärare i musiskt lärande. Deras tankar handlar dels om vilken typ av arbete de vill ha och hur de vill arbeta rent didaktiskt, dels om den förväntan och glädje de känner när de tänker på sitt framtida arbete. Fransson & Morberg (2001) talar om det de kallar *Bermudatriangeln*, nämligen hur viktigt det är att förhållandet mellan den egna ambitionen och vilka krav som de nya lärarna upplever och vilka reella möjligheter de får att förverkliga sina idéer och sin ambition, inte blir alltför sned. Några studenter uttrycker sin oro över att de inte vet hur det kommer att se ut och hur de kommer att bli mottagna. Hamiltons (2003) undersökning kring hur studenter med just musiskt lärande som en av sina inriktningar ser på sin kommande lärargärning visar också på både förhoppningar och farhågor. Några av de farhågor som studenterna har handlar just om hur de ska bli mottagna när de kommer ut med musiskt lärande som är nytt och okänt. De är rädda för att deras kompetens kommer att ifrågasättas. De förhoppningar som dessa studenter ger uttryck för är att de ska bli accepterade och flertalet av studen-

terna, även i den undersökningen, ger uttryck för både självförtroende och tilltro till musiskt lärande och de känner glädje inför sitt framtida arbete.

En fråga i anslutning till deras syn på sitt framtida arbete är frågan om *hur de ser på sin roll i ett arbetslag*. Här talar majoriteten av studenterna om att de hoppas att deras kollegor ska vara lite nyfikna på vad de har med sig i bagaget. De flesta vill försöka finnas med lite överallt och komma med idéer på hur de skulle kunna arbeta lite mer gränsöverskridande. Några av dem är lite försiktigare och talar mer om att försöka smälta in och hoppas att de ska bli en del i ett arbetslag och inte hamna utanför. Några vill gärna vara pådrivare och hoppas att de ska få sina kollegor att ändra lite på sig och få möjlighet att påverka sitt arbetslag i riktning mot ett mer musiskt förhållningssätt. I undersökningar som finns kring lärarnas arbete i arbetslag talas det om hur arbetslaget både kan vara en styrka när det fungerar och ett hinder när det inte fungerar. Det visar sig också att arbete i arbetslag är av mycket skiftande karaktär. Att först känna in lite av skolans kultur och ha en lite försiktigare framtoning i början, är något som rekommenderas av bland andra Södergren (2001).

Det finns även här en kategori med studenter som svarar att de inte vet så mycket om hur man arbetar eller till och med att man arbetar i arbetslag ute på skolorna så de har inga tankar i dagsläget kring detta.

Som avslutning fick studenterna frågan om *vad musiskt lärande väcker för föreställningar hos dem* och här har samtliga studenter positiva förväntningar och föreställningar, även om de ser lite olika ut till sin karaktär. De två största grupperna uttrycker sin glädje över att det valt just denna inriktning där de kan kombinera sitt intresse för estetiska ämnena och att arbeta med barn. De ser fram emot att få arbeta kreativt, praktiskt och skapande där fantasi och inspiration kan få en liten dos varje dag. Även de två studenter som svarar att de inte riktigt vet vad de har för föreställningar säger ändå att det ska bli roligt. Hos två av studenterna handlar föreställningarna om att de vill arbeta med musik. Detta kan vi jämföra med de sjutton studenter som inledningsvis uppgav att de tänkte på musik när de hörde ordet musisk.

Avslutande diskussion

Det finns ett antal ställen i min avhandling som innehåller sammanfattningar med egna reflektioner och del 1 avslutas med ett kapitel som innehåller en diskussion kring den teoretiska begreppsanalysen. Jag vill här föra samman det väsentligaste från avhandlingens båda delar utifrån mina två syften.

Jag har delat in detta avsnitt med hjälp av några underrubriker som tar upp de områden som jag vill belysa och poängtera lite extra.

Begreppen musisk och estetisk

Som jag beskrivit i den första delen av avhandlingen finns ursprunget till begreppet musisk i den grekiska antiken och de nio muserna. Jag ser det musiska som ett förhållningssätt till lärande som bygger på

- Ett helhetstänkande som innehåller en balans mellan handen, hjärtat och hjärnan. Muserna förknippades inte endast med de sköna konsterna utan även med lärdom och intellektuell verksamhet. Det var i mousiké och gymnastik som ungdomarna skulle fostras enligt Platon och inte endast i musik och gymnastik. Jag vill även här lägga in Platons tankar om att det musiska måste kombineras med rytm och harmoni samt att det musiska först framträder när uttrycksbehovet förenas med formvilja. Detta hänger samman med grekernas strävan efter harmoni och ordning, efter en balans mellan det berusande och medryckande hos Dionysos samt ordningen och harmonin hos Apollon. Jag vill koppla detta till hur vi ofta använder de estetiska ämnena i skolan, nämligen som något som kan förgylla en redovisning eller göra något som annars skulle vara tråkigt lite roligare. Vi använder, ur antikens sätt att se det hela, endast den berusande sidan. För att få balans, uppnå harmoni och ordning, få saker att anta en form, måste det musiska finnas med redan i planeringen av undervisningen för att på ett medvetet sätt kunna levandegöra kunskap i alla ämnen och uppnå en balans mellan handen, hjärtat och hjärnan.

- Tid för reflektion. Jag vill lyfta fram den, som jag ser det, oerhört viktiga tiden för reflektion. Att ha ett musiskt förhållningssätt innebär även tid *to muse*, att noggrant och under en längre tid få möjlighet att reflektera över det vi gör och lär oss. Detta är som jag ser det en bristvara i utbildning av olika slag idag.

- Musiska aktiviteter som innebär möjlighet till kunskapande med hjälp av olika uttrycksformer. Det finns en mängd olika beskrivningar av vad musiska aktiviteter innebär och som jag beskrivet i tidigare kapitel. För mig

handlar det om skapande verksamhet som använder rörelse, ljud (där både olika musikaliska och språkliga uttrycksformer ingår), färg, form och drama.

- Lek som en viktig beståndsdel. Samtliga beskrivningar av det musiska tar upp leken som en viktig beståndsdel. Leken har en meningsfull funktion, en förmåga att få oss att glömma tid och rum och leken skapar ordning. För mig är *lek* att *laborera* för att *lära* på ett *levande* och *lustfyllt* sätt.

- Att eleverna ses som kunskapare, det vill säga en spejare efter kunskap och olika sätt att lära sig den. Detta innebär bland annat att jag som lärare ser på eleven som en person som aktivt är ute för att söka kunskap och de olika sätt det finns att göra den till sin egen och inte som någon som passivt väntar på att bli matad med utvald faktakunskap.

- Att det musiska är överordnat en ämnesmässig indelning. Detta innebär att det inte handlar om olika ämnen utan att det är något som finns före en uppdelning i ämnen eller det som Ronnefeld (1990) kallar *förfaglig* och som jag önskar att jag kunde hitta ett bra svenskt uttryck för.

- Att det musiska inte görs till en metod som består av vissa steg eller moment som ska följas och prickas av. Det musiska måste förbli ett sätt att förhålla sig till lärande, annars förlorar det sin själ.

I den empiriska delen framkom i detta sammanhang inte något kring begreppet musisk som gör att jag vill utöka ovanstående definition. Däremot finns det en del att utöka när det gäller förhållandet mellan musisk och estetisk. Utifrån del 1 gjorde jag en illustration av likheter och skillnader mellan de båda begreppen (se fig. 2 på s. 93). De likheter som jag identifierade består i harmoni och rytm, nära samband mellan teori och praktik, sinnlig och logisk samt mellan fantasi och förnuft. De använder båda olika konstnärliga uttrycksformer och det talas om kontemplation respektive reflektion.

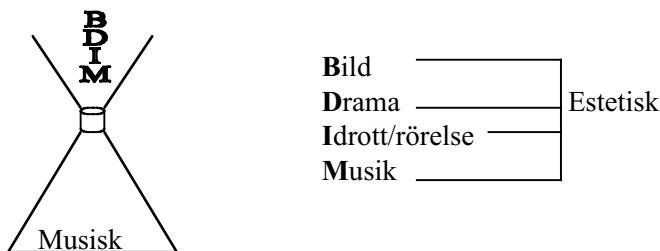
Så finns det en hel del som ligger i gränslandet. Dessa delar innehåller vissa likheter, men stämmer inte helt överens. Det gäller bland annat förhållningssätt, som är en viktig del i det musiska, och som även finns inom det estetiska även om det inte uttrycks på samma sätt. Inom det estetiska finns både ett producent- och konsumentperspektiv, det vill säga att det handlar både om att ta intryck och ge uttryck, medan det musiska betonar den egna aktiviteten och vikten av eget skapande. Det estetiska talar om skapad och avsiktlig form och inom det musiska används uttrycket att det musiska måste kombineras med en formvilja och ett estetiskt sinne. Imitationens medium, som består av rytm, språk, tonfall och intonation/stämning inom det estetiska blir i det musiska till aktiviteter som exemplifieras med spel, musik, drama, rörelse, skapande i olika uttrycksformer och lek.

Slutligen finns det en del olikheter. Inom det estetiska finns det ett antal teorier medan det musiska ses som ett vagt begrepp som är svårt att definiera. Det estetiska fokuserar på produkten medan det musiska har slagsida åt

processen. Inom det musiska talas det mycket om vikten av att ha ett helhets-tänkande, om personlig frigörelse, det viktiga sociala sammanhanget och om rörelsebehovet. Inom det estetiska framhålls istället vikten av balans och mångfald eller enhetlighet i variationen. Det estetiska ses ofta som synonymt med skönhet och smak.

Utöver det som framkommer ovan finns det ytterligare några saker som är av vikt vid en beskrivning av likheter och skillnader mellan de båda begreppen. Begreppet musisk används idag huvudsakligen inom skolans värld. När man arbetar musiskt är målet inte att ge ett konstnärligt bidrag, utan konsten är medlet för att nå andra mål. En annan viktig del är att få hur- och varför-frågorna att mötas, för då uppstår lusten att fortsätta lära.

När studenterna¹⁵⁰ beskriver hur de ser på förhållandet mellan estetisk och musisk visar det sig att även studenterna ser på musisk som ett förhållningssätt till lärande som handlar om att skapa helheter och sammanhang där inte innehållet under skoldagen är uppdelat och sönderstyckat av ämnesindelningar. En del studenter sätter också likhetstecken mellan estetisk och vacker och att estetisk är mer praktiskt det vill säga har fokus på produkten. Skillnaderna mellan musisk och estetisk ligger framförallt i att det musiska starkt förknippas med lärande och ses som en integrering både av de estetiska ämnena sinsemellan och av de estetiska och teoretiska ämnena. Det estetiska är mer förknippat med ett innehåll och ses som de estetiska ämnena var för sig. En student illustrerade detta med en bild (se fig. 5).



Figur 5. En students illustration av skillnaden mellan musisk och estetisk. Inom det musiska blandar man redskapen och får ut ett innehåll, men inom det estetiska förmedlar man innehållet genom ett redskap i taget.

¹⁵⁰ Jag påminner om att svaren på denna fråga besvarades av de studenter som läst i stort sett 40 poäng i *Musisk lärande*.

En student ställde en fråga som avslutning på sin beskrivning som löd: ”Således kan estetiska uttryck vara en del av det musiska ... eller?” Mitt svar på denna fråga och på frågan om det musiska kan ses som en del av det estetiska finns i figur 2 (på s. 93). Med den vill jag belysa att jag inte ser musik som en del av estetisk och tvärtom, utan jag ser dem som två separata begrepp. Delar av begreppen är identiska, andra har vissa beröringar och ytterligare andra delar är helt olika.

Boklig lärdom, sinnliga erfarenheter och integrering

Detta avsnitt skulle kunna ha rubriken *Redan de gamla grekerna*, för så gammal är tanken om att det jag kallat boklig lärdom och sinnliga erfarenheter är varandras förutsättningar vid allt lärande. Den ena forskaren och läroplanen efter varandra uttrycker vikten av att balansen mellan dessa båda är viktig. I den senaste läroplanen, LpO 94, talas det om att skolan ska uppmärksamma de ”intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna” (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 8) och i den reviderade upplagan från 2003 står det:

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola kan utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt som språk, bild, musik, drama och dans. (SKOLFS 2003:17, s. 5)

Även i läroplanen för gymnasiet (Lpf 94) talas det om vikten av ”balans mellan teoretiska och praktiska kunskaper” (a.a. s. 31).

Den utredning som föregick den reformerade lärarutbildningen, som startade hösten 2001, tog också upp vikten av att lärarna inte bara kan utan ”skall utnyttja olika kulturformer och konstnärliga uttryck i skolans läroprocesser” (SOU 1999:63 s. 56).

Min empiriska undersökning bekräftar det jag funnit i mina teoretiska avsnitt. En återkommande kommentar från studenterna handlar om att de måste få vara med och uppleva och göra saker innan de känner att kunskapen har fått fäste eller som en student uttryckte det ”har jag fått det i kroppen, så sitter det”. Studenterna betonar också hur viktigt det är att även praktiska moment innehåller teorier, det vill säga de ser boklig och sinnlig som varandras förutsättningar oavsett om de går från teori till praktik eller tvärtom. Att bara göra utan att förstå vad man gör ger ingen ny kunskap. De två figurer av Nielsen (1994B) och Borg (2001) som jag använt mig av visar också hur onaturligt det är att skilja dessa båda aspekter åt, då alla ämnen innehåller

teoretiska, praktiska och även estetiska dimensioner eller som Nielsen uttrycker det en vetenskaplig, en hantverksmässig och en konstnärlig sida.

När det gäller synen på att integrera¹⁵¹ olika ämnen, och i det här fallet särskilt de estetiska ämnena med varandra, finns det olika uppfattningar. Många författare från Aristoteles och framåt har en positiv syn på att integrera. De ser heller ingen motsättning i att det både finns en uppdelning i ämnen och att dessa samarbetar på olika sätt och olika mycket med varandra. De sätter elevernas möjligheter att lära i främsta rummet och då är det viktigt att skapa helheter på alla plan. Andra, som till exempel Best (1995), varnar för att integrera de estetiska ämnena med varandra. Dels finns risken att musik, drama, dans, bild och så vidare ersätts av en timmas estetiska utbildning, dels ser han inget släktskap mellan ämnena. Han tycker till exempel att det är lika otänkbart att slå samman olika estetiska ämnena med varandra som att tvinga till exempel idrott och matematik till samarbete.

Här anser jag att Best blandar ihop flera saker med varandra. Integrera betyder visserligen att sammansmälta till en helhet men det behöver inte innebära att slå samman flera ämnen till ett nytt ämne. Dessutom jämför han en sammanslagning av de estetiska ämnena med samarbete mellan olika ämnen, till exempel idrott och matematik. Jag ser inga problem med att låta idrott och matematik samarbeta eller drama och kemi eller ... och så kan jag fortsätta med ett antal olika kombinationer. Att arbeta integrerat eller tvärfackligt eller ämnesövergripande eller vad vi ska kalla det innebär inte att de olika ämnenas särart vare sig ska döljas eller försvinna, utan tanken är att de ska befrukta varandra ömsesidigt. Jag har aldrig hört lärare i matematik, kemi, olika språk och så vidare vara rädda för att deras ämnen försvinner om de arbetar tillsammans med exempelvis de estetiska ämnena men däremot det motsatta resonemanget. Kanske är det mindre hotfullt för enskilda ämnen att tala om att arbeta ämnesövergripande¹⁵² än att tala om att integrera. Jag skulle vilja använda ordet ämnesöverskridande istället. Att överskrida betyder att "förflytta sig förbi gräns e.d." (NE, 2004). Detta antyder att ämnena finns kvar och att det handlar om att flytta sig över gränser som finns för att skapa de helheter som behövs för att främja ett lärande.

Studenternas syn på försöken att hitta ett övergripande generellt ramverk för de estetiska ämnena innehåller tankar om att det släktskap som de ser mellan dessa ämnen framförallt består i att de ser dem som kreativa och skapande samt att kroppen och händerna är viktiga verktyg.

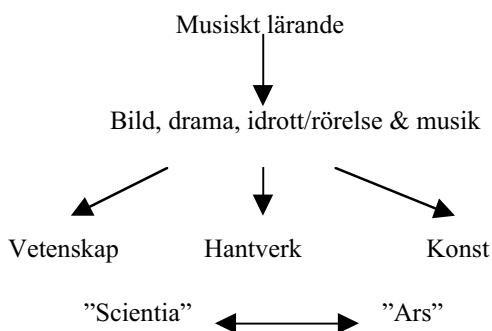
¹⁵¹ Integrera betyder få att sammansmälta till en helhet (Norstedts, 1990).

¹⁵² Övergripande = som täcker ett större område eller många områden (NE, 2004).

När det gäller att integrera de estetiska ämnena med varandra ser jag det som viktigt att de olika ämnena bibehåller sin särart så att det inte blir en grå-brun röra utan snarare en vacker regnbåge.

Musiskt lärande i skolan och samhället

Detta avsnitt vill jag börja med att först bygga på min tidigare beskrivning av förhållandet mellan begreppet musisk och inriktningen *Musiskt lärande*. Jag har beskrivit *Musiskt lärande* som att den dels innehåller ett musiskt förhållningssätt, dels de redskap som behövs för att kunna arbeta musiskt. Jag vill använda Nielsens figur (se fig. 3 s. 147) och med hjälp av den illustrera inriktningen *Musiskt lärande*. I den här figuren (se fig. 6 nedan) är det *Musiskt lärande* som betecknar det som Nielsen kallar undervisningsämne. Det består av fyra basämnena, bild, dramakommunikation, idrott/rörelse och musik, som vart och ett har tre ben, nämligen ett vetenskapligt/teoretiskt, ett hantverksmässigt/färdighetsmässigt och ett konstnärligt ben.



Figur 6. Varje skolämnes tre dimensioner (hämtad från Nielsen, 1994B s. 49) överförd till inriktningen "Musiskt lärande".

Det vi försöker göra är att hitta de teorier, färdigheter och konstnärliga uttryck från de fyra basämnena som behövs för att kunna arbeta musiskt i skolan. Att arbeta musiskt kräver mod att våga släppa på säkerheten och våga improvisera. För att få lärare att våga låta eleverna ge sig ut på estetiska upptäcktsfärder är det viktigt att lärarna själva har personliga erfarenheter av att arbeta med estetiska uttryckssätt och kunskaper om olika estetiska teorier hävdar ett flertal forskare. Det krävs lärare som kan samarbeta och arbeta ämnesöverskridande.

Så länge som lärarutbildningarna inte utbildar alla lärare i det musiska förhållningssättet, vilket flera forskare föreslår, är det nödvändigt att ett antal

lärare specialutbildar sig i exempelvis *Musiskt lärande*¹⁵³ för att föra med sig detta ut i skolorna. Att alla lärare ska få möjlighet att utveckla kulturell, kommunikativ, kreativ och social kompetens för att kunna ”utnyttja olika kulturformer och konstnärliga uttryck i skolans läroprocesser” är något som Lärarutbildningskommittén förordar (SOU 1999:63 s. 56).

Det är framför allt två aspekter som både studenterna och litteraturen lyfter fram som värdefullt med de estetiska ämnena och med inriktningen *Musiskt lärande*. Den ena aspekten är att de estetiska ämnena underlättar i lärsituationen. Vi lär på olika sätt och behöver få möjligheter att bearbeta kunskap med hjälp av olika sinnen och olika uttrycksformer. Därför är det viktigt att låta detta vara med i planeringen redan från början så att det blir ett naturligt sätt att arbeta och inte något som endast förgyller en redovisning.

Den andra aspekten som lyfts fram som centralt är de estetiska ämnenas förmåga att hjälpa till att bygga upp ett självförtroende hos barn och ungdomar. Här är det viktigt att påminna om att eleverna får möjlighet att experimentera och våga pröva utan krav på att de ska prestera något av hög konstnärlig kvalitet. Det är processen och inte produkten som räknas. Ett ökat självförtroende får i sin tur effekter på det sociala området. Många av de musiska aktiviteterna föregår ofta i sociala sammanhang där man även tränar att arbeta tillsammans med andra. Att detta också får betydelse för samhället är det många författare som tar upp. Studenterna uttrycker nyttan för samhället med att om man arbetar musiskt i skolan, så blir eleverna mer harmoniska, de tränar sin sociala kompetens, de får fritidsintressen, vilket i förlängningen ger ett bättre samhälle.

En blick framåt

När jag blickar framåt vill jag först börja med studenternas syn på sitt framtida arbete som lärare med *Musiskt lärande* som en av sina inriktningar. Majoriteten av studenterna har en positiv syn och förväntan på framtiden. Den glädje de uttrycker består i att de får kombinera sina intressen för de estetiska ämnena med sitt intresse för att arbeta med barn och att de får möjlighet att arbeta kreativt, praktiskt och skapande varje dag. Samtidigt finns det orosmoment. Dessa handlar framförallt om hur studenterna kommer att tas emot och vilka uppgifter de kommer att få. Fransson & Morberg (2001) talar om det de kallar Bermudatriangeln och som handlar om vikten av att förhållandet mellan studenternas egna ambitioner, de krav de möter och vilka reella möjligheter de får att förverkliga detta, inte blir alltför sned. Här finns

¹⁵³ Det finns liknande inriktningar fast med andra benämningar på flera lärarutbildningar.

det kanske en risk att studenterna kommer att bli besvikna eftersom många skolor inte arbetar utifrån ett musiskt förhållningssätt och att det sannolikt dröjer några år innan skolorna vant sig vid alla nya inriktningar som idag finns vid olika lärarutbildningar.

Hammersley (1992) tar upp relevansen med den forskning som bedrivs och vad den kan bidra med som något väsentligt. Relevansen med detta arbete finns, som jag ser det, inom två områden. Det första området är vikten av att utreda begreppet musisk och göra innehållet i de texter som finns, framförallt på tyska, tillgängliga. Det är viktigt med tanke på inriktningen *Musiskt lärande* och andra liknande inriktningar att få en teoretisk grund att stå på. Det andra området är mer begränsat till inriktningen *Musiskt lärande*. Att få en inblick i hur studenterna tänker kring olika aspekter om både begreppet musisk och inriktningen *Musiskt lärande* hjälper oss att vidareutveckla inriktningen. Dessa två områden var också det övergripande syftet med denna avhandling.

Det finns två saker som jag skulle vilja fortsätta att undersöka. Det första är att jag skulle vilja få möjlighet att återvända till de intervjuade studenterna efter några år och undersöka hur deras yrkessituation blev utifrån de förväntningar och farhågor som de gav uttryck för. Det andra skulle vara att jämföra det musiska förhållningssättet med de tankar som finns hos Waldorf, Reggio Emilia och Bifrost med flera liknande pedagogiska inriktningar.

Jag vill avsluta denna avhandling med att påminna om citatet som finns i min inledning och som jag ser som en bild av det musiska och samtidigt som en tänkbar förklaring till varför inte heller jag har lyckats formulera en klart grundläggande teori om det musiska. När någon lyckas försvinner kanske magin hos det musiska?

Det musiska låter sig inte fullt ut beskrivas och då absolut inte bara i det talade och skrivna ordet. Men kanske skall det heller inte beskrivas fullt ut, för i samma ögonblick kommer det att vara inestängt innanför gränserna av beskrivningen. Det speciella med den musiska dimensionen är ju precis att det inte finns några gränser och att precis när andra gränser överskrides uppstår den i en glimt/blink.¹⁵⁴ (Hansen, 1996 s. 23)

¹⁵⁴ Det musiske lader sig ikke fuldt ud beskrive og da slet ikke kun i de talte og skrevne ord. Men måske skal det heller ikke beskrives fuldt ud, for i samme øjeblik vil det være lukket inde af grænserne af beskrivelsen. Det særlige ved den musiske dimension er jo netop, at der ingen grænser er, og at netop når andre grænser overskrides, opstår den i glimt. (Hansen, 1996 s. 23)

Summary

Background and purpose

The background of the present thesis is a recent reform of Swedish teacher education. The reform opened possibilities for restructuring the subject matter areas included in a teacher education. One example mentioned as a possible candidate for restructuring is the aesthetic and artistic area. This resulted in a decision at the Department of Arts, Crafts and Design at Linköping University to introduce a program denoted Muse-ical Learning. The program departs from the concept *muse-ical* and rests on and integrates techniques, methods, theories and perspectives from arts, drama communication, dance/movement and music.

The purpose of the thesis is twofold; the first part comprises a theoretical analysis of the concept muse-ical in an attempt to describe similarities and differences between the concepts muse-ical and aesthetic and furthermore, to identify the distinguishing features of a muse-ical approach and a muse-ical program.

The second part of the thesis reports on an empirical study among student teachers who have chosen to study the program Muse-ical Learning. They have been interviewed about their experiences and impressions of this new program. More specifically they have been given questions pertaining to muse-ical, aesthetic, artistic, scholarly learning, sensory experiences, talent and finally how they conceive of the role of muse-ical learning in school and in society at large and what notions they have of their future work as teachers in the field.

Methods

The first part is an analysis based on selected previous writings and research regarding the concepts muse-ical and aesthetic/esthetical. The approach taken to this reading is mainly hermeneutical. This approach to understanding texts puts the reader's preconceptions in a central position, a necessary prerequisite as well as a potential risk as regards the nature of the outcome of the analysis.

My previous experiences as a music teacher, a teacher educator in music and an active participant in shaping the program Muse-ical learning have undoubtedly influenced my selection and reading of texts – for good and for bad. I have aimed for a selection of texts that is as broad as possible and from as many different perspectives as possible. Hereby, I have avoided texts that

approach muse-ical learning from specifically artistic, drama, music or movement perspectives. This has been important above all as regards texts about music for two main reasons. One of these is my own background as a music teacher, which means that I can read such texts with another approach than texts about arts, drama or movement. The other reason is that muse-ical is frequently used as synonymous with musical, a confusion that I have tried to avoid.

Part one, thus, is mainly about understanding and interpreting historical texts, often clearly influenced by political values and, besides, also written in foreign languages. Some of the texts are written between the two world wars, some shortly after the Second World War and some more recently. Even though my work has, to a large extent, reminded of putting together a jigsaw puzzle, it is important to add that the puzzle does not comprise one single motive, rather, it may be laid out in different ways to yield different motives.

The second part of the thesis aims at describing how a group of student teachers experience muse-ical learning. Data have been gathered by in-depth, semi-structured interviews. The aim of the analysis has been to emphasise qualitative differences in the ways the informants experience the phenomena actualised in the interviews. The approach in the analysis is, mainly, phenomenographic. Such an approach is focused on differences in the way different phenomena are experienced by humans. The outcome of a phenomenographic analysis is a set of categories, based on the empirical material and composed to describe the qualitative variation in the empirical material. Usually, phenomenographic analyses are based on interviews, but other kinds of material have also been utilised, e.g. texts or pictures. The empirical analyses in the second part of the thesis are supplemented by descriptions of how other authors in the field have defined the concepts in question in scientific writings. It has not been my aim, however, to explain why certain ways of understanding or experiencing phenomena related to muse-ical learning have been formed or which is a proper way of understanding them.

The group of informants comprise 20 student teachers, which is about half of all students in the pioneer cohort of the program. Every student was interviewed individually in sessions that had a typical duration of 40–45 minutes. The interviews were transcribed in extenso by the author.

After having analysed all interviews and also completed the analysis of the scientific texts, I felt that there was an additional question that had to be included. This was the question about the relationships between muse-ical and aesthetic. To illuminate this question further I decided to turn to a group of students who were at the end of the program and asked them to write down

their thoughts on this matter. Thus, the interview material is supplemented by written answers to an open question.

In the analysis of the empirical material I have applied the seven-step procedure described by Dahlgren and Fallsberg (1991). The analysis according to this procedure is an iterative process that takes a considerable amount of time.

Results and discussion

In a historical perspective the origins of muse-ical can be traced back to antique Greece and the nine muses that were given to mankind by the gods. They were offered to us to provide opportunities for rest and recreation in daily life. For most people the muses are associated with the fine arts and it is probably less well known that they should also be linked to scholarship and intellectual activities. This latter link is obvious in the meaning of the English word *muse*, which is equal to reflecting on and considering something very carefully and for a long time. The ancient Greeks realised that artistic and intellectual activities are mutually dependent on each other. A further function of the muses, to care for the collective, social memory, seems also to have been forgotten in our time. Nowadays, when we can store our experiences and knowledge in books, we do not need rhymes, songs, dances, and pictures, etc, to support our own memories. Hence, the fine arts seem to have gradually lost their importance as intellectual tools.

Muse-ical activities also have to be combined with rhythm and harmony to get their ultimate form. This fact reflects the Greek conviction that order is a significant aspect of beauty (*Cosmos*). Greeks aimed for a balance between the vivacious and engaging of Dionysus and the more strict and ordered of Apollo.

I have found a couple of circumstances to be quite confusing regarding the names of the muses and what they symbolise. By utilising a translation from Greek to English these confusions seem to be resolved. It is evident that different translations have focused on different parts of the original descriptions. Some have merely translated the names, others have looked at what they are usually associated with or depicted as. The confusion reveals the danger inherent in too short descriptions. The meanings I have found are:

Κλειῶ = Cleio = The Proclaimer, muse of History

Θαλαῖα = Thaleia = The Flourishing, muse of comedy and of playful and idyllic poetry

Ερατώ = Erato = The Lovely, muse of love poetry and mimicry, her instrument= lyre

Ευτερπη = Euterpe = The Giver of Pleasure, muse of music and the inventor of the double flute
Πολυμνία = Polyhymnia = She of many Hymns, muse of sacred poetry and also muse of geometry, mime, meditation and agriculture
Καλλιόπη = Calliope = The Fair Voiced, muse of epic poetry and the eldest Muse
Τερψιχόρη = Terpsichore = The Whirler, muse of dancing, her instrument = lyre
Ουρανία = Urania = The Heavenly, muse of astronomy
Μελπομένη = Melpomene = The Songstress, muse of tragedy in spite of her joyous singing, the tragic mask.

A second confusion concerns the translation of *mousiké* to mean music which is the case in Swedish, Danish, Norwegian and English. A closer reading of Plato's texts has convinced me that the most reasonable would be what Georgiades (1958) did when he suggested to preserve the word *mousiké* instead of translating it to music. It is not sufficient to point out that the conception of music was broader during the Antique than in our days, because this statement is probably forgotten later on during the reading. It makes a great difference whether our children are to be fostered in *mousiké* i.e. the arts of the muses and gymnastics, or only in music and gymnastics. Some authors advocate that Plato refers to music when stating what is important in the upbringing of the young, but the German translation made by Georgiades (1958) has convinced me that Plato refers to *mousiké*. My conclusion is that Plato was of the opinion that the young should be fostered in *mousiké* and gymnastics.

The word muse-ical appears in educational contexts during the mid 1920's in Germany, when the sociologist Hans Freyer introduced the term. Muse-ical education is, in consonance with the ideas from ancient Greece, an integration of poetry, music and rhythmic movements.

My first conclusion from the theoretical analyses is that the muse-ical domain should be understood as an approach to learning. It is not a subject matter area of its own or limited to certain subject matters, rather, it is a didactical principle that may be realised in different ways in different subject matter areas. An important aspect of muse-ical learning is that it represents an integrated notion of human development comprising emotions, will, intellect and body (Kluge, 1973). This view is reoccurring, although in somewhat different forms, in descriptions of the concept in the four countries I have studied closer; Germany, Norway, Denmark and Sweden. Compared to the German notion above, quoted from Kluge, the Danish authors Ronnefeld and Vejleskov (1983) refer to a balance between hand, heart and

brain as the cornerstone of muse-ical learning. In a Norwegian context Bjørkvold (1991) refers to an ecological integrated notion combining practical and theoretical knowledge. The Norwegian perspective has also influenced thinking in Sweden where a more narrow definition has had some impact. Another important aspect of the muse-ical is play. This is emphasised in all four countries. According to Pöggeler (1973) play is a way of getting in touch with one's creativity. Bjørkvold (1991) refers to play as an experimental laboratory of learning, and Uddén (2001) calls play man's original means of scholarship. My conclusion is that to play is to experiment with learning to make it more vivid and joyful.

A second conclusion to be drawn from the analysis of the scientific texts is the risk faced when equalising approach and method.

In opposition to Ronnefeld (1990) I prefer to regard *aesthetic* and *muse-ical* as two different concepts, although with some overlap in meaning. The common parts of the two concepts pertain to harmony and rhythm, a close relationship between theory and practice, sensation and logic, imagination and reason. Artistic forms of expression are essential in both activities. Some aspects are borderline cases, i.e. the combined consumer and producer perspective characteristic of the aesthetic, as compared to the muse-ical emphasis on the actor's own creativity. The medium of imitation typical of the aesthetics, e.g. rhythm and language, is to be compared with the stress on the less rule-bound activities of play, drama and movement in the muse-ical.

There are also, of course, distinct differences. Aesthetics is more focused on the product, whereas the muse-ical is more process orientated. The latter does also stress a holistic approach and the significance of the social context. The aesthetical emphasises balance and variation within a certain prevailing pattern.

Apart from such differences and similarities there are some other remarks to be made. The concept of muse-ical is today mainly applied in educational settings. The foremost aim is not to give an artistic contribution but to aim towards other goals, critical for the development of the individuals.

When the students in the present study describe their notions of the relationships between aesthetic and muse-ical, even they emphasise the learning aspect of the muse-ical primarily as a way of creating integrated wholes rather than descriptions and explanations originating from fragmenting subject matter areas. Some students also equalise aesthetic and beautiful and emphasise the focus on the product. The differences are most frequently described by referring to the learning focus associated with the muse-ical, which is not mentioned in connection with the aesthetical. The

function of integrating disciplines and areas of the muse-ical is likewise frequent.

Some authors conceive of the muse-ical as something that is critical or doubtful towards technological development. My standpoint is quite different. Even a concept that originates in the Antique may be adapted to be in consonance with the present society.

I consider the muse-ical as an approach to learning that is based on:

- A holistic attitude aiming at a balance between “hand, heart and brain”. The muses were not only associated with the fine arts but also with intellectual skills and scholarship. According to Plato the young should be educated not only in music and gymnastics but in mousiké and gymnastics. It may also be added that the muse-ical has to be combined with rhythm and harmony. This is an expression of the Greek strive for harmony and order, for a balance between the vivacious and engaging of Dionysus and the harmony and order of Apollo.
- Time for reflection. To have a muse-ical approach is to allocate time to muse, to reflect carefully on what we are learning.
- Muse-ical activities that give opportunities for applying different forms of expression, e.g. activities that comprise movement, sound, colour, form and drama.
- Play is an important component. This is a recurrent aspect of muse-ical learning in most definitions. Play makes us emphasise the process of learning rather than the product.
- The learner is the main actor. The aim is to permit the learner to possess her knowledge rather than imposing it on her.
- The muse-ical perspective is super-ordinate to disciplinary categories of knowledge.
- The muse-ical perspective should not be translated into a rigorous method. It has to remain a perspective with rich opportunities for methodological pluralism and improvising.

Teachers in all subject matter areas may take a muse-ical approach. Mathematics, history and chemistry for instance are as close to the muse-ical as music or drama.

The study program Muse-ical Learning includes, on the one hand, a muse-ical attitude to learning, and on the other hand, tools necessary for engaging in muse-ical activities, i.e. theoretical knowledge and skills in visual arts, movement, drama and music. Below in figure 6 I have borrowed Nielsen’s (1994B, p. 49), model and put muse-ical learning where Nielsen’s model has subject matter area in general. Muse-ical learning comprises four

basic components; visual arts, drama communication, movement and music. Each of these have three aspects; science, crafts, and art.

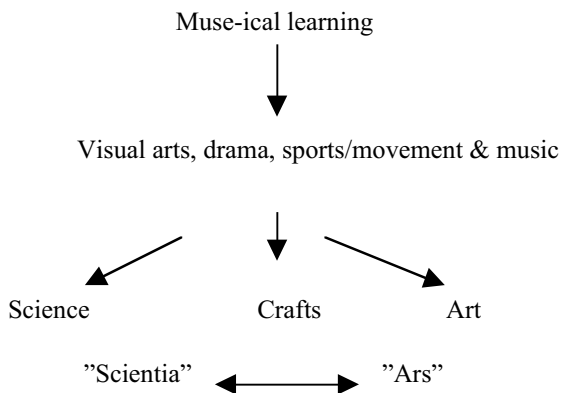


Figure 6: Nielsen's (1994B, p. 49) model applied to "Muse-ical Learning".

Already the ancient Greeks stated that literary learning and sensory experience were mutually dependent on each other. The Swedish National Curriculum for the compulsory school also emphasises the importance of balancing these two modes of learning against each other.

The results of the empirical study corroborate the conclusions of the theoretical analysis. The students repeatedly emphasise the importance of experience and involvement for the sake of their own learning. They do also stress the importance of connecting theory to practical components. This is well in consonance with the writings of the authors referred to in the theoretical analyses.

Concerning integration of different areas of muse-ical learning there are different standpoints among the authors that I have referred to. Aristotle, for instance, had an unreserved positive attitude towards integration of aesthetic areas, whereas e.g. Best (1995) is more sceptical. His main arguments are that integration may lead to a loss of time and, thereby, a loss of importance for the aesthetic area and that he has difficulties in seeing the similarities between the different areas. My opinion is that Best is mixing things up. Firstly, the aim of integration is not to establish a new subject matter area. Secondly, integration between the aesthetic areas is an integration of another kind than integration of aesthetic areas and e.g. mathematics or history. In the first case it is a question of finding common creative elements in different

forms of expression, in the second case it is a question of finding creative expressions of knowledge that is normally expressed in other, less creative ways.

The students' arguments in favour of finding a common framework for all aesthetic areas are basically that they contain common creative aspects and that they all involve bodily and emotional aspects of learning.

A muse-ical approach to teaching and learning requires the courage to leave safe ground and to improvise. Teachers from different subject matter areas have to co-operate closely and to develop their cultural, communicative, creative and social competencies. The students emphasise, in particular, two positive aspects of the aesthetic areas and muse-ical learning. Firstly, they have a general, facilitating impact on learning regardless of context and content. Secondly, they may contribute significantly to the students' self-confidence and thereby give them the courage to enter new areas and aim for higher goals than otherwise. A majority of muse-ical activities take place in social settings, which gives rich opportunities for the students to train their social skills.

Several authors point out the importance of the effects of muse-ical learning for society at large. A majority of the students have positive views and expectations for the future. There is, however, a risk that they may be disappointed when they start their work as teachers, since most schools do not work according to muse-ical principles.

Even though it has been a demanding task to express the essence of muse-ical learning, theoretically as well as empirically, one may perhaps be comforted by realising that the magic of muse-ical learning might disappear were it possible to define it in a distinct way.

Referenslitteratur

Om två årtal angivits inom parentes, avser det första det ursprungliga utgivningsåret och det andra den upplaga som återopas i denna avhandling.

- Abbs, Peter (1992), The Generic Community of the Arts: its Historical Development and Educational Value. *Journal of Art & Design Education*, Vol. 11, No. 3.
- Abbs, Peter (1996), The new Paradigm in British Arts Education. *The Journal of Aesthetic Education*, Vol. 30, No. 1, s. 63–73.
- Adorno, Theodor W. (1999), *Estetisk teori*. Översättning Arild Linneberg. Gyldendal Norsk Forlag ASA.
- Ahlstrand, Elisabeth (1995), *Lärares samarbete – en verksamhet på två arenor. Studier av fyra arbetslag på grundskolans högstadium*. Akademisk avhandling. Linköping Studies in Education and Psychology No. 43.
- Alexandersson, Mikael (1994), *Metod och medvetande*. Akademisk avhandling. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.
- Allwood, Carl Martin (1999), Distinktionen mellan kvalitativa och kvantitativ ansats. I: Lindén, Jitka, Westlander, Gunnela & Karlsson, Gunnar (red.), *Kvalitativa metoder i arbetslivsforskning*. Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994), *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aristotle (1958), *On Poetry and Style*, tran. G.M.A Grube. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Aristotle (1980), *Rhetoric I. A commentary*. Kommenterad av William M.A. Grimaldi, S.J. New York: Fordham University Press.
- Aristoteles (2003), *Politiken*. Översättning med inledning och kommentar av Karin Blomqvist. Sävedalen: Paul Åströms förlag.
- Aulin-Gråhamn, Lena, Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2004), *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Beardsley, Monroe C. (1966), *Aesthetics from Classical Greece to the present. A short history*. New York: The Macmillan Company.
- Bell, Clive (1958), *The Aesthetic Hypothesis*. Ur Art, 1913. Uppsala universitet: Institutionen för estetik. Kurslitteratur nr 25.
- Bendroth Karlsson, Marie (1996), *Bildprojekt i förskola och skola. Estetisk verksamhet och pedagogiska dilemman*. Akademisk avhandling. Linköpings universitet: Tema Barn.

- Bendroth Karlsson, Marie (1998), *Bildskapande i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Benestad, Finn (1978), *Musik och tanke. Huvudlinjer i musikestetikens historia från antiken till vår egen tid*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Berefelt, Gunnar (1964), Att tillägna sig livet. *Eстетiskt forum: bild: Tidsskrift för bildundervisning*. Stockholm: Svenska Bildlärarsällskapet.
- Berefelt, Gunnar (1973), *Skönt. Om begreppet "estetisk"*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Berger, Kurt (1973), Die Musische Grenze. I: Kluge, Norbert (Ed.), *Vom Geist Musischer Erziehung. Grundlegende und Kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Berndtsson Goldbech, Maj-Britt (1996), Naturvidenskabelige fag og den praktisk musiske dimension. I: Graff, Søren (red.), *Praktisk musiske arbejdsmønstre i fagdelt og tværfaglig undervisning*. Folkeskolens musiklærerforening.
- Best, David (1992), *The rationality of Feeling. Understanding the Arts in Education*. London: The Falmer Press.
- Best, David (1995), Collective, Integrated Arts: The Expedient Generic Myth. *Arts Education Policy Review*, Vol. 97, Issue 1.
- Birgerstam, Pirjo (2000), *Skapande handling. Om idéernas födelse*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjardal, Linda & Jeppesen, Annie (1996), Den musiske dimension. I: Graff, Søren (red.), *Praktisk musiske arbejdsmønstre i fagdelt og tværfaglig undervisning*. Folkeskolens musiklærerforening.
- Björk, Göran (2000), *Pedagogik i exil. En bildningsfilosofisk studie med existentiellt fokus*. Akademisk avhandling. Åbo: Academy University Press.
- Bjørkvold, Jon-Roar (1991), *Den musiska människan. Barnet, sången och lekfullheten genom livets faser*. Stockholm: Runa Förlag.
- Blomqvist, Karin (2003), Aristoteles och politiken. I: Aristoteles, *Politiken*. Sävedalen: Paul Åströms förlag.
- Bolla de, Peter (2003), *Art Matters*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Borg, Kajsa (2001), *Slöjdamnet – intryck, uttryck, avtryck*. Akademisk avhandling. Linköping Studies in Education and Psychology No. 77.
- Bra Böckers lexikon* (1987), Malmö: Bokförlaget Bra Böcker AB.
- Bredberg, Helena (2001), Att lämna läraryrket. I: Fransson, Göran & Morberg, Åsa (red.), *De första ljuva åren – lärarens första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur.

- Brockhaus Wahrig (1982), *Deutsches Wörterbuch*. Wiesbaden: F.A. Brockhaus. Deutsche Verlags-Anstalt.
- Brodsky, Joseph (1988), *En plats så god som någon*. Översättning av Bengt Jangfeldt. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bryman, Alan (2002), *Samhällsvetenskapliga metoder*. Översättning av Björn Nilsson. Stockholm: Liber ekonomi.
- Burton, Nina (2002), *Det som muser viskat. Sju frågor och hundra svar om skapande och kreativitet*. Stockholm: Östlings Bokförlag Symposium.
- Cambridge (2003), *Advanced Learner's Dictionary*. New Cambridge University press.
- Carlsen, Kari & Samuelson, Arne Marius (1991), *Intryck och uttryck. De estetiska ämnesområdena i förskolan*. Översättning av Hans Carlberg. Stockholm: Runa Förlag.
- Carroll, Noël (2001), Formalism. I: Gaut, Berys & McIver Lopes, Dominic (Eds.), *The Routledge Companion to Aesthetics*. London: Routledge.
- Cooper, Colin (2002), *Intelligens och andra förmågor*. Översättning av Marianne Faxén. Lund: Studentlitteratur.
- Couppé, Helle (1998), *Bokstäver musik och rörelse. Läsning på en musisk – kreativ grund. Teoretisk och praktisk vägledning*. Umeå: SIH Läromedel.
- Crawford, Donald W. (2001), Kant. I: Gaut, Berys & McIver Lopes, Dominic (Eds.), *The Routledge Companion to Aesthetics*. London: Routledge.
- Croce, Benedetto (1994), *Vad är konsten för något?* Ur Estetiskt breviarium, 1912. Översättning av Klara Johansson. Uppsala universitet: Institutionen för estetik. Kurslitteratur nr 25.
- Dahlgren, Lars Owe & Fallsberg, Margareta (1991), Phenomenography as a Qualitative Approach in Social Pharmacy Research. *Journal of Social and Administrative Pharmacy*, Vol. 8, s. 150–156.
- Dahlgren, Lars Owe & Szczepanski, Anders (1997), *Utomhuspedagogik. Boklig bildning och sinnlig erfarenhet*. Linköpings universitet: Skapande vetande nr 31.
- Dahlstedt, Sten (1990), *Musikestetik*. Uppsala universitet: Institutionen för musikvetenskap.
- Dahlström, Olov (1984), *Platon om musik, aspekter på funktion, estetik och teori*. Stockholms universitet: Musikvetenskapliga institutionen.
- Davies, Stephen (2001), Definitions of art. I: Gaut, Berys & McIver Lopes, Dominic (Eds.), *The Routledge companion to Aesthetics*. London: Routledge.
- Der Grosse Brockhaus* (1979), Wiesbaden: F. A. Brockhaus.
- Dewey, John (1897), *My Pedagogic Creed*. I: Dworkin, Martin (1959), *Dewey on Education, Selections*. New York: Teachers College, Columbia University.

- Dewey, John (1899), *The school and society*. I: Dewey, John and Evelyn (1915), *Schools of to-morrow*. New York: Dutton.
- Dewey, John (1902), *The Child and the Curriculum*: I: Dworkin, Martin (1959), *Dewey on Education, Selections*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Dewey, John (1915), *Schools of to-morrow*. New York: Dutton.
- Dewey, John (1934, 1980), *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- Dewey, John (1938, 1997), *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Dewey, John (1998), *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och kultur.
- Dickie, George (1974), *Art and the Aesthetic*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Dickie, George (1984), *The Art Circle: A Theory of Art*. New York: Haven.
- Dickie, George (1997), *Introduction to Aesthetics. An Analytic Approach*. New York: Oxford University Press.
- Diffey, T.J. (1995), A note on some meanings of the term "Aesthetic". *The British journal of aesthetics*, Vol. 35, No. 1, s. 61–66. London: Oxford University Press.
- Dornseifer, Walter (1973), *Anspruch und Grenze des Musischen*. I: Kluge, Norbert (Ed.), *Vom Geist Musischer Erziehung. Grundlegende und Kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Drotner, Kirsten (2001), *At skabe sig – selv. Ungdom Æstetik Pædagogik*. Copenhagen: Nordisk Forlag A/S.
- Duesund, Liv (1996), *Kropp, kunskap & självuppfattning*. Stockholm: Liber utbildning.
- Edström, Olle (2002), *En annan berättelse om den västerländska musikhistorien – och det estetiska projektet*. Göteborg: Skrifter från institutionen för musik – och filmvetenskap, Göteborgs universitet, nr 72.
- Egidius, Henry (1995), *Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekman, Rolf (1954), *Estetiska problem*. Lund: Gleerups förlag.
- Ekman, Rolf (1963), *Estetikens historia från sjuttonhundratalets början till och med Goethe*. Lund: CWK Gleerup.
- Elsner, Catarina (1999), *Den nyestetiska rörelsen inom pedagogiken i England och USA*. *The Stockholm Library of Curriculum Studies*, Vol. 5. Stockholm: HLS Förlag.
- Elsner, Catarina (2000), *Så tänker lärare i estetiska ämnen. Häftet för didaktiska studier 70/71*. Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande. Stockholm: HLS Förlag.

- Eriksson, Olle (1970), *Eстетisk upplevelse*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Eysenck, Hans Jürgen & Kamin, Leon (1981), *Intelligensen. Arv eller miljö?* Lund: Studentlitteratur.
- Fontana, Andrea & Frey, James H. (2000), The Interview. From Structured Questions to Negotiated Text. I: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Fransson, Göran & Morberg, Åsa (red.) (2001), *De första ljuva åren – lärarens första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Fredén, Lennart, Klum, Arne, Lindqvist, Kjell & Wahlström, Sten (red.) (1977), *Arv eller miljö*. Uppsala: Scientia Brombergs Bokförlag.
- Frühbrodt, Gerhard (1973), Über das Musische Prinzip im Unterricht I: Kluge, Norbert (Ed.), *Vom Geist Musischer Erziehung. Grundlegende und Kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gabrielsson, Alf (1981), Musikpsykologi. *Musikterapi nr 1*. Uppsala universitet: Psykologiska institutionen.
- Gadamer, Hans-Georg (1997), *Sanning och metod i urval*. Urval, inledning och översättning av Arne Mellberg. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Gardner, Howard (1984), *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. London: Heinemann.
- Gardner, Howard, Kornhaber, Mindy L. & Wake, Warren K. (1996), *Intelligence: Multiple Perspectives*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Pub.
- Gardner, Howard (2001), *Intelligenserna i nya perspektiv*. Jönköping: Brain Books AB.
- Georgiades, Throsybulos (1958), *Musik und Rhythmus bei den Griechen. Zum Ursprung der abendländischen Musik*. Hamburg: Rowohlt.
- Goldman, Alan (2001), The aesthetic. I: Gaut, Berys & McIver Lopes, Dominic (Eds.), *The Routledge Companion to Aesthetics*. London: Routledge.
- Goodman, Nelson (1976), *Languages of Art. An approach to a theory of symbols*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.
- Goodman, Nelson (1978), *Ways of Worldmaking*. Stanford: The Harvester Press Limited.
- Graff, Søren (1996), Om praktisk musisk åbning af undervisningen. I: Graff, Søren (red.), *Praktisk musiske arbejdsmønstre i fagdelt og tværfaglig undervisning*. Folkeskolens musiklærerforening.
- Graham, Gordon (2000), *Philosophy of The Arts. An Introduction to Aesthetics*. Second edition. London: Routledge.

- Grahn Stenbäck, Margaretha (1995), *Sång eller musik? En studie av musikundervisningen i årskurserna 2 och 5 utifrån den nationella utvärderingen 1989*. Linköpings universitet: Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Grothoff, Hans-Hermann (1973), *Musisches Leben, ein Pädagogisches missverständnis oder eine Pädagogische aufgabe?* I: Kluge, Norbert (Ed.), *Vom Geist Musischer Erziehung. Grundlegende und Kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Grundskollärautbildningen 1995 – en utvärdering*. Stockholm: Högskoleverkets rapportserie 1996:1R.
- Grössel, Susanne (1973), *Gedanken zur Musischen Erziehung*. I: Kluge, Norbert (Ed.), *Vom Geist Musischer Erziehung. Grundlegende und Kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gustavsson, Ida & Ekstrand, Hanna (2001), *Förhoppningar, funderingar och farhågor inför det framtida yrket*. I: Fransson, Göran & Morberg, Åsa (red.), *De första ljuva åren – lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Günther, Ulrich (1986), *Musikerziehung im Dritten Reich – Ursachen und Folgen*. I: Schmidt, Hans-Christian (red.), *Geschichte der Musikpädagogik. Band 1*. Kassel: Bärenreiter.
- Göransson, Kerstin & Wallgren, Annika (1982), *Hur förstår vi och varför?* Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Götsch, Georg (1953), *Musische Bildung. Zeugnisse eines Weges. Band I Besinnung*. Wolfenbüttel: Mösel Verlag.
- Götsch, Georg (1956), *Musische Bildung. Zeugnisse eines Weges. Band III Aufgabe*. Wolfenbüttel: Mösel Verlag.
- Haase, Otto (1973), *Musisches Leben und Künstlerische Erziehung*. I: Kluge Norbert (Ed.), *Vom Geist Musischer Erziehung. Grundlegende und Kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hamilton, Fredrik (2003), *Farhågor – Förhoppningar – Förståelse – en studie av hur några lärarstudenter med ny utbildning ser på jobbet och framtiden*. C-uppsats. Linköpings universitet. LiU-IUVG-EX-04/82 –SE.
- Hammershøj, Henny (1997), *Musikalisk utveckling i förskoleåldern*. Översättning av Ulf Norén. Lund: Studentlitteratur.
- Hammersley, Martyn (1992), *What's wrong with Ethnography?* London: Routledge.
- Hansen, Britt Sylvest (1990), *Den musiske krop. Krop, musik og rytme*. *Kvan, et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*. 1990:10. Århus.

- Hansen, Poul (1996), *Æstetiske læreprocesser og matematikundervisning. Hvordan med den praktisk – musisk dimension i matematikundervisningen? Pædagogisk orientering*, 6/96, s. 23–31.
- Hartman, Sven G. (1992), *Efterskrift till den svenska översättningen*. I: Korczak, Janusz, *Hur man älskar ett barn*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hartman, Sven G. (1993), *Handledning*. Linköpings universitet: Skapande vetande.
- Hartman, Sven G. (1998), *När universitetsadjunkter ansågs bildningsbara eller Erfarenheter av ett program för kompetensutveckling för universitetsadjunkter eller Personalchefen Karlsson får en idé*. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi. Linköpings universitet. LiU-PEK-R-206.
- Havelock, Eric A. (1986), *The muse learns to write. Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present*. New Haven and London: Yale University Press.
- Hjort, Madeleine (2001), *Konstarter och kunskap*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Hjort, Madeleine (2002), *Från intryck till handling*. I: Hjort, Madeleine m. fl., *KILSKRIFT. Om konstarter och matematik i lärandet. En antologi*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Hohr, Hansjörg & Pedersen, Kristian (1996), *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*. København: Dansk lærerforening.
- Hopf, Helmuth, Heise, Walter & Helms, Siegmund (1984), *Lexikon der Musikpädagogik*. Regensburg: Gustav Bosse Verlag.
- Huisman, Denis (1998), *Eстетiken*. Översättning från franska av Jon Milos & Hans Johansson. Furulund: Alhambras Pocket Encyklopedi/63.
- Huizinga, Johan (1945), *Den lekande människan (Homo Ludens)*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Hultman, Glenn (2001), *Intelligent improvisationer. Om lärares arbete och kunskapsbildning i vardagen*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkonsson, Erik (1990), *Når kroppen bliver besat og befriet. Krop, musik og rytme*. *Kvan, et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*. 1990:10. årgång nr 28. Århus.
- Inwood, Michael (2001), Hegel. I: Gaut, Berys & McIver Lopes, Dominic (Eds.), *The Routledge Companion to Aesthetics*. London: Routledge.
- Jaeger, Werner (1934), *Paideia. Die Formung des Griechischen Menschen*. Erster Band. Berlin und Leipzig: Walter de Gruyter & Co.
- Janaway, Christopher (2001), Plato I: Gaut, Berys & McIver Lopes, Dominic (Eds.), *The Routledge Companion to Aesthetics*. London: Routledge.

- Janesick, Valerie (2000), The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisation, and Crystallization. I: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Jensen, Bente & Benn, Jette (1996), Hjemkundskab et praktisk fag, et musiske fag, et fag med potentialer? I: Graff, Søren (red.), *Praktisk musiske arbejdsmonstre i fagdelt og tværfaglig undervisning*. Folkeskolens musiklærerforening.
- Jöde, Fritz (1924), *Musik und Erziehung. Ein Pädagogischer Versuch und eine reihe Lebensbilder aus der Schule*. Wolfenbüttel: Julius Zwisslers Verlag.
- Jørgensen, Mette & Pedersen, Stig (1996), Hånd og værk – i skole for at lære noget! I: Graff, Søren (red.), *Praktisk musiske arbejdsmonstre i fagdelt og tværfaglig undervisning*. Folkeskolens musiklærerforening.
- Kant, Immanuel (1951, 1974), *Critique of judgement*. New York: Hafner Press.
- Kant, Immanuel (2003), *Kritik av omdömeskraften*. Översättning av Sven-Olov Wallenstein. Stockholm: Bokförlaget Thales.
- Karlsson, Ingemar & Ruth, Arne (1999), *Samhället som teater. Estetik och politik i Tredje riket*. Stockholm: Ordfront Förlag.
- Kaster, Joseph (1993), *Mytologisk uppslagsbok*. Översättning av Gösta Åberg. Stockholm: Tidens förlag.
- Key, Ellen (1911), *Barnets århundrade*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Key, Ellen (1996), *Barnets århundrade. Omläst hundra år senare med introduktion och kommentarer av Ola Stafseng*. Stockholm: Informationsförlaget.
- Kluge, Norbert (1973) (red.), *Vom Geist Musischer Erziehung. Grundlegende und Kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kopp, Ferdinand (1973), Sinn und Grenzen Musischer Erziehung, I: Kluge, Norbert (Ed.), *Vom Geist Musischer Erziehung. Grundlegende und Kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kriek, Ernst (1933), *Musische Erziehung*. Leipzig: Armanen-Vorlag.
- Kristeller, Paul Oskar (1996), *Konstarternas moderna system. En studie i estetikens historia*. Översättning Eva-Lotta Holm. Skriftserien Kairos nummer 2. Kungl. Konsthögskolan. Stockholm: Raster Förlag.
- Kurella, Alfred (1973), Die Musische Erziehung in der Polytechnischen Schule. I: Kluge, Norbert (Ed.), *Vom Geist Musischer Erziehung. Grundlegende und Kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Kvale, Steinar (1997), *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Översättning av Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur.
- Kylén, Gunnar (1985), *En begåvningssteori*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Langer, Susanne K. (1953), *Feeling and form. A theory of art developed from Philisophy in a New Key*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Langer, Susanne K. (1957), *Problems of Art. Ten Philosophical Lectures*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Larsen, Steen (1993), *Laboratorierne*. Hellerup: Steen Larsen forlag.
- Larsen, Steen (1994), *Enzymisk Pædagogik*. Hellerup: Steen Larsen forlag.
- Larsen, Steen (1996), *Det musiske og det logiske*. Hellerup: Steen Larsen forlag.
- Larsson, Staffan (1986), *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Liedman, Sven-Eric (1997), *I skuggan av framtiden. Modernitetens idé-historia*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Lincoln, Yvonna S. & Guba, Egon G. (1985), *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, California: SAGE Publications, Inc.
- Lincoln, Yvonna S. & Guba, Egon G. (2000), Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. I: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Lindenmo, Björn (2001), *Nyutbildad – tillgång eller brist?* D-uppsats i pedagogik, Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet. LiU-IBVPED-D-305.
- Lindgren-Fridell, Marita (1965), Fritt fram för fantasins pilar. I: *Levande skola aktiv skola*. Stockholm: Facklärarförbundets pedagogiska utställning 5–14 november 1965, Konstfackskolan.
- Lindström, Lars (1994), Art Education for Understanding: Goodman, Arts PROPEL and DBAE. *Art & Design Education*, Vol. 13, No. 2.
- Lippman, Edward A. (1964), *Musical Thought in Ancient Greece*. New York and London: Columbia University Press.
- Liungman, Carl G. (1970, 1975), *Myten om intelligensen. En bok om intelligens, arv och miljö*. Tredje upplagan. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Lorenzen, Hermann (1973), Grundphänomene musischen Lebens. I: Kluge, Norbert (Ed.), *Vom Geist Musischer Erziehung. Grundlegende und Kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lundin, Magnus (2002), Matematik och estetiska ämnen – möjligheter till en bredare syn på matematiken och en bredare kunskapsbild inom estetiska ämnen. I: Hjort, Madeleine m. fl., *KILSKRIFT. Om konstarter och matematik i lärandet. En antologi*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

- Lynge, Birgit (1990), Musikken – bro imellan krop og sjæl. *Krop, musik og rytme. Kvan, et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*. 1990:10. Århus.
- Løgstrup, Knud Ejler (1965), *Kants æstetik*. København: Gyldendal.
- Maack, Rudolf (1973), Von Zusammenhang der musischen Fächer. I: Kluge, Norbert (Ed.), *Vom Geist Musischer Erziehung. Grundlegende und Kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Malmanger, Magne (2000), *Kunsten og det skønne. Vesterlandsk estetikk og kunstteori fra Homer til Hegel*. Oslo: Aschehoug.
- Margolis, Joseph (2001), Medieval aesthetics. I: Gaut, Berys & McIver Lopes, Dominic (Eds.), *The Routledge Companion to Aesthetics*. London: Routledge.
- Marton, Ference (1981), Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, Vol. 10, s. 177–200.
- Marton, Ference (1988, 1990), Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. I: Sherman, Robert & Webb, Rodman (Eds.), *Qualitative Research in Education: Focus and Method*. London: The Falmer Press.
- Marton, Ference & Booth, Shirley (2000), *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Molander, Bengt (1996), *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Molander, Bengt (1998), Tolkning och förståelse. I: Carlshamre, Staffan (red.), *Filosofiska frågor*. Stockholm: Utbildningsradion.
- Moser, Hans Joachim von (1953), *Musikästetik*. Berlin.
- Naeslund, Lars (1999), *Forskaröga på lärargärning*. Linköpings universitet: Skapande vetande.
- Nationalencyklopedin* (1994), Ett uppslagsverk på vetenskaplig grund utarbetat på initiativ av statens kulturråd. Malmö: Bokförlaget Bra Böcker.
- Nationalencyklopedin* (2004),
http://www.ne.se/jsp/notice_board.jsp?i_type=1
- Nationalencyklopedins ordbok* (2005),
http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_
- Nielsen, Frede V. (1994A), *Almen Musikdidaktik*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Nielsen, Frede V. (1994B), Musikdidaktikerns perspektiv. I: *Den konstnärliga pedagogen och den pedagogiska konstnären*. Dokumentation av ett symposium i Malmö 13–15 maj 1993. Musikhögskolan i Malmö: Forskning och utveckling 1994:1.
- Nielsen, Henrik Kaare (1996), *Æstetik, kultur og politik*. Aarhus: Aarhus universitetsforlag.

- Nilsson, Martin P:N. (1918), *Olympen. En framställning av den klassiska mytologien. Första delen*. Stockholm: Hugo Gebers Förlag.
- Nilsson, Per (2004), *Att kommunicera vär(l)den, ansatser till en diskursteori om konst*. Umeå: ASPEKT, Umeå universitet 2004:1.
- Nobel, Agnes (1984, 2001), *Hur får kunskap liv? Om konst och eget skapande i undervisning*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Norstedts svenska ordbok* (1990), Stockholm: Norstedts förlag.
- Numan, Ulf (1999), *En god lärare. Några perspektiv och empiriska bidrag*. Akademisk avhandling. Luleå Tekniska universitet: Institutionen för Pedagogik och ämnesdidaktik, Centrum för forskning i lärande.
- Ophus, Tone (1993), *Grunnskolen som musisk oppdrager – om en musisk oppdragelses idérunnlag, praksis og muligheter*. Hovedoppgave i musikkvitenskap, Universitetet i Oslo.
- Orff, Carl & Keetman, Gunhild (1957), *Orff-Schulwerk. Musik för barn. 1*. Svensk version: Daniel Helldén. Mainz: B. Schott's Söhne.
- Orff, Carl (1976), *Carl Orff und sein Werk. Dokumentation III. Schulwerk, Elementare Musik*. Tutzing: Hans Schneider.
- Oxford paperback Dictionary Thesaurus & Wordpower Guide* (2001), Oxford: Oxford University Press.
- Pahuus, Mogens (1990), Sansning og intellekt. *Krop, musik og rytme. Kvan, et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*. 1990:10. Århus.
- Pappas, Nickolas (2001), Aristotle. I: Gaut, Berys & McIver Lopes, Dominic. (Eds.), *The Routledge Companion to Aesthetics*. London: Routledge.
- Patel, Runa & Davidsson, Bo (1994), *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Paxson, Thomas D. (1985), Art and Paideia. *Journal of Aesthetic Education*, 19, s. 67–78.
- Pedersen, Kristian (1999), *Æstetiske lære- og billedprocesser*. Köpenhamn: Center for Billedpædagogisk forskning.
- Phoenix, Ann (1994), Practising Feminist Research: The Intersection of Gender and "Race" in the Research Process. I: Maynard, Mary & Purvis, June (Eds.), *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*. London: Taylor & Francis, Ltd.
- Platon (1922, 1996), *Staten*. Svensk tolkning av Claes Lindskog. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Platon (1924), *Skrifter*. Svensk tolkning av Claes Lindskog. Femte delen. Stockholm: Hugo Gebers förlag.
- Platon (1963), *Dialoger*. Översättning av Ellen Wester. Stockholm: Forum-biblioteket 52.

- Platon (1974), *Der Staat*. Übertragen von Rudolf Rufener. Zürich und München: Artemis Verlag.
- Platon (1983), *Staten*. København: Platonselskapets skriftserie.
- Platon (1994), *Om konst och skönhet*. Uppsala universitet: Institutionen för estetik. Kurslitteratur nr 5.
- Plato (1997), *Complete works*. Cooper, John M. (Ed.). Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Platon (2000), *Skrifter. Bok 1*. Översättning av Jan Stolpe. Malmö: Atlantis.
- Plumpe, Gerhard (1993), *Ästhetische Kommunikation der Moderne. Band 1: Von Kant bis Hegel*. Darmstadt: Westdeutscher Verlag.
- Poulsen, Sten Clod (1980), *Udviklingsbetingelser for den alsidige personlighed. En problematisering af musiske fag og musisk virksomhed i skole- og uddannelsesforløb*. København: Munksgaard.
- Pöggeler, Franz (1973), *Musische Erziehung, Ihre Geschichte, Ihr Wirken, Ihre Grenze*. I: Kluge, Norbert (Ed.), *Vom Geist Musischer Erziehung. Grundlegende und Kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rasmuson, Marianne (2000), *Född att tänka. Om intelligens och gener*. Stockholm: Atlantis.
- Read, Herbert (1953), *Konst och personlighet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Read, Herbert (1956), *Uppfostran genom konsten*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Reimers, Lennart (1977), *Kreativ musikundervisning, tradition – aktualitet*. I: Reimers, Lennart (red.), *Kreativ musikundervisning*. Stockholm: Edition Reimers AB.
- Reimers, Lennart (1989), *Hermeneutik och empiri i musikpedagogisk forskning*. MPC:s skriftserie, 3. Stockholm: Musikhögskolan.
- Reimers, Lennart (1999), *Musikutbildningens idévärld genom 1000 år*. *Artes*, Vol. 25, nr 1, s. 92–101.
- Repstad, Pål (1988), *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Richards, Ivor Armstrong (1967), *Litteraturkritikens principer*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Ringborg, Monika (2001), *Platon och hans pedagogik. En tolkning med utgångspunkt från två kontrasterande pedagogiska processer*. Akademisk avhandling. Lärarhögskolan i Stockholm. Studies in Educational Sciences 36. Stockholm: HLS Förlag.
- Ronnefeld, Minna & Vejleskov, Hans (1983), *Det musiske i oppdragelsen*. Danmarks lærerhøjskoles serier: DHL-undervisningsserien og DHL-forskningsserien.

- Ronnefeld, Minna (1990), *Det færfaglige i æstetisk dannelse*. PH.D. Afhandling. Danmarks Lærerrhøjskole.
- Schiller, Friedrich (1995), *Schillers æstetiske brev*. Översättning av Göran Fant. Järna: Kosmos Förlag.
- Schnack, Karsten (1977), Humanisme – livsanskuelse og menneskesyn. I: Nielsen, Frede (red.), *Pædagogisk teori og praksis. Om pædagogisk realismè, pædagogisk humanisme og kritisk pædagogik. En tekst – og studiebog*. Valby, Danmark: Borgens Forlag.
- Schnedler, Carl Johan, Pedersen, Kristian & Nielsen, Frede V. (1991), *Praktisk musisk undervisning. Evalueringsrapport for Folkeskolens Udviklingsråd*. Danmarks Lærerrhøjskole.
- Schnedler, Carl Johan (1998), Evaluering af praktisk musisk undervisning. I: Holm Sørensen, Birgitte (red.), *Det Æstetiske i et Dannelseperspektiv*. Danmarks Lærerrhøjskole.
- Schopenhauer, Arthur (1916, 1992), *Världen som vilja och föreställning*. Översättning av Efraim Sköld, 1916. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Schäfer, Arnold (1967), Musische Erziehung. Versuch einer anthropologisch-pädagogischen Grundlegung. *Die deutsche Schule: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*.
- Séfèrian, Marie-Alice (1998), Den musiske dimension i sprogundervisningen. I: Holm Sørensen, Birgitte (red.), *Det Æstetiske i et Dannelseperspektiv*. Danmarks Lærerrhøjskole.
- Seidenfaden, Fritz (1958), *Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen*. Akademisk avhandling. Münster/Westfahlen: Max Kramer.
- Seidenfaden, Fritz (1978), Musisk opdragelse. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, Vol. 26, s. 9–20.
- Shelley, James (2001), Empiricism: Hutcheson and Hume. I: Gaut, Berys & McIver Lopes, Dominic (Eds.), *The Routledge Companion to Aesthetics*. London: Routledge.
- Shusterman, Richard (2001), Pragmatism: Dewey. I: Gaut, Berys & McIver Lopes, Dominic (Eds.), *The Routledge Companion to Aesthetics*. London: Routledge.
- Sjögren, Jan (1984), *Termer ur slöjdens mål enligt Lgr 80*. Linköpings universitet: Linjenämndens skriftserie 84:1.
- Sjögren, Jan (1998), Konstnärliga och praktiska inslag. Erfarenheter och visioner. I: Mårdsjö, Karin (red.), *Människa teknik samhälle i högre teknisk utbildning*. Linköpings universitet: Institutionen för systemteknik.
- Sklovskij, Viktor (1994), *Konsten som grepp*. Ur Form och struktur, 1917 & 1925. Översättning av Bengt A. Lundberg. Uppsala universitet: Institutionen för estetik. Kurslitteratur nr 25.

- Skolöverstyrelsen (1962), *Läroplan för grundskolan, Lgr 62*. Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 60. Stockholm: SÖ-förlaget.
- Skolöverstyrelsen (1969), *Läroplan för grundskolan, Lgr 69. Allmän del*. Stockholm: Svenska utbildningsförlaget Liber AB.
- Skolöverstyrelsen (1980), *Läroplan för grundskolan, Lgr 80. Allmän del*. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.
- SKOLFS (2003:17), *Senaste lydelsen av Förordning för Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, förskolan och fritidshemmet*. Utbildningsdepartementet.
- Sohlmans musiklexikon* (1975-1979), Stockholm: Sohmans Förlag AB.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1956:13. *Konstbildning i Sverige. Förslag till åtgärder för att främja svensk estetisk fostran avgivet av 1948 års konstitredning*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stolnitz, Jerome (1960), *Aesthetics and Philosophy of Art Criticism*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Strathern, Paul (2001), *Platon (428–348 f. Kr.) på nittio minuter*. Eslöv: Östlings bokförlag Symposion.
- Sundberg, Ove Kr. (1968), *Musiske perspektiver i Platons dialog "Lovene"*. *Studia musicologica Norvegica: norsk årsskrift for musikkforskning*. Oslo: Univ.forlag.
- Sundin, Bertil (1983), *Barnen och de sköna konsterna*. Kulturrådet: Kulturpolitisk forskning och utveckling nr 3.
- Sundin, Bertil (2003), *Estetik och pedagogik i dynamisk balans?* Stockholm: Bokförlaget Mareld.
- Svenska Akademiens ordlista över svenska språket* (1998), Stockholm: Norstedts Ordbok.
- Säll, Evelyn (2000), *Lärarrollens olika skepnader; estradör, regissör och illuminatör. En longitudinell studie av blivande lärares föreställningar*. Uppsala: Uppsala Studies in Education 90.
- Södergren, Eleonore (2001), *Att utvecklas som lärare. I: Fransson, Göran & Morberg, Åsa (red.), De första ljuva åren – lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Sörbom, Göran (1994), *Aristotle on Music as Representation. Journal of aesthetics and art criticism*, 1994:1, Vol. 52, No. 1, s. 37–46.

- Sörenson, Margareta (2001), *För de allra små: om att uppleva böcker, teater, film, konst och musik när man är liten*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Thavenius, Jan (2002), Estetik och skola – Några synpunkter på forskningsläget. I: Aulin-Gråhamn, Lena (red.), *Kultur, estetik och skola. Några forskningsperspektiv*. Delrapport utredningen Kultur och skola – KOS 9/2992. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Thavenius, Jan (2004), Den radikala estetiken. I: Aulin-Gråhamn, Lena, Persson, Magnus & Thavenius, Jan, *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Tiller, Tom (2000), Lärandets sol. I: Alerby, Eva, Kansanen, Pertti & Kroksmark, Thomas (red.), *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Tillisch, Rose Marie (1996), *At forvente det uventede – en debatbog om det musiske*. Udgivet af Amtscentralerne i Danmark i samarbejde med Undervisningsministeriets Folkskoleafdeling.
- Uddén, Berit (2001), *Musisk pedagogik med kunskapande barn. Vad Fröbel visste om visan som tolkande medel i barndomens studiedialog*. Akademisk avhandling. Skrifter från Centrum för musikpedagogisk forskning. Stockholm: KMH Förlag.
- Utbildningsdepartementet (1994), *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, Lpo 94, Lpf 94*. Stockholm: Liber.
- Warner, Theodor (1954), *Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst*. Berlin: Verlag Carl Merseburger.
- Warnke, Georgia (1993), *Hans-Georg Gadamer. Hermeneutik, tradition och förnuft*. Göteborg: Daidalos.
- Werfel, Franz (1931), *Realismus und Innerlichkeit*. Berlin: Paul Zsolnay Verlag.
- Vygotskij, Lev (1995), *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Översättning av Kajsa Öberg Lindsten. Göteborg: Daidalos AB.
- Vygotskij, Lev (1999), Estetisk uppfostran. I: Lindqvist, Gunilla (red.), *Vygotskij och skolan, texter ur Lev Vygotskijs pedagogiska psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ödman, Per-Johan, Vestergaard, Ebbe & Löfstedt, Jan-Ingvar (1981), *Perspektiv på pedagogiken. Introduktion i pedagogisk filosofi från Platon till Habermas*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Ödman, Per-Johan (1994, 2004), *Tolkning förståelse vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Förlag.
- Østerhus Tomter, Solveig (1991), *Musiske handlinger og opplevelser – kunnskapsutviklende og egostyrkende pedagogisk virksomhet*. Hovedoppgave i musikkpedagogikk. Bergen Lærerhøgskole.

Østern, Anna-Lena (1998), Estetisk upplevelse och poetisk bearbetning. I:
Østern, Anna-Lena (red.), *Horizons in Arts Education*. Publikationer från
pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi nr 26.

Opublicerat material, föreläsningar, internetadresser

Läraruniversitetet – En idéskiss för en ny lärarutbildning. (971202),

Linköpings universitet: Filosofiska fakulteten.

Musiskt lärande (990920), Linköpings universitet: Estetiska institutionen.

Alexandersson, Mikael (2004), Dags att platta till Platon. Föreläsning 040810
vid *Slöjdbiennalen i Linköping* 10–11/8 2004.

Ruud, Even (2004), Music and identity – a developmental perspective.

Föreläsning 041005 vid *Research symposium 4–6 October 2004 at the
School of Music, Örebro University.*

<http://www.ekelunds.se/grundsk/gru322.html> (040826)

<http://www.facultyassociation.ubc.ca/newslett/nov2004.pdf>

http://www.geocities.com/MotorCity/Downs/3340/sthlm_strandvagn.html (040826)

http://www.kapareskolan.kungsbacka.se/Textdokument/betyg_2.html (040826)

<http://www.oru.se/templates/oruExtNormal.aspx?id=7954> (040826)

<http://www.saldo.com/saldo/saldo4/saldo4/sidor/vadarsaldo/vadarsaldo.html>
(040826)

http://users.acn.gr/papaloukas/ENEA_MUSES01.htm (041013)

Nationalencyklopedin (2004),

http://www.ne.se/jsp/notice_board.jsp?i_type=1

Nationalencyklopedins ordbok (2005),

http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_

Bilaga 1

Några frågor kring Din bakgrund som jag vill att Du besvarar före intervjutillfället

Är Du Man _____ Kvinna _____

Vilket år är Du född? _____

Ev. tidigare utbildning? _____

Tidigare sysselsättning? _____

Har Du egna barn? _____

Om ja, hur många och i vilken ålder? _____

Är du aktiv inom något av områdena inom det estetiska fältet på fritiden (ex. målar, spelar, idrottar, spelar teater)?

När uppstod ditt intresse för det estetiska fältet?

Hur har Ditt intresse utvecklats / förändrats genom åren?

Har Du tidigare erfarenheter av att undervisa inom det estetiska fältet?

Namn: _____

Tack för Din hjälp!

Intervjufrågor

- Hur kom det sej att du sökte denna ingång?
- Vad ser du för nytt med detta nya ämne till skillnad från den gamla uppdelningen i ämnen (bild, drama, musik & idrott)
- Hur ser du på släktskapet mellan de ingående ämnena?
- Vilka viktiga och centrala aspekter ser du inom fältet? (ser du att det finns något som utmärker de här ämnena eller som är extra viktigt?)
- Det finns olika uppfattningar om det är bra eller dåligt för de estetiska ämnena att försöka hitta ett övergripande generellt ramverk. Somliga menar att det synliggör ämnenas gemensamma kärna och stärker deras positioner, medan andra hävdar att det kan leda till förödande konsekvenser i undervisningssammanhang, eftersom de estetiska ämnena då kan betraktas som ömsesidigt utbytbara eller lämpliga att undervisa integrerade. Vilka tankar har du kring detta?
- Vad lägger du i begreppet
estetisk upplevelse?
(om jag då säger) konstnärlig?
(och så om jag säger) musisk?
- Man talar ibland om relationen mellan boklig lärdom och sinnliga erfarenheter. Hur ser Du på detta? (är det två skilda världar eller är dom varandras förutsättningar eller hur ser du på det här?)
- Vilka tankar har Du kring det vi kallar talang, fallenhet för, begåvning etc.?
- Vad tror Du är viktigt att utveckla för att fortsätta sitt ”lärande” inom detta område? (seende, hörsel, ”hantverk”, verktyg, färdigheter....)
- Vilken funktion och vilket värde (vilka värden) anser du att ML kan ha för individen?
Ser Du att detta också kan ha betydelse för samhället att våra barn och ungdomar får det här med sej i skolan?
- Vilken uppgift ser du för ML i skolan?
- Vad skulle Du vilja uppnå hos Dina elever med ML?
- Vad föreställer du dig att du måste lära dig för att undervisa i ML?
- Hur ser du på ditt framtida jobb som lärare i ML?
- Hur ser du på din roll i ett arbetslag på en skola?
- Vad väcker detta med ML för föreställningar hos Dig?

LINKÖPING STUDIES IN EDUCATION AND PSYCHOLOGY

70. ERIKSSON, ÅSA. Thinking Forwards and Backwards: Metamemory and metacomprehension abilities and strategies in text processing. 2000. ISBN 91-7219-838-9.
71. GUSTAVSSON, MARIA. Potentialer för lärande i processoperatörers arbete. En studie av operatörers lärande och arbete i högautomatiserad processindustri. 2000. ISBN 91-7219-853-2
72. MAGNUSON, MIRIAM. Hearing Screening of Infants and The Importance of Early Language Acquisition. 2000. ISBN 91-7219-850-8.
73. SILÉN, CHARLOTTE. Mellan kaos och kosmos - om eget ansvar och självständighet i lärande. 2000. ISBN 91-7219-858-3.
74. HYLANDER, INGRID. Turning processes. The change of representations in consultee-centered consultation. 2000. ISBN 91-7219-876-1.
75. BERNDTSSON, ROLF. Om folkhögskolans dynamik. Möten mellan olika bildningsprojekt. 2000. ISBN 91-7219-877-X.
76. GUVÅ, GUNILLA. Skolpsykologers rolltagande. Om överlämning och hantering av elevvårdsfrågor. 2001. ISBN 91-7219-905-9.
77. BORG, KAJSA. Slöjddämnet – intryck, uttryck, avtryck. 2001. ISBN 91-7373-027-0.
78. ZAR, MARGARETA. Diagnostic aspects of fear of childbirth. 2001. ISBN 91-7373-028-9.
79. WIRÉN, EVA. Women's Varying Life Careers and Shifting Life-Patterns. A Study of Swedish Women Born in 1948. 2001. ISBN 91-7373-036-X.
80. ABRANDT DAHLGREN, MADELEINE. Portraits of PBL: A cross-faculty comparison of students' experiences of problem-based learning. 2001. ISBN 91-7373-065-3.
81. RÖNNQVIST, DAN. Kompetensutveckling i praktiken – ett samspel mellan ledning, yrkesgrupper och omvärld. En studie av strategier för kompetensutveckling inom hälso- och sjukvård. 2001. ISBN 91-7373-077-7.
82. BLOMBERG, JOHAN. Differences Between Psychoanalysis and Psychoanalytically Oriented Psychotherapy. An Effectiveness Study. 2002. ISBN 91-7373-257-5.
83. FAHLÉN, ROSE-MARIE. Barns möten med skriftspråket. Analys med utgångspunkt i Bruners teorier. 2002. ISBN 91-7373-284-2.
84. ERIKSSON, LISBETH. ”Jag kommer aldrig att tillhöra det här samhället”. Om invandrare – integration – folkhögskola. 2002. ISBN 91-7373-302-4.
85. KOCK, HENRIK. Lärande i teamorganiserad produktion. En studie av tre industriföretag. 2002. ISBN 91-7373-307-5.
86. PALDANIUS, SAM. Ointressets rationalitet. Om svårigheter att rekrytera arbetslösa till vuxenstudier. 2002. ISBN 91-7373-320-2.

87. WEIBULL, ALISE. Yrkeskunnande i beredskap. Om strukturella och kulturella inflytelser på arbete i det svenska flygvapnet. 2003. ISBN 91-7373-435-7.
88. ERIKSSON GUSTAVSSON, ANNA-LENA. Att hantera läskrav i arbetet. Om industriarbetare med läs- och skrivsvårigheter. 2002. ISBN 91-7373-447-0.
89. ROSANDER, MICHAEL. Groupthink. An inquiry into the vicissitudes of regressive group processes. 2003. ISBN 91-7373-570-1.
90. JONSSON, BOSSE. Medborgaren och marknaden. Pedagogisk diskurs för folkbibliotek. 2003. ISBN 91-7373-581-7.
91. KARLSON, INGRID. Könsgestaltningar i skolan. Om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsöverskridande. 2003. ISBN 91-7373-582-5.
92. EINARSSON, CHARLOTTA. Lärares och elevers interaktion i klassrummet. Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen. 2003. ISBN 91-7373-667-8.
93. NILSSON, BARBRO. Förändringsdynamik – Utveckling, lärande och drivkrafter för förändring. En studie av utvecklingsprocesser i fyra småföretag. 2003. ISBN 91-7373-723-2.
94. LIDESTAM, BJÖRN. Semantic Framing of Speech: Emotional and Topical Cues in Perception of Poorly Specified Speech. 2003. ISBN 91-7373-754-2.
95. HAMMAR CHIRIAC, EVA. Gruppprocesser i utbildning. En studie av grupperns dynamik vid problembaserat lärande. 2003. ISBN 91-7373-756-9.
96. NÄSLUND, JOHAN. Insyn i grupphandledning. Ett bidrag till förståelsen av ett av de människobehandlande yrkenas hjälpredskap. 2004. ISBN 91-7373-925-1.
97. JOHANSSON, OLOF. You don't have to agree with me, but you have to be jointly responsible: Collaborative remembering in old couples. 2004. ISBN 91-85295-37-X.
98. MATWEJEFF, SUSANNA. Svenskfödda adopterades sökprocess. 2004. ISBN 91-85295-49-3. (Ej framlagd)
99. LANDSTRÖM, INGER. Mellan samtid och tradition – folkhögskolans identitet i kursutbudets yrkesinriktning. 2004. ISBN 91-85297-01-1.
100. MOQVIST, LOUISE. Ledarskap i vardagsarbetet – en studie av högre chefer i statsförvaltningen. 2005. ISBN 91-85297-35-6.
101. HILL, TECI. Allians under tvång. Behandlingssamarbete mellan elever och personal på särskilda ungdomshem. 2005. ISBN 91-85299-38-3.
102. FOGELBERG ERIKSSON, ANNA. Ledarskap och kön. En studie av ledare och maskuliniteter i ett verkstadsindustriföretag. 2005. ISBN 91-85299-93-6.
103. ASSARSSON, LISELOTT & SIPOS ZACKRISSON, KATARINA. Iscensättande av identiteter i vuxenstudier. 2005. ISBN 91-85457-26-4.