



Musiskt lärande

- ett förhållningssätt för alla lärare

Margaretha Grahn
Christel Öfverström

Musiskt lärande
– ett förhållningssätt för alla lärare

Margaretha Grahn
Christel Öfverström

Skapande Vetande, nr 52

ISSN 0284-1266

ISBN 978-91-85831-29-6

Musiskt lärande – ett förhållningssätt för alla lärare?

© 2007, författarna och Skapande Vetande

För information om förlaget och dess utgivning samt beställning
av förlagets skrifter:

www.liu.se/iuv/skapande/utb.htm

Redaktör: Mats Sjöberg

Omslagsbilden är gjord av Sofie Eriksson

Tryck: LiU-Tryck, Linköping, 2007



Linköpings universitet

Innehåll

Förord	7
Inledning	9
Är Musiskt Lärande ett ämne för alla?	17
Hur ser det ut i dagens skola?	17
Vilken attityd finns i dagens skola gentemot de estetiska ämnena?	18
Hur lär vi oss?	20
Hjärnans två halvor	20
Hur bör undervisningen läggas upp för att inläringen ska bli maximal?	21
Inläring genom sinnen	22
Lustfyllt lärande	23
Hur främjar de estetiska ämnena inlärningsprocessen?	24
Estetikens betydelse för människan och livet	24
Estetikens inverkan på lärandeprocessen	24
Bör alla läsa Musiskt Lärande i skolan?	27
Alla människor är musiska	27
Musisk undervisning – Ett helhetstänkande	28
Musiskt Lärande – En uttrycksväg	29
Musiskt Lärande – Viktigt för alla lärarstudenter	30
Diskussion	30
Musiskt lärande - en form för innehållet.	37
Musiskt lärande i dagens skola	37
Det passiva mottagandet	37
Elevens tidigare erfarenheter	39
Praktiskt och teoretiskt lärande	40
Omprovning av kunskapsbegreppet	41
Musiska arbetssätt i undervisningen	42
Personlig utveckling i lärandet	42
Emotionellt engagemang och skapande	43
Holistisk syn på lärande	44
Musiskt lärande i religionskunskap	45
Slutord	48

Farhågor – Förhoppningar – Förståelse –	52
Förståelse	55
Förhoppningar	56
Farhågor	58
Diskussion	60
Begreppet <i>musisk</i> och inriktningen <i>Musiskt lärande</i>.	64
Bilaga	69
Intervju med Jon-Roar Bjørkvold Oslo universitet 28/4 2004	69

Förord

Denna skrift innehåller bland annat utdrag ur tre examensarbeten som är skrivna inom Pedagogiskt arbete på Lärarprogrammet vid Linköpings Universitet 2004. I arbetsgruppen som gemensamt arbetade fram uppslaget till denna skrift samt genomförde intervjun med Jon-Roar Bjørkvold ingick, förutom de studenter som skrivit olika kapitel, även studenterna Linnéa Fredriksson och Ulrika Widén. Kursansvarig lärare och sammanhållande länk har varit Christel Öfverström. De som skrivit kapitel är:

Sofie Eriksson	Musiskt lärande - en form för innehållet.
Margaretha Grahm	Inledning samt Begreppet musisk och inriktningen musiskt lärande
Fredrik Hamilton	Farhågor – Förhoppningar – Förståelse en studie av hur några lärarstudenter med ny inriktning ser på jobbet och framtiden.
Anna Jerkland	Är Musiskt Lärande ett ämne för alla? Hur lär vi oss och hur kan musiskt lärande främja inlärningsprocessen?

Här nedan följer arbetsgruppens gemensamma inledning.

Vad innebär inriktningen Musiskt Lärande? Estetiska institutionen (ESI) menar att genom Musiskt Lärande jobbar man med andra uttryck än bara de verbala. Kunskap formas genom sinnesupplevelser på ett lekfullt och experimentellt sätt men med många olika inlärningsmetoder för att ge en bred utveckling. Musiskt Lärande integrerar naturligt ämnen med varandra till en helhet och utgångspunkten för detta sker med hjälp av bild, dramakommunikation, musik och idrott/rörelse.¹

¹ Grahm, M. 2003. *Musiskt lärande*. Linköpings Universitet, Estetiska institutionen.

Vi som studenter i Musiskt Lärande har tagit fasta på Howard Gardners nio olika intelligenser som exempel på olika inlärningsmetoder. Med utgångspunkt från muserna och de nio intelligenserna så menar vi att Musiskt Lärande täcker alla olika inlärningsstilar, intelligenser och behov. Vi instämmer även i Jon-Roar Bjørkvolds syn på det musiska, att det handlar om att utveckla fantasin och att kunskap får liv genom människor. Undervisningen behöver ta fasta på leken och fantasin och då inte bara genom att använda estetiska ämnen i undervisningen. Det kreativa behöver inte vara estetiskt, däremot är det kreativa alltid musiskt. All undervisning kan därför bli musisk men det kräver också att läraren är musisk. Det musiska i människan föder skapande och kreativitet vilket ger ett eget uttryck. Jon-Roar Bjørkvold föreslår att alla lärarstuderande skulle få möjlighet till ett år av ”skapande praktisk lek, improvisation och dans” för att upptäcka och synliggöra sin egen musiska kompetens.²

2 Bjørkvold, 1991

Inledning

Margaretha Grahn

När uppsatserna i denna skrift skrevs fanns inte min avhandling³ om det *musiska* och inriktningen *Musiskt lärande*. Det känns därför viktigt att dels skriva några rader i en inledning och förklara lite kring begreppet musisk och dess historia, dels skriva ett avslutande kapitel där jag presenterar begreppen *musisk* och *Musiskt lärande*. Allt material i dessa båda kapitel är hämtade från olika delar i min avhandling.

Ursprunget till begreppet *musisk* finns i den grekiska antiken och de nio muserna. Dessa var döttrar till Zeus och Mnemosyne (vilket betyder minnet) och beskrivs på följande sätt:

Κλειθεῖα = Klio = kungöparen/tillkännagivaren, historieskrivningens musa

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

Ερατώ = 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

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

³ Grahn, Margaretha 2005, *Musernas viskningar förr och nu. En teoretisk analys samt ett empiriskt bidrag från lärarutbildningen*. Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology No. 104

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

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

Ουρανία = Urania = den himmelska, astronomins musa

Μελπομένη = Melpomene = sångerskan, tragedins musa på grund av hennes glädjefyllda sjungande, hon förknippas med den tragiska masken⁴

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, musiké, ansågs ju också viktig i uppfostrande syfte, vilket syns tydligt i det som kom att benämnas musisk fostran i Tyskland under 1900-talet.⁵ I mitten av 1920-talet myntades begreppet *musisk fostran* av en sociolog vid namn Hans Freyer. Den musiska rörelsen, musisk fostran, 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, amatörteater-rörelsen med flera.⁶ Det första försöket att förkroppsliga begreppet gjordes av Georg Götsch 1931, då han sökte en enhet mellan musik, dans och rörelselekar.⁷ Det musiska väsendet definierade Götsch⁸ som en förenande länk mellan konsten och livet som ömsesidigt genomsyrar varandra. Kännetecken för musisk fostran är, enligt Kluge⁹, att det handlar om bildning av människan som helhet. Det vill säga det omfattar känsla, vilja, förstånd och kropp. Att musisk fostran omfattar hela människan är något som även Warner¹⁰ påpe-

4 Grahn, 2005 s. 39

5 ibid. s. 40

6 Kluge, 1973; Ronnefeld, 1990. 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.

7 Warner, 1954

8 Götsch, 1956

9 Kluge, 1973

10 Warner, 1954

kar. Förebilden 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.

De flesta författarna anser att det musiska inte är ett ämne, utan en princip eller ett förhållningssätt. Dornseifer¹¹ betonar att det musiska måste ses som en organisk helhet och inte begränsas till vissa ämnen. 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 levdgöra alla ämnen.¹² Musisk fostran är inte till för att nå teknisk kunskap, utan för att forma en karaktärshållning, ett tänkesätt.¹³ 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 fostran av människan genom musik.¹⁴ Även Kopp¹⁵ 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. Kluge¹⁶ anser att till det musiska räknas musik, språk, de sköna konsterna och rörelse, där rörelse innefattar lek, dans och idrott.

Naturligtvis möttes musisk fostran av en hel del kritik. En väsentlig del av kritiken rör nationalsocialismens och kommunismens

11 Dornseifer, 1973. Ursprungligen publicerad i *Der katolische Erzieher*, heft.11. 1958.

12 Pöggeler, 1973. Ursprungligen publicerad i *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 3. Heft. 1952.

13 Seidenfaden, 1958

14 Grössel, 1973. Ursprungligen publicerad i *Westermanns Pädagogische Beiträge*. 8. 1956.

15 Kopp, 1973. Ursprungligen publicerad i *Pädagogische Welt. Monatsschrift für Erziehung, Bildung und Schule*. 17. 1963.

16 Kluge, 1973

profiterande på musisk fostran.¹⁷ Efter 1945 var det länge omöjligt att diskutera Tredje riket och åren mellan 1933 och 1945 i Tyskland. Musisk fostran kom 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.¹⁸ 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.¹⁹ 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.²⁰

I Danmark används benämningen *musisk-praktiske fag* som en samlingsbenämning på skolämnena musik, slöjd/handarbete, bild, gymnastik och drama²¹. Historiskt sett kommer begreppet musisk fostran²² 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.²³

I Norge lyftes det musiska begreppet fram igen av Bjørkvold när han 1989 kom ut med boken *Det musiske menneske*.²⁴ Här beskrivs den musiska människan som en del i ett ekologiskt helhetstänkande, där helheten går tvärs över ämnen, kulturer, åldrar, vetenskap med mera. De musiska grundelementen ljud, rörelse och rytm präglas hos oss människor redan under fosterstadiet.²⁵ Detta är något som även Sörenson²⁶ tar upp. Det är ur dessa tre grundelement som vår musiska förmåga formas.²⁷ Vår autentiska uttrycksförmåga som barn är musisk. Ur denna växer vår skapande

17 Groothoff, 1973

18 Günther, 1986

19 Krieck, 1933; Seidenfaden, 1958

20 Ronnefeldt & Vejleskov, 1983

21 Ronnefeldt & Vejleskov, 1983. I Sverige är motsvarande benämning praktiskt estetiska ämnen.

22 Musisk bildning eller musisk rörelse finns också som benämningar.

23 Nielsen, 1994

24 Ophus, 1993

25 Bjørkvold, 1991

26 Sörenson, 2001

27 ibid.

förmåga som är livsviktig för att vi ska lära oss nya saker.²⁸ I Sverige är begreppet musisk relativt nytt och består till stora delar av kontakten med Bjørkvolds bok om den musiska människan. Där-
emot har estetisk fostran förekommit och diskuterats. Sundin²⁹ 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 undervis-
ning, det vill säga ett så kallat musiskt synsätt. Sundin förklarar
ett musiskt synsätt som ”en allmän konstnärligt-estetisk betoning
av skolämnen”³⁰.

År 2001 lades det fram en avhandling vid Centrum för Musik-
pedagogisk forskning vid Musikhögskolan i Stockholm med titeln
Musisk pedagogik med kunskapande barn. I den definierar Ud-
dén³¹ musisk på följande sätt:

Det rytmiskt, gestaltade ordet i alla uttryck som har med röst
samt hand- och kroppsgester att göra, i språklek, sång, ryt-
misk rörelse och dramatisk gestaltning i lekformerna rim och
ramsor, visor, fingerlekar, klapplekar, rytmiska hopplekar,
sång-, ring- och danslekar m.m. inom ramen för folklig barn-
kultur.³²

Vilka slutsatser vill jag dra utifrån de beskrivningar av det musiska
från 1920-talet och framåt 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 le-
vandegöra 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 län-
derna. Det uttrycks bara på lite olika sätt. Ovanstående beskriv-
ning är hämtat från Tyskland och Kluge.³³ I Danmark talar Ron-

28 Bjørkvold, 1991

29 Sundin, 2003

30 *ibid.* s. 30

31 Uddén, 2001

32 *ibid.* s. 8

33 Kluge, 1973

nefeld & Vejleskov³⁴ om hörnstenen i det musiska, som ligger i en balans mellan handen, hjärtat och hjärnan. Bjørkvold³⁵ 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 Uddén³⁶ 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 barnkultur³⁷. 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”³⁸. 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 Pöggeler³⁹, och man använder sig av samma uttrycksformer som finns i det musiska, som jag ska återkomma till. Bjørkvold⁴⁰ kallar leken för ”inlärningens experimentella laboratorium”⁴¹ och Uddén⁴² kallar den för ”människans första bildningsmedel”⁴³. 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 Burton⁴⁴ kallar det ”utforskandets söndagsvariant”. För mig är *lek* att *laborera* för att *lära* på ett *levande* och *lustfyllt* sätt.

34 Ronnefeldt & Vejleskov, 1983

35 Bjørkvold, 1991

36 Uddén, 2001

37 Uddén, 2001 s. 8

38 *ibid.* s. 250

39 Pöggeler, 1973

40 Bjørkvold, 1991

41 *ibid.* s. 43

42 Uddén, 2001

43 *ibid.* s. 247

44 Burton, 2002 s. 48

Referenslitteratur

- Björkvold, Jon-Roar (1991), *Den musiska människan. Barnet, sången och lekfullheten genom livets faser*. Stockholm: Runa Förlag.
- Burton, Nina (2002), *Det som muser viskat. Sju frågor och hundra svar om skapande och kreativitet*. Stockholm: Östlings Bokförlag Symposium.
- 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.
- Grahn, Margaretha (2005), *Musernas viskningar förr och nu. En studie av det musiska och inriktningen musiskt lärande. En teoretisk analys samt ett empiriskt bidrag från lärarutbildningen*. Linköping Studies in Education and Psychology Dissertation No. 104.
- Groothoff, 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.
- 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.
- Günther, Ulrich (1986), Musikerziehung im Dritten Reich – Ursachen und Folgen. I: Schmidt, Hans-Christian (red.), *Geschichte der Musikpädagogik. Band 1*. Kassel: Bärenreiter.
- Götsch, Georg (1956), *Musische Bildung. Zeugnisse eines Weges. Band III Aufgabe*. Wolfenbüttel: Möeseler Verlag.
- 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.
- Nielsen, Frede V. (1994), *Almen Musikdidaktik*. København: Christian Ejlens' Forlag.
- Ophus, Tone (1993), *Grunnskolen som musisk oppdrager – om en musisk oppdragelses idérunnlag, praksis og muligheter*. Hovedoppgave i musikkvitenskap, Universitetet i Oslo.
- 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.
- Ronnefeld, Minna & Vejleskov, Hans (1983), *Det musiske i oppdragelsen*. Danmarks lærerhøjskoles serier: DHL-undervisningsserien og DHL-forskningsserien.
- Ronnefeld, Minna (1990), *Det förfaglige i æstetisk dannelse*. PH.D. Afhandling. Danmarks Lærerhøjskole.
- Seidenfaden, Fritz (1958), *Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen*. Akademisk avhandling. Münster/Westfalen: Max Kramer.
- Sundin, Bertil (2003), *Eстетik och pedagogik i dynamisk balans?* Stockholm: Bokförlaget Mareld.
- Sörenson, Margareta (2001), *För de allra små: om att uppleva böcker, teater, film, konst och musik när man är liten*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- 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.
- Warner, Theodor (1954), *Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst*. Berlin: Verlag Carl Merseburger.

Är Musiskt Lärande ett ämne för alla?

Anna Jertland

Hur ser det ut i dagens skola?

Loris Malaguzzi⁴⁵ ger sin bild av hur skolan ser ut genom följande dikt:

Ett barn har hundra språk
men berövas nittionio.
Skolan och kulturen
skiljer huvudet från kroppen.
De tvingar en att tänka utan kropp
och att handla utan huvud.
Leken och arbetet,
verkligheten och fantasin
vetenskapen och fantasteriet,
det inre och det yttre
görs till varandras motsatser

Dagens skola bygger till stor del på färdigheter som att räkna och skriva⁴⁶, och enligt Bjørkvold är skriften lika mycket det mål man strävar efter som det arbetssätt man använder sig av i skolan⁴⁷. ”Kunskapsämnen”, såsom naturorienterande ämnen, matematik

45 Johansen, A m fl, 1997, sid 95.

46 Gardner, H. 1994, sid 320.

47 Bjørkvold, J-R. 1991, sid 135.

och språk m fl, är de som man lägger störst vikt vid, medan ”värdeämnen”, såsom bild, filosofi och slöjd m fl, står lågt i kurs⁴⁸.

Denna syn på utbildning innebär för många elever att deras intelligens förbises och de får försöka få den tillgodosedd på fritiden⁴⁹. Kurser inom skolan som arbetar med de förbisedda intelligenserna, exempelvis musikalisk, spatial och kroppslig-kinestetisk m fl, ses ofta som ”onödig utsmyckning” eller som kurser som ligger i utkanten, jämfört med kärnämnena⁵⁰. Många gånger krävs det att eleverna själva särskilt väljer dessa ämnen, för att deras intelligenser inom de berörda områdena ska utvecklas⁵¹.

John Sculley, grundare av Appledatorer, kritiserar skolsystemet och menar att skolan borde förbereda eleverna för den värld de kommer att möta och de arbeten som finns, och därmed borde man sluta med de gamla tragglande repetitionerna och kunskaper som ska kunnas utantill, istället borde man träna upp tankeförmågan⁵². Bergström går så långt i sin kritik att han menar att skolan som den ser ut idag, borde slopas och ersättas av ett nytt system som bättre motsvarar det verkliga livet⁵³.

Vilken attityd finns i dagens skola gentemot de estetiska ämnena?

I läroplanen används orden kreativ och skapande för en viss grupp ämnen, de estetiska. Detta trots att begreppet kreativ egentligen innebär ”nyskapande i tanke” och därmed även berör vetenskapliga ämnen, såsom natur- och samhällsorienterade ämnen.⁵⁴ Denna tolkning av begreppet begränsar användandet av bildspråket inom andra ämnen och det är långt ifrån självklart att man använder bilden i kognitiva sammanhang.⁵⁵

Hjort menar att konstarterna, inom skolvärlden, oftast inte ses som källor till kunskap utan istället som verksamheter⁵⁶. Eleverna jobbar med skapande projekt men processen tar stopp vid upplevelse och känslor, istället för att gå på djupet och gå vidare till reflektion och analys, vilket i sin tur kan utveckla elevens varse-

48 Bergström, M. 1996, sid 41.

49 Gardner, H. 1994, sid 320.

50 Armstrong, T. 1998, sid 107.

51 Gardner, H. 1994, sid 325.

52 Dyden, G. & Vos, J. 1994, sid 29.

53 Bergström, M. 1996, sid 53.

54 Wetterholm, H. 1992, sid 51.

55 Ibid, sid 52.

56 Hjort, M. 2001, sid 10.

blivning och vetande⁵⁷. Tham skriver medhållande att skapandet i skolan inte kopplas till reflektion eller kunskap utan antas handla om känslor, vilka ses som motsatsen till tankar. Känslor ses som subjektiva och irrationella, tankar kopplas till vår analytiska förmåga och ses som mer objektiva. Detta synsätt gör att tankar blir något högre som kopplas till kunskap och känslor ses som lägre och utan förbindelse till kunskap.⁵⁸

En inte allt för ovanlig roll för de estetiska ämnena är att de får fungera som hjälpgumma åt andra ämnen⁵⁹. En tes till varför det blir så är att kombinationen med de teoretiska ämnena gör att det blir lättare att mäta, bedöma och gradera elevens arbete⁶⁰. Man kan konstatera att skolan använder sig av konstarterna inom pedagogiken mycket lite och ofta på ett försiktigt sätt⁶¹. Kanske beror det på att kreativt och skapande arbete är svårt att förutsäga och det är tidskrävande, att istället fokusera på prestationer och rätta svar går snabbare⁶².

Trots motstridiga känslor inför de estetiska ämnena verkar det som att vi mer och mer börjar inse vikten av dessa ämnen i skolan. Statssekreterare Johnny Nilsson (s), sitter med i en arbetsgrupp på utbildningsdepartementet, som under våren formulerat kulturpolitiska strategier för området kultur, estetik och skola, och Nilsson säger till Pedagogiska Magasinet:

Det vi kallar estetiska läroprocesser, estetik i skolan, ska vara basen i lärandet. Det måste bli självklart för varenda lärare, varenda rektor. Och så är det inte i dag.⁶³

57 Ibid.

58 Tham, A. nr 2/04, sid 22.

59 Tham, A. nr 2/04, sid 22.

60 Mathiasson, L. nr 2/04, sid 53.

61 Ibid.

62 Sundin, B. 1995, sid 123.

63 Tham, A. nr 2/04, sid 23.

Hur lär vi oss?

Att lösa gåtan om hur lärande går till är en omöjlig uppgift. Aldrig kommer man att komma fram till hur människan lär sig och därmed kunna hitta en teknik eller en metod som passar alla. Inlärnningen kommer aldrig att bli en automatiserad process och en slutlig undervisningsstil kommer aldrig att finnas.⁶⁴

Hjärnans två halvor

Hjärnan består av två halvor som hålls ihop och binds samman med corpus callosum, vilket är vit hjärnvävnad⁶⁵. De båda hjärnhalvorna är korsvist förbundna, vilket innebär att höger sida av kroppen styrs av vänster hjärnhalva och vice versa⁶⁶. Förutom att hjärnhalvorna styr alla våra rörelser och reaktioner, så har de även hand om olika typer av informationsbearbetning⁶⁷. Den vänstra halvan betonar språk, logik, siffror och matematik mm, medan den högra hjärnhalvan står för rim, rytm, musik, bilder och fantasi mm⁶⁸. Beaver uttrycker det som att vänsterhalvan är exakt, organiserad och metodisk medan högerhalvan är expansiv och helhets-tänkande⁶⁹.

Hannaford kallar hjärnhalvorna för logisk (vänster) respektive gestaltande (höger) och tilldelar de båda halvorna olika ansvarsområden, vilka förutom de ovan nämnda är för den logiska halvan; börjar med delar först, ser olikheter, kontrollerar känslor, är planerad, sekvenstänkande samt teknik (såsom hur man idrottar, redskapsanvändning vid måleri och användandet av noter)⁷⁰. För gestalthalvan gäller att den står för intuition, ser likheter, är fri med känslor, är spontan, känslu-/upplevelseorienterad samt har en känsla för flöde och passion inom sport, konst och musik⁷¹.

64 Säljö, R. 2000, sid 12.

65 Hannaford, C. 1997, sid 79.

66 Ibid.

67 Ibid.

68 Dryden, G. & Vos, J. 1994, sid 118.

69 Beaver, D. 1995, sid 26.

70 Hannaford, C. 1997, sid 80.

71 Ibid.

Idag är kännedomen kring dessa hjärnhalvor så pass stor att det inte är ovanligt att höra någon benämna sig själv som vänster- eller högerhjärnad, och visst finns det en viss grad av dominans hos oss alla gällande hjärnhalva, men för att kunna fungera intelligentare krävs det att vi arbetar med båda sidorna i alla situationer⁷².

Hur bör undervisningen läggas upp för att inläringen ska bli maximal?

Alla färdigutbildade, som lyckats i skolan och som berömmar den undervisning som de har fått, kommer att beskriva en skola som använt sig av en metod som passat individens personliga inlärningsstil⁷³. Om vi däremot undervisas på ett sätt som inte stämmer överens med vår dominerande inlärningskanal, får vi ofta problem i skolan, vi blir skoltrötta och presterar lågt⁷⁴.

De kinestetiska och taktila inlärnarna tillhör de största förlorarna i den traditionella undervisningen⁷⁵. Hannaford skriver att de med dominerande höger hjärnhalva lätt kan bli stressade i en inlärningsmiljö som bara riktar sig till den vänstra hjärnhalvan och som undervärderar gestaltnlärarens talanger. Denna stress kan leda till att man väljer att bara lita på den dominerande hjärnhalvan och slutar använda den vänstra logiska hjärnhalvan.⁷⁶ Om dessa elever inte lär sig att använda sin vänstra hjärnhalva på rätt sätt kommer det att innebära att de får svårt att hantera detaljer och linjär bearbetning och detta leder ofta till att eleverna ser sig själv som "dumma"⁷⁷. Trots denna vänsterhjärna-dominerande skola är egentligen det bästa sättet för inläring bland barn i 5-6 års ålders genom just gestaltfunktionen, d v s genom bilder, känslor och rörelser. Detta på grund av att gestalthjärnan har utvecklats längre vid denna ålder än vad den logiska hjärnhalvan har, som inte växer förrän vid 7-9 års åldern.⁷⁸ Kombinationen mellan de båda sidorna är dock det som krävs för att uppnå de bästa resultaten inom all inläring. Till exempel har elever med logik-hjärna väldigt lätt för att lära sig noter, taktträning och tekniker inom musiken och det

72 Hannaford, C. 1997, sid 82.

73 Dryden, G. & Vos, J. 1994, sid 205.

74 Dryden, G. & Vos, J. 1994, sid 349.

75 Ibid. sid 349.

76 Hannaford, C. 1997, sid 188.

77 Ibid. sid 187.

78 Ibid. sid 85.

är oftast där fokus ligger när man börjar spela ett instrument, men om gestalthjärnan inte används kan eleven aldrig lära sig spela med passion och göra musiken levande.⁷⁹ Detta är något som Bjørkvold håller med om. Han menar att du kan få vilket ämne som helst att bara handla om teknik om inte det musiska inom oss finns med och gör det till en fråga om glädje och passion⁸⁰.

Vi lär oss tio procent av det vi läser, 15 procent av det vi hör, men 80 procent av det vi är med om⁸¹.

Citatet ovan ger en bild av hur vi lär oss på bästa sättet, och för att nå ut till flest antal elever och för att skapa de största inlärningsförutsättningarna, bör du undervisa med hjälp av många olika metoder och inlärningsstilar.

Att undervisa genom alla sju intelligenser innebär inte att eleverna bara ska fokusera inlärandet genom den intelligens som de har utvecklat starkast. Ibland är det rent av bättre att låta eleven använda sig av en intelligens som inte är så utvecklad.⁸² Ett exempel på följden av att använda alla intelligenserna i all undervisning är att man kan få elever mer intresserade av andra ämnen, än de som ligger inom deras intelligens, genom att de ser att ämnena ändå hör samman, samt att de övriga eleverna får lära sig att ett ämne inte bara är förpassat till sina lektioner utan att det är en del av hela livet⁸³.

Inläring genom sinnen

Beaver skriver att inläring är ”en metod för att samla in information via våra fem sinnen”⁸⁴. I nyare forskning menar man att inläring är något som berör hela kroppen, hjärtat och sinnet, och inte som man tidigare påstod att det bara handlade om huvudet. Genom att använda sig av denna kombination kan man göra inläringen mycket effektivare.⁸⁵ Tyvärr innebär skolstart fortfarande för många att kropp, huvud och sinnen separeras och man levererar delupplevelser. Man låter eleven gå ifrån att ha varit en musisk

79 Hannaford, C. 1997, sid 187.

80 Bjørkvold, J-R. 2004-04-28

81 Dryden, G. & Vos, J. 1994, sid 96.

82 Armstrong, T. 1998, sid 105.

83 Armstrong, T. 1998, sid 74.

84 Beaver, D. 1995, sid 23.

85 Jensen, E. 1997, sid 35.

människa till att bli en studerande elev⁸⁶. Genom att inte låta hela människan vara med i inläringen blir processen lidande⁸⁷. Bäst lär vi om vi får använda hela kroppen och alla dess sinnen, om vi får dansa, smaka, röra, lyssna till, se eller känna på informationen⁸⁸.

Den dualistiska synen i skolan, som separerar kropp och intellekt, visar på ett tydligt sätt att det finns en överlägsen del av människan, vilket är huvudet, och kroppen nedvärderas⁸⁹. Kroppen åsidosätts i skolan och man visar en mycket liten förståelse för barn och ungdomars fysiska tillvaro⁹⁰. Piaget påpekar dock att barnet behöver vara aktivt och handla fysiskt för att kunna utvecklas⁹¹. Även Hannaford påpekar att inläring inte är en process som bara sker i hjärnan utan i hela kroppen och att sinnet och dess kvaliteter aldrig kan existera utan kroppen⁹².

Lustfyllt lärande

Att lära sig på ett lustfyllt sätt och genom glädje är inget nytt påfund, till och med Platon talade om detta sätt att lära på⁹³. Peter Kline har sagt följande:

Etsa in dessa ord i ditt sinne: inläring är effektivare när det är roligt.⁹⁴

Något som får medhåll från flera håll. Beaver menar att när man har roligt sker inläringen utan att man ens lägger märket till det⁹⁵ och Launa Ellison påpekar att hjärnan inte kan fånga allting och det som är tråkigt, ointressant och känslolöst kommer inte att stanna kvar⁹⁶.

Att lära sig genom lek ska inte underskattas. Leken är ett sätt att förstå tillvaron och den skapar ordning och koncentration.⁹⁷ Inte heller är leken något som bara berör barn. Vuxna fortsätter att leka hela livet om än i en annorlunda form. Den fortsätter i

86 Björkvold, J-R. 1991, sid 59.

87 Hannaford, C. 1997, sid 67.

88 Dryden, G. & Vos, J. 1994, si 84.

89 Jagtoien, G. L. m fl 2002, sid 10.

90 Ibid. sid 21

91 Säljö, R. 2000, sid 61.

92 Hannaford, C. 1997, sid 11.

93 Armstrong, T. 1998, sid 55.

94 Ibid. sid 34.

95 Beaver, D. 1995, sid 18.

96 Dryden, G. & Vos, J. 1994, sid 302.

97 Knutsdotter Olofsson, B. 1992, sid 55.

samtal, inre fantasier, diktandet, läsandet, teater, film, musik och konst. Det är genom dessa upplevelser vi kan känna glädje och lycka.⁹⁸ Genom att göra inläringen mer lustfylld kan vi förankra informationen i våra hjärnor och göra den värd att minnas⁹⁹.

Hur främjar de estetiska ämnena inlärningsprocessen?

Estetikens betydelse för människan och livet

De estetiska ämnena i skolan likväl som utanför vänder sig till vår intellektuella fantasi. Konsten hjälper oss att skapa samband och mening och hjälper oss till självinsikt.¹⁰⁰ Vygotskij menade att konsten hör ihop med livet eftersom den berör våra känslor och känslor alltid är verkliga. Vygotskij menade även att konsten var ett sätt att berika verkligheten och därför har estetiken en viktig roll i undervisningen.¹⁰¹ Barn skapar inte för att de har en talang som väntar på att få komma ut, utan för att de har ett behov av det i just det ögonblicket och för att alla bär på skapande möjligheter inom sig¹⁰². ”Barn är av naturen estetiska i sina skapande aktiviteter.”¹⁰³ Genom att använda de estetiska ämnena i samband med andra ämnen i skolan kan man göra det lättare för en del elever att ta till sig kunskapen, menar Kent Hägglund, lektor på Lärarhögskolan i Stockholm, som dock är noga med att påpeka att de estetiska ämnena även har ett egenvärde¹⁰⁴.

Estetikens inverkan på lärandeprocessen

I alla skolsystem är det den kinestetiska intelligensen som är den mest förbisedda. Lektioner som stimulerar det verbala, det visuella och även innehåller musik är lyckade, men aktivitet, deltagande och rörelse kan ytterligare förbättra förutsättningarna för inläring bland eleverna. Alla elever, även de som inte har en starkt utvecklad kinestetisk intelligens, kan lära sig bättre genom att arbeta

98 Ibid. sid 83.

99 Jensen, E. 1997, sid 44.

100 Tham, A. nr 2/04, sid 22.

101 Lindqvist, G. 1999, sid 183.

102 Lindqvist, G. 1999, sid 169.

103 Bergström, M. 1997, sid 63.

104 Mathiasson, L. nr 2/04, sid 36.

med kroppen.¹⁰⁵ En kanadensisk studie av drygt 500 barn visade att de som idrottade och rörde på sig en extra timma varje dag, klarade sig bättre på prov än de mindre aktiva barnen. Samma gällde vuxna i 50- och 60-årsåldern. De som tränade och promenerade regelbundet höjde sina resultat på mentala tester. I en granskning av flera olika studier, som handlade om träning och hjärnkraft, kunde man konstatera att hjärnan faktiskt stimulerades till att växa bland tränande barn och ungdomar.¹⁰⁶ Idrott och de övriga estetiska ämnena är inte bara utsmyckningar i schemat. De utgör en viktig roll i lärandet och Hannaford menar att de borde få en större roll i skolan¹⁰⁷. Dock finns ännu ingen forskning som kan påvisa några direkta samband mellan den intellektuella förmågan och användandet av kroppen, och man får helt enkelt hålla till godo med de många indirekta sambanden man funnit¹⁰⁸.

Genom att skapa bilder kan barn tolka och gå igenom det som de har upplevt. Bildskapandet hjälper barnet att uppfatta sig själv och relationen till omvärlden och det skapar en mening åt deras upplevelser.¹⁰⁹ Knutsdotter Olofsson menar att det största värdet i bilden ligger inte i det avbildade utan i känslöstämningen som förmedlas genom bilden¹¹⁰. Vygotskij hävdar att varje teckning som kommer ifrån barnet själv, visar vad barnet anser vara viktigt, genom att proportionerna inte är reella utan storleksordnat efter vikt och känslomässigt band hos barnet¹¹¹. Att endast rita för att rita är dock inget mål i sig. Det är viktigt att ämnet bild i skolan ses som ett ämne och inte som ett tidsfördriv eller en sysselsättning. Läraren måste ge eleverna uppgifter som är utmanande, ingår i ett meningsfullt sammanhang och som är lustfyllda.¹¹² Barnes menar att när någon ser konst som en fritidsaktivitet visar denne person en okunnighet inför den konstnärliga inlärningen, och han/hon har inte förstått att det i hög grad handlar om hårt arbete¹¹³.

Musik som estetiskt ämne aktiverar mer än bara höger sida i hjärna. Musiken påverkar även olika delar av hjärna, vilka har

105 Dryden, G. & Vos, J. 1994, sid 315.

106 Hannaford, C. 1997, sid 104

107 Ibid. sid 90.

108 Jagtoien, G. L. m fl 2002, sid 123.

109 Barnes, R. 1994, sid 5.

110 Knutsdotter Olofsson, B. 1992, sid 60.

111 Lindqvist, G. 1999, sid 168.

112 Wetterholm, H. 1992, sid 56.

113 Barnes, R. 1994, sid 24.

inflytande på långtidsminnet. Det innebär att musik i undervisningen ökar chanserna för att kunskapen ska läggas till långtidsminnet.¹¹⁴

Enligt Vygotskij är dramatisering och teaterspel den vanligaste formen av skapande bland barn jämte det språkliga skapandet¹¹⁵. Drama är ett bra sätt att lära sig på eftersom det innebär att eleven är aktiv och får många upplevelser¹¹⁶. Aktivitet, engagemang och delaktighet är några bitar som stimulerar inläringen, och samtliga ryms inom drama. Man lär sig faktiskt bättre genom drama.¹¹⁷ Något som kan bekräftas genom forskning. Forskare Ann Podlozny har genom sina undersökningar i pedagogiskt drama i skolan kunnat konstatera att de elever som deltagit i dessa lektioner ökade sin förståelse för berättelser, sin språkliga medvetenhet, muntlig framställning, skrivning och läsförståelse¹¹⁸.

Även fantasi påverkar inläringen positivt. Genom att fantisera med eleverna kan man vidga tänkandet vilket troligen kommer visa sig i deras skrivande och i deras problemlösningar inom alla ämnen.¹¹⁹

När vi uttrycker oss tar inläringen ytterligare ett steg och vi ökar vår förståelse för vår kunskap. Att uttrycka sig genom de estetiska ämnena innebär till stor del en integrering av kropp, tanke och känsla, vilket är ett enhetligt och meningsfullt sätt att uttrycka sig på.¹²⁰ Undantaget för pedagogiskt drama finns det ingen forskning som kan visa ett samband mellan undervisning i de estetiska ämnena och elevens prestationer i andra ämnen¹²¹. Detta trots en stark enighet som menar att de estetiska ämnena har stora möjligheter att underlätta inläringen¹²².

114 Jensen, E. 1997, sid 75.

115 Vygotskij, L. 1995, sid 81.

116 Örhnl-Barnek, B. 1986, sid 10.

117 Nilsson, B. & Waldermarson, A-K. 1988, sid 26.

118 Mathiasson, L. nr 2/04, sid 36.

119 Barnes, R. 1994, sid 84.

120 Hannaford, C. 1997, sid 89.

121 Mathiasson, L. nr2/04, sid 35.

122 Ibid. sid 36.

Bör alla läsa Musiskt Lärande i skolan?

Alla människor är musiska

Bjørkvold skriver att istället för att tala om de sju intelligenserna som Gardner tagit fram, borde man tala om den musiska människans intelligens, vilket inrymmer alla de olika intelligenserna¹²³. Vidare menar Bjørkvold att alla besitter en musisk förmåga och våra mest självklara uttryckssätt, från spädbarnsåldern och uppåt, är musiska¹²⁴. Verksamheter som kan locka fram det musiska är exempelvis dans, teater, musik, färger, humor, lekar och litteratur¹²⁵. Dessa aktiviteter är naturliga uttryckssätt för barn och de är starkt förbundna med det emotionella livet¹²⁶. I barnets eget skapande, skiljs inte konstarterna från varandra. Barnet skapar på ett musiskt sätt och låter alla delar sammanblandas.¹²⁷ Det musiska innebär en helhet för människan och detta borde vara en självklar del av skolans verksamhet¹²⁸. Vikten av att alla delarna av människan samspelar är central menar Bergström¹²⁹. Inläring har att göra med hela människan, kroppen och känslor¹³⁰. Att arbeta musiskt innebär att man skapar ett samband mellan tanke, känsla och handling¹³¹. Kroppen är inte skild från huvudet och verkligheten är inte skild från fantasin¹³². Sker inte undervisningen på detta sätt, med helheten i centrum på ett musiskt vis, förlorar inläringen sitt

123 Bjørkvold, J-R. 1991, sid 137.

124 Ibid. sid 169.

125 Ibid. sid 153.

126 Bergström, M. 1997, sid 63.

127 Lindqvist, G. 1999, sid 188.

128 Bjørkvold, J-R. 2004-04-28.

129 Bergström, B. 2001, sid 17.

130 Jensen, E. 1997, sid 35.

131 Johansen, A. m fl 1997, sid 66.

132 Ibid. sid 99.

djup¹³³. Bjørkvold skriver att istället för att basera skolans pedagogik utifrån ett vuxet värdeperspektiv, som oftast sker idag, borde man låta barnens impulser styra¹³⁴.

Genom att undervisa mer musiskt och mer för den högra hjärnhalvan i skolans lägre stadier kommer man möta eleverna där de befinner sig rent utvecklingsmässigt, vilket även leder till att deras förutsättningar att lära sig ökar¹³⁵. Att omvandla barnens lekkultur till skolkultur, och hindra dem från att leka kan vara skadligt. Barn som inte leker kan hamna i en alldeles för pågående verkligheten och de får svårt att föreställa sig saker och svårt för att minnas.¹³⁶ Av denna anledning bör det satsas på leken och på det musiska i skolan och man bör möta sina elever på den nivå de befinner sig¹³⁷.

Musisk undervisning – Ett helhetstänkande

Vygotskij ansåg att estetiken hade en viktig plats i skolan, vilken han såg som en kulturinstitution, och han menade att estetiken innefattar verksamhetsformer som passar eleverna utifrån deras egna uttrycksätt och intressen¹³⁸. Hela skolan och all dess undervisning bör genomsyras av det musiska, eftersom det skulle vara bäst anpassat till den musiska människan¹³⁹. Något som Bergström håller med om. Han menar att den kreativa förmågan inte kan ökas bara genom att låta de estetiska ämnena få mer lektionstid, det måste istället finnas med i all undervisning och i alla ämnen¹⁴⁰. Bjørkvold jämför det musiska med rötterna på ett träd och säger att du aldrig kan få ett träd att blomma om du hugger av dess rötter¹⁴¹. Kunskap får liv genom levande människor och därför blir tillgången till det musiska så elementärt för undervisningen i samtliga skolans ämnen¹⁴². Helheten bör vara det som bestämmer delarna och inget huvudämne bör finnas, istället ska alla ämnen vara

133 Bjørkvold, J-R. 1991, sid 134.

134 Bjørkvold, J-R. 1991, sid 134.

135 Hannaford, C. 1997, sid 85.

136 Knutsdotter Olofsson, B. 1992, sid 95.

137 Ibid. sid 90.

138 Lindqvist, G. 1999, sid 189.

139 Bjørkvold, J-R. 1991, sid 138.

140 Bergström, M. 1996, sid 68.

141 Bjørkvold, J-R 2004-04-28.

142 Bjørkvold, J-R. 1991, sid 170.

lika mycket värda och de ska alla förmedlas på ett musiskt sätt¹⁴³. På detta sätt skulle ingen intelligens värderas högre än någon annan och eleverna skulle inse att alla intelligenser faktiskt behövs i det verkliga livet och de arbeten som väntar dem¹⁴⁴.

De musiska uttryckssätten försvinner inte med åldern och de utgör i många yrken grunden till allt arbete¹⁴⁵. Att arbeta musiskt i skolorna innebär dock att man måste förändra mycket, till exempel formen på prov. Det är inte hållbart att arbeta musiskt med hela människan och alla dess intelligenser och sedan testa kunskaperna genom prov som bara riktar sig till den verbala och till den logiskt-matematiska intelligens.¹⁴⁶ Bjørkvold skriver att man inom idrotten upptäckt musikens positiva effekter på individen och dess inlärning och han undrar när resterande del av skolan ska upptäcka vad musik och musiska arbetssätt kan ge i undervisningen. Bjørkvold hävdar att bristen på musiska element bidrar till att elever presterar så dåligt i dagens skola.¹⁴⁷ Anledningen till varför man inte arbetar mer musiskt i undervisningen och vid prov kan ha att göra med behovet att kunna mäta och bedöma kunskapen, tror Bjørkvold¹⁴⁸.

Musiskt Lärande – En uttrycksväg

Inte förrän vi kan uttrycka oss och vår kunskap är inlärningen fullbordad, och de musiska redskapen erbjuder stora uttrycksmöjligheter¹⁴⁹. Genom det musiska kan vi uttrycka oss på ett sätt som förenar kropp, tanke och känsla och det har stor inverkan på vår personliga utveckling och vår kognitiva förståelse¹⁵⁰.

Med ett ämne som drama kan vi även kombinera flera olika intelligenser (exempelvis den lingvistiska, den spatiala, den kinestetiska, den musikaliska och de inter- respektive intrapersonella intelligenserna) på ett naturligt sätt¹⁵¹. Enligt Bjørkvold finns det inga musiska ämnen, bara människan kan göra dem musiska, men

143 Ibid. sid 138.

144 Armstrong, T. 1998, sid 48.

145 Hannaford, C. 1997, sid 67.

146 Armstrong, T. 1998, sid 115.

147 Bjørkvold, J-R. 1991, sid 163.

148 Ibid. sid 133.

149 Hannaford, C. 1997, sid 89.

150 Ibid. sid 90.

151 Hannaford, C. 1997, sid 90.

drama är enligt honom det närmaste ett musiskt ämne man kan komma¹⁵².

Musiskt Lärande – Viktigt för alla lärarstudenter

Bjørkvold anser Musiskt Lärande vid Linköpings Universitet är ett beundransvärt steg i rätt riktning. Denna inriktning borde alla blivande lärare läsa för att kunna förstå vikten av ett musiskt förhållningssätt i klassrummet.¹⁵³ Bjørkvold menar att ingen skola kan bli musisk utan musiska lärare och han anser att blivande lärare bör tränas och utvecklas i sina roller som musiska människor¹⁵⁴.

Diskussion

Som jag skrev redan i inledningen, lär jag mig bäst genom att aktivera båda mina hjärnhalvor. Med detta visade jag att jag redan innan detta arbete hade en viss kunskap om hjärnans uppdelning. Jag kan dock säga nu att jag fått reda på mycket mer sedan jag börjat studera litteraturen inom detta område. Att säga att man är högerhjärnad eller vänsterhjärnad är inget ovanligt, ofta hör man människor beteckna sig på detta sätt. Visst har alla oftast en sida som dominerar, precis som Hannaford skriver, men vi använder oss ständigt av båda hjärnhalvorna och båda sidorna krävs för de flesta uppgifter vi utför i livet.

Genom att se till olika forskningar inser man snabbt att det traditionella undervisningssättet endast fungerar för en liten skara elever. För att ge alla elever samma chans att lära sig borde man lämpligen använda sig av flera undervisningsmetoder vilket gör att man når ut till fler elever.

Om informationen omvandlas till kunskap hos eleverna eller inte, har alltså mycket lite att göra med det som sägs, det som vill förmedlas, istället beror det på hur man säger det, på vilket sätt man förmedlar informationen. Att ha en undervisning som tilltalar alla intelligenserna är bra inte bara för att man når ut till fler elever, men även för att eleverna då kan känna att ingen intelligens är bättre än någon annan och att alla behövs lika mycket.

152 Bjørkvold, J-R. 2004-04-28.

153 Ibid.

154 Bjørkvold, J-R. 1991, sid 152.

Man tillåter även eleverna att utvecklas inom fält de själva kanske inte skulle ha valt. Jag anser att det finns en stor risk att elever kan hänge sig åt det som de märker fungerar bäst och de kan lita alldeles för blint på den intelligens som de har utvecklat mest. Detta är inte något som främjar eleven. Genom att fokusera sin inläring genom endast en kanal riskerar man att inläring, som ligger utanför den valda intelligensens område, försvåras eller i värsta fall uteblir helt. Det blir svårt att ta till sig information när den presenteras på ett sätt som vi inte är mottagliga för och när vi inte använder oss utan alla våra intelligenser riskerar de att stanna upp i sin utveckling. Detta kan lätt leda till att man känner sig dum som inte förstår och man får ett dåligt självförtroende. Av denna anledning anser jag det vara viktigt att man låter alla intelligenser hos alla elever utvecklas.

I skolans värld väljer man dock allt för ofta att fokusera på den vänstra hjärnhalvan, där den lingvistiska och den logisk-matematiska intelligensen sitter. Skolan tycks vara på väg mot en treämnesskola, hävdar många oroade röster vilka jag bland annat mött genom min utbildning och ute på fältet, och jag tycker det är lätt att förstå varför man känner så. Att lära sig läsa, skriva, räkna och utföra uppgifter som går lätt att mäta resultatet på, känns ofta som ett mål med hela utbildningen. Tidsbristen, och kanske rent av oviljan, gör att man inte vill arbeta på ett mer fritt sätt där eleverna istället lär sig tänka och diskutera. Teknikerna och prestationerna är viktigare och går smidigare att bedöma genom standardiserade prov.

Vad jag kan känna är dock att färdigheter som att kunna läsa och skriva är viktiga för att man ska kunna vara en del av det samhälle vi lever i, men skolans viktigaste uppgift måste väl ändå vara att förbereda eleverna för ett aktivare deltagande än så? Om vi inte lär våra elever hur de ska kommunicera med andra på ett sätt som de blir förstådda på och om vi inte lär eleverna att tänka själva och våga förhålla sig kritiskt till omvärlden, kommer vi inte få några aktiva, handlingskraftiga medborgare utan istället en hel generation som behövs tas hand om för att de inte klarar något själva. Detta kan vara att dra allt till sin spets, men tänker man stort är det dit vi kan vara på väg. Skolan måste fokusera på mer än att bara uppnå vissa kunskapsmål som går att betygsättas och mätas i resultat, skolan måste även utveckla individen till att bli

självständig och tänkande. Genom att fokusera inläringen på en helhet som engagerar hela människan och alla intelligenser samt som är meningsfull för eleven, tror jag att vi kan uppnå detta.

Vikten av helhet i undervisningen är även det något som har betydelse för inläringen. Att stycka upp världen i små bitar och kalla dem ämnen försvårar bara inläringen för eleverna. Man lär sig bäst av att se ett sammanhang och en mening i det man studerar, och helst ska det vara knutet till elevens egna liv. När vi vet allt detta, vad är det då som hindrar oss från att undervisa på detta sätt? Vad är det som gör att vi inte förändrar skolan radikalt och kräver av lärarna att de ska undervisa på ett sådant sätt att eleven inte *kan* värja sig från kunskapen?

Vi vet även att inläring via sinnen har en positiv effekt. Att få ta in kunskapen genom att lyssna, smaka, lukta, känna och titta är det naturligaste sättet för människan. Ändå har vi stela lektioner i historia, svenska och matematik etc. Nu menar jag inte att dessa ämnen alltid är tråkiga och torra. Det finns absolut eldsjälar i skolan som låter sina ämnen få komma till liv. Enligt den traditionella metoden att undervisa i dessa ämnen, när man dock bara ut till de elever vars intelligens motsvarar undervisningstekniken. En stor skara elever sitter på dessa lektioner, likväl som hos andra ämnen och känner sig dumma för att de inte förstår och inte minns. Hade vi istället öppnat dörren för denna kunskap om inläringen och använt oss av det vi läst om i resultatdelen hade vi kunnat förhindra att dessa dåliga självförtroenden skapas i skolan varje dag.

Att arbeta med Musiskt Lärande i skolan skulle inte bara ge elever med ”musisk intelligens” en chans att få sin inlärningsstil mött, det finns även mycket som tyder på att alla lär sig bättre genom ett musiskt förhållningssätt. Musiskt Lärande vilar på fyra stolsben, vilka är bild, dramakommunikation, musik och idrott/rörelse. Dessa estetiska ämnen ger mycket till varje elev och de upplevs underlätta inläringen hos många, även hos de utan dominerande intelligenser inom dessa områden. Genom konsten, vilket jag tolkar till att vara alla estetiska ämnena, kan man bättre förstå den värld man lever i. Konsten bringar ordning i kaoset och ger eleven chans till reflektion genom det egna skapandet. Drama har även, som ensamt ämne bland de estetiska, lyckats visa genom forskning att ämnets positiva effekter smittar av sig till andra ämnen i skolan. Enligt Bjørkvold är drama det ämne som kommer

närmast att vara ett musiskt ämne. Detta eftersom här måste individen ge av sig själv och engageras. Man måste uttrycka sig på många musiska sätt och ämnet är nästan uteslutande ett levande ämne. I alla andra ämnen riskerar man hela tiden att hamna med ett fokus på tekniker och prestationer. Detta tar död på all musisk anda.

Jag håller med Björkvold om att alla lärarstuderande borde utbildas till att bli musiska lärare. Men inriktningen är inte helt problemfri. En av riskerna med Musiskt Lärande, och dess trippande barnfötter, är att man hamnar på just teknikerna, kan jag känna. Vi som har läst denna inriktning har ibland känt att vi undrar vad vi kommer ut med för kunskap. Behovet att anpassa sig till en skola fylld med delupplevelser och indelning i olika ämnen gör att vi vill kunna passa in någonstans. Vi kommer ut med en inriktning som inte finns på skolan och vi ställer oss frågan hur pass attraktiva vi är på marknaden. Detta leder till att vi i större grad efterfrågar färdighetsträning, isolerade till en profilinriktning, dvs ett av stolsbenen. Där tränar vi tekniker och skaffar oss kunskap om det estetiska ämnet vi valt. Många funderar på att söka tjänster inom dessa ämnen, eftersom *musiskt lärande* inte ännu finns på schemat. Vi vill ha en trygghet och idag ligger den, för många, på tekniker och inte upplevelser. Den musiska tanken bakom Musiskt Lärande faller i och med detta. Hur ska vi kunna bli musiska lärare som förmedlar helhetstänkande, känsla, passion och glädje, om vi själva sitter och tragglar med tekniker? Det är en komplex fråga och man står på båda benen och väger. Dock anser jag att tanken är god med Musiskt Lärande, och om vi bara kan tas emot med öppna armar så småningom så tror jag vår osäkerhet släpper.

Om vi leker med tanken att Musiskt Lärande fanns som ämne i skolorna, vem skulle då behöva läsa ämnet? Svaret är enkelt; alla.

Alla behöver vi ha med det musiska i skolan, på samma sätt som vi inte kan gå till skolan utan att ha med vår fysiska kropp. Det musiska finns inom oss alla och det är vårt naturligaste uttryckssätt innan vi börjar skolan. Av vilken anledning skulle man inte låta detta vara en del av skolan? Den finns där, så använd den, säger jag. Genom att undervisa musiskt i övrig undervisning kommer informationen att sjunka in lättare och omställningen till

skolan blir inte så stor utan känns som en del av livet. Visst finns det de vars dominerande intelligens passar perfekt ihop med de musiska uttrycksformerna, men det handlar inte bara om att nå ut till fler och anpassa undervisningen så att fler kan låta kunskapen hitta vägar in. Det handlar även om att människan i sig är musisk och genom att låta den fortsätta vara det även i skolan, kommer eleverna uppleva en större meningsfullhet i undervisningen. Skolan ska anpassas efter barnet, inte tvärtom.

Som vidare forskning skulle jag gärna gå ut i skolorna och studera hur pass stor medvetenheten är kring det jag tar upp i uppsatsen och hur mycket hänsyn som tas till det. Hur mycket tänker verksamma lärare på att deras elever har olika typer av dominerande intelligens och försöker man lägga upp undervisningen så att man når ut till alla? Är lärarna medvetna om hur ett musiskt förhållningssätt kan främja lärandet och använder man sig av det? I så fall, på vilket sätt? Genom att samtala med lärare verksamma i allt från lågstadiet till gymnasiet och universitet, och sedan även observera dem i undervisningssituationer, skulle jag kunna få en bild av hur resultatet i denna uppsats speglas i verkligheten.

Referenslitteratur

- Armstrong, T. 1998. *Barns olika intelligenser*. Jönköping: Brain Books AB.
- Barnes, R. 1994. *Lära barn skapa*. Lund: Studentlitteratur.
- Beaver, D. 1995. *Inläring för lata*. Jönköping: Brain Books AB.
- Bergström, B. 2001. *Alla barn har särskilda behov*. Stockholm: Runa Förlag.
- Bergström, M. 1996. *Barnet – den sista slaven*. Wahlström & Widstrand.
- Bergström, M. 1997. *Svarta och vita lekar. Kaos och ordning i hjärnan – om det lekande barnet*. Wahlström & Widstrand
- Bjørkvold, J-R. 1991. *Den musiska människan*. Stockholm: Runa Förlag.
- Bjørkvold, J-R. Samtalsliknande intervju. Oslo 2004-04-28
- Dyden, G. & Vos, J. 1994. *Inlärningsrevolutionen*. Jönköping: Brain Books AB.
- Gardner, H. 1994. *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books AB.
- Grahn, M. 2003. *Musiskt lärande*. Linköpings Universitet, Estetiska institutionen.
- Gustavsson, B. 2004. *Kunskapanden metoder inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Hannaford, C. 1997. *Lär med hela kroppen*. Jönköping: Brain Books AB.
- Hjort, M. 2001. *Konstarter och kunskap*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Jagtoien G. L. m fl. 2002. *Motorik, lek och lärande*. Göteborg: Multi-care Förlag AB.
- Korolija, N. & Gårdemar, G. 2002. *Lathund för uppsatsförfattare och opponenter på högskole- och universitetsnivå*. Linköping: Linköpings Universitet, Tema Kommunikation.
- Jensen, E. 1997. *Hjärnbaserat lärande*. Jönköping: Brain Books AB.

- Johansen, A. m fl, 1997. *Möjligheternas barn i möjligheternas skola*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio AB
- Knutsdotter Olofsson, B. 1992. *I lekens värld*. Stockholm: Aknqvist & Wiksell Förlag AB
- Lazezar, D. 1998. *Åtta sätt att undervisa*. Jönköping: Brain Books AB.
- Linders, T. 2003. *Vem är vem i antikens Grekland och i Romarriket*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Lindqvist, G. red. 1999. *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpf 94, *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. <http://www.skolverket.se/pdf/skolfs1994-2s.pdf>. Access 2002-10-16.
- Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. 1999. Stockholm: Skolverket och CE Fritzes AB
- Mathiasson, L. Konsten lär oss förstå livet. I: *Pedagogiska magasinet*. Nr 2/04.
- Nilsson, B. & Waldermarson, A-K. 1988. *Rollspel i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömquist, S. 2003. *Uppsatshandboken*. 3:e upplagan. Göteborg: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Sundin, B. 1995. *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liver Utbildning AB.
- Säljö, R. 2000. *Lärande i praktiken*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Tham, A. Släpp in tvivlet. I: *Pedagogiska magasinet*. Nr 2/04.
- Wetterholm, H. 1992. *Det synliga språket – en lärobok i bild*. Stockholm: Runa Förlag AB.
- Vygotskij, L. 1995. *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Örhn-Barnek, B. 1986. *Mera drama i förskolan*. Malmö: Liber Förlag.

Musiskt lärande - en form för innehållet

Sofie Eriksson

Musiskt lärande i dagens skola

Det passiva mottagandet

I den litteratur jag funnit behandlas ofta synen på dagens skola. Det finns många åsikter om hur skolan bedriver sin verksamhet samt vad man ska göra för att förändra den. Elevers passiva mottagande är något som vid ett flertal tillfällen nämnts. Agnes Nobel menar att det receptiva gynnas framför det kreativa i skolans verksamhet.¹⁵⁵ Matti Bergström talar om en skola med kommunikationssvårigheter. Han menar att kommunikationen i skolan ofta består av en informationsström från läraren till eleven. Den kommunikation som däremot sker från eleven till läraren sker i syfte att ha uppsikt över elevens informationsinnehåll och består främst av prov i olika former.¹⁵⁶ Skolan fungerar enligt Bergström idag som en institution med fasta principer där möjligheten till utsvävningar är minimala.¹⁵⁷

Detta passiva mottagande som eleverna utsätts för skriver även Carla Hannaford om. Hon kritiserar dagens system och menar att vi utan grund antagit att man lär bäst genom föreläsningar eller skriftlig text. Hannaford anser att vi i undervisningen förlitar oss för mycket på språket.¹⁵⁸ Hon menar att språket och det skrivna

155 Nobel, A. 2001 s. 17

156 Bergström, M. 1995 s. 156

157 Bergström, M. 1997 s. 40

158 Hannaford, C. 1997 s. 49

endast är information och inte heller kan bli något annat om inte en lärandesituation har praktiska inslag.¹⁵⁹

Jag upplever skolans undervisning riktas främst mot det teoretiska och inslag av estetiska lärandeprocesser är få. Jag har inte i någon litteratur funnit något som motsäger detta, att undervisningen i majoriteten av dagens skolor i stor utsträckning handlar om elevers passiva mottagande. Detta arbetssätt talar emot ett användande av musiskt lärande i undervisningen. Trots detta så finns det undantag. Jag har under vår verksamhetsförslagda utbildning (VFU) samt under min egen skolgång upplevt vad jag vill kalla musiska lektioner. Jag vill tillägga att det i dessa fall troligtvis varit lärarens förtjänst, att det inte är på grund av skolans arbetssätt och ställningstagande som dessa lektioner blivit inspirerande och utforskande. Jag tror att det är vanligt att så är fallet, att det handlar om läraren och dennes inställning. Att arbeta musiskt i undervisningen skulle kunna bidra till att göra skolan mindre passiv. I och med att eleverna får vara med och uppleva och reflektera engageras de och individens egna frågor och intressen kommer mer i fokus.

Om man tittar på läroplanerna så tar man där upp vikten av att arbeta med varierande uttryck och inlärningsätt. Trots detta vittnar mitt resultat om en skola där passivt mottagande är näst intill synonymt med lärande. Det är främst det teoretiska som värderas och bedöms, det skriftliga anses viktigare än det praktiska. En av anledningarna till att det ser ut som det gör beror troligen på svårighet att värdera det praktiska. Jag upplever att många lärare på fältet tycker att det är svårt att finna former för en rättvis bedömning. Det är enklare att göra en bedömning utifrån prov med mätbart resultat. En skola med mätbara resultat som utgångspunkt för elevers kunskap är, enligt mig, inte musisk och jag anser att den inte ger en fullgod bild av begreppet kunskap. Passivt mottagande av information handlar inte om kunskap. Om man låter det passiva mottagandet vara normgivande i undervisningen är det ett tecken på att man glömt bort formen för lärande. Man tänker inte på att även sättet man lär är av vikt för om det man arbetat med kommer att finnas kvar som kunskap.

¹⁵⁹ Ibid.

Elevers tidigare erfarenheter

Elevers intressen och deras vardag kan vara en bra utgångspunkt i skolarbetet anser Jan Thavenius som menar att skolan idag verkar göra en åtskillnad mellan elevers vardag och skola. Denna åtskillnad resulterar ofta i avsaknad av ungas engagemang. Skolan förvisar det estetiska, delar av de ungas intressen, till fritiden vilket bidrar till att öka klyftan mellan skola och fritid. Detta i sin tur bidrar till att man skiljer ”det estetiska från det rationella, känslorna från intellektet, de konkreta erfarenheterna från det abstrakta vetandet, lusten från lärandet”.¹⁶⁰ Detta signalerar till eleverna att skolan står för den viktiga kunskapen, det rationella, medan det estetiska är något mindre viktigt som man förpassar till fritiden. Det signalerar samtidigt att de ungas kultur och intressen värderas som mindre viktiga.¹⁶¹

Jon-Roar Bjørkvold tar upp det brott som skolan representerar i elevers liv när man inte tar hänsyn till elevers erfarenheter eller den vardag de kommer från. Bjørkvold anser att det barnen kommer från innan de börjar skolan markant skiljer sig från skolkulturen. Människan är musisk men i skolan blir lek och muntligheter, som han uttrycker det, förvisat till rasterna. Bjørkvold ser däremot inte raster som ett avbrott i undervisningen utan snarare som den stund då verklig inläring sker, under rasten får barn intryck genom sina olika sinnen.¹⁶² Även Bergström talar om att allt som barn gör är en helhet, av den anledningen ska man inte splittra deras inre och yttre vilket lätt sker i skolans värld. Man ska i undervisningen inte skilja på kropp och känsla eller bortse från tidigare erfarenheter.¹⁶³

Som pedagog måste man sträva efter att låta arbetet vara lustfyllt vilket det till stor del kan bli om eleverna får arbeta med det som berör dem och om de själva får vara med att påverka. Man kan inte heller bortse från tidigare erfarenheter, eleverna är inte blanka papper som vi ska fylla. De har med sig mycket kunskaper till skolan som vi lärare ska hjälpa dem integrera med eventuell ny kunskap som de kan använda senare i livet. För mig är musiskt lärande dels väckandet av engagemang men även ett helhetsperspek-

160 Thavenius, J. 1995 s. 246

161 Ibid.

162 Bjørkvold, J-R. 1991 s. 132

163 Bergström, M. 1995 s. 35

tiv där hela människan lär. Om man ska jobba med hela människan är det även viktigt att arbeta med hela samhället, där skolan är en del. Att separera skolan och samhället bidrar till avsaknaden av arbete med ett större perspektiv. Denna separation signalerar till eleverna att den kunskap och de erfarenheter de har med sig in i skolan inte är lika viktigt som det de kommer att lära sig.

Praktiskt och teoretiskt lärande

I Lpo talar man om att skolan ska ge "... utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet"¹⁶⁴ I Lpf tar man upp det praktiska kontra det teoretiska, där formuleras att det är lärarens ansvar att "... i undervisningen skapa en sådan balans mellan teoretiska och praktiska kunskaper som främjar elevernas lärande"¹⁶⁵ Man talar också om elevernas möjlighet att i undervisningen få möjlighet att se sammanhang och samband vilket är viktigt för deras kunskapsutveckling.

Mikael Alexandersson kritiserar skolan för dess uppdelning av praktiskt och teoretiskt. Han skriver att "En skola som ska skapa mening både här och nu men också för framtiden kan inte nöja sig med att "det estetiska skapandet" ska ha monopol på skapande verksamhet. Skolan måste därför öppna sig för kunskap som skapande inom alla ämnen, kunskapsområden och i alla skolformer"¹⁶⁶.

Madeleine Hjort stämmer delvis in i att skolan har en för tydlig uppdelning mellan det praktiska och det teoretiska men menar också att synen på estetiska arbetsätt och konst i skolan har förändrats. Hon menar att skapande arbete är något som intresserar även om det fortfarande finns en skepticism till att konstnärerna har ett egenvärde och att det där finns kunskap att hämta. Trots den nyfikenhet på vad det estetiska kan erbjuda finns det ännu en syn på konst och estetiskt arbete som separata verksamheter gentemot annat skolarbete.¹⁶⁷

Att det praktiska och teoretiska står så långt ifrån varandra gör att ett musiskt lärande är obefintligt. För att kunna jobba musiskt behövs helheten, både det praktiska och teoretiska, både

164 Lpo 94

165 Ibid.

166 Alexandersson, M. 2002 s.14

167 Hjort, M. 2001 s. 133

kroppen och hjärnan. Uppdelningen bidrar till att upplevelsen förvisas till de estetiska ämnena vilket inte är tanken med ett musiskt förhållningssätt. Där bör istället upplevelsen vara lika självklar på en kemilektion som under ett musikpass. Det är oroande att lärare verkar i skolan utan att bejaka detta. En anledning till att det praktiska och teoretiska inte förenas kan vara den brist på kunskap som jag upplevt att vissa lärare har. De känner sig inte trygga med att arbeta på det sättet. En början för att motverka uppdelningen kan vara vidareutbildning. Att informera om musiskt lärande och låta lärare bekanta sig med begreppet och dess arbetsformer.

Omrövning av kunskapsbegreppet

Sven Nilsson menar att informationsmängden i samhället ökar så fort att det traditionella sättet att arbeta i skolan inte är hållbart.¹⁶⁸ Man måste finna nya vägar för vad kunskap och lärande är. Denna förändring i vår omvärld skapar frågor om hur kunskaper ska organiseras för lärande. Det är viktigt att man funderar över detta, om det är så att det skriftliga och verbala är den bästa lösningen eller om vi behöver behärska fler språk.¹⁶⁹

Bergström talar om skolans behov av förändring och att den för att lyckas behöver en ny lärartyp, en värdelärare. Värdeläraren beskriver han som en pedagog som tillsammans med eleverna jobbar med kunskapande.¹⁷⁰ Hjort anser att problemet med skolan och dess kunskapsbegrepp är att den har fastnat i ett tänkande där de praktiska ämnena står för känslor och nöje och ämnen så som matte och naturkunskap är kopplade till det rationella.¹⁷¹ Att det finns en problematik kring kunskapsbegreppet i skolan bekräftas i Bildning och kunskap där man tar upp detta och menar att skolan har haft en tendens att fokusera på resultatet. Man har, vad gäller de begrepp man använder, bara kvar substantiven och talar om det som ska tillägnas i stället för själva tillägnandet.¹⁷² För att få en skola som bättre stämmer överens med läroplanen behöver man se över begreppet kunskap samt de metoder man använder sig av i undervisningen.¹⁷³

168 Nilsson, S. 2001 s. 1

169 Alexandersson, M. 2002 s. 12

170 Bergström, M. 1997 s. 52

171 Hjort, M. 2001 s. 95

172 Bildning och kunskap SOU 1992:94 s.14

173 Hjort, M. 2001 s. 95

Det verkar dock som om det är en förändring i stånd, även om det verkar ta tid. Det är en gammal institution som skall förändras och det görs inte med ett trollslag. Skolan måste förändras eftersom samhället förändras, det går hand i hand. Samhället har idag andra krav och behov vilket medför att man som människa behöver andra färdigheter för att klara sig.

Musiska arbetsätt i undervisningen

Personlig utveckling i lärandet

Då trycket av information blir för högt, vilket ofta sker i den moderna skolan, brister den tolerans som finns mot informationen. Detta betyder att hjärnbarken inte växer så mycket som den skulle om trycket av information var lägre. Ett resultat av detta kan vara att koncentrationen minskar och att man får svårare att dra slutsatser. Bergström skriver att utbildningssystemet inte gynnar elevers självkänsla utan har fått eleverna att tro att deras egna tankar och åsikter eller sätt att lära på inte är rätt.¹⁷⁴

Howard Gardner kritiserar skolan och menar att de elever som inte har förmågan att klara en skriftlig tentamen ofta ses som obildade eftersom de inte presterar det utbildningen förväntar. Han anser att dessa onödiga misslyckanden är lätta att förhindra bara systemet tillåter. De elever som inte svarar mot den undervisningsstil som läraren har faller utanför och anses vara okunniga. Dessa elever kan vara motiverade men eftersom de inte ges plats i utbildningen så slocknar glöden och chansen att de känner sig obegåvade och mindre värda är stor.¹⁷⁵ Att jobba med elevers självkänsla talar även Hannaford om och menar att barn som tillåts uttrycka sina känslor har nytta av det hela livet. De får en god emotionell – kognitiv förbindelse. De som däremot inte arbetar med detta kan uppleva mindre värde och dålig självkänsla vilket ofta yttrar sig i utbrott. Om känslorna inte får komma ut kan det i stället resultera i att utsöndringen av adrenalin minskar egenskaper som minne och inläring.¹⁷⁶ Den stress som uppträder av negativa upplevelser, till exempel i skolan, minskar även den inläringen. Det blir en

174 Hjort, M. 2001 s.40

175 Gardner, H. 1998 s. 248

176 Hannaford, C. 1997 s. 60

ond cirkel där man enligt Hannaford kan lägga viss del av skulden på dåliga utbildningsmetoder, särskilt då de inte är anpassade till elevers individuella förutsättningar¹⁷⁷. Detta som Hannaford talar om nämns även i Bildning och kunskap. Vikten av att låta eleverna ta plats och hjälpa dem att våga. Att inte fokusera för mycket på hur eller vad elever uttrycker, detta för att minimera risken till att viljan att uttrycka sig försvinner.¹⁷⁸

I musiskt lärande är arbetet med helheten och sinnliga upplevelser viktigt. På så sätt använder man i en musisk process alternativa arbetsformer. Traditionella prov måste inte vara norm eftersom alla elever inte har den förmåga som krävs för att klara dessa. Det är viktigt att inse att en elev som inte klarar av sina studier kanske har speciella behov, och behöver hjälp med att anpassa utbildningen till dessa. Individanpassning tar även läroplanerna upp. Man poängterar att utbildningen inte behöver eller kan se lika ut för alla.

Det kan låta som om musiskt lärande är ett arbetssätt som passar alla elever och kan hjälpa dem att hitta sin plats i undervisningssystemet. Så lätt är det inte och som lärare måste man ha ett öppet förhållningssätt och arbeta utifrån premissen att alla lär olika. Det betyder att man inte kan lyfta in det musiska i undervisningen och tro att allt ska ordna sig. Det handlar om att hitta en balans mellan de olika arbetssätten.

Emotionellt engagemang och skapande

Säljö talar om att när en känsla har väckts hos eleven är det lättare för eleven att ta till sig kunskap, ”Produktivt tänkande är på så sätt beroende av estetiska faktorer och väckandet och upplivandet av dessa känslor utgör en energikälla och underlättar inlärandet av alla ämnen.”¹⁷⁹ Det egna skapandet ger eleven erfarenhet samtidigt som man berörs känslomässigt. När man själv skapar något registrerar man och lär på ett särskilt sätt kring det man arbetar med.¹⁸⁰ Om man i skolan låter eleverna fundera och uttrycka sig i olika former, bidrar det till ett engagemang som gör att man lättare minns. Att kunna relatera till sina tidigare erfarenheter och på så vis göra kunskapen till sin egen. Detta skriver även Lindahl om

177 Ibid. s. 180

178 Bildning och kunskap SOU 1992:94 s. 42

179 Nobel, A. 2001 s. 90

180 Ibid. s. 17

och hon poängterar varför det är viktigt med att jobba med sinnen i undervisningen. Hon menar att olika uttrycksformer, exempelvis tecknande, kan fungera problemlösande för eleverna. De får i arbetsprocessen tänka och skapa betydelse och de jobbar fram något som är deras eget.¹⁸¹ Även i Lpo talas det om att eleverna i skolan ska få uppleva olika uttrycksformer. För att ge eleverna en harmonisk utveckling behöver de få möjlighet att uttrycka sig på olika sätt. För att lyckas med detta ska ämnen så som drama, dans och skapande i bild vara en del av undervisningen.¹⁸²

Ett musiskt arbetssätt innefattar olika arbetsformer som bidrar med att väcka engagemang och känsla för att på så vis skapa förståelse och nyfikenhet. När man använder emotionellt engagemang och känslor i undervisningen är det viktigt att tänka på att upplevelsen kan bli väldigt stark. Det är svårt att förutsäga vilken effekt ett arbetssätt kommer att ha på eleverna och alla reagerar olika. Som lärare ska man ibland överväga att arbeta med det emotionella, det är en viktig del i lärandeprocessen men i vissa fall kan det vara bättre att utesluta det.

När man läser läro- och kursplaner upplever jag det som att det skapande och estetiska försvinner ju längre upp i åldrarna man går. I de lägre åldrarna talar man om lek och upplevelser medan analys och tolkning poängteras för de äldre eleverna. Det behöver inte betyda att man utesluter det musiska i undervisningen men de olika styrdokumenterna tar inte heller upp vikten av dessa arbetsformer. Det är synd och kan uppfattas som ett tecken på att det lustfyllda hör lägre stadier till.

Holistisk syn på lärande

Musiskt lärande kan bidra till undervisningen genom att aktivera lärandet. Att göra informationen som finns i böcker och som läraren besitter till elevernas egen kunskap. Enligt Säljö är kunskap något man aktivt använder i sitt handlande, att se problem och utifrån sina erfarenheter kunna finna olika lösningar.¹⁸³

Hjort menar att det är en bra pedagogisk ingång att börja med den verklighet eleverna lever i. Arbetssättet kan ge eleverna en möjlighet att uppleva ett större perspektiv och se sammanhang

181 Lindahl, I. 2002 s. 79

182 Lpo 94

183 Säljö, R. 2000 s. 125

mellan skilda ämnesområden.¹⁸⁴ Enligt Bergström dämpar arbets-sättet och ordningen i skolan elevers kreativitet. Detta medför att idéer inte släpps fram och att värdekapaciteten inte utvecklas. Han påpekar att man inte kan kompensera kreativiteten med att öka undervisningen i de estetiska ämnena. Kreativiteten måste få utvecklas i all undervisning för att främja helhetsperspektivet.¹⁸⁵

Thavenius instämmer med Bergström och menar att om upp-levelsen och skapandet endast hör hemma i exempelvis en teaterföreställning så stärker man den uppdelning som finns mellan handen och hjärnan.¹⁸⁶ Det som Thavenius och Berström tar upp angående uppdelningen av ämnen finns även att läsa om i Lpf, ”Elevernars kunskapsutveckling är beroende av om de får möjlighet att se samband. Skolan skall ge eleverna möjligheter att få överblick och sammanhang, vilket fordrar särskild uppmärksamhet i en kursutformad skola”¹⁸⁷ Trots detta tyder mitt resultat på att det inte efterlevs i dagens skola.

Musiskt lärande i religionskunskap

I en artikel i Pedagogiska magasinet berörs inte direkt religionskunskap som ämne men det skrivs om de samhällsorienterade ämnena. Alexandersson skriver att det är skolans ansvar att rusta eleverna med kunskaper så att det kan ta ställning till de frågor som finns i ett mångkulturellt samhälle präglad av ömsesidigt beroende.¹⁸⁸ Stefan Myrgård anser att religionsundervisningen spelar en viktig roll i dagens samhälle, dels för att skapa förståelse men också för att medverka i processen att skapa en plattform för ett gemensamt mångkulturellt samhälle.¹⁸⁹

I samma artikel nämner Myrgård att det snabbt föränderliga samhället behöver kreativa och värderingskompetenta människor. De bör även besitta förmågan att gestalta kunskapen genom olika uttrycksätt.¹⁹⁰ Ett exempel är att eleverna genom arbete med kon-

184 Ibid. s. 90

185 Bergström, M. 1997 s.68

186 Thavenius, J. 2001 s. 59

187 Lpf 94

188 Alexandersson, M. och Runesson, U. 2003

189 Myrgård, S. s.11

190 Ibid.

flicker i undervisningen kan öva sin förmåga att leva sig in i andras värderingar och levnadsvillkor, detta för att öka förståelsen och motverka förtryck.¹⁹¹ I kursplanen för religion nämns att ämnets syfte är att ge eleverna förståelse för andra människors åsikter och tolkningar.¹⁹² Även Säljö poängterar vikten med att kunna förstå och se saker från en ny vinkel, ur ett perspektiv man själv inte representerar.¹⁹³ Problemet i skolan är att det ofta finns en förväntan på vad som är rätt respektive fel. Säljö menar att det är viktigt att poängtera att vad som är en relevant lösning på ett problem är föränderligt eftersom det ses och uppfattas olika av olika människor.¹⁹⁴

Gudrun Fagerström uttrycker svårigheten med att levandegöra ämnet religion. En lösning på problemet är att lyfta in skönlitteratur i undervisningen. Det är bra att arbeta med eftersom det gör det abstrakta i religionsundervisningen mer konkret. Genom skönlitteraturen får eleverna ta del av religiösa erfarenheter på ett mer livfullt sätt.¹⁹⁵ Trots att det skönlitterära kan vara subjektivt och inte helt korrekt tror jag att det är verksamt att använda, syftet är inte att få alla fakta rätt utan att intressera och engagera. Även Nobel tar upp vikten av konstnärliga framställningar i undervisningen. Hon tror att litteraturen gör ett intryck på individen som bidrar till att man lättare tar till sig kunskap. Dessa intryck kan även ha förmågan att väcka en lust till att vilja lära mer.¹⁹⁶ Detta som Fagerström och Nobel talar om finns omnämnt i kursplanen för religionskunskap på gymnasiet. Där beskrivs ämnets karaktär och människors behov av att gestalta och tyda livet. Detta gestaltande har genom tiderna kommit till uttryck i samhällsbyggande och arkitektur, bild och musik.¹⁹⁷ I kursplanen i Religionskunskap för grundskolan nämns de estetiska uttryckens värde under rubriken *Mål att sträva mot*. Där står att undervisningen skall sträva efter att låta eleverna ta del av olika uttrycksformer samt gestalta sina kunskaper på olika sätt. Man nämner uttrycksformer som dans, konst samt musik.¹⁹⁸ Även när man talar om ämnets upp-

191 Alexandersson, M. Runesson, U. 2003

192 Kursplanen i Religionskunskap för gymnasiet

193 Säljö, R. 2000 s. 144

194 Ibid. s. 126

195 Palm, M. 2003

196 Nobel, A. 2001 s. 100

197 Kursplanen i Religionskunskap för gymnasiet

198 kursplanen i Religionskunskap för grundskolan

byggnad nämns estetiska arbetsformer och uttryck. Dessa inlag tas upp som ett komplement till den mer teoretiska undervisningen. Syftet med detta är att de estetiska inlagen ger upphov till upplevelser och känslor vilket bidrar med fördjupade insikter och engagemang.¹⁹⁹

Det framgår att arbete med konflikter kan öva förmågan att leva sig in i andras värderingar och levnadsvillkor. Jag tror att det är ett bra sätt att öka förståelsen för andra och motverka förtryck. Det ger möjligheten att leva sig in i olika situationer och kontexter. Dessa arbetssätt kan skapa helhetsperspektiv och förståelse för andra tro och livsåskådningar. Att arbeta musiskt i religionsundervisningen kan därför vara viktigt och bidra till att främja detta. Bergström anser att religionskunskap i dagens skola som präglas av det mångkulturella är ett särskilt viktigt ämne som inte bara handlar om tro utan om etik och värderingar. Det viktigaste idag är inte att veta vad muslimernas vallfärdsort heter eller vilken funktion lotusblomman har i öst. Det mest centrala, som jag ser det, är förståelsen och förmågan att kunna se saker från olika perspektiv och föra en vettig diskussion kring det. Det är även relevant att lyfta fram begreppen rätt och fel. I ämnet finns många åsikter och många elever har själv en tro. Att diskutera olika aspekter och åsikter är därför viktigt och ofta engagerande för eleverna. Som lärare är det viktigt att tänka på att en diskussion kring dessa ämnen i en klassrumsdiskussion kan bli känsligt och personligt. Det är viktigt att lärare bygger upp ett klimat av acceptans där rätt och fel inte används dömande.

Jag tycker att upplevelser är en viktig del i en kunskapande process. En typ av upplevelser som är viktig, inte minst i religionsämnet, är mötet med olika kulturer och människor. I dagens mångkulturella samhälle behövs en tolerans och förståelse för olika människors sätt att tro och leva som jag tror kan väckas genom möten med människor från olika kulturer. Även konst, där inget är rätt och fel, kan ge elever den insikten. Man ska inte kasta in lite bild i religionsundervisningen bara för att man måste, man bör ha en tanke bakom varför man väljer att arbeta med olika estetiska uttryckssätt. Det är viktigt att poängtera att det är ett pedagogiskt medel som främjar lärande och elever utveckling.

199 Ibid.

Vikten av att arbeta med de estetiska uttrycken i undervisningen tas upp i kursplanen för religionskunskap på gymnasiet. Här är helheten viktig, att arbeta med religion på alla plan för att få ett så stort perspektiv som möjligt. Jag ser det som om ett helhetsperspektiv samt elevers vardag utgör en viktig referensram. Att angripa ämnet religion utifrån många olika aspekter, exempelvis politik, matkultur och naturvetenskap. Sedan är det av vikt att kunna vända på saker och ting, att se det från olika håll. Det genererar i en öppenhet och ödmjukhet som jag tror att eleverna kan ha nytta av oavsett vilket område de än väljer att vara verksamma inom i framtiden.

I läroplanen tycker jag mig också se en skillnad mellan det estetiska som ett språk, uttrycksätt och arbetssätt kontra det kunskapsvärde som ligger i de estetiska ämnena. Eleverna ska efter religionsundervisningen dels behärska det estetiska som språk och uttryck samtidigt som religionsämnet innehåller kunskaper inom olika religioners konst och estetik. Att läsa om arkitektur och liknande bidrar självklart till det musiska arbetssättet men handlar enligt mig egentligen mer om faktakunskaper i ämnet.

Slutord

Det resultat jag har fått genom mitt arbete stämmer till stor del överens med mina förväntningar. De olika källor jag använt mig av lyfte alla fram vikten av att lärande är beroende av ett arbetssätt som innefattar både kropp och tanke. De erfarenheter man får av att arbeta musiskt är viktigt för elevers förmåga att skaffa kunskap, bearbeta känslor och kommunicera.

Personlighetsutveckling är något som ofta har omnämnts, att eleverna genom musiskt arbete får bättre självkänsla och självkontroll samt förmåga att samarbeta. Det bidrar även till elevers förståelse för andra, samt att de olika uttrycksformerna bidrar till vår förmåga att formulera och uttrycka oss. Resultatet visade också att musiskt lärande inte används i så stor utsträckning i dagens skola.

Jag vill poängtera vikten av att skilja mellan det estetiska egenvärdet och det instrumentella värdet. Jag har valt att i uppsatsen fokusera det instrumentella men inser även vikten av de estetiska

ämnenas egenvärde. Dels ska eleverna ta del av kunskaper i det estetiska ämnet så som faktakunskaper, olika tekniker och färdigheter samt en positiv inställning till konst i olika former. Inom det instrumentella området kan eleverna tillgodose sig kunskaper som till exempel underlättar lärande, ökar studiemotivering och självförtroende. Båda behövs och fyller olika syften.

Ny kunskap jag fått med mig berör främst det musiska lärandets negativa effekter. Det är ett område som sällan behandlas vilket inte gör det mindre angeläget. Det är viktigt att ifrågasätta sina arbetsätt och metoder. Ibland är inte en metod som musiskt lärande det bästa alternativet och ett användande av det i undervisningen måste övervägas. Samtidigt så har även min tro på musiskt lärande i undervisningen stärkts och jag känner mig säker på att musiskt lärande är något som behövs i dagens skola.

Det musiska lärandet är som jag tidigare nämnt nytt på läraryrket. Om ett par år kommer de lärare som läst dessa kurser ha hunnit vara verksamma som lärare ett tag. De har förhoppningsvis arbetat musiskt i sina klasser. Det skulle vara intressant att undersöka hur dessa lärare använt sig av musiskt lärande i undervisningen och vilka effekter det fått på elevers lärande.

Referenslitteratur

- Bergström, M. *Neuropedagogik: en skola för hela hjärnan*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1995
- Bergström, M. *Barnet - den sista slaven*. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1997
- Bildning och kunskap: särtryck ur läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning (SOU 1992:94)
- Bjørkvold, J-R. *Den musiska människan: barnet, sången och lekfullheten genom livets faser*. Stockholm: Runa förlag, 1991
- Bjørkvold, J-R. *Sköldpaddans sång*. Stockholm: Runa förlag, 1998
- Gardner, H. *Så tänker barn - och så borde skolan undervisa*. Jönköping: Brain Books, 1998
- Gustavsson, B. *Kunskapande metoder*. Lund: Studentlitteratur, 2004
- Grahn, M. *Musiskt lärande*. Linköping: Estetiska institutionen, 2003
- Hannaford, C. *Lär med hela kroppen: inläring sker inte bara i huvudet*. Jönköping: Brain Books, 1997
- Hjort, M. *Konstarter och kunskap*. Stockholm: Carlssons bokförlag, 2001
- Nilsson, S. *Liv och lust, Örebro, kulturskolan och den skapande mångfalden*. Malmö : Polyvalent , 2001
- Nobel, A. *Hur får kunskap liv?: Om konst och eget skapande i undervisning*. Stockholm: Carlsson, 2001
- Säljö, R. *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma, 2000
- Thavenius, J. *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm: Östlings bokförlag Symposion, 1995

Tidskrifter

- Alexandersson, M. Runesson, U. "Vär(l)den via webben." *Pedagogiska magasinet* 2003-01

Myrgård, S. "Ny kurs...för religionskunskapen." *Religion och livsfrågor* (98:2)

Palm, M, "I litteraturen finns religionerna." *Lärarnas tidning* 2003:20

Thavenius, J. "Skolan och den radikala estetiken." *Pedagogiska magasinet* 2002:01, s. 56-63

Rapporter

Aulin-Gråhamn, L. Thavenius, J. *Kultur och estetik i skolan*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen , 2003

Lindahl, I. *Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen , 2002

Elektroniska källor

Alexandersson, M. "Att skapa och kunskapa i skolan." Dokumentation av Att skapa och kunskapa i skolan. 2002-06-24 Skolverket http://www.skolutveckling.se/utvecklingsteman/kultur/pdf/dokumentation_skapa.pdf nerladdad 2004:05

Lpo-94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

<http://www.skolverket.se/pdf/skolfs1994-1s.pdf> nerladdad 2004:05

Lpf-94, *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. <http://www.skolverket.se/pdf/skolfs1994-2s.pdf> nerladdad 2004:05

Kursplanen i Religionskunskap för gymnasiet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0304&infotyp=8&skolform=21&id=RE&extraId> nerladdad 2004:05

Kursplanen i Religionskunskap för grundskolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0304&infotyp=24&skolform=11&id=3886&extraId=2087> nerladdad 2004:05

Farhågor – Förhoppningar – Förståelse

En studie av hur några lärarstudenter med ny utbildning ser på jobbet och framtiden.

Fredrik Hamilton

Denna artikel fokuserar på hur blivande lärare uppfattar sin framtida yrkesroll och dess möjligheter samt svårigheter utifrån sin utbildning.

Under slutet av 1990-talet och fram till idag, 2004, så har intresset för ”flersinnliga” läroprocesser kopplade till estetiska uttryckssätt fått ökat utrymme i media och den pedagogiska debatten²⁰⁰. På svenska gymnasium finns idag estetiska program och det dyker även upp ”traditionella” program med estetiska inriktningar. Den lekande läroprocessen (musisk/estetisk) verkar, även om den i olika utsträckning under en längre tid funnits där, också få en starkare etablering i grundskolan. Ur den synvinkeln vore det rimligt att efterfrågan på lärare med den musiska/estetiska kompetensen ökar på skolor i alla stadier. Men hur känner dessa nyutbildade lärare inför sitt arbete och hur uppfattar de arbetsmarknaden? I denna studie har en specifik grupp av lärarstudenter fått komma till tals i dessa frågor. De intervjuade har försetts med fingerade namn och kallas som grupp för informanter.

Under intervjuerna stötte jag på många olika tankar. Det som direkt visar sig är att frågor som rör just utbildningen, arbetsmarknaden och arbetssättet är något som engagerar dessa studenter. Här kommer jag att presentera resultatet i två kategorier: *Förhopp-*

200 T.ex. Pedagogiska magasinet nr 3, Augusti 2001 *Tema Handens intelligens*, Lärarförbundets tidning för utbildning forskning och debatt, samt Pedagogiska magasinet nummer 2, Maj 2004 *Tema Estetiska läroprocesser*, Lärarförbundets tidning för utbildning forskning och debatt.

ningar och *Farhågor*. Båda kategorierna har stark koppling till den inledande rubriken: *Förståelse*. Kategorierna har sin utgångspunkt i de data som erhållits från informanterna. Kategorierna är *inte* indelade efter informanterna, det vill säga att det finns ingen grupp av enbart positiva och heller ingen helt negativ utan såväl förhoppningar som farhågor finns hos samtliga informanter.

Men innan jag går in på respektive kategori tycker jag det är på plats att övergripande återge vad som kom fram i intervjuerna. Modellerna som följer under rubrikerna *Förhoppningar* och *Farhågor* är sammanlänkade då farhågor kan brytas och ersättas med förhoppningar och tvärt om. Hos informanterna löper dessa parallellt då det inte är upplevda situationer som återges utan tänkta framtida scenarion.

Det finns en övervägande förhoppning om att möjlighet till ämnesintegrering ska finnas på den framtida arbetsplatsen. Att arbeta musiskt i alla ämnen är något som verkar vara tilltalande för merparten av informanterna även om många ser det som ett strävansmål och i det närmaste utopi. Detta hänger ihop med ett engagemang för att arbeta utvecklande och i flera fall ser informanterna det som en utmaning (i positiv bemärkelse) att få komma till en arbetsplats och bidra med det musiska/estetiska som något nytt. En sorts missionerande verksamhet. En av informanterna uttrycker det som att ”jobba inifrån”. Vidare finns förhoppningar om att det arbetssättet ska ”smitta av sig” till kollegor.

Ungefär hälften av informanterna tror inte att det kommer att bli några problem med att samarbeta med andra lärare. Om problem med samarbete uppstår så finns alltså förhoppningen om att arbetssättet ska ”smitta av sig” och då leda till en acceptans och i förlängningen även övertygelse hos andra lärare om att arbetssättet är bra. Detta förutsätter dock att den blivande läraren känner sig trygg i det musiska lärandet och rollen som den musiska läraren. Känslan av ämnesstrygghet är då nära förbunden med förhoppningen att samarbete med andra kollegor inte utgör ett problem. Ingen av informanterna skulle heller välja bort en skola bara för att den inte redan har ett musiskt förhållningssätt eller särskild pedagogik med inriktning mot det musiska/estetiska.

Att finna utannonserade tjänster för musiska lärare (som begrepp, exempelvis ”Musisk lärare sökes till Storskolan”), tror ingen av informanterna kunna sig göra under de närmaste åren.

Några av informanterna uppger att de bemötts av entusiasm och intresse när de berättat om musiskt lärande medan andra berättar hur de bemötts med skepsis och ifrågasättande. Flertalet av informanterna sade att de är rädda att missförstås, eller rättare sagt att musiskt lärande missförstås. Farhågor finns att, när man presenterar sig själv och sin utbildning för rektorer (eller rekryteringsansvarig), sorteras bort redan i ”jobbansökansstadiet”. Vidare är vissa också oroliga att det kan vara svårt att finna möjligheter till samarbete och ämnesintegration om skolan har en allt för stark ”traditionell” undervisningskultur. I det skedet finns det en risk

...att man faller in i ett mönster som redan finns på skolan och inte orkar lyfta fram det musiska. Att det faller bort²⁰¹

Det verkar också som att en ödmjuk attityd är den dominerande strategin som informanterna valt för presentation och implementering av det musiska lärandet. Viktigt att belysa är också att flera av informanterna känner sig osäkra på en eller flera discipliner inom det musiska lärandet.

I dom musiska delarna som jag har i utbildningen är musiken den som jag känner mig mest osäker på, eller den enda som jag känner mig osäker på, på grund av att jag inte är någon talang vad gäller musik²⁰²

...som sagt så är den [ämneskunskapen i bild] lite bristfällig i ämneskunskaperna, men det ska bli roligt att undervisa i bilden i alla fall.²⁰³

När jag varit ute på praktik på [skolan x] känner jag att jag att jag kan ingenting verkligen. Det är så mycket som felar. [--] Jag står där som ett fån känns det som. [--] Så jag känner att jag har inte dom kunskaperna för att kunna hjälpa dom [eleverna] [tystnad] tyvärr.²⁰⁴

Denna känsla av osäkerhet förbättrar antagligen inte läget för den som ska presentera det. Framförallt om man redan känner att man är ifrågasatt.

201 Intervju med Anna 2004-01-22. Om anpassning till skolklimatet.

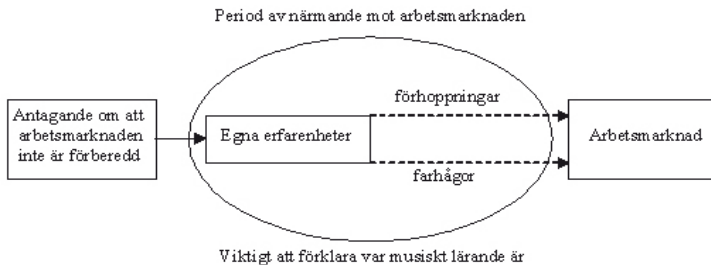
202 Intervju med Beatrice 2004-01-22. Om osäkerhet i disciplinämnen.

203 Intervju med Filip 2004-04-27. Om osäkerhet i disciplinämnen.

204 Intervju med Gunilla 2004-05-11. Om osäkerhet i disciplinämnen.

Förståelse

Följande modell kan illustrera lärarstudentens närmande mot arbetsmarknaden. Modellen läses från vänster till höger (figur 1). Den visar perioden då den nyutbildade läraren söker sig mot arbetsmarknaden med erfarenheter och föreställningar rörande arbetslivet.



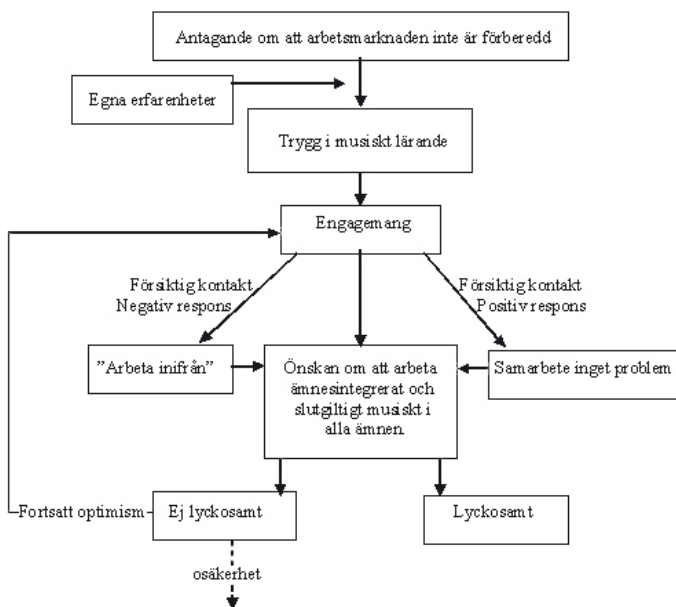
Figur 1. Visar perioden då den nyutbildade läraren söker sig mot arbetsmarknaden med förhoppningar och farhågor baserade på egna erfarenheter från utbildning och praktik.

Att musiskt lärande som inriktning inom lärarprogrammet är nytt är ett faktum. Utifrån detta antas då att arbetsmarknaden rimligen inte kan vara fullt förberedd på att ta emot dem. Lärarstudenten har i sitt närmande till arbetsmarknaden med sig egna erfarenheter från ämnesstudier, verksamhetsförlagd utbildning (VFU) och kanske även viss vikarietjänstgöring. Erfarenheterna kan vara av alla de slag och såväl goda som dåliga samt i skiftande grad. Viktiga variabler är erfarenheter av hur man tidigare blivit bemött av andra lärare och skolledare samt grad av trygghet i sina ämnen och lärarrollen. I viss grad har även andras erfarenheter som lärarstudenten tagit del av en påverkansgrad. Erfarenheterna kan kategoriseras i förhoppningar och farhågor. Inför den första kontakten mellan arbetsmarknaden och lärarstudenten är det viktigt att musiskt lärande är väl definierat och, om ej väl förankrat så åtminstone korrekt presenterat för arbetsgivare och det erfarna lärarkollegiet. Detta är viktigt för båda parter. För arbetsmarknaden, som ska ta upp lärarstudenten i kollegiet, är det viktigt att känna till den sökandes kompetens för att kunna anställa. För den sökande lärarstudenten är det viktigt för att slippa hamna i något som kan upplevas som ett psykologiskt underläge, när kompetensen måste förklaras och

därmed kan kännas ifrågasatt. Nyckeln är alltså att förklara vad musiskt lärande är; att skapa förståelse.

Förhoppningar

Förhoppningarna är baserade på positiva erfarenheter från arbetsmarknaden samt ett eget engagemang och ett mål att uppnå. Målet är här en önskan om att få arbeta ämnesintegrerat och musiskt i alla ämnen. När engagemanget avklingar eller upphör minskar också optimismen om att nå målet och vägen mot det lyckosamma resultatet övergår till osäkerhet. Så länge engagemang och optimism finns så fortsätter färden mot målet även vid motgångar. En modell över förhoppningarna hos lärarstudenten kan formuleras på följande sätt:



Figur 2. Visar hur de egna positiva erfarenheterna genererar förhoppningar hos den nyutbildade läraren. Oavsett om responsen från kollegor är positiv eller negativ finns en optimism som leder till ett lyckosamt resultat. Vid ett ej lyckosamt resultat uppstår osäkerhet (se figur 3).

Jag utgår även här (figur 2) från vetenskapen om att utbildningsinriktningen är ny och att ett rimligt antagande är att arbetsmarknaden inte är väl förberedd för lärarstudenter som läst denna. De egna erfarenheterna från VFU (möten med lärare, skolledare, elever m.fl.) och universitetsstudier genererar här en trygghet i musiskt lärande vilket leder till ett engagemang hos lärarstudenten. Engagemanget är baserat på en önskan om att arbeta ämnesintegrerat och att samarbeta med kollegor genom de musiska ämnena och slutgiltigt leda till att arbeta musiskt i alla ämnen. Strategin om att närma sig arbetsgivare och kollegor med ödmjukhet kan uttryckas som en försiktighet vid presentationen av det musiska lärandet.

Jag tror inte det [samarbete] är något problem om man är positiv och inte för ´puschig´ utan fiskar lite lätt [--] Men man börjar med att jobba i sitt ämne och sen får man väl ta, som musiken är ju exemplarisk, så att grabba tag i historieläraren och fråga lite lätt vad dom håller på med just nu. Man får väl anpassa sig lite i början, så man inte bara kliver fram och säger ´Nu ska vi göra det här!´, för det tror jag inte fungerar.²⁰⁵

Om responsen här är negativ aktiverar engagemanget att ”arbeta inifrån”.

Jag känner att det är nästan lite mission man har att komma med. Och det [musiska] vill jag ska finnas ute i skolorna, för det var faktiskt en av anledningarna till att jag började. För att jag såg brister.²⁰⁶

Om resonemanget är korrekt skulle det sedan kunna vara en tidsfaktor bestämd av övertygelse som avgör om detta sätt att implementera musiskt lärande blir lyckosamt eller inte. Antingen så finns en optimism kvar hos den nya läraren och engagemanget är fortsatt starkt eller så uppstår en osäkerhet. Om försiktigheten i närmandet av kollegor ger positiv respons, d.v.s. resultatet blir ämnesintegrering och samarbete genom de musiska ämnena är således utfallet lyckosamt. Det lyckosamma utfallet behöver inte vara av karaktären att andra lärare anammar det musiska lärandet utan att de accepterar det och ser vinster i det.

Sen finns det ju självklart vissa lärare som förhåller sig väldigt skeptiskt och kanske inte riktigt tror på det man gör och då

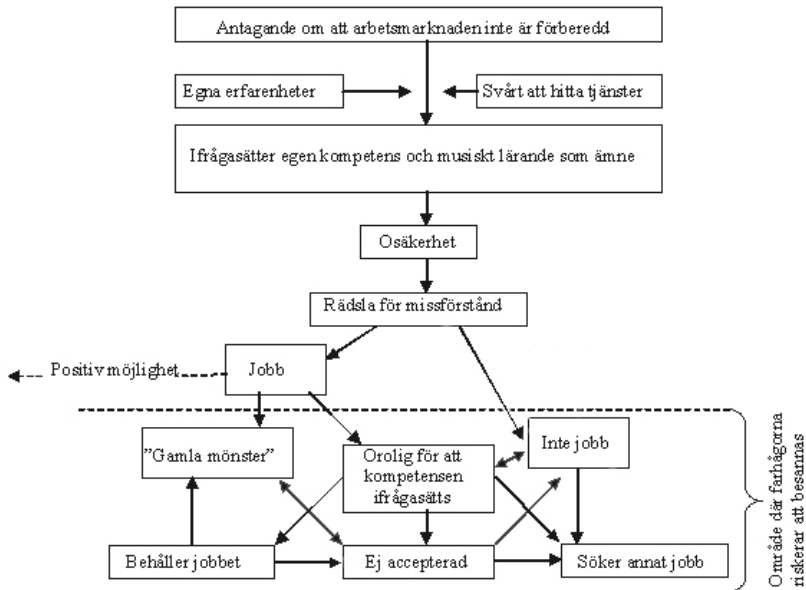
205 Intervju med Helena 2004-05-11. Om strategi att närma sig sina kollegor.

206 Intervju med Cecilia 2004-01-23. Angående engagemang.

kan det bli svårt att få dom att förstå varför man vill jobba på det ena eller andra sättet. Men jag ser det inte som omöjligt att samarbeta med dom heller. Men det kanske är svårare att få dom att anamma min metod. Det kanske blir ett samarbete där dom gör sitt och jag gör mitt.²⁰⁷

Farhågor

Inom sfären för vad som kan ”gå fel” finns ett komplext system av ”störningar” på vägen mot målet. Det är medvetenheten om dessa ”störningar” som är farhågorna. En modell för farhågor skulle kunna presenteras så här:



Figur 3. Visar hur negativa egna erfarenheter samt antagandet om att arbetsmarknaden ej är förberedd genererar farhågor hos den nyutbildade läraren. Vid anställning finns en möjlighet till lyckosamt resultat som leder till figur 2.

207 Intervju med Isabelle 2004-05-11. Om samarbete och samarbetslösningar.

Utgångspunkten i den här modellen (figur 3) är densamma som i den förra, bara det att här genererar de egna erfarenheterna i kombination med antagandet om att arbetsmarknaden ej är väl förberedd, en osäkerhet. Detta leder till ett ifrågasättande av dels den egna kompetensen, men även av musiskt lärande.

Det kanske bara är en sån där modefluga som är [populär] just nu och att det sen kanske går över.²⁰⁸

Osäkerheten kan också uppstå i en oro över att det upplevs vara problem med att hitta tjänster på grund av missförstånd som är baserade på en otydlig definition av vad musiskt lärande är.

Jag sökte jobb och dom vart ju, dom ifrågasatte min kompetens, gjorde dom [tystnad] och jag kände väl det, för jag var inte matte/no lärare [...] så där kommer vi nog att stöta på patrull tror jag. För att verkligheten, eller skolorna inte [tystnad] vet inte vad det här är.²⁰⁹

Är dom intresserade av att veta vad det är [musiskt lärande], eller rensas man bort för att dom inte vet det?²¹⁰

Jag kan väl ha upplevt att vissa lärare, när man säger musiskt till andra, att det låter som [sådant] man jobbar med i ettan, sådär, nåt larv.²¹¹

I förlängningen ser informanterna då två scenarion; att man får ett jobb eller inte får ett jobb. Om man får ett jobb så ser informanterna tre alternativ; antingen att en positiv möjlighet uppenbarar sig, eller att man faller in i ett mönster som redan finns på skolan och inte orkar lyfta fram det musiska lärandet, eller att kompetensen blir ifrågasatt av kollegorna.

[...] men det var ju läraren som jag skulle jobba med som blev livrädd när hon fick reda på vad jag hade för utbildning då.²¹²

I det sistnämnda fallet kan detta leda till en icke-acceptans.

Däremot känner jag till andra skolor som man inte ens kan nämna det [musiskt lärande] i lärarrummet, för då blir man hånad.²¹³

208 Intervju med Gunilla 2004-05-11. Ifrågasätter musiskt lärande.

209 Intervju med Diana 2004-01-23. Om missförstånd av MuL.

210 Intervju med Beatrice 2004-01-22. Om att inte bli kallad till intervju p.g.a. missförstånd.

211 Intervju med Erika 2004-01-23. Om missförstånd i kontakt med andra lärare.

212 Intervju med Diana 2004-01-23. Om missförstånd i kontakt med andra lärare.

213 Intervju med Filip 2004-04-27. Om att inte bli accepterad.

Möjligheten till ett vidare positivt händelseförlopp är, som modellen visar, beroende på om man får jobb eller inte. Men även om man får jobb finns risken för att farhågorna besannas. Om oron över att få kompetensen ifrågasatt är befogad, d.v.s. att man inte blir accepterad (utanförskap), blir resultatet att man förr eller senare söker ett annat jobb eller själv accepterar och anammar ett annat arbetssätt ("gamla mönster").

Diskussion

Informanterna ger en bild av ett komplext tankemönster som innehåller dels förhoppningar och dels farhågor. Dessa mönster löper parallellt; å ena sidan ser de positiva möjligheter och å den andra ser de hinder och besvärligheter. Detta skulle kunna vara ett sätt att förbereda sig på arbetslivet och det ovissa bemötandet som informanterna står inför när de ska söka jobb och samarbeta med kollegor. Då ingen "feedback" från tidigare lärare med denna utbildning och erfarenhet från reella arbetssituationer finns att få så upplever informanterna framtiden som oviss. Ytterligheterna i de psykiska förberedelserna för mötet med arbetsmarknaden består hos informanterna i att måla upp ett drömscenario och ett mar-drömscenario.

Det verkar som att tankevägen mot det lyckosamma resultatet är mindre komplicerad, eller i alla fall innehåller färre varianter av möjliga utfall, än vägen som väcker oro om att inte nå målet. Ett lyckosamt resultat är således att få arbeta musiskt på ett sätt som informanten tycker är bra, d.v.s. att den enskilde informantens önskemål om arbetssätt infrias. På vägen mot det lyckosamma resultatet finns det ett flertal mer eller mindre påverkbara variabler som kan störa eller kanske rent av förstöra denna möjlighet.

Tankemönstret för förhoppningarna skulle kunna beskrivas som en relativt rak väg, i alla fall i jämförelse med det flertalet av negativa resultat som farhågorna uppvisar. I *figur 3²¹⁴ synliggörs farhågan om att svårigheten att hitta tjänster i flera fall skulle kunna leda till att en tjänstgöring kan resultera i besanning av farhågorna. Informanterna är rädda att få sin kompetens ifrågasatt och att inte bli accepterade. De är också rädda för att själva anpassa*

214 5.3 Farhågor

sig till etablerade arbetsmönster (gamla mönster), men inser att det kanske är nödvändigt för att få ett jobb (och behålla det) även om det innebär att göra avkall på sin övertygelse, i den mån informanten är övertygad. De negativa resultaten är komplext sammanbundna med varandra och leder till anpassning eller tjänstgöringsbyte, kanske rent av ett jobb som inte är relaterat till deras utbildning. Det negativa mönstret i figur 3 går att bryta och detta sker främst genom att man trots rädsla att bli missförstådd inte blir missförstådd. Att en viss osäkerhet och kanske rädsla hos en arbetssökande infinner sig såväl före en anställningsintervju som strax innan den första arbetsdagen är nog inte ovanligt. Den positiva möjligheten öppnar sig då rädslan visar sig vara obefogad.

Den personen som intervjuade mig då, eller som satt med, var väldigt positiv. Tyckte det var jättebra och hon saknade det här på sin skola och tyckte det var roligt att det skulle börja en ung kraft som hade ork att förändra någonting i skolan och föra in ett nytt tänkande²¹⁵

I modellen för förhoppningar är det, i händelse av ett ej lyckosamt resultat, fortsatt optimism och engagemang (eller övertygelse om man så vill) som gör att förhoppningarna finns kvar. När ett ej lyckosamt resultat infinner sig i ”förhoppningsmodellen” så bryts den och osäkerhet uppstår.

Att flera av informanterna anser sig med det musiska/estetiska kunna bidra med något nytt på sin framtida arbetsplats är ett uttryck för entusiasm inför arbetet som är kopplad till den ”missionerande” känslan av övertygelse.

Detta arbete har fokuserat på hur blivande lärare uppfattar sin framtida yrkesroll och dess möjligheter samt svårigheter utifrån sin utbildning. Rädslan att utbildningen ska missförstås har sin grund i en tro att arbetsgivare och blivande kollegor inte vet vad musiskt lärande är. Men det kanske är så att en medvetenhet om det musiska lärandet har etablerats under de senaste åren då detta belysts och diskuterats i tidskrifter från bland annat Lärarförbundet²¹⁶. Om nu fallet skulle vara så – vad säger att arbetsgivare och blivande kollegor samtycker bara för att de är insatta? De

215 Intervju med Anna 2004-01-22. Om anställningsintervjun.

216 Pedagogiska magasinet nr 3, Augusti 2001 *Tema Handens intelligens*, Lärarförbundets tidning för utbildning forskning och debatt, samt Pedagogiska magasinet nummer 2, Maj 2004 *Tema Estetiska läroprocesser*, Lärarförbundets tidning för utbildning forskning och debatt.

kanske på goda grunder tycker att detta inte är en bra pedagogik av olika skäl. Bara för att en nyutbildad lärare möts med förståelse och acceptans för det musiska lärandet behöver det inte betyda att de tycker det är ett bra arbetssätt för dem. Å andra sidan kan debatten och en allmän förförståelse också skapa en nyfikenhet hos arbetsgivare – i så fall blir inriktningen med musiskt lärande ett positivt sätt att dra uppmärksamhet till sig, sticka ut ur mängden när det är dags att söka jobb.

Antagandet om att arbetsmarknaden inte är förberedd på lärare med den ”musiska kompetensen” är kopplat till informanternas erfarenheter från VFU, utbildning, vikariat och även delgivning av andras erfarenheter. Erfarenheterna från VFU är främst bestående av bemötande av kollegor samt att se vilka praktiska möjligheter som finns för att arbeta musiskt på en skola. Erfarenheterna från utbildningen är förstås en ämneskunskap men kan även vara en överföring av positiva eller negativa åsikter angående arbetsmarknaden samt mer ”historiska data” om hur arbetsmarknaden har sett ut de senaste åren. Andras erfarenheter kan den enskilde ta del av såväl inom ramen för utbildningen (diskussioner) men även via media.

Sedan kan man i och för sig fråga sig vad som kom först: antagandet eller farhågor och förhoppningar? Hönan eller ägget? Man skulle kunna säga att då antagandet är grunden för farhågorna och dessa finns så är antagandet alltså inte grundlöst. Men man skulle lika gärna kunna säga att eftersom farhågor och förhoppningar finns så uppstår antagandet. Det enda säkra som kan sägas här är att *farhågor och förhoppningar inför arbetslivet existerar*.

Flertalet av informanterna tycker sig å ena sidan ha ett högt värde på arbetsmarknaden då de kan bidra med något som de tror på och som de tycker skulle berika den svenska skolan. Ett slags högt *nyttovärde*. Å andra sidan finns det viss oro att arbetsmarknaden inte ska se det nyttovärde som de själva uppfattar (eller i alla fall inte värdera det lika högt). Undertonen verkar vara att informanterna ser en risk i att arbetsgivare kan se ett större nyttovärde i en lärare med en annan kompetens på grund av att definitionen av musiskt lärande inte etablerat sig hos skolorna – d.v.s. att de riskerar att bli bortsorterade tidigt i en rekryteringsprocess på grund av okunskap. Flertalet informanter ger i underton intrycket av att de ser det musiska/estetiska ämnesvärdet i sig högre än de tror

att arbetsgivarna gör. Det visar sig genom att informanterna visar rädsla för att bli ”bortsorterade”, att de inte skulle bli tagna på allvar eller att de skulle riskera att bli hånade på grund av deras utbildningsinriktning. Ändå säger sig flertalet av informanterna tro att allt kommer att gå bra – farhågorna till trots. Mitt i oron finns ett självförtroende och en tilltro till värdet i ämnet som sådant. Det visar samtliga informanter. Däremot skiljer sig uppfattningen stundtals i hur värdet kommer att sättas ute på arbetsplatserna.

En avslutande undran kan vara om dessa blivande lärare och deras farhågor och förhoppningar skiljer sig från andra blivande lärare (eller till och med andra yrkesgrupper)? Detta är då bortsett det faktum att dessa studenter saknar återkoppling från ”hur det brukar vara” i kontakten med arbetsmarknaden. Mina egna erfarenheter av att bli granskad på det sättet som sker vid en anställningsintervju är att frågor som rör kompetens och duglighet på såväl utbildnings- som det sociala planet genast gör sig påminda. Duger jag? Om inte: varför?

Begreppet *musisk* och inriktningen *Musiskt lärande.*

Margaretha Grahn

I detta avslutande kapitel tar jag dels upp min definition av begreppet musisk, dels en beskrivning av inriktningen *Musiskt lärande*.

I min avhandling definierar jag det *musiska* som ett förhållnings-sätt 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 levandegö-

- ra 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 Ronnefeld²¹⁷ 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.²¹⁸

Skillnaden mellan förhållningssättet musisk och inriktningen *Musiskt lärande* vill jag beskriva på följande sätt. Vad det innebär att

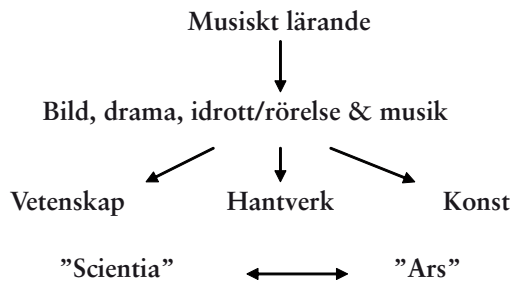
217 Ronnefeld, 1990

218 Grahn, 2005 s. 197-198

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 undervisas musiskt.

Jag har använt en figur av Nielsen (1994) för att med hjälp av den illustrera inriktningen *Musiskt lärande*. I den här figuren (se fig. 1 nedan) är det *Musiskt lärande* som betecknar det som Nielsen kallar undervisningsämne. Det består av fyra basämnen, 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 1. Varje skolämnes tre dimensioner hämtad från Nielsen, 1994 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 samt att de kan samarbeta och arbeta ämnesöverskridande.

Jag har avslutat min avhandling med ett citat om det *musiska* som belyser svårigheten i att fullt ut belysa och beskriva detta begrepp. Detta citat får avsluta även denna skrift.

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.²¹⁹

219 Hansen, 1996 s. 23. 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.

Referenslitteratur

- Grahn, Margaretha (2005), *Musernas viskningar förr och nu. En studie av det musiska och inriktningen musiskt lärande. En teoretisk analys samt ett empiriskt bidrag från lärarutbildningen*. Linköping Studies in Education and Psychology Dissertation No. 104.
- Hansen, Poul (1996), Æstetiske læreprocesser og matematikundervisning. Hvordan med den praktisk – musisk dimension i matematikundervisningen? *Pædagogisk orientering*, 6/96, s. 23–31.
- Nielsen, Frede V. (1994), *Almen Musikdidaktik*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Ronnefeld, Minna (1990), *Det færfaglige i æstetisk dannelse*. PH.D. Afhandling. Danmarks Lærerhøjskole.

Bilaga

Intervju med Jon-Roar Bjørkvold
Oslo universitet 28/4 2004

*Sofie Eriksson, Linnéa Fredriksson,
Anna Jertland, Ulrika Widén*

Det är som i berättelsen om han som spelade skivor. Hans ämne höll på att dö ut för det var ingen som sökte tyska. Han hatade sina elever och såg på dem som idioter och han var en tyrann. Men han var en lysande kraft när det gällde festerna på jul och sommaren, då han dansade som en gud. Han hade gamla LP-skivor, vinylskivor och en gammal grammofon. Ta med grammofonen in i klassrummet ”möchten sie tanzen bitte!” och så får de en historia också och då blir tyskan praktiskt/estetisk. Och det blir så meningsfullt. Det blir en helhet. Och det ska jag nu få dessa gubbar i riksdagen att begripa. De lyssnar på musik, dans, drama men där slutar de att lyssna. Men jag kan vara ganska kraftig och jag spelar alltid och reflekterar och känner på saker. Sen pratas det om att ungdomar ska gå in i en kvalitetsportal, som om man ska frälsas eller något. Men där ska man inte få musik, dans eller drama. De är inga basämnen. Jag avslutade min föreläsning med en rap med ”Rage against the machine”, ”We gonna take the power back” och så hade vi satt upp två stora högtalare. ”We gonna take the power back”, ungdomar kan inte finna sig i att de estetiska ämnena tas bort, för det gör människor stumma. Där satt alla i stortinget och lyssnade. Och jag ville att musiken skulle vara så stark, skrämmande stark, så att de förstår att så kan man inte göra mot människor. Av den kraftiga musiken så ramlade plötsligt en

av högtalarna ner precis framför åhörarna, men fortsatte att spela. Så då förstod de.

Här var det tyskan, jag har ryskan. Kan man tänka sig ryskan utan Schostakovich, Tjajkovski eller Prokofieff? Helt omöjligt! Det är ju där det lever, det lever ju i kraft och kultur! Det är utvecklat genom kultur. Det utvecklande i det musiska är att människor har den förmågan att uttrycka sig skapande, det är därför de lever! Så tar man och amputerar och rycker upp rötterna på trädet och tror att körsbären ska blomma! Men det kommer aldrig att blomma om rötterna är borta! De har kapat rötterna i det som är det mänskliga. Då går jag in på det som kallas estesi. Att alla ämnen kan göras estetiska. Matematik är fantastiskt vackert. Elegansen att lösa ett problem eller en figur, som kan bli arkitektur, en skulptur. Det är klart att det är estetik! Jag tycker mycket om matematik, elegansen i en lösning. Så det finns inga kreativa ämnen. Ämnen kan aldrig vara kreativa, men man kan jobba kreativt i alla ämnen. Det är människan som är kreativ. Det finns inga musiska ämnen. Det är människan som är musisk i förhållande till ett material.

- Kan man utbilda sig till en musisk människa? Tycker du att alla lärarstudenter borde läsa tex. ett år med musiska ämnen?

Ja det tycker jag. Man kan alltså...det som ligger här, som ligger i kraften, den musiska energin, bygger på ditt liv, din erfarenhet och din känslighet, den är ju där, men det jag blivit övertygad om är att man måste använda den och våga använda den. Det tror jag att man ska jobba med, och därför kan jag tänka mig drama tex. som är en sådan perfekt grej när man improviserar, där man får använda sin muntlighet, sitt skratt, sin röst och kropp.

I alla ämnen finns den här möjligheten. Frågan är inte om det finns musiska ämnen i skolan. I "Sköldpaddans sång" försöker jag att uttrycka det här. Där finns historien med blommorna tex. medan andra jobbar med trä eller sand och känner att "det här är mitt". När jag ser ett barn som "du du du du", där kroppen går och sången går, så skulle musikvetenskapen bara se sången, medan vi andra ser på rörelsen. Det är ju så att vi fungerar i helheter. Människans subjekt fungerar i helheter. Och det är inte alltid så lätt att få folk till att förstå det.

Innehållet i denna skrift vill öppna för ett annorlunda sätt att förhålla sig till lärande.

Följande frågor är centrala:

- Vad betyder ordet musisk, var kommer det ifrån och hur förhåller det sig till inriktningen Musiskt Lärande vid Linköpings universitet?
- Hur kan Musiskt lärande främja lärande/inlärningsprocessen?
- Varför och på vilket sätt kan ett musiskt förhållningssätt bidra till en holistisk syn på lärande?

Slutligen behandlas hur några lärarstudenter med en musisk inriktning ser på jobbet som lärare och framtiden.

Denna skrift vänder sig till studerande vid lärarutbildningar, verksamma lärare i skola, universitet/högskola samt i annan pedagogisk verksamhet.

Margaretha Grahn, FD, är en av skaparna av inriktningen Musiskt Lärande vid Linköpings universitet. Hennes doktorsavhandling *Musernas viskningar* förr och nu behandlar bland annat begreppet musisk i ett såväl historiskt som nutida perspektiv.

Christel Öfverström, FL, är bland annat kursansvarig i dramakommunikation vid Linköpings universitet. Hennes licentiatarbete har rubriken *Upplevelse, Inlevelse och Reflektion* och handlar om hur lärare tänker när de använder drama som metod.