



LUND UNIVERSITY

Det musikpedagogisk forskningsfältet

Folkestad, Göran

1997

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Folkestad, G. (1997). *Det musikpedagogisk forskningsfältet*. Malmö Academy of Music, Lund University.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Det musikpedagogiska forskningsfältet

Göran Folkestad (1997)

Inledning

Intresset för musikpedagogisk forskning har under det senaste årtiondet vuxit starkt, såväl bland musklärare ute på fältet som vid landets musikhögskolor och övriga lärarutbildningar. Detta har bland annat resulterat i att *musikpedagogik* som vetenskaplig disciplin nu har etablerats och i Sverige finns idag forskarutbildningar i ämnet vid musikhögskolorna i Stockholm, Malmö, Piteå och enligt planer inom kort även i Örebro och Göteborg. Såväl ett svenskt som ett nordiskt nätverk för musikpedagogisk forskning har bildats och det senare samlar årligen forskare och doktorander från Norge, Danmark, Finland och Sverige till konferenser och seminarier där förutom föreläsningar och diskussioner av etablerade forskare även pågående avhandlingsarbeten presenteras och ventileras. En sammanställning av pågående avhandlingsarbeten (Jørgensen, 1995) uppvisar inte bara stor bredd på intressanta frågeställningar, utan även att ett länge uppdämt behov av forskning inom det musikpedagogiska området nu kanaliseras.

Under 1990-talet har hittills sex doktorsavhandlingar med musikpedagogisk inriktning presenterats. Av de sex avhandlingarna är två i ämnet musikvetenskap (Olsson, 1993; Stålhammar, 1995) och fyra i ämnet pedagogik (Brändström & Wiklund, 1995; Folkestad, 1996; Sandberg, 1996; Axelsen, 1997). Av tidigare framlagda doktorsavhandlingar med musikpedagogisk inriktning kan nämnas Franklins (1956) och Holmströms (1963), båda behandlande begreppen musikalisk talang och musikalitet och gjorda vid pedagogiska institutioner, liksom Sundins (1963) licentiatavhandling om barns musikaliska skapande, även den framlagd i ämnet pedagogik.

Följaktligen har den musikpedagogiska forskningen hittills bedrivits antingen vid en musikvetenskaplig institution eller vid en pedagogisk institution och utifrån de forskningsperspektiv och kriterier på avhandlingsarbeten som där gäller. I och med inrättandet av musikpedagogik som huvudämne i kandidat- och magisterexamen och som ämne i forskarutbildning står dock behovet av formandet av *musikpedagogik* som ett egen forskningsområde utifrån sina egna villkor och kriterier klart.

I sin analys av hur musikpedagogiska frågeställningar utforskats i andra länder och hur det i Sverige ditintills gjorts inom musikvetenskap och pedagogik drar Reimers (1989) slutsatsen att musikpedagogiken som forskningsfält ska utveckla ett eget territorium. Den definition som kom att formuleras av UHÄ 1988 för landets första professur i musikpedagogik, vilken placerades vid det nyinrättade Centrum för musikpedagogisk forskning (MPC) vid musikhögskolan i Stockholm lyder:

Arbetet omfattar vetenskaplig behandling av frågor och problemställningar i sammanhang där musik ingår i utbildning eller i annan form har en pedagogisk funktion. Ämnet har den empiriska förankringen i musikpedagogisk praxis i vid bemärkelse och ansluter till musikvetenskap och pedagogik.

Ödman (1994), som efterträdde Reimers som professor vid MPC, modifierar denna definition och föreslår följande, i vilken den explicita kopplingen till musikvetenskap är borta och i stället musikpedagogik definieras som ett tillämpningsområde inom det pedagogiska forskningsfältet:

Musikpedagogik som vetenskap behandlar problem i sammanhang där musik ingår eller ingått i uppfostran, utbildning, undervisning och annan påverkan som utövas i en viss kulturell situation. Härvid behandlas t ex problem sammanhängande med didaktik, lärprocesser samt musikalisk påverkan och upplevelse, bl a mot bakgrund av kunskaper om individens eller gruppens

psykologiska och existentiella förutsättningar, teorier om kunskapsbildning
samt läroplansteori. (s. 9)

Det rör sig således om två olika typer av definitioner, och syn på relationen musik – pedagogik, där Reimers tar sin utgångspunkt i musiken som fenomen i olika undervisningssituationer, medan Ödman ser musikpedagogik som ett tillämpningsområde inom det allmänpedagogiska fältet. Samtidigt håller Ödman dörren öppen för korrigeringar och tillägg genom användandet av ”till exempel” och ”bland annat”. Gemensamt för de båda definitionerna är att de kan sägas avgränsa pedagogik (och musikpedagogik) till att behandla frågor som berör undervisning, uppfostran eller annan *avsiktlig* påverkan.

I de fortsatta diskussioner som förts, inte minst inom ramen för det nordiska nätverket (Jørgensen & Hanken, 1995), framstår behovet av att även fortsättningsvis diskutera och klargöra vad *musikpedagogik* som forskningsdisciplin innefattar och/eller inte innefattar, samt vilka konsekvenser detta får för uppställandet av de kriterier som ska gälla exempelvis för en doktorsavhandling framlagd i detta ämne.

Denna artikel ska ses som ett försök att beskriva och definiera *det musikpedagogiska forskningsfältet* med syftet att bidra till fortsatt diskussion om forskningsfältets ramar, villkor, avgränsningar och öppningar gentemot andra discipliner och forskningsområden. Samtidigt anges den position utifrån vilken jag själv arbetar, såväl i min egen forskning som i byggandet av en forskarutbildning i musikpedagogik vid Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet.

Framställningen gör inga anspråk på att vara fullständig vad gäller att uttömmande definiera och precisera vad musikpedagogisk forskning är, borde vara, eller skulle kunna vara. Detsamma gäller den forskningsöversikt som görs och de referenser som ges, vilka ska ses som exemplifieringar, med syfte att belysa de frågor som tas upp.

Trots eventuella brister finner jag det ändå angeläget att publicera denna skrift i den form den är, ”draget ur valsen” mitt i en skrivprocess, eftersom jag bedömer vikten av en diskussion i frågan som stor. Det är dessutom min övertygelse att ett arbete av denna typ inte kan göras ”färdigt” av en enskild forskare, utan måste växa fram i en ständig diskussion och dialog pedagoger, forskare och institutioner emellan. Det är i mötet vid seminarier och diskussioner som tankar och idéer utvecklas och finslipas, när dessa får stimulerande motstånd. Idéer och tankar är en del i en kommunikation, där det inte bara behövs en avsändare utan även en mottagare, om inte nödvändigtvis rent fysiskt, så tankemässigt.

Förutom att diskutera och klargöra utgångspunkterna för en definition av *pedagogik*, utgör även en problematisering av begreppet *musik* och av olika förhållningssätt till detta en viktig del i definierande av *musikpedagogik*. I detta ingår att reflektera över musikens funktion som konst och estetiskt uttrycksmedel i olika musikaliska läroprocesser, liksom dess relation till övriga estetiska områden. I de diskussioner som förekommit kan tydligt ses hur musikens roll viktats olika i förhållande till pedagogik och vilken betydelse för dess inverkan i den pedagogiska processen det därigenom getts (Olsson, 1995).

Pedagogik – Musikpedagogik

Så länge pedagogik funnits som ämne har det också diskuterats vad det egentligen är. Ödman (1994) visar i sin sammanställning hur ämnet förändrats och utvecklats efter sin avknoppning från psykologin, från att behandla frågor enbart rörande uppfostran och undervisning, ofta utifrån ett utvecklings- och inlärningspsykologiskt perspektiv, till att innefatta områden som socialpedagogik och läroplansteori.

Pedagogik kan således beskrivas som vetenskapen om lärande, påverkan och socialisation. Lärande i alla dess former, vare sig det äger rum i en skolsal, på vandring i naturen, på en konsert, eller som inflyttad till ett nytt land och dess kultur. Påverkan i form av uppfostran,

politisk agitation, eller genom musiken i varuhus och hotellfoajéer. Socialisation in i en yrkesroll, i en ny och främmande kultur, hur man lär sig reglerna vid olika former av anstalter och institutioner, t. ex. som fånge i ett fängelse eller att vara "en god elev" i skolan, hur man beter sig som medlem i en rockgrupp.

Den distinktion mellan lärande, påverkan och socialisation som ibland förekommer kommer jag inte att närmare diskutera i denna artikel. Vanligtvis har dessa avgränsningar gjorts med avseende på situationen i vilken lärandet sker, medvetenhetens riktande hos de som lär, påverkas eller socialiseras, rollfördelning och maktförhållanden mellan de inblandade parterna, samt karaktären både på lärandet i sig och det som lärs. Här ses emellertid dessa olika kategorier av begreppet lärande som gemensamt beskrivande erfärande och upplevande och därmed också vårt lärande i den levda världens olika situationer och miljöer. Lärande i någon form sker alltid och i alla situationer.

Fortsättningsvis kommer därför *lärande* (learning) att användas, avseende även de aspekter av mänskligt *erfärande* (experience) till vilka begreppen påverkan och socialisation används för att beskriva.

Användandet av verbformerna *lärande* och *erfärande*, liksom verbkonstruktionen *kunskapande*, i stället för substantiv som *undervisning*, *erfarenhet* och *kunskap* som tidigare varit brukligt, beskriver i sig den utveckling och förändrade syn på inläring och kunskap som skett inom pedagogikområdet i stort. Från att tidigare ha fokuserat undervisning i betydelsen av att *lära ut* (teaching) och därigenom åstadkomma *inläring*, till stor del utifrån ett lärarperspektiv, har fokus idag förskjutits till att studera *lärande* (learning), utifrån den lärandes perspektiv, samt interaktionen mellan att *lära ut* (det som lärs ut) och att *lära in* (det som lärs).

Gibson (1986) betonar att människan är en varelse med ständig perception, vilket innebär att vi ständigt erfar vår omgivning. I den meningen sker alltid, och i alla situationer, någon form av lärande. Andra definitioner av lärande, eller inläring som det i pedagogiska sammanhang

vanligtvis benämns, görs ofta utifrån ett *normativt* perspektiv: Analysen har utgått ifrån huruvida det som avsetts att läras ut verkligen lärts in. Men *vi lär oss alltid något* och utifrån ett sådant perspektiv kan vi således aldrig påstå att ”eleverna lärde sig inte ett dugg på den lektionen”, utan snarare konstatera att de lärde sig något annat, t ex att ämnet var tråkigt eller att de inte hade förmåga att förstå det som det undervisades om. Som pedagog och forskare är det en viktig insikt att i skolan lär och tillägnar sig barn och ungdomar inte bara ”positiv” kunskap, såsom ämneskunskaper och annat som formulerats i läroplaner och lektionsplaneringar, utan de lär sig även ”den dolda läroplanen”, socialt samspel, om vuxna är att lita på, liksom normer och värderingar av olika slag. I detta ingår även tillägnandet av ”negativ” kunskap såsom exempelvis rasism och främlingsfientlighet. Sett ur ett sociokulturellt perspektiv är det därför viktigt att alla dessa kategorier av lärande beaktas och inte som tidigare i de mer didaktiskt normativt inriktade definitionerna av pedagogik enbart det ”goda”, avsedda, lärandet.

Denna vida definition av lärande och därigenom av pedagogik som det forskningsfält inom vilket lärande och den lärande människan studeras kan kanske samtidigt synas utesluta inriktningar inom pedagogisk forskning som intresserar sig för exempelvis läroplansteori, socialisation, utbildningssociologi, kunskapsteori eller kultursociologi. Avsikten är dock inte att värdera dessa inriktningar som mindre viktiga eller mindre pedagogiska; tvärtom utgör dessa värdefulla tillskott till pedagogisk teoribildning. Distinktionen som här görs är emellertid att även om pedagogisk forskning baseras på och tar sin utgångspunkt i teoribildningar inom andra områden, så är det ändå något som gör att det inte är exempelvis sociologi eller kunskapsteori, utan just pedagogik. Detta något, vilket gör det till en pedagogisk undersökning, skulle kunna beskrivas som att något finns mellan aktörerna, ett innehåll (i vårt fall musik) som lärs och erfars, vilket gör att undersökningen, oavsett vilket av dessa kunskapsintressen och teoribildningar den utgår ifrån, leder fram till en problematisering, analys och beskrivning som i någon mening görs utifrån perspektivet det mänskliga lärandet och erfandet, lärande sett som en aspekt av kommunikation människa – människa och/eller människa – omvärld.

Lärande kan således ske som resultat av en medveten akt, där intentionen är att *lära sig något*, exempelvis *att lära sig spela* musik, men lärande kan även ske när medvetandet är riktat mot något annat än att lära sig något, t. ex. mot *att göra något*, såsom *att spela* musik. Vad gäller musikaliskt lärande torde idag det senare utgöra huvuddelen av det samlade lärandet vilket blir uppenbart om vi betänker den musikaliska skolning lyssnande på skivor och radio, liksom tittande på film och TV ger – inte minst när det gäller barn och ungdomar (Sundin, 1978; Folkestad, 1996). Detta är en viktig iakttagelse vilken utgör utgångspunkt för den fortsatta framställningen: Lärande varken börjar eller slutar i skolan och även under den aktiva skoltiden sker förmodligen det mesta av barns och ungdomars lärande utanför skolan. Detta lärande, ibland kallat vardagslärande ("every-day learning", se t ex Lave, 1993), eller informellt lärande, utgör på så vis grunden och förutsättningen för lärandet i skolan, det institutionaliserade lärandet. Därför är kunskap om vad som kännetecknar detta lärande och olika läroprocessers villkor och karaktär viktig, inte bara för att vi som pedagoger ska kunna förstå våra elever, utan även som förståelsebakgrund och redskap när vi utforskar och analyserar lärandet i skolan liksom dess ramar och villkor.

En forskningsinriktning som intresserat sig för olika former av lärande och kunskapsförmedling i olika situationer och aktiviteter företrädesvis utanför skolan är vad som kallats *situated cognition*, *situated learning*, eller *situated practice*. Gemensamt för de studier som gjorts utifrån detta sociokulturella perspektiv är att lärande och kunskapsförmedling studeras och analyseras utifrån ett fokus på relationen mellan vad som lärs, hur det lärs och den situation eller praktik i vilken detta lärande sker.

I konstaterandet att allt lärande inte sker i skolan och inte heller som ett avsiktligt mål med aktiviteter ligger även iakttagelsen att alla som "lärt ut" inte är lärare och att alla som "lärt in" inte är elever. Detta kan tyckas trivialt och självklart, men är i det här sammanhanget en viktig observation, inte minst därför att den fokusering på lärande i skolsituationer som ibland förekommer i lärarutbildningar lätt ger intrycket av att endast detta lärande utgör

”riktigt lärande”, eller ”inläring”. Inom det musikpedagogiska området märks den starka anknytningen till musiklärarpraxis bland annat i att majoriteten av de undersökningar som gjorts i Sverige på de forskarförberedande nivåerna har rört musikdidaktiska frågor. Det är förvisso viktigt att undervisningsforskning hämtar sina problemställningar ur lärarnas vardag och praxisproblematik och att resultaten kan återföras och kännas relevanta och användbara i den pedagogiska verksamheten. Inte minst för att vi som forskare ska vara trovärdiga hos de lärare vi hoppas ska få användning för och tillämpa de resultat vårt utforskande av olika problemställningar genererar (Jørgensen, 1995). Men det är inte självklart att frågor som rör undervisningen i ett klassrum bäst utforskas i klassrummet! Tvärtom kan det, ur perspektivet att det mesta lärandet sker utanför skolan, vara så att en förutsättning för att få fram resultat som blir användbara i klassrummet är att man går utanför både detta och skolan och studerar lärandet så som det sker i helt andra situationer och under andra förutsättningar.

En del av lärandet sker således när vår medvetenhet är riktad mot att vi ska lära oss något och det är detta lärande som behandlas inom ramen för ämnet *didaktik*. Pedagogik och didaktik ska således inte förstås som två, i relation till varandra, avgränsbara och åtskilda kunskapsområden. I stället utgör didaktik i detta avseende en delmängd av pedagogik. Allt kunskapande, allt lärande, innefattas i det pedagogiska intresseområdet.

Det är även ovanstående avgränsning som vanligtvis görs inom lärarutbildningarna: I didaktiken studeras det intentionala lärandet, där avsikten med aktiviteten är att lära någonting och därmed också ofta att någon har uppgiften att lära någon något. Dessutom studeras i didaktiken hur den verksamhet där detta lärande ska ske organiseras, planeras, genomförs och utvärderas, samt de normer och värderingar som ligger till grund för exempelvis innehåll och undervisningsmetoder. Gemensamt utmärkande för dessa didaktiska lärosituationer är således att deltagarnas medvetande är riktad mot att lära sig något respektive att lära någon något; vanligtvis i förhållandet lärare-elev. Men det kan

också vara så att man träffas i exempelvis en studiecirkel, där alla är ”elever”. Utifrån en intentionell utgångspunkt är dock även detta en didaktisk situation, eftersom deltagarna är medvetna om att de är där för att lära, även om man i många av dessa situationer befinner sig i gränslandet mellan vad som i engelskspråkig litteratur ofta betecknas formellt och informellt lärande, exempelvis när syftet med en språkträff är att förbereda en utlandsresa. Lärande kan ses som en aspekt av alla former av kommunikation och i språkbruket, diskursen, synliggörs avsikten; när medlemmarna i exempelvis en rockgrupp ska träffas så säger de förmodligen inte ”ska vi träffas ikväll för att lära oss om musik”, utan troligtvis ”ska vi träffas ikväll för att spela”. I det senare är intentionaliteten riktad mot att spela och musicera tillsammans, inte mot att lära, även om det torde stå oemotsagt att musikaliskt lärande äger rum i den situationen.

I sin genomgång av pågående avhandlingsarbeten delar Jörgensen (1995) in dessa under rubrikerna musikpsykologi och musikpedagogik, därmed avgränsande musikpsykologi som liggande utanför det musikpedagogiska forskningsfältet. Jörgensen argumenterar för en snäv definition av musikpedagogik: ”Musikkpedagogikk er vitenskapen om musikkoppdragelses- og musikkundervisningssituationen” (Jörgensen, 1979). En liknande definition gör Nielsen (1994, 1997). Där Jörgensen och Nielsen således definierar musikpedagogik som liktydigt med det musikdidaktiska delområdet inom kunskapsområdet musikaliskt lärande, utvecklande och varseblivande, så menar jag att musikpedagogik innefattar *hela* det forskningsfält inom vilket vi studerar alla former av musikaliskt lärande, upplevande och erfaran, samt de ramar och villkor som styr och påverkar detta. Definitionen och därmed avgränsningen utgår således inte ifrån i vilken situation det musikaliska lärandet sker, inte heller vilken avsikt deltagarna har med sin aktivitet. I stället utgår definitionen ifrån angivandet av ett perspektiv utifrån vilket olika musikaliska möten och aktiviteter förstås, beskrivs och analyseras, nämligen det perspektiv i vilket det musikaliska lärandet och erfandet fokuseras, oavsett i vilken situation dessa musikaliska möten och aktiviteter äger rum. Utifrån en sådan definition blir inte heller en

uppdelning och avgränsning mellan exempelvis musikpedagogik och musikpsykologi i syfte att inkludera eller exkludera relevant, utan beskrivningen ”musikpsykologiskt inriktad” anger då snarare vilken typ av teoribildning man avser att grunda sin musikpedagogiska analys på.

För att ytterligare förtydliga kan vi lite tillspetsat säga att det faktum att vi studerar musik i skolan eller musikleärares situation inte per automatik innebär att vi bedriver musikpedagogisk forskning, eftersom detta kan göras utifrån ett musikvetenskapligt perspektiv med fokus på musiken själv, dess uppbyggnad och innehåll, eller utifrån ett historiskt perspektiv där musikleärens liv och verksamhet beskrivs. Detta kan givetvis utgöra värdefulla delar i musikpedagogiska forskningsarbeten, men jag menar att två grundläggande krav måste vara uppfyllda i ett musikpedagogiskt *avhandlingsarbete*: (a) att beskrivningar och analys görs utifrån ett fokus på det musikaliska lärandet eller någon aspekt av detta och (b) att man i den *empiriska studien* sätter in och prövar problematiken i en *nutida kontext*.

Det andra kravet, att en doktorsavhandling i musikpedagogik ska innehålla en empirisk undersökning, kan måhända ses som väl hårt eller snävt och att även forskningsarbeten av rent historisk eller teoretisk karaktär borde kunna uppfylla kriterierna för en godkänd avhandling. Min utgångspunkt är dock att den empiriska delen är mycket viktig.

Musikpedagogik ansluter genom sin koppling till pedagogik till en samhällsvetenskaplig forskningstradition, om än med rötter även i musikvetenskap och humaniora, och all den stund våra studieplaner, liksom de i exempelvis pedagogik, innehåller kravet på genomgångna kurser i forskningsmetodik, så är det rimligt att doktoranderna även i forskarutbildningens gesällprov, vilket doktorsavhandlingen ska ses som, visar att de som forskare förmår tillämpa dessa forskningsmetoder i praktiken. Det är dessutom viktigt att se till de arbetsuppgifter som man efter avlagd doktorsexamen ofta ställs inför: Där ingår handledning av andras forskningsarbeten på olika nivåer i utbildningssystemet, från

examensarbeten till doktorsavhandlingar, som en viktig del. För att kunna fullgöra sin uppgift som handledare är egen erfarenhet av att samla in, bearbeta och analysera data och att utifrån denna analys generera en resultatbeskrivning en omistlig erfarenhet.

I den meningen är de flesta av de doktorsavhandlingar som hittills presenterats oproblematiska; de innehåller samtliga mer eller mindre omfattande empiriska undersökningar. Det kan dock inte tas för givet att så även blir fallet framöver, med mindre än att frågan om de empiriska undersökningarnas roll inom musikpedagogisk forskning explicit diskuteras och klarläggs.

Skulle vi få en motsatt utveckling, nämligen att musikpedagogiska forskare *redan under sin forskarutbildning* huvudsakligen ägnade sig åt litteraturstudier och helt förlitade sig till skriftliga källor och historiskt källmaterial som ”empiri”, riskerar vi att marginalisera oss själva och vår forskningsdisciplin och därmed också förlora det som idag legitimerar framväxten av musikpedagogik som forskningsämne. Den kontakt med olika nutida musikpedagogiska praxisområden som de empiriska undersökningarna ger är absolut nödvändig för att vi som forskare ska kunna formulera valida forskningsfrågor och för att vi som forskare inte ska fjärma oss från musikpedagogisk vardagsproblematik och bli oss selv nokk i interna diskussioner på våra universitetsinstitutioner.

Musikaliskt lärande utanför skolan

Vad har vi då för lärande utanför det didaktiska området? Inom musik torde det vara uppenbart att det mesta av det musikaliska lärandet sker i andra situationer, utanför skolan. Genom att spela tillsammans med kamrater, genom att lyssna på musik, genom att titta på film. Kort sagt, till stor del genom att växa upp i dagens samhälle (Folkestad, 1996).

Dagens ungdomar är mycket intresserade av musik. Deras tillgång till musik, såväl genom att lyssna på skivor, radio och TV, som genom att använda instrument för att framföra och

skapa egen musik, har ökat dramatiskt under de senaste årtiondena. Denna utveckling har studerats av Nylöf (1967, 1975, 1977) i en rad av undersökningar, där ungdomars musikvanor samt attityder till och kontakter med musik undersökts. I dessa visas även hur ungdomars lyssnarvanor förändrats till följd av den teknologiska utvecklingen. Detta följdes upp av Axelsen (1997), där hon i sin doktorsavhandling visar att så gott som samtliga gymnasieelever (97%) dagligen lyssnar på musik såväl när de kommer hem från skolan som innan de ska somna. I en undersökning som genomfördes i Sverige 1990 (Bjurström & Wennhall, 1991), i vilken 1000 ungdomar i åldern 16-25 år intervjuades, beskrev 94% sig själva som ”mycket intresserade” eller ”ganska intresserade” av musik. Detta gjorde musik till det största fritidsintresset för dagens ungdomar, större än exempelvis sport. Att detta musikintresse även påverkar attityden till musikämnet i skolan visar sig i det datamaterial som samlades in i samband med den nationella utvärderingen av grundskolan 1992: 90 % av eleverna i årskurs 9 tycker ”ganska bra” eller ”mycket bra” om undervisningen i musik och 65% såg det som ett viktigt ämne i skolan.

Iakttagelsen att barn och ungdomar i så stor utsträckning i olika former och aktiviteter umgås med musik och i dessa lär sig mycket om musik, utgjorde en viktig utgångspunkt i avhandlingsarbetet om ungdomars musikskapande med hjälp av datorer (Folkestad, 1996). En förutsättning för att kunna förstå och problematisera den observerade aktiviteten var insikten att det mesta musikaliska lärandet sker utanför skolan och andra lärarledda situationer. Utan denna insikt framstår resultatet att samtliga deltagare lyckades göra egen musik som en paradox; om inläring endast sker i situationer där lärare förmedlar kunskap, hur kunde då de som aldrig fått någon musikalisk skolning ändå skapa musik? Var hade de lärt sig det?

Det förekommer således ett stort mått av lärande utanför skolan och även om fokus i lärarutbildningen av naturliga skäl är på didaktiska situationer i skolan och i klassrummen och på hur undervisning och annat lärarbete organiseras, så är det som tidigare nämnts

inte säkert att alla frågor och problem som rör klassrummet bäst utforskas i klassrummet. Detta är en viktig och grundläggande iakttagelse, både när det gäller att välja forskningsproblem för respektive arbeten, som när det gäller att definiera och beskriva det musikpedagogiska forskningsfältet. Därigenom kan en avgränsning likt Jörgensen (1995) och Nielsen (1997) begränsa våra möjligheter eftersom det kan vara just i aktiviteter *utanför* skolan som vi finner teorier om hur arbetet *i* skolan ska kunna bedrivas. Generellt tror jag detta är en fruktbar utgångspunkt för musikpedagogisk forskning inte minst eftersom det inom just vårt område försiggår så mycken musikalisk aktivitet utanför skolan som också är observerbar och därmed studerbar. Med kunskaper om detta grundläggande musikaliska lärande utanför skolan i bagaget kan vi sedan forma idéer om de didaktiska situationerna i skolan.

En pionjärstudie med vad som kan beskrivas som en naturalistisk utgångspunkt är Sundins (1963) undersökning om barns musikaliska skapande, vilken genomfördes i början av 1960-talet. Sundin observerade hur barnen vid några barnstugor i Stockholm spontant skapade egna sånger som ett uttrycksmedel i lek och umgänge med andra barn. Denna studie utgjorde sedan utgångspunkt för Björkvolds (1980) studier om förskolebarns spontana sjungande i Oslo, Leningrad och Los Angeles.

Kunskapssyn

En konsekvens av det som tidigare beskrivits är att en förskjutning av fokus har ägt rum inom pedagogikämnet; från ett fokus på att lära ut (teaching) och den som lär ut, till ett fokus på lärande (learning) och den lärande människan. Den fenomenografiska forskningsinriktningen, vilken utvecklades ur den s.k. INOM-gruppens (INläring och OMvärldsuppfattning) arbeten och där en grundläggande idé är att fokus läggs på de lärande och på deras uppfattningar och förförståelse av det som ska läras, är ett exempel på

detta (Marton, Dahlgren, Svensson, & Säljö, 1977; Marton 1981, 1995; Marton & Booth, 1997).

Språkbruket när vi exempelvis talar om ”inläring” röjer en dualistiskt epistemologisk utgångspunkt, nämligen att kunskap är något som kan frigöras från sitt sammanhang och de individer som besitter den, kunskap som vid inläringen utgör något ”där ute” som ska ”tas in”. Inom musikområdet återfinns denna dualism i bruket av uttryck som att ”öva in”. Frågor som dessa har tidigare huvudsakligen belysts inom filosofi och vetenskapsteori, men i vår senaste läroplan för grundskolan, LPo 94, finns för första gången en klar beskrivning och definition av vad kunskap är. I denna mening är den unik. Denna definition av kunskap bygger på utgångspunkter och erfarenheter gjorda i det senaste decenniets forskning om lärande inom bland annat den fenomenografiska forskningsinriktningen och forskning utifrån ett sociokulturellt perspektiv, ofta kallat *situerat lärande (situated cognition)*:

Kunskapen utvecklas i ett växelspel mellan vad man vill uppnå, den kunskap man redan har, problem man upplever med utgångspunkt i denna samt de erfarenheter man gör. (Carlgren, 1995, s. 29)

Vidare beskrivs lärandet som att ”individen lär sig inte genom att ’ta in’ utan genom att interagera med sin omgivning” (Carlgren, 1995, s. 41), vilket gör att lärande och kunskapande kan ses som en människa-omvärlds-relation (Marton & Booth, 1997).

Insikten att ”individens kunskapsutveckling sker naturligtvis inte bara i skolan” (Carlgren, 1995, s. 35), kanske inte ens huvudsakligen i skolan, är viktig för att pedagoger inte ska se eleverna som kunskapsmässigt tomma individer och i den meningen genuina nybörjare. Tvärtom besitter de mycken kunskap redan innan de undervisats. I musikpedagogiska sammanhang är detta en central insikt: *Vi möter aldrig musikaliska nybörjare*, definitivt inte när de är så stora att de går i skolan, men inte heller i lägre åldrar. Vad vi i stället möter

är människor med ett stort mått av musikalisk erfarenhet och därmed musikaliskt kunnande, vilket de tillägnat sig genom att växa upp och leva som människor i världen. Allt detta lärande sker i situationer utanför skolan och som pedagog är det viktigt att ha god kännedom om hur detta lärande går till, vad det innehåller, hur det upplevs av barnen och ungdomarna själva och vad det ger för bakgrund och förutsättningar för lärandet i didaktiska skolsituationer. För att förstå förutsättningarna för exempelvis musikaliskt skapande och förstå hur, varför och på vilka villkor det kan bedrivas i skolan, så måste även, såsom tidigare nämnts, det grundläggande musikaliska lärandet och spontana musikskapandet utanför skolan utforskas. Med denna kunskap i bagaget kan sedan de didaktiska situationerna i skolan formas.

Det är alltid något som lärs och detta något, lärandets innehåll, är därför alltid centralt i beskrivandet av såväl hur lärande sker som i beskrivandet av lärandets förutsättningar, villkor och resultat. I den meningen blir därför en uppdelning mellan vad som skulle kunna beskrivas som allmänpedagogik och ämnespedagogik, i vårt fall musikpedagogik, inte meningsfull, eftersom det förstnämnda utan ett innehåll blir tomt och knappast kan beskrivas som en pedagogisk process (se Marton et al., 1986; Marton, 1977). Visserligen skulle man kunna säga att formulerandet av generella pedagogiska teorier, generella i den meningen att de är giltiga för samtliga pedagogiska tillämpningsområden, skulle kunna utgöra en allmänpedagogisk nivå, överordnad de tillämpningar dessa leder till inom respektive ämnesområde (Ödman, 1994). På liknande vis argumenterar Bengtsson och Kroksmark (1994) för en uppdelning mellan allmändidaktik och allmänmetodik å ena sidan och ämnesdidaktik och ämnesmetodik å den andra.

Utifrån ett musikpedagogiskt perspektiv är dock en dylik uppdelning mellan vad som skulle kunna beskrivas utifrån en allmänpedagogisk utgångspunkt och vad som specifikt kan härledas till att musik utgör innehållet i den pedagogiska processen inte fruktbar att göra. I stället är det just helheten, och relationen mellan den del eller den aspekt av

musikaliskt lärande vi studerar och denna helhet, som är viktig. Musikaliskt lärande i exempelvis ett klassrum måste analyseras och förstås utifrån såväl: (a) den musikaliska aktiviteten själv, dess musikaliska innehåll och musikkulturen på skolan, (b) i relation till övrigt lärande i skolan och rådande skolkultur, (c) i relation till musikaliskt lärande i andra sociala praktiker utanför skolan och (d) i relation till barns och ungdomars liv i stort. Denna analys måste vidare göras såväl ”i nutid” som med beaktande av den historiskt-kulturella dimensionen i alla dessa delar.

Sammanfattning och konklusion

Det kan kanske tyckas som att konklusionen av denna vidare definition av musikpedagogik än den som hitintills vanligtvis förekommit blir att allt är musikpedagogik och att denna definition därigenom i själva verket inte definierar något alls utan leder till total relativism. Jag hävdar dock motsatsen; poängen är att avgränsningen görs genom definierandet av ett vetenskapligt perspektiv och inte utifrån i vilka situationer det musikaliska lärandet sker, eller om det finns en uttalad avsikt att undervisa och åstadkomma inläring eller ej. Avgänsningen görs inte heller utifrån vilka ”stöddiscipliner” man använder sig av vid formulerandet av forskningsfrågor, teorier och analys av data. Det är således inte situationen som sådan, dess förutsättningar eller uttalade syfte som avgör om dess musikaliska skeende inryms i det musikpedagogiska forskningsfältet, utan att ett pedagogiskt perspektiv, med fokus på lärande och kunskapsbildning, anläggs vid studiet och analyserandet av alla de situationer i vilka musikaliska möten och därigenom olika former av musikaliskt lärande och erfارande sker. Musikpedagogik har visserligen en tydlig relation till praxis inom förskola, allmänna skolan och musik- och kulturskolor med avseende på det musikaliska lärandet i vid bemärkelse, men inskränker sig inte till att studera enbart dessa didaktiska situationer.

Musikpedagogik definieras därigenom som det forskningsfält vilket studerar *alla former av musikaliskt lärande och erfارande av musik*, inkluderande de ramar, förutsättningar, traditioner och villkor som styr dessa situationer där musik utgör de olika läroprocessernas innehåll, men där det musikaliska lärandet inte nödvändigtvis behöver vara vare sig situationens avsikt eller primära mål.

Referenser

- Axelsen, D. (1997). *Listening to recorded music: Habits and motivation among high-school students*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bengtsson, J. & Kroksmark, T. (1994). *Allmänmetodik. Allmändidaktik. Ett bidrag till en ämnesbeskrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurström, E., & Wennhall, J. (1991). *Ungdomar och musik. Årsbok om ungdom 1991*. Stockholm: Statens ungdomsråd.
- Björkvold, J.-R. (1980). *Den spontane barnesangen – vårt musikaliske morsmål: En undersökelse av förskolebarns sang i tre barnehager i Oslo*. Oslo: Oslo Universitet.
- Brändström, S., & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält. En studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Carlgren, I. (1995). *Kunskap och bildning*. Stockholm: Skolverket.
- Folkestad, G. (1996). *Computer based creative music making: Young people's music in the digital age*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Franklin, E. (1956). *Tonality as a basis for the study of musical talent*. Göteborg: Gumperts förlag.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdal, N.J.: Erlbaum.
- Jørgensen, H. (1979). Musikkpedagogikk som interdisiplinært forskningsområde: Almenpedagogiske aspekter. I P. Dahl, O. Indrebö, & O. F. Lillemyr (Red.), *Nordisk arbeidskrets for musikkpedagogisk forskning*. Trondheim: Universitet i Trondheim.

- Jørgensen, H. (1995). Nordisk musikkpedagogisk forskning på doktornivå: Status og fremtid. I H. Jørgensen & I. M. Hanken (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Jørgensen, H. & Hanken, I. M. (Red.) (1995). *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Holmström, L.-G. (1963). *Musicality and prognosis. Some factors related to success in school music situations*. Stockholm: Norstedts.
- Lave, J. (1993). The practice of learning. I S. Chaiklin & J. Lave (Red.), *Understanding practice-Perspectives on activity and context* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F. (1995). Cognesco ergo sum. Reflections on reflections. *Nordisk pedagogik*, 15, 165-180.
- Marton, F. (1986) (Red). *Fackdidaktik. Volym 1*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L., & Säljö, R. (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, N.J.:Lawrence Erlbaum Associates.
- Nielsen, F. V. (1994). *Almen musikdidaktik*. Köpenhamn: Cristian Ejlers' Førlag.
- Nielsen, F. V. (1997). Den musikpaedagogiske forsknings territorium: Hovedbegreper og distinktioner i genstandsfeltet. I H. Jørgensen, F.V. Nielsen and B. Olsson (Eds.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årsbok 1997. NMH-publikationer 1997:2*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Nylöf, G. (1967). *Musikvanor i Sverige*. Bilaga till Konsertbyråutredningens slutrapport SOU 1967:9. Stockholm: Rikskonserter.
- Nylöf, G. (1975). *Svenska ungdomars attityder till och kontakt med musik*. Stockholm: Rikskonserter.

- Nylöf, G. (1977). Så har våra lyssnarvanor förändrats under 70-talet. I S. Nordström (red.) *Vem bestämmer din musik?* (pp. 48-64). Stockholm: ABF.
- Olsson, B. (1993). *Sämus-en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 70-talet*. Göteborg: Musikhögskolan i Göteborg.
- Olsson, B. (1995). Kommentarer till Harald Jörgensens föreläsning "Nordisk musikpedagogisk forskning – status och framtid". I H. Jörgensen & I. M. Hanken (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Oslo: Norges Musikkhøgskole
- Reimers, L. (1989). *Introduktion till musikpedagogik som vetenskap*. MPC:s skriftserie, 1 (1989). Stockholm: MPC.
- Saar, T. (1999). *Musikens dimensioner. En studie av unga musikers lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv*. Stockholm: HLS Förlag.
- Stålhammar, B. (1995). *Samspel: Grundskola – Musikskola i samverkan: En studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation*. Göteborg: Musikhögskolan vid Göteborgs universitet.
- Sundin, B. (1963). *Barns musikaliska skapande*. Stockholm: Liber.
- Sundin, B. (1978). *Barns musikaliska utveckling*. Malmö: LiberFörlag.
- Ödman, P.-J. (1994). *Musikpedagogik som vetenskap* (No. 1994:1). Stockholm: Centrum för musikpedagogisk forskning (MPC).