



LUND UNIVERSITY

"I wrote this chapter as a rondo" - om att använda musikalisk kunskap till handledning

Lonnert, Lia

Published in:
Knowledge formation in and through music

2015

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Lonnert, L. (2015). "I wrote this chapter as a rondo" - om att använda musikalisk kunskap till handledning. I J.-O. Gullö, & P.-H. Holgersson (Red.), *Knowledge formation in and through music* (s. 137-144). Royal College of Music.

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

Lia Lonnert: *"I wrote this chapter as a rondo" – om att använda musikalisk kunskap till handledning*¹

– Tänk på att uppsatsskrivande är en **genre**!

Jag hör ofta mig själv säga något likande i den inledande processen när jag handleder examensarbeten. Ofta blir det en vändpunkt där studenten börjar förstå vad jag pratar om. Det verkar kanske som onödig information och inte alls något förlösande. Javisst, en uppsats är inte en haiku eller en brevroman; vad i denna information ger studenten förståelse?

Det som är väsentligt är kontexten; handledning av sistaårselever på musiklejarlinjen. Ordet "genre" i vår dialog betyder inte litterär genre utan musikalisk genre. Ordet använder jag och studenten som metafor. Om jag har beskrivit uppsatsen som genre har jag och studenten en gemensam referensram för att diskutera hur formen, ramarna, överenskommelserna och regelbrytandet kan se ut. Vi vet också att för att kunna bryta genrens överenskommelser, måste man först veta vad dessa är. Det vill säga att lära sig hantverket, inte lära sig om hantverket. En musiklejarstudent lär sig att spela i många genrer under sin utbildning, genretänkande och utövandet av olika genrer är mycket konkret för dem. Till saken hör att begreppet genre inom musik är mångtydigt och inte lätt att definiera (Samson 2015). Trots detta är begreppet tydligt som metafor för mig och studenten. Ordet genre är inte den enda musikaliska och musikpedagogiska referensen jag, och studenterna, använder. Jag har funnit att användningen av musikaliska jämförelser ofta gör att förståelsen blir bättre och snabbare, och att de förstår skrivprocessen bättre.

Skrivande och musikutövande

– Du måste **öva** på att skriva på samma sätt som du övar på ditt instrument. Det räcker inte att veta teoretiskt hur det går till.

¹ En tidigare version av detta kapitel har skrivits som examensuppgift i Lunds universitets kurs för forskningshandledning 2015.

För de som är musiker, eller musiklärare, och senare börjat en akademisk karriär finns ofta kunskaperna från det första yrket med och kan användas. Jag menar inte de faktiska kunskaperna som finns och kan beforskas utan de egna processkunskaperna och kunskaper som kan överföras till ett nytt område. Det är möjligt att det underlättar att handledaren själv som skribent använder motsvarande metoder i sina egna arbetsprocesser. För mig som utbildade mig till musiker och som också har varit verksam som musiker innan jag doktorerade, har det alltid varit naturligt att tänka i musikaliska begrepp, musikalisk struktur och musikaliska arbetsprocesser i mitt skrivande. Det är inte unikt, Bresler (2005) jämför hur hennes kunskaper som musiker kunde överföras till hennes forskarroll, Baum (1962/1964) jämför hur det är att vara skribent och musiker. Baums första karriär var som musiker, hennes andra karriär var som författare. I sin självbiografi skriver hon om hur hennes musikaliska kunskaper fick henne att se på sitt skrivande.

I believe that training to become an orchestral musician is the best preparation a future writer can have. It teaches you patience and precision. No clinkers permitted when you play in a concert, no misplaced words or surprise expressions. You watch your every comma as carefully as you used to watch every little staccato dot to give each note its full rhythmical weight and accent. (What the printers do to it afterwards, that's another story!) And it teaches you form, dynamics, phrasing – form in freedom. It imbues you with that intangible instinct that demands a percussion, a repetition here, a brief lyrical interlude there, a sense for light and shadow, for the necessity of a crescendo, an allegro, a rest, a dramatic racing and shortening as in a strett. Even today I think in musical terms; I might report to my conductor husband: 'this evening I goofed. I wrote this chapter as a rondo when it really calls for a variation form.' (Baum 1962/1964: 325)

Det finns många likheter mellan musik och språk, Dahlbäck (2011) beskriver likheter och skillnader i rytm, syntax, melodi och muntlig och skriftlig kunskapsproduktion. Ett annat exempel är affektläran och de musikaliskt-retoriska figurer som hade sin höjdpunkt under barocken (Benestad 1978/1994). Inom musikpedagogisk forskning har flera studier visat på beröringspunkter mellan litterär eller verbal praktik och musikalisk praktik som till exempel Johansson (2008) om retorisk praktik i orgelspel, Bjerstedt (2014) om "storytelling" och jazzimprovisation och Dahlbäck (2011) om pedagogik, musik och språk i årskurs 1 i grundskolan.

Mästarläratraktionen

– Resultatkapitlet har en annan **karaktär** än de andra kapitlen. Det kan vara den långsamma satsen, ett adagio.

Kvale (2000) beskriver lärandet inom akademien och Nielsen (2000) beskriver lärandet inom konservatoriet som *mästarlära* i den antologi de utgivit tillsammans (Nielsen & Kvale 2000). I deras beskrivningar kan likheter påvisas i de roller handledare respektive lärare och studenter har inom de båda utbildningarna, även om de inte jämför. Det kan påpekas att den syn på mästarlära som presenteras i Handal och Lauvås (2006) bok om forskarhandledning inte har mycket gemensamt med den mer dynamiska syn på mästarlära som presenteras i Nielsen och Kvals (2000) antologi. Handal och Lauvås (2006) menar att synen på handledning som mästarlära ger en föråldrad bild av relationen mellan student och handledare.

En handledare som har ett musikrelaterat ämne har inte en ny och främmande roll och studenten möter inte en ny situation som doktorand. Som utbildad i musik har man ofta haft en eller många lärar-elevrelationer som liknar handledar-doktorandrelationen (Harrison, 2012). Möjligtvis kan erfarenheter från denna mästarlärelation under musikutbildningen påverka handledarrelationen. Gaunt (2011) jämför och påvisar likheter mellan rollerna att vara doktorand och att utbildas inom traditionell mästarlära (one-to-one tuition) inom instrumentalutbildning i västerländsk konstmusik. Harrison (2012) påpekar att man kan lära sig något från praktiken som lärare i musik till att vara handledare för doktorander, och han arbetar själv med båda praktikerna. Han upplever att han är mer strukturerad när han undervisar i sång än när han handleder doktorander, och påpekar att musikaliska begrepp och tankesätt kan vara givande för handledaren. Även Carey et al (2013) påpekar att det finns lärdomar från musikens mästarlära till handledar-doktorandsituationen. Persson (1999) gör jämförelser mellan den karismatiske dirigenten, "maestron", och den karismatiske handledaren, där bristande social kompetens inte ger en bra handledarrelation. Dock är det mesta av denna forskning främst inriktad på lärdomar från mästarläratraditionen, och inte på användandet av musikkunskaper i handledning.

Den musikpedagogiska forskarens yrkesroller

– Det är svårt att rätta till något som man har övat in fel från början. Det är samma sak med skrivandet, har du slarvat med referenserna från början kan det ta oerhört mycket tid att få dem rätt senare. Ju tidigare man kan få det rätt desto mer tid spar man. Att tänka "det där rättar jag till sen" är att göra problemen större både när man skriver och när man övar.

När man själv ser något som fullkomligt självklart förutsätter man ofta att andra tänker och gör på samma sätt. Just därför var det intressant att ta reda på om kollegor, handledare på kandidat, master och doktorandnivå, använder sina kunskaper på likande sätt som jag. Mailkontakt och informella samtal med kollegor visade att några använder sina kunskaper ungefär som jag,

andra har det mest som lustigheter och några skiljer helt på sina akademiska och sina musikaliska erfarenheter. Det är med andra ord stor spridning. Men det är också ett forskningsområde som skulle kunna belysas bättre; dels i vilken utsträckning musikaliska erfarenheter används, dels hur och vad som används, inte bara av lärare och handledare utan även av studenter. Det är naturligtvis inte självklart att användandet av musikaliska kunskaper till handledning är effektivare, eller ger ett bättre resultat. Vad som vore intressant att studera är hur kunskapsappropriering eller lärande kan ske med hjälp av musikaliska kunskaper.

Forskare inom musikpedagogik i Sverige har oftast musiker-, organist- eller musiklärarexamen. Många har varit yrkesverksamma som lärare och musiker i många år innan de blir doktorander (Hultberg 2013). Yrkesidentiteten som lärare och som musiker är ofta stark även när doktorandstudierna påbörjats, och många är även verksamma i sina tidigare yrken parallellt med doktorandstudierna. Några går tillbaks till i princip samma position de hade före doktorandstudierna, ibland, men inte alltid, med ny titel och högre lön.² Musikeryrkesidentiteten, och i många fall instrumentalistidentiteten, hos forskare inom musikpedagogik är ofta en stark grund för forskningen (till exempel Johansson 2008; Ljungar-Chapelon 2008). Ofta uppkommer frågeställningarna direkt ifrån praktiken som musiker och som pedagog (till exempel Bjerstedt 2014; Hultberg 2000). Hultberg (2013) påpekar att det finns många beröringspunkter mellan konstnärlig forskning och musikpedagogisk forskning, vilket gör att disciplinerna kan berika varandra. Detta kan möjliggöras genom att samma person samtidigt innehar flera olika yrkesroller som forskare, lärare och musikutövare. Det är möjligt att behålla flera av sina yrken parallellt som Harrison (2012) beskriver sin växling mellan sångundervisning och handledning. Det är även möjligt att yrkena som lärare, musiker och forskare är sammanflätade och berikar varandra.

Att lära sig – att lära andra

– En uppsats måste ha en form, och de olika delarna inom denna form måste harmoniera.

Genom att använda gemensamma referenser är det lättare för mig som handledare att visa respekt för studenternas kunskaper och förmågor. Det

² En undersökning av Lonnert (2014) visade att av de som disputerat i musikpedagogik vid Musikhögskolan i Malmö, Lund universitet (sju män och åtta kvinnor), innehar de flesta männen professurer men endast en av kvinnorna. Alla män som har fått professurer har befordrats inom sin tjänst, den enda kvinnan som fått professur har sökt tjänsten i konkurrens.

visar att jag har tilltro till dem som musiker och som lärare. Den överförbara kunskapen kan ses på två sätt, dels kan det vara som *analogiskt tänkande* (Johannessen 1999/2002), dels kan studenten använda sina tidigare kunskaper och bygga på dessa för att vinna/konstruera ny kunskap. Analogiskt tänkande (Johannessen 1999/2002) innebär att kunna överföra kunskap till en ny situation, i detta fall överföra de musikaliska begreppen, orden, processerna och tankesätten till att förstå skrivandets hantverk, det vill säga överföra till ett nytt kunskapsområde.

Har studenterna förstått processerna, som de bygger på sitt tidigare musikaliska kunnande, så kan de själva lära sig vad de måste lära. En del av detta lärande är att lära sig om det ämne de valt att fördjupa sig i. Möjligtvis behöver inte en handledare måste ha kunskaper i det ämne studenterna har valt, det kan läraren lära sig tillsammans med studenten, eller i många fall av studenten. Som några av många exempel från min egen praktik har jag fått kunskaper om heshet hos sångare (Schotte 2011), lärarens roll i dansimprovisation (Kugelberg 2011) och gitarrundervisning (Wiberg 2012) genom och tillsammans med mina studenter. I många fall har studenten varit den som kunnat mest om ämnet vilket har gjort att vi i viss mån blir intellektuellt jämställda i denna del i processen.

Idén om denna intellektuella jämställdhet liknar den "frigörelse" Rancière (2011) beskriver, där tilltro till studentens egen förmåga till lärande är viktigare än förklaringar. En av principerna för lärande är att själv bygga på den kunskap man redan har: "man måste lära sig någonting och relatera allting annat till det, i enlighet med principen att alla intelligenser är jämlika" (Rancière 2011: 130). Det finns risker i detta tankesätt och denna metod, eller möjligheter, beroende på vilket perspektiv man tar. En lärare som inte styr elevens lärande, eller inte delger förklaringar utifrån sin egen ståndpunkt avsäger sig, eller förlorar, sin maktposition. Denna maktposition bygger på ett större vetande som gradvis kan delges studenten i lämplig ordning. Persson (1999) menar att det har varit den traditionella handledarpositionen. En lärare som däremot säger "Det här är det ämne du valt, lär dig allt du kan om det", främsäger sig delvis kontroll över läroprocessen. Men som Rancière (2011) påpekar har läraren fortfarande en roll i lärandet som hjälp hur man går till väga för att kunna lära. Idén om intelligensernas jämlikhet betyder inte att man menar att alla har samma kunskap. Inte heller går det att komma ifrån att en handledare har en maktposition gentemot studenten (Persson 1999).

Denna typ av frihet för studenten att forma sitt lärande kan bara delvis finnas när en uppsats skrivs. Rancière (2011) menar att "det gamla" systemet styr inom akademierna gällande kontroller som examination, poängsättning, bedömning och ritualer. För att kunna använda idén om intellektuell jämställdhet mellan student och handledare krävs en idé om en skillnad mellan process och produkt. Produkten kommer att vara det som akademien kräver, det studenten har lärt sig i processen för att skapa produkten är något

annat. Maktrelationen mellan student och handledare kommer att bevaras, men inom detta "gamla" system kan tilliten till studentens inneboende förmåga att tillägna sig vetande, studentens "frigörelse", ges av handledaren.

En handledare bör ha tilltro till studentens förmåga att överföra kunskap, tilltro till studentens förmåga att lära, och kunna hitta den roll där stödet till studenten har den verkan som avses. Med musiken som gemensam nämnare mellan student och handledare kan denna tilltro byggas, men musiken kan även vara en grund för inhämtande av ny kunskap. Ranciére (2011) hävdar att konstnärer har en ambition till intelligensernas jämlikhet i sitt konstnärliga utövande genom det kommunikativa elementet med en publik, möjligtvis kan denna ambition utnyttjas och vidareutvecklas som handledare. Uppsatsen, texten, produkten, som studenten skriver kommer att vara den kommunikativa delen av arbetsprocessen, jämförbar med konstnärliga utövandet. Ranciére (2011) beskriver det som "viljan att berätta och att få andra att känna det genom vilket vi är deras likar" (Ranciére 2011: 94). Dock ser lärandet i skapandet av produkten annorlunda ut än kunskapsskapandet i arbetsprocessen med kunskapssökande.

Coda

Jag vill hävda att kunskaperna man har som musiker kan påverka skrivandet, och även undervisningen. Jag vill också hävda att utnyttjandet av de yrkesroller man har som musiker, lärare, handledare och forskare, och de roller studenterna har, kan underlätta kommunikation och förståelse för uppgiften. Den gemensamma musikaliska kunskapen kan för handledaren skapa tillit till att våga låta studenten vara fri att söka sin egen kunskap. Musikalisk kunskap blir ett verktyg. Att vara musiker är att utöva ett hantverk, att skriva är också ett hantverk. Det gemensamma fackspråk och de kunskaper handledare och student har som musikutövare kan utnyttjas.

– Du vet hur det är en vecka innan konserten. Man tycker att man kan stycket. Men det är nu man kan börja arbeta med det på riktigt. Det är nu man lyfter stycket till en annan nivå. Det är samma sak med skrivandet, det är i slutet man kan lyfta texten till att den ska bli riktigt bra. Men det kräver oerhört mycket arbete med detaljer.

Referenser

- Baum, Vicki (1962/1964). *I know what I'm worth*. London: Michael Joseph.
Benestad, Finn (1978/1994). *Musik och tanke. Huvudlinjer i musikestetikens historia från antiken till vår egen tid*. Lund: Studentlitteratur.
Bjerstedt, Sven (2014). *Storytelling in jazz improvisation: Implications of a rich intermedial metaphor* (avhandling). Musikhögskolan i Malmö.

- Bresler, Liora (2005). What musicianship can teach educational research. *Music Education Research*, 7(2), 169-183. doi: 10.1080/14613800500169399
- Carey, Gemma, Grant, Catherine, McWilliam, Erica & Taylor, Peter (2013). One-to-one pedagogy: Developing a protocol for illuminating the nature of teaching in the conservatoire. *International Journal of Music Education*, 31(2), 148-159.
- Dahlbäck, Katarina (2011). *Musik och språk i samverkan* (licentiatuppsats). Högskolan för scen och musik. Göteborgs universitet.
- Gaunt, Helena (2011). Understanding the one-to-one relationship in instrumental/vocal tuition in Higher Education: comparing student and teacher perceptions. *British Journal of Music Education*, 28, 159-179. doi:10.1017/S0265051711000052.
- Harrison, Scott D. (2012). 'Letting go': An auto-ethnography of higher degree supervision in music. *International Journal of Music Education*, 30(2) 99-110. doi: 10.1177/0255761412439927
- Handal, Gunnae & Lauvås, Per (2006). *Forskarhandledaren*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultberg, Cecilia (2000). *The printed score as a mediator of musical meaning. Approaches to notation in Western tonal music* (avhandling). Musikhögskolan i Malmö.
- Hultberg, Cecilia. K. (2013). Artistic Processes in Music Performance A Research Area Calling for Inter-Disciplinary Collaboration. *Swedish Journal Of Music Research / Svensk Tidskrift För Musikforskning*, 95, 79-94.
- Johannessen, Kjell S. (1999/2002). Det analogiska tänkandet. I Peter Tillberg (Ed.), *Dialoger – om yrkeskunnande och teknologi* (s. 288-299). Stockholm: Föreningen Dialoger.
- Johansson, Karin (2008). *Organ improvisation – activity, action and rhetorical practice* (avhandling). Musikhögskolan i Malmö.
- Kvale, Steinar (2000). Forskare i lära. I Klaus Nielsen, & Steinar Kvale (Eds.), *Mästarlära. Lärande som social praxis*, (s. 181-198). Lund: Studentlitteratur.
- Kugelberg, Clara (2011). *Att utmana elevers kreativitet - En aktionsforskningsstudie av lärarens roll i dansimprovisationsundervisning* (examensarbete). Musikhögskolan i Malmö.
- Ljungar-Chapelon, Anders (2008). *Le respect de la tradition Om den franska flöjtkonsten: dess lärande, hantverk och estetik i ett hermeneutiskt perspektiv* (avhandling). Musikhögskolan i Malmö.
- Lonnert, Lia (2014). *Kursuppgift Analys av kvantitativa data*. (opublicerad) Musikhögskolan i Malmö.
- Nielsen, Klaus (2000). Musikalisk mästarlära. I Klaus Nielsen, & Steinar Kvale (Eds.), *Mästarlära. Lärande som social praxis* (s. 139-153). Lund: Studentlitteratur.
- Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (Eds.) (2000). *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Roland S. (1999). *Vetenskaplig handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ranciére, Jacques (2011). *Den okunnige läraren*. Göteborg: Glänta.
- Samson, Jim (2015) "Genre." Grove Music Online. Oxford Music Online. Oxford University Press. Nedladdad den 13 juli 2015, <http://www.oxfordmusiconline.com.ludwig.lub.lu.se/subscriber/article/grove/music/40599>.
- Schotte, Hilde (2011) *Den heta röstens uppkomst - Hur man som sångpedagog kan bemöta heshet* (examensarbete). Musikhögskolan i Malmö.
- Wiberg, Andreas (2012). *Förebilda och utveckla teknik i gitarrundervisningen - strategier och förhållningssätt: En kvalitativ intervjustudie med fyra*

gitarripedagoger från gymnasiets estetiska program (examensarbete).
Musikhögskolan i Malmö.