



# LUND UNIVERSITY

## Didaktiska irritationer i musiklärarutbildning : om kulturmöten och beredskap för pedagogisk utveckling

Saether, Eva

*Published in:*

Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang : utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet

2014

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*

Saether, E. (2014). Didaktiska irritationer i musiklärarutbildning : om kulturmöten och beredskap för pedagogisk utveckling. I A. Persson, & R. Johansson (Red.), *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang : utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet* (s. 413-427). Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.

<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=4437902&fileId=4437905>

*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

# Didaktiska irritationer i musiklärarutbildning – om kulturmöten och beredskap för pedagogisk utveckling

Eva Sæther

”Now the whole book is opened...”

Genom reflekterande återblickar på musikpedagogiskt fältarbete i Västafrika, fokuserar detta kapitel på musikaliskt inspirerade forskningsmetoder och pedagogisk utveckling. Nyckelhändelsen är en intervju utförd i ett musikerhem i Basse, Gambia, ett samtal som får tjäna som typexempel på möjligheter i kulturellt gränsöverskridande forskning: Här tar min ”informant” rollen som medforskare, medan de 21 strängarna från hans kora<sup>104</sup> spelar de ostinaton<sup>105</sup> som av de intervjuade uppfattas som frågor. Svaren på dessa frågor kom i slutändan att forma min doktorsavhandling ”The Oral University”, ett inlägg i diskussionen om formellt och informellt lärande. Helt avgörande för forskningsprojektet om ”det muntliga universitetet” var det mångåriga samarbetet mellan mig själv, västerländsk forskare och musiker, och jali<sup>106</sup> Alagi Mbye, musiker och vandrande bibliotek i mandinkatraditionen. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om hur överraskningar, mellanrum och musik kan bidra till pedagogisk utveckling.

---

104 Kora är en lutharpa med 21 strängar. Den tillverkas av en stor kalebass, kohud och mahognyliktande träslag för ställ och den långa halsen. Instrumentet har närmast ställning som nationalinstrument i Gambia, och är spritt över stora delar av Västafrika.

105 Ostinato är en musikalisk term för upprepade korta melodislingor, kan också kallas ”loopar”.

106 Jali är en titel som härrör ur kastsystemet i Mandinkatraditionen i Västafrika. En jalis position är långt ner bland hantverkarkasterna, men ingen kung eller ledare kan regera utan en jali, eftersom han eller hon är vandrande bibliotek i en muntlig tradition. Jalin är fredsmäklare, nyhetsförmedlare, underhållare, musiker och en nödvändig länk mellan makten och folket (Sæther, 2003). Jalin har alltså en dubbel position som både maktens bevarare och utmanare.

## Förundringsfrågan

Medan jag arbetade med analysen av min databank från fältarbete i Gambia, ställde vår australiensiske gästprofessor Gary McPherson en fråga som fick mig att stanna upp: Vilken är din ”wonderment question”? Förundringsfråga? Jag skulle med tiden förstå att han menade den fråga som för alltid ligger inbäddad i både kropp och själ, skapad av livserfarenheter. Det är den fråga som ger energi åt alla andra frågor, obesvarad, pockande, drivande. Med andra ord: genom att skärskåda våra egna förundringsfrågor, blir den nödvändiga nerven för forskningsansträngningar synlig och användbar.

Min egen förundringsfråga lyder ungefär ”hur kan *dissociation*<sup>107</sup> användas som en ingrediens i kreativitet och lärande”. Den har vuxit fram som ett resultat av ett antal nyckelhändelser, som i sig fungerar som introduktion till centrala begrepp som kommer att behandlas i denna text, bland annat dissociation och hybriditet.

En av dessa nyckelhändelser utspelades på tidigt 1980-tal, då jag temporärt emigrerat till Norge för att tillägna mig snåriga polskor, schottisar med groove, och andra musikaliska läckerbitar ur den norska låtskatten. Det skulle visa sig att min halvnorska identitet inte var tillräcklig för att få fullt tillträde till folkmusikmiljön. På jakt efter en hemvist befann jag mig därför till slut på Center for Afrikansk Kulturformiddling, CAK, som en invandrare bland andra, en Other, en hybrid (Todd 2003; Said 1999). Fiolen fick vila. Det blev dans och djembetrummor istället. När jag några år senare återvände till mitt väntande instrument, svarade stråken med förnyat schvung. Något hade hänt i det där mellanrummet, mellan hemtama låtar och svårbegripliga västafrikanska rytmer. Den musikaliska palletten hade fått nya färger, redskapslådan var utökad, utan att jag övat!

Den utökade redskapslådan kom sedan att användas i både utveckling av kurser vid musikhögskolan i Malmös musikhögskola och i musikpedagogisk forskning. I denna text är syftet att belysa musikaliskt inspirerad forskning, med interkulturella perspektiv på lärande i fokus.

## Musikaliskt inspirerad forskning

Den amerikanske antropologen Paul Stoller har introducerat termen sinnlig forskning, *sensuous scholarship*, i sitt arbete med att utveckla kvalitativa forskningsmetoder. Hans argumentation grundar sig i mångårigt fältarbete i Niger, där han bland annat fick lära sig att lukta världen. Och höra: ”Listen to the godji (violin) and let its cries penetrate you. Then you will know the voice of the spirits, they would tell me. Feel the sound of the drum and know the power of our past” (Stoller 1987, s.101).

---

107 Dissociation används i detta sammanhang med referens till Vygotsky (2004) som använder begreppet i betydelsen ”brott mot det invanda”, en nödvändig ingrediens för kreativitet.

Genom vår kulturs beroende av skriftspråk har också kvalitativa forskningsmetoder helt dominerats av det som kan uppfattas av det visuella sinnet, ett tillstånd som Stoller (1987) vill förändra och utveckla. Våra kroppar, våra öron, lukt och smak – det finns många vägar till förståelse av världen, och de slingrar sig på olika vis beroende på kultur och kontext.

Han ifrågasätter sina föregångare i det antropologiska skrået, som han menar i sin iver att avtäcka gömda sanningar och strukturer försökt distansera sig för att uppnå en sorts missriktad objektivitet:

...no matter the elegance of the disembodied analyses of Lévi Strauss and Evans-Pritchard, they are bound to be incomplete, for they lead us far from the ideas, feelings and sensibilities co-constituted with the people that these great authors sought to understand. (Stoller 1997, s. 5)

Musikpedagogen Liora Bresler har på liknande sätt utvecklat forskningsmetoder grundade i de egna erfarenheterna som pianist. Vid en föreläsning för kollegiet vid Musikhögskolan i Malmö vårterminen 2012, berättade hon hur hennes forskarkarriär började som ett resultat av ett skräckladdat observationstillfälle: Den unga forskarstudenten hade av sin professor Elliot Eisner fått ett prestigefullt uppdrag som medarbetare i ett forskningsprojekt, och nu var det dags för första observationen i ett klassrum. Fullständigt paralyserad av känslan att inte kunna prestera några som helst gångbara observationsdata började hon misströsta. Vad kunde hon om forskning? Hon var ju musiker.

Just det, musiker. Smått i desperation började hon betrakta klassrummet som en orkester; där var dirigenten, solisterna, slagverkarna, harmonin, polyfonin och dissonanserna. Innovativt, tyckte forskningsledaren, som själv fördjupat sig i sambandet mellan konst och utbildning. Så påbörjades en forskarbana som skulle leda till en lång rad publikationer kring musikaliskt inspirerad metod, analys och forskarutbildning. En av Liora Breslers teser är att kompetens i kvalitativa forskningsmetoder svårligen går att tillägna sig enbart genom att läsa teori- och metodhandböcker. Det krävs dessutom en sorts kultivering av vad hon kallar ett passande lynne, *qualitative dispositions* (Bresler 2013).

Föreställningen om den sociala verklighetens mångfald och kontextualitet för med sig ett krav på forskaren att fånga multipla perspektiv, att i datainsamlingen fånga både det konkreta och det abstrakta, medan det växer fram i forskningsprocessen. En improvisatör gör sig bra i fältet, liksom en storörad lyssnare. I så kallade tolkande zoner, *interpretive zones* (Wasser & Bresler 1996) kan forskarstuderande tillsammans med seniora kollegor träna upp sin sensibilitet, och sträcka sig mot nya upptäckter.

Detta arbetssätt är inspirerat av Vygotskys (1962) begrepp *zone of proximal development*, liksom av Deweys (1938) betoning av aktivt, erfarenhetsbyggt och personligt lärande. Ett centralt argument är att det är "något" med konst i allmänhet och musik i synnerhet som är användbart för kvalitativa forskningsmetoder: "The very

engagement with qualitative research, I suggest, parallels the engagement with the arts with their focus on presence, intensified perception, interpretation and understanding” (Bresler 2013, s. 61). Detta ”något” är musikens förmåga att sammanföra känslor och kognition, snarare än att dikotomisera.

Lessons from the arts adress its ability to evoke empathic, interpretive understanding. They help us explore personal and cultural lived experience. They do so through engaging us in interplay between the concrete (sounds, textures, colors, rhythm) and the abstract (moods, conceptualizations, ideas). Engagement with the arts requires a presence that involves cognition as well as affect. This presence leads to a heightened perception that is expansive rather than reductive. (Bresler 2014)

Bresler (2005) har utarbetat en analysmetod, inspirerad av erfarenheterna från den tidigare nämnda klassrumsobservationen, där klassen tolkades som orkestern och läraren som dirigenten. Med hjälp av musikaliska begrepp som *melodi*, *polyfoni*, *form*, *dynamik* och *rytmik* kan forskaren fokusera på: den individuella röstens riktning (melodi), relationer mellan samtidiga röster (polyfoni), organisation av helhet och delar (form), dynamiken och spänningen i sociala möten (dynamik) och temporala flöden (rytmik).

## Under baobabträdet

I mitt eget fältarbete i Gambia tog sig det sinnliga ett överraskande uttryck. Under den inledande perioden av intervjuresan upplevde jag det som trevligt och användbart att min informant och tolk spelade kora när vi kom till de avlägsna byar där mina traditionsbärare skulle intervjuas. Det gav mig chansen att dansa en smula, och den vägen erövra en sorts acceptans genom att visa förtrogenhet med viktiga kulturella koder. Men när vi kom till Basse och familjen Kanuteh fick jag efter den sedvanliga och inledande dansen instruktioner om att hålla tyst. Nu var det jali Alagi Mbye som skulle hålla i utfrågningen. Och hans instrument koran, den 21-strängade lutharpan.

Vi hade rest längs Gambiafloden och jag hade dansat mig fram till många förmodat optimala intervjusituationer. Jali Alagi Mbye hade hört mina frågor tillräckligt mycket för att veta vad jag var ute efter – och för att förstå att jag aldrig skulle kunna nå fram till de intervjuade med hjälp av min frågeguide.

## Resenären

Själv var jag rustad i konsten att utföra intervjuer enligt Kvale (1997) och hade med hjälp av musiketnologen Gourlay (1978) förstått att i det ögonblick jag som forskare träder in i ett fält har jag redan förändrat fältet med min närvaro. Istället för

att försöka suddas ut min roll, behövde jag snarare göra den tydlig, och erkänna att empiriskt arbete inkluderar forskaren.

Detta i sin tur medför några oundvikliga konsekvenser, av Gourlay (1978) beskrivna som:

1. Personliga begränsningar. Till exempel avsaknad av gehör, uppblåst ego eller oförmåga att erkänna att det existerar företeelser som vi inte förmår att uppfatta.
2. Situationella begränsningar. Till exempel minskade forskningsanslag, byråkratiska hinder eller en fältsituation där forskaren själv utgör ett hinder för det som skall observeras.
3. Universella begränsningar. Till exempel forskarens egen tankevärld, som inkluderar hur hon uppfattar världen. Gourlay påpekar att "all ethnomusicologists operate within the constraints of the ideology which influences concepts held about the aims and methods of the discipline" (1978, s. 2).

Det finns här en tydlig parallell till hur man inom fenomenologin utgår från att subjektet på ett grundläggande vis är förbundet med världen och de andra, de vilar så att säga på samma klangbotten, som illustrerat i nedanstående figur:

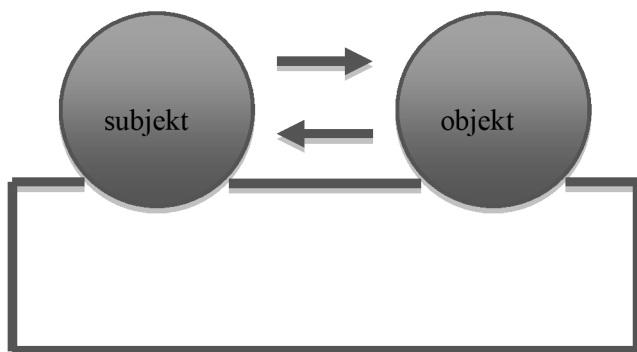


Fig.1: Subjekt och objekt är förenade genom den gemensamma klangbotten de är nedsänkta i. (ur Fink-Jensen 2012, s. 50).

En fenomenologiskt inspirerad forskare är alltså medveten om hur innestlad hon är i sin subjektiva syn på världen, och ägnar stor uppmärksamhet åt olika tekniker för att, om möjligt, skapa avstånd, eller snarare sätta sin egen förförståelse inom parentes med hjälp av olika tekniker. Samtidigt upphäver fenomenologin två dualismer; den mellan tanke och omvärld och den mellan tanke och kropp. I kraft av kroppsligheten, som enligt fenomenologin är en del av alla subjekt, finns det något allmänt och gemensamt i den enskilda individens perception och de olika former för mening som uppstår i mänskligt samspel. Den, av enskilda människor upplevda meningen uttrycks i olika artikulationer, i språket, i rörelser, samt, och här kommer musiken in: i estetiska uttrycksformer, som konst och musik (Fink-Jensen 2012). I intervjusitua-

tionen under baobabträdet var det en av dessa musikens artikuleringar som sattes i spel, genom mandinkakulturens kraftiga betoning av hur musik och kunskap hänger samman. Men det hade jag ännu inte uppmärksammat...

Intervjuandets epistemologi beskrivs av Kvale och Brinkmann (2009) med hjälp av de dikotomiserade metaforerna *malmletaren* och *resenären*. Medan intervjuaren av malmletartyp letar kunskap som är ren, obesudlad och autentisk är intervjuaren av resenärstyp ute på en annan sorts resa. Den ursprungliga latinska innebörden av *konversera* betyder "vandra tillsammans med", och det är ungefär vad intervjuaren-resenären gör i sin kunskapsproducerande aktivitet. Här konstrueras kunskap längs vägen, och både forskaren och de som beforskas kan få sina för givet tagna utgångspunkter utmanade. Det ligger nära till hands att placera in mitt eget forskningsprojekt i Gambia som ett typiskt resenärprojekt, men liksom de flesta dikotomier fungerar även denna bäst i teorin. I praktiken finns oftast blandformer, men olika tyngdpunkter. Malmletaren i mig letade i viss mån efter subjektiv autentisk kunskap, medan projektet av egen kraft kom att utvecklas mer och mer i riktning mot resenärens samproducerade kunskapsbygge. Särskilt tydligt blev detta under baobabträdet i Basse.

Västafrikanska hushåll är mestadels byggda som *compunds*, en grupp hus som rymmer männens många hustrur, släktingar och storfamiljens alla barn. På den kringbyggda gårdsplatan står ofta ett stort baobabträd som skänker skugga. Här finns plats för reflektion, här kan de äldre under berättarstunder föra över kunskap till yngre generationer. Det är en arena för transmission av värderingar, ofta miss-tolkad som enbart en plats för lata stunder. Här sker det som i Ericssons (2002) terminologi kallas *förströdd tillägnelse*. Det var under ett sådant baobabträd jag fick nyckeln till förståelse av mina empiriska data. Det följande textavsnittet kretsar kring en liten musikalisk fras, men här är det de små detaljerna, inbäddade i en stor tradition, som är viktiga.

## Att öppna en bok

Jag hade hittills ställt mina frågor på engelska och jali Alagi Mbye hade översatt till lämpligt lokalt språk: fula, mandinka eller wolof. På min jakt efter attityder till lärande i Mandinkatraditionen hade jag ställt öppna frågor, för att i Geeertz (1973) anda locka fram rika berättelser, *rich descriptions*. Min öppningsfråga brukade vara något i stil med "Varför ska man lära barn spela musik?"

Nu hade jag tillsammans med kvinnorna dansat mig till förtroende, och vi dukade upp till en intervjustund under baobabträdet. Några kokade attaya<sup>108</sup>, en del sov, någon flätade håret, barnen lekte. Inspelningstekniker Anders Åhlin riggade mikrofonerna och de två bröderna Ahmadu och Kebba Kanuteh tog plats under trädet,

---

108 Attaya är grönt te som omständligt tillreds under behaglig samvaro och avnjutes med mycket socker.

tillsammans med jali Alagi Mbye som började spela ett ostinato<sup>109</sup> till låten ”Allah lake”, en låt som handlar om att Allah styr vårt öde. Jag förpassades till passivitet och tystnad av jali Alagi Mbye som nu hade förstått att även om jag delvis kunde agera som en insider i hans kultur, saknade jag fullständigt de musikaliska färdigheter som krävdes i detta viktiga sammanhang.

Under hela intervjun satt Alagi Mbye och spelade vackert på sin kora, jag lyssnade på det som en konsert i bakgrunden till en konversation på mandinka som jag inte förstod mer än lösryckta ord av. Efter intervjuressan ägnade vi en vecka åt att översätta intervjuerna till engelska och jag åkte hem för analys av materialet. Det skulle ta ett år innan jag spetsade öronen och lade märke till att i just denna intervju hade min förståelse av musik lett mig helt fel. Detta var inte alls tal om bakgrundsmusik. När koran ”ackompanjerade” byttes ostinatot lite då och då, och vid ett särskilt tillfälle kommenterades detta med ett uttrycksfullt ”Ah baraka” (tack!) av den som blev intervjuad. Alagi Mbye var på Sverigeturné och jag hade möjlighet att spela upp avsnittet för honom för att fråga vad som hände. Svaret kom i form av ett smått chockerat skratt. ”Hör du det nu? Det är ju här jag öppnar hela boken!”

Öppnar hela boken? Och jag hade inte noterat detta! Det första ostinatot, ”Allah lake” valdes för att bröderna Kanuteh tyckte mycket om just denna låt. Alagi Mbye visste att den skulle fungera som en bra konversationsöppnare. Att beskriva ”Allah lake” som en låt är missvisande, för den är som de flesta andra stycken i en jalis repertoar så mycket mer. I texten blandas livsåskådning från mandinkakulturen med muslimska influenser. Allt är tack vare Allah, våra öden ligger i hans händer. Från detta fatalistiska ostinato byter Alagi Mbye via en improviserad övergång till ett ostinato som signalerar individualistisk handlingskraft: Här an knyter tonerna till en sektion av eposet om Sunjata Keita, mandingfolkets hjälte som år 1235 besegrade den onde kungen av Susofolket.

## Improviserade jämviktsbrott

I mandinkatradition är makt en sorts kosmisk kraft som kan laddas ner och lagras. Sunjata Keita använde ett verkningsfullt sätt att lagra kosmisk kraft, *nyama*, för egen vinnings skull; han bröt mot tabun, och kunde därmed skapa sig en framgångsrik politisk karriär. För att beskriva händelsen med ett centralt begrepp i denna text: Han använde sig av dissociation, han bröt den vardagliga jämvikten för att skapa något nytt.

Enligt eposet om Sunjata Keita föddes han som en krympling. Vid tronstriden som uppstod då hans far dog förklarade han att han inte ville ha något av faderns rikedomar. Det var bara en sak han ville ha: Musikerna. De reagerade med stor misstänksamhet. Hur skulle han, en krympling, kunna betala för deras uppehälle? En jali är dyr i drift...Sunjata svarade i vrede att om han inte kunde ge sina musiker vad de

---

109 Ett ostinato är en följd av toner som upprepas om och om igen, som en loop.



förtjänade skulle han skära av sitt eget kött. Sedan dess har det, enligt myten, varit blod i musiken.

Tillbaka till intervjun. I första skedet av intervjun njöt bröderna Kanuteh av det fina "Allah Lake" ostinatot, och pratade om hur mycket bättre allting var förr. Då lyssnade barnen inte till hip hop och rap, utan var enligt traditionen lydiga lärljungar hos sina koramästare. I Alagi Mbyes öron gick konversationen nu åt helt fel håll, för han hade en egen agenda i detta samtal. Han hade just brutit ett tabu och öppnat en skola för alla barn som vill lära sig jalins yrke, även de som fötts utanför rätt familj. För detta behövde han de äldres välsignelse. I syfte att bryta den nostalgiska harmonin bröt han därför av med Sunjata Keita ostinatot, och ledde de lärda mästarnas tankar till hjälten som bröt mot alla tabun.

Reaktionen lät inte vänta på sig. Nu tog samtalet en helt ny vändning. Ahmadu Kanuteh blir påmind om viktiga aspekter i den egna traditionen och inser också att den betydligt yngre Alagi Mbye är bildad nog att kunna styra samtalets riktning med musikens kraft. Med sin sinnliga kunskap kommunicerar han med deras sinnliga erfarenhet. Vid närmare eftertanke var lärlingstiden kanske att likna vid slaveri, kanske finns det andra, mer uppdaterade sätt att överföra kunskap? Kanske är en skola för alla en möjlighet?

Vid slutet av intervjun ber jag den äldre brodern utveckla det han tidigare berättat om sin *mundiato*. Han hade visat fram en träpinne med skinn i ändarna och förklarat att denna överlämnas från de äldre till en nybliven mästare, som bevis på att han nu nått den högsta kunskapsnivån inom sin tradition. Jag ville veta om jag förstått innebörden rätt. Utan ett ord går han iväg, hämtar pinnen och överlämnar till intervjuaren. Genom sitt sätt att med hjälp av skiftande ostinatot utföra intervjun hade jali Alagi Mbye nått motsvarande doktorsgrad inom mandinkatraditionen.

Genom denna detaljerade beskrivning av omständigheterna kring en liten musikalisk fras har jag försökt illustrera en aspekt av musikaliskt inspirerade forskningsmetoder, nämligen sinnenas epistemologi. Genom att använda strukturede, upprepade melodiska fraser som i sig kopplas till viktiga kulturella värden, lyckades intervjuaren nå dimensioner i intervjun som hade varit svåra att komma åt med bara ord. Rent formellt var jag projektets ägare, men det var inte förrän jag förlorade kontrollen över intervjusituationen som "hela boken öppnades". Jag hade hamnat i ett mellanrum, liksom de övriga inblandade, tolken, medforskaren, de intervjuade, examinatorerna.

## Mellanrummens erbjudande

För Vygotsky (2004) var ett brott mot det invanda, dissociation, nödvändigt för att komma åt nyskapande och fantasi. "If life surrounding him does not present challenges to an individual, if his usual and inherent reactions are in complete equilibrium with the world around him, then there will be no basis for him to exercise creativity." (Vygotsky 2004, ss. 28-29)

Under baobabträdet var både jag och min medforskare delvis outsiders och delvis insiders, och i detta gränsland improviserades en intervjumetod fram med musiken som frågeställare. I Vygotskys dissociationsbegrepp beskrivs ett gränsöverskridande, ett brott, utmaningar och förändringar av individens förhållande till omvärlden, som en nyckel till kreativitet och kognitiv utveckling. Det finns här en parallell till den sårbarhet som Goffman berör i sitt frame-begrepp (Persson 2012) (se även kap. 24 i denna antologi). Med hjälp av nyansförkjutningar, *tonartsbyten*, kan ett fenomen eller en situation snabbt förändras, den sociala verkligheten är både förändringsbar och sårbar. ”Individer som delar en och samma situation kan definiera den på olika sätt och därför behöver de, för att kunna interagera i situationen, åstadkomma en gemensam definition eller inramning av situationen. Denna ram tenderar att bestämma situationens sociala interaktionsdynamik” (Persson, kap. 24, s. 397).

I den intervjusituation som uppstod under baobabträdet i Gambia, utmanades både min förståelse av intervju och bakgrundsmusik, liksom de intervjuades förståelse av tradition. Dessutom var intervjuaren med sin kora utanför sin egen trygghetszon, i det att han övergav sin tolk- och informantroll till förmån för forskarrollen, samtidigt som han utmanade mästare i den tradition han själv försöker utveckla. Interaktionsdynamiken gick på så sätt i detta specifika fall utanför den gemensamma definitionen av situationen (en intervju av konversationstyp) och innefattade en gemensam zon av dissociation, utmaningar och risktagande.

Samspelet mellan den västerländske forskaren (jag) och den västafrikanske informanten/medforskaren kan också belysas med hjälp av begreppet hybriditet, en lek med skillnader. Said (1999) beskriver hybriditet med hjälp av en musikalisk liknelse. Förhållandet mellan västerländskt och orientaliskt kan förstås som förhållandet mellan melodi och ackompanjemang eller till och med tystnad. Men även som ett polyfoniskt verk, där stämmorna slingrar sig om varandra, där det inte finns någon överstämma eller understämma. I det sistnämnda fallet uppstår hybriditet. Med hjälp av hybriditet kan man, enligt Said, erbjuda alternativa källor, hitta nya frågor och locka till kritiskt tänkande, något som utbildare har nytta av: ”Att ha ett kritiskt förhållningssätt tror jag är själva meningen med all undervisning – att lära ut kritiskt tänkande, ett slags elak, krävande, ifrågasättande attityd till allt som du får dig förelagt” (Said 1999, s. 266).

Bhabha (1996) föreslår i sin diskussion av hybriditet ett *tredje rum*. Han påminner om att alla kulturformer ständigt befinner sig i en sorts hybridiseringsprocess. Detta innebär inte att två ursprungliga former smälter samman i en ny form, *asimilering*, utan snarare att det öppnas ett tredje skapande rum, där helt nya positioner kan skapas genom att avtryck, betydelser och diskurser påverkar varandra. Skillnader är både nödvändiga och tillåtna i detta rum, som saknar överlägsna ”jag”. Mellanrummen, förskjutningarna, sårbarheten, dissociationen är alltså variationer på samma tema: möjligheter till förändringar.

Detta sätt att betrakta mellanrum ger också möjlighet att se på dikotomier som en sorts erbjudanden. Knudsen (2004) påminner om att det finns all anledning att

varna för bruket av dikotomier som till exempel ”vi – dom” och ”formellt lärande – informellt lärande”. Så fort de etablerats inom ett forskningsfält finns risken för exkludering av sådant som inte ryms inom de utvalda termerna. Etiketterna kan leda till objektifiering och negligierande av dynamiska processer, liksom till för mycket fokus på de motsatta polerna, på bekostnad av överlappningar och samtidighet. Å andra sidan, menar jag, kan dikotomier tjäna just som en illustration av den dynamiska energi som skapas i mellanrummet mellan polerna. Det är den dynamiska energin, dissonansen, som är grundläggande för nyskapande praxis.

## Överraskningar, upplevelser och musik

Mellanrummen kan också tolkas som platser för det den danska musikpedagogen Kirsten Fink-Jensen kallar *förblöffende praksisser*. I sitt mångåriga arbete med utbildning av musikpedagoger har hon låtit sig inspireras av antropologins bruk av överraskningar, knutna till de kulturella skillnader som ofta är i fokus för den forskande antropologen. Men man behöver inte studera avlägsna kulturer för att låta sig förbluffas:

At kunne forbløffes og få blik for øjeblikke, som har betydning, ligner opgaven for den forsker, der er deltagerobservatør i felten. At få redskaber til at handle i praksis drejer sig dels om at få erfaringer i praksis, dels om at have et såvel pædagogisk som fagligt teoretisk beredskab til at analysere og forstå hvad der kan være mulige ”eksemplariske” handlinger. (Fink-Jensen 2012, s. 25)

Pedagogiska ögonblick kan uppstå med hjälp av så kallade *didaktiska irritationer* (ibid, s. 24), situationer där läraren blir störd i sin planlagda undervisning. Om läraren har redskap att använda i ett sådant ögonblick, kan problemet vändas till en situation som bidrar till att utveckla själva undervisningen genom att ge insikter om elevernas förväntningar och kompetenser. Med hjälp av förbluffelsebegreppet landar Fink-Jensen (2012) i en strategi för lärarutbildning:

”Uddannelsen af kommende undervisere må derfor give mulighed for, at de studerende får hjælp til:

1. at få blik for disse øjeblikke
2. at få redskaber til at handle eksemplarisk på det, de ser.” (s. 24)

För Fink-Jensen (2012) handlar det om att förbereda blivande lärare så att de inte stelnar i sina egna för givet tagna föreställningar om den pedagogiska praxis de kommer att vara en del av, eller missar de didaktiska irritationerna. En didaktisk irritation kan uppstå på tre olika nivåer i förhållande till själva undervisningssituationen: 1/ ämnesmässig, 2/relationell och 3/strukturell. För läraren är utmaningen att identifiera vilken nivå irritationen ligger på, innan didaktiska beslut fattas. För en forskare som ska analysera en observerad situation är uppgiften att bedöma på vilken nivå

läraren handlar. Om till exempel en elev har problem som ligger på en ämnesmässig nivå, men av läraren behandlas som om problemet är av relationell art, har det i situationen uppstått en förlust av ett pedagogiskt ögonblick.

Poängen med didaktiska irritationer är att de (med träning i konsten att befinna sig i mellanrum, och tillvarata ”forblöffelse”) kan vändas till något positivt. När detta sker skapas det pedagogiska ögonblick som ger möjlighet för en pedagogisk handling som är optimal för den situation eleven eller gruppen befinner sig i. Det är alltså värt mödan att fundera över hur en didaktisk irritation skall kunna omvandlas. Detta kräver både pedagogiskt och ämnesmässigt överskott, samt en förmåga att aktivt kunna använda sig av teori i förhållande till praxis. Denna förmåga kan utvecklas i den så kallade sjustegsmodellen, där blivande lärare tränas i konsten att analysera didaktiska situationer (Fink-Jensen 2012).

Musiken intar en särskild plats i detta mellanrumsresonemang. I boken *Art as Experience* från 1934 (!) argumenterar pedagogen John Dewey för konstens plats i utbildningssammanhang, och för konstens förmåga att genom starka upplevelser ge tillträde till föreställningsförmåga och nya erfarenheter. Risker att fastna i upprepningar och imitationer minskar genom konstens förbindelse med fantasin (imagination).

There is always a gap between the here and now of direct interaction and the past interactions whose funded results constitutes the meanings with which we grasp and understand what is now occurring. Because of this gap, all conscious perception involves a risk; it is a venture into the unknown, for as it assimilates the present to the past it also brings about some reconstruction of that past. When past and present fit exactly into one another, when there is only recurrence, complete uniformity, the resulting experience is routine and mechanical; it does not come to consciousness in perception. The inertia of habit overrides adaptation of the meaning of the here and now with that of experiences, without which there is no consciousness, the imaginative phase of experience. (Dewey 1934/2005, s.284)

Dewey beskriver den fantasi och föreställningsförmåga som är en del av konstnärligt skapande som *ett sätt att se och förnimma* företeelser som delar av ett sammanhängande helt. Genom fantasin kommer förståndet (the mind) i kontakt med världen. När gammalt och känt görs till nytt genom en stark konstnärlig upplevelse är fantasin inblandad. I utbildningssammanhang skulle konsten kunna bidra som ”the incomparable organ of instruction” (Dewey 1934/2005, s. 361). Så var det inte på 1930-talet, då Dewey formulerade sina teorier om konst som erfarenhet. Så är det inte heller idag, då de estetiska ämnena reducerats på gymnasiet och musikämnet i den svenska skolan ligger i skuggan av de så kallade kärnämnen.

Den sociala aspekten av konstnärliga erfarenheter som betonades av Dewey, ligger i fokus för både antropologiska och musiketnologiska studier. Begreppet *sociality* används av antropologen Carrithers (1992) när han förklarar varför vi behöver kultur, själva kärnan i vad det är att vara människa. Han visar i sin forskning hur det

snarare är människans förmåga att interagera och kommunicera än tekniska landvinningar som avgjort människans utveckling. Och musiketnologer som Nettl (1980) beskriver hur alla mänskliga kulturer på ett eller annat vis använder musiken för att förmedla de grundläggande värderingar som håller samman en kultur. I det följande avsnittet riktas fokus mot pedagogisk utveckling med hjälp av mellanrum, och de starka erfarenheter som musikutbildning kan erbjuda.

## Gambiakursen som didaktisk irritation

Kulturmöten i musikpedagogiska sammanhang är ett problemområde med global återklang (Sæther 2003, 2006, 2010; Schippers, 2010). Mest har fokus legat på utmaningen i att erbjuda en meningsfull musikundervisning i mångkulturella klassrum. Vem kan spela vems musik och på vems villkor? Detta är viktiga frågor, som i grund och botten handlar om attityder till lärande och kunskap, och om institutionell förändring. Det var dessa frågor som banade väg för mitt fältarbete i Gambia, föregånget av ett pedagogiskt utvecklingsarbete i retrospektiv kan förstås som dissociation i praxis.

I jakten på metoder för att utbilda mångkulturellt kompetenta musiklärare startade Musikhögskolan i Malmö 1992 den så kallade ”Gambiakursen”, ett tre veckors möte med det okända. När blivande musiklärare åkte till Gambia för att studera trumma och dans rycktes de ur sina självklarheter och mötte andra undervisningsmetoder och kunskapsvärldar. Ur dessa kontraster föds frågor och kompetenser som kan användas på hemmaplan, som musiklärare i ett mångkulturellt samhälle. Som själva kärnan i utvecklingen av Gambiakursen användes hypotesen att ett kort möte med något radikalt annorlunda kan vara tillräckligt för att åstadkomma långsiktiga effekter, förutsatt att mötet är starkt nog (Sæther 1993).

De studenter som under årens lopp deltagit i Gambiakursen har utsatts för en sorts framprovocerade didaktiska irritationer. Varför valde de gambiska lärarna att upprepa samma fras, om och om igen, utan att med ord förklara? Varför kunde ingen tala om var ettan i den rytmiska frasen ligger? Varför all denna dans? De svenska blivande musiklärare ställde många frågor, till syvende och sist tvingades de rannsaka sina egna föreställningar kring hur musikundervisning bäst bedrivs, vad musikalitet är och vilken roll musiken har i ett samhällsbygge. Dessa erfarenheter bär de med sig i sin lärargärning, och omsätter på olika vis, beroende på hur deras undervisningskontext ser ut. För någon kan det handla om att förändra övningsrutiner i förhållande till ett nytt sätt att tänka kring tid, för andra om att ge gehörsbaserade undervisningsmetoder större plats, eller ge större utrymme åt stilistisk mångfald.

I utvecklandet av Gambiakursen hade det starka mötet en central plats. Det gällde att åstadkomma en omskakning, en rubbning, eller med Fink-Jensens (2012) terminologi *en stemt oplevelse*, en upplevelse som drabbar något centralt hos den upplevande personen, och som gärna vill artikuleras. Medan Fink-Jensen i sin forskning intresserat sig för hur musikundervisning kan tillrättaläggas så att musikalisk

”stemthed” uppstår, var Gambiakursens syfte att komma åt själva omskakningen, brottet. Detta för att i förvåningen, i mellanrummet kunna bli synlig för sig själv, och därmed sina egna föreställningar om pedagogens arbete.

I begreppet ”forblöffelse” ligger en generell dimension, i det att vi som människor alltid har en förförståelse av den situation eller de människor vi står i relation till, till exempel i ett undervisningssammanhang. Vi har också en förmåga att förbluffas, oavsett kulturell eller social tillhörighet. Den öppna inställningen till forskningsfältet och den pedagogiska praxisen som Fink-Jensen skriver in sig i, har starkt inspirerats av antropologins intresse för mer än språkliga artikuleringar. Det vill säga de betydningar som artikuleras, men inte i det talade språket. De kan, som i mitt fältarbete i Gambia, finnas inbäddade i en liten musikalisk fras. De kan också ligga inbäddade i kursplaner och övergripande sätt att organisera arenor för lärande.

Det vore naivt att hävda att interkulturella musikprojekt kan lösa sociala eller utbildningsmässiga problem, men forskningsresultat från musikpedagogik (Bergh & Sloboda 2010) visar att det finns en potential som väntar på att utforskas. Urbain (2008) konstaterar att ”music has tremendous power to move people in any direction, towards peaceful and noble goals, or violent and destructive ones” (p. 2). Det är alltså inte betydelselöst hur en framtida musikpedagog väljer att utnyttja denna potential, eller vilken plats ämnet musik tilldelas i skolans värld.

Det är heller inte betydelselöst hur forblöffelse och mellanrum iscensätts i utbildningsmässiga sammanhang. Med begreppet forblöffelse riktas uppmärksamheten mot pedagogens förmåga att ha en öppen inställning i sitt pedagogiska arbete. Är hon kapabel att vara närvarande, med en öppenhet för det som sker? Det är krävande för en nyutbildad pedagog att vara koncentrerad på att utföra en god lärargärning och samtidigt vara öppen för det som sker i situationen. Men en sådan öppenhet kan tränas, och praktikern kan över tid bli specialist på att utnyttja didaktiska irritationer och det oväntade; dissociation i praxis.

## Referenser

- Bergh, A. & Sloboda, J. (2010). Music and art in conflict transformation: A review. *Music and arts in action*, vol. 2, ss. 3-17.
- Bhabha, H. (1996). *Culture's in-between*. I S. Hall & P. du Gay (red:er) *Questions of cultural identity*. London: Sage.
- Bresler, L. (2005). What musicianship can teach educational research. *Music Education Research*, vol. 7, ss. 169-183.
- Bresler, L. (2013). Cultivating qualitative dispositions: Dissonance, variations and improvisation. I C. Stout (Red.) *Teaching and learning emergent research methodologies in art education*. Reston: NAEA, ss. 43-63.

- Bresler, L. (2014, i tryck). Research Education in qualitative methodology. In: Conway, C. (ed.) *Oxford handbook of qualitative research in American music education*. New York: Oxford University Press.
- Carrithers, M. (1992). *Why humans have cultures. Explaining anthropology and social diversity*. Oxford: Oxford Paperbacks.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: Perigee.
- Ericsson, C. (2002). Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande. (Studies in Music and Music Education, 4). Lund: Musikhögskolan i Malmö.
- Fink-Jensen, K. (2012). *Forblöffande praksisser – en fenomenologisk undervisningsstrategi*. Köbenhavn: Hans Reitzels Forlag.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gourlay, K.A. (1978). Towards a reassessment of the ethnomusicologist's role in research. *Ethnomusicology*, vol. 22, ss.1-35.
- Knudsen, J. S. (2004) *Those that fly without wings*. Oslo: University of Oslo.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Nettl, B. (1980). *Ethnomusicology: definitions, directions and problems*. I E. May (ed.) *Musics of many cultures*. Los Angeles: University of California Press.
- Wasser, J & Bresler, L (1996). Working in the interpretative zone. *Educational Researcher*, vol. 25, ss. 5-15.
- Persson, A. (2012). *Ritualisering och sårbarhet – ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. Malmö: Liber.
- Persson, A. (2014). *Inramad skola* (denna volym)
- Said, E. (1999). Efter orientalism. I: C. Eriksson, M. Eriksson Baaz & H. Thörn (red.) *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala rasismen och det mångkulturella samhället*. Falun: Nya Doxa.
- Schippers, H. (2010). *Facing the music. Shaping music education from a global perspective*. New York: Oxford University Press.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Sæther, E. (2003). *The Oral University. Attitudes to music teaching and learning in the Gambia*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Sæther, E. (2006). Hybriditet och gränsöverskridande musiklekrare. I H. Lorentz & B. Bergstedt (red.) *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur, ss. 71-85.

- Sæther, E. (2008). When minorities are the majority. Voices from a teacher/researcher project in a multicultural school in Sweden. Special issue of Research Studies in Music Education, RSME. Pedagogis of inclusion in music education: international perspectives, vol. 30, ss. 25-42.
- Sæther, E. (2010). Music education and the other. Finnish Journal of Music Education, vol. 13, ss. 45-60.
- Urbain, O. (2008). Introduction. I O. Urbain (red.) Music and conflict transformation: Harmony and dissonances in geopolitics. London: Tauris ss. 1-9.
- Vygotsky, L.S. (1995/1930). Fantasi och kreativitet i barndomen [Fantasy and creativity in childhood]. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (2004/1930). Imagination and creativity in childhood. Journal of Russian and East European Psychology, vol. 42, ss. 7-97.