

Hela klassen piper

Rapport om ett musikpedagogiskt projekt grundat i praxiell teori i
grundskolans år 1-3

Olle Tivenius

Oktober 2005

ABSTRACT

Bakgrunden till denna rapport är behovet av förnyelse och anpassning till omvärldens förändrade behov av Örebro Kulturskolas verksamhet. Syftet är att finna och redovisa ett sätt att koppla musikskoleverksamhet till grundskolan. De båda frågorna *”Kan jag på en och samma gång tillfredsställa den politiska viljan att nå alla barn, få en meningsfull rekrytering till min egen verksamhet inom ämneskursen, hjälpa grundskolan att nå kursplanens mål att alla elever före åk 5 ska kunna spela ett instrument och skapa en samarbetsrelation med grundskolan där vi har ett ömsesidigt utbyte?”* och *”Hur kan verksamheten förankras teoretiskt och filosofiskt?”* besvaras genom intervjuer och enkäter som tolkas hermeneutiskt i en diskussion som leder fram till klara slutsatser. Rapporten visar att hela den musikpedagogiska begreppsvärld som hittills varit rådande skakas om när mer än en teori gör anspråk på att utgöra den idémässiga grunden för verksamheten. Därmed tydliggörs ett behov av bildning i musikpedagogisk filosofi. Den teori som bäst förklarar mina resultat är Huizingas lek teori, vilket förskjuter perspektivet från ett estetiskt mot ett antropologiskt kulturbegrepp.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING	1
Bakgrund	1
Syfte	2
Frågeställning	2
Metod	2
Avgränsningar och förutsättningar	3
Urval	4
Forskningskontext	4
<i>Estetisk teori</i>	4
<i>Kulturbegrepp</i>	5
<i>Modernitet och postmodernitet</i>	6
<i>Överspridningseffekter och musikens betydelse</i>	7
<i>Estetiska lärprocesser</i>	8
<i>De nationella kulturpolitiska målen</i>	9
Teoretiskt perspektiv	9
<i>Praxiell teori</i>	9
<i>Fronesis och musikalisk fronesis</i>	9
<i>Huizingas lek teori</i>	10
RESULTAT	12
Projektets idé och utveckling	12
<i>Veraskolan</i>	13
<i>Ekebroskolan</i>	13
År 1	13
<i>Genomförande</i>	13
<i>Utvärdering</i>	13
År 2	14
<i>Genomförande</i>	13
<i>Utvärdering</i>	14
<i>Barnenkät</i>	15
<i>Analys av barnenkät</i>	15
<i>Tolkning av barnenkät</i>	16
<i>Föräldraenkät</i>	17
<i>Analys av föräldraenkät</i>	17
<i>Tolkning av föräldraenkät</i>	18
<i>Rapportering till kulturskolans ledning</i>	18
År 3	19
<i>Genomförande</i>	19
<i>Utvärdering</i>	19
<i>Lärarenkät</i>	20
<i>Analys av lärarenkäten</i>	21
<i>Sammanställning av lärarenkät</i>	21
<i>Tolkning av lärarenkät</i>	21
År 4	22
<i>Genomförande</i>	22
<i>Utvärdering</i>	22
<i>Sammanställning av "kvarsittning"</i>	22
<i>Tolkning av "kvarsittning"</i>	23
Rekrytering till ämneskursen	24
<i>År 1</i>	24
<i>År 2</i>	24
<i>År 3</i>	25
Kollegor på kulturskolan	25
<i>Tolkning av kollegors utsagor</i>	25
Sammanfattning av resultat	25
<i>Plåtpipaandet</i>	25
<i>Rekrytering till ämneskursen</i>	26
<i>Kollegor och skolledning på kulturskolan</i>	27
DISKUSSION	28
Sammanfattning av diskussion	33
Slutsats	34
REFERENSER	35
BILAGOR	36

INLEDNING

Under hela min uppväxt var den klassiska musiken det nav kring vilket mitt liv roterade. Under den utbildning som ledde mig fram till en musikpedagogisk examen ägde nästan ingen annan typ av musik giltighet för mig. Denna musikaliska värld var min och jag kände inte till någon annan. Ingen försökte heller inviga mig i någon annan värld och detta var något jag delade med kamraterna.

Väl ute i verkligheten, vilken utgjordes av 1980-talets kommunala musikskola i en bruksort upptäckte jag att just denna musikskolas mål var att förse den lokala konsertföreningens symfoniorkester med påläggskalvar. Varje höst antog musikskolan ungefär 100 nya elever och det lokala musiklivet tog hand om cirka fyra. Min cyniska slutsats var att 96% hade underkastat sig sin utbildning – inklusive lidanden och umbäranden – förgäves; en slutsats som jag naturligtvis inte kunde acceptera. Funderingar kring detta kom att omforma min syn på begreppen musik och demokrati ganska radikalt. Jag kan inte säga att jag tidigare hade gjort någon medveten koppling mellan dessa företeelser.

Musikskolorna jag arbetade vid hade någorlunda arbetsro under 80-talet. Ekonomin var hygglig och avnämarna nöjda. Den kultur som jag själv okritiskt socialiserats till under såväl min egen studietid i kommunal musikskola som under utbildningstiden och som jag i efterhand uppfattar som allmänt förgivettagen blev inte på allvar ifrågasatt.

Under 90-talet skedde en förändring. Elevunderlaget sjönk och rekryteringen blev svårare; man kunde inte längre slösa med elever, utan verksamheten kom allt mer att ske på elevernas villkor. Även den musikaliska kvaliteten – mätt med estetiska doktriners måttstockar – sjönk med påföljd att kraven på musikpedagogerna blev andra och för många omtumlande.

Under samma 90-tal fick lokala politiker upp ögonen för kulturskolans ”demokratiska potential” och ställde krav som många musikpedagoger upplevde som hot. Jag själv ställde frågor som jag inte förmådde besvara nöjaktigt, varför jag sökte mig till musikhögskolans C- och D-kurser i musikpedagogik där jag valde att skriva en CD-uppsats om målformuleringsproceduren vid två kulturskolor.¹

Arbetet med den uppsatsen gjorde klart för mig vilka spelregler som gäller för kommunala verksamheter och hur dessa spelregler är konstituerade. Därför vare sig vill eller kan jag blunda för den politiska viljans lagstadgade inflytande över kommunala musik- och kulturskolors verksamhet.

I Örebro kommun där jag själv varit anställd som musikpedagog vid kulturskolan i 22 år gjordes stora ansträngningar för att få kulturskolan och grundskolan att samarbeta. Jag visade i min uppsats att kommunens musikpedagoger och politiker inte talar samma språk, och att kommunikationen dem emellan är ineffektiv och improduktiv.

Tankar på en förändrad kulturskola innebar uppenbarligen för några rädsla, misstänksamhet och försvarsberedskap, medan andra såg möjligheter. Jag själv försökte förstå alla olika aspekter och ville undersöka förutsättningarna för att designa en verksamhet som ska tillfredsställa alla inblandade, den politiska viljan, den institutionaliserade musikpedagogiken, grundskolan och framförallt barnen. Och i bästa fall göra detta på ett optimalt sätt, med klara synnergvinster, så att alla inblandade skulle känna sig som ”segrare”.

Bakgrund

I Örebro Kulturskola har musikundervisningen ”traditionellt snitt” dominerat av den konservatorietradition² som i första hand värnar den klassiska musiken. I stort sett alla musikpedagoger som är verksamma inom den traditionella ämneskursen är behörig, utbildad enligt de värderingar som konservatorietraditionen anger, och som kan sägas lägga tyngdpunkt på i första hand teknisk färdighet. Detta anges också av kulturskolans inriktning på orkesterspel när det gäller undervisningen på orkesterinstrument, vilken också är den största verksamheten avseende såväl elever som lärare.

En centrerad kring de mera framgångsrika eleverna har de senaste tio åren alltmer uppmärksamats och kritiserats av kommunledningen, vilken genom olika propåer har sökt förskjuta kulturskolans inriktning mot verksamheter som riktar sig mot en bredare

1 Tivenius 2001

2 Begreppet *konservatorietradition* är hämtat från, och använt i samma bemärkelse som i Bengt Olssons avhandling *SÅMUS, en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst?* (1993, 134).

avnämargrupp, som bl a återfinns i vissa större bostadsområden,³ och som är underrepresenterad bland kulturskolans elever.

Intresset för och elevrekryteringen till kulturskolans ämneskurs har minskat kraftigt, vilket är ett problem som iakttagits och påtalats i hela västvärlden.⁴ Detta gäller överhuvudtaget hela den sektor som hanterar klassisk musik och musikutövande med klassiska instrument.

Samtidigt har grundskolans egen musikundervisning svåra problem som är relaterade till en mängd kursplanerelaterade och sociala faktorer, bl a mångkulturalitet och resurstilldelning. Grundskolans situation i stort framhålls ofta som alltmer problematisk. Skolverket har bl a initierat och anbefallt *estetiska lärprocesser* som en strategi i denna problematik. I Örebro kommun har också "kulturpedagoger" diskuterats. Dessa skulle vara en sorts resurs inom grundskolan, kunna ha diverse olika kompetenser och vara knutna till såväl kulturskolan som andra "kulturinstitutioner" i kommunen. Kulturpedagogtanken drivs emellertid inte längre med någon påtaglig stringens, då den drivande kraften försvann från staden.

Kulturskolans ledning formulerade 2002 en idéskrift som bl a hänvisar till de nationella kulturpolitiska målen.⁵

Syfte

Mitt syfte med projektet *Hela klassen piper* är att finna och redovisa ett sätt att framgångsrikt och med klara synnergivinster koppla musikskoleverksamhet till grundskolan.

Frågeställning

Den fråga jag konkret sökte svar på när jag gick in i projektet var: *Kan jag på en och samma gång*

- *tillfredsställa den politiska viljan att nå alla barn,*
- *få en meningsfull rekrytering till min egen verksamhet inom ämneskursen,*
- *hjälpa grundskolan att nå LPO 94:s mål att alla elever före åk 5 ska kunna spela ett instrument och*
- *skapa en samarbetsrelation med grundskolan där vi kan få ett ömsesidigt utbyte?*

Svaret på frågan blev under de fyra åren allt klarare och övergick efterhand till att bli: "Hur ska min verksamhet vara utformad för att effektivast nå detta mål?". Denna fråga handlar dock mindre om forskning och mer om metod vilket, som jag nämner under rubriken *Avgränsningar och förutsättningar*, snarast är en fråga om individuell metodutveckling.

Det blir då intressantare att fråga: *Hur kan verksamheten förankras teoretiskt och filosofiskt?* Rapporten besvarar båda frågorna, och ger även en vink om framkomlig metod.

Metod

I denna rapport, liksom i de utvärderingar som jag årligen utfört, har jag huvudsakligen använt mig av enkäter och intervjuer. Jag har dokumenterat mina egna och andras iakttagelser. Dessa metoder har under den tid projektet pågått, fyra år, anpassats till de nya riktningar projektet tagit och till erfarenheterna från de tidigaste utvärderingarna. Exempelvis genomförde jag efter andra året en frågeenkät med två klasser där jag hade givna frågor och barnen svarade "ja" eller "nej" medelst handuppräckning. Först efteråt insåg jag att detta sätt att insamla empiri hade stora brister. Nästa gång använde jag i stället individuella intervjuer med barnen, där vi spelade och samtalade.

Det första året utvärderades enbart i mitt eget huvud, och med rent praktiska frågeställningar om vad som varit meningsfullt eller bortkastad möda, om vad jag vunnit och om vad som varit rimligt med projektets. Jag samtalade också med klasslärarna om hur de upplevt projektet. Då jag var på två olika skolor med olika behov och organisationer fick också frågorna olika utformningar.

3 Jfr Andersson & Bjurström 1998 och andra politiska dokument från motsvarande tid.

4 Hübner 2002, 57ff

5 Örebro Kulturskola 2002

Efter andra året använde jag den i föregående stycke nämnda frågeenkäten bland samtliga barn,⁶ och en enkät riktad till föräldrarna,⁷ att fyllas i hemma. Föräldraenkäten var av typen med frågor baserade på likertskala som besvaras med siffrorna 1-4, beroende på i vilken grad man instämde i ett påstående.

Tredje årets utvärdering bestod i en enkät till all personal på skolan som kunde tänkas vara personligt berörd av verksamheten, klass-, gymnastik- och musiklärare, fritids- och specialpedagoger och rektor. Dessa enkätfrågor var *öppna frågor* och analyseras företrädesvis hermeneutiskt.⁸ och ⁹

Fjärde året utvärderades genom individuella samtal med barnen efter vårterminens klasslektioner, s k *kvarsittning*. Härvid tillämpades metoden att undvika konkreta frågeställningar, utan hellre låta barnen berätta, vilket skedde genom att spela tillsammans med dem och diskutera det vi spelat, d v s halvstrukturerad intervju.¹⁰ Denna ingång i samtalen med barnen fann jag naturlig och givande därför att jag samtidigt fick en klarare uppfattning om deras färdighet. Jag utsatte även kollegor på kulturskolan för en pilotstudie, där en fråga knöt an till projektet. Denna följde jag upp med en intervju som fått en kritisk tolkning.

I diskussionskapitlet har jag, med en hermeneutisk ansats, bundit samman teori och resultat där jag gått flera varv i en hermeneutisk cirkel för att låta alla delar och helheten belysa och förklara varandra tills dess allt framstår som logiskt, rimligt och begripligt även för den som befinner sig i en annan diskursordning.

Hermeneutiken handlar om att tolka och förstå, vare sig den används omedvetet i det dagliga livet eller som vetenskaplig metod. Enkel hermeneutik innebär att förstå sig själv, vilket jag i diskussionsavsnittet anför som en av musikens funktioner på det individuella planet.¹¹ I detta vetenskapliga sammanhang handlar det om att jag som forskare vet och kan artikulera vad jag själv förnimmer och upplever. Dubbel hermeneutik innebär att tolka sin omvärld, vilket sker med referens till sig själv och sina kunskaper. Den kritiska ansatsen ses som trippelhermeneutik då den dessutom tolkar andras tolkningar av sig själva och sin omvärld. Benämningen dubbel hermeneutik talar om att tolkningen av omvärlden inte kan ske utan att det egna jaget också tolkas, och trippelhermeneutik omfattar analogt även dubbel och därmed också enkel.

Den kritiska ansatsen kommer således att innebära inte bara att racka ned på det man ser, utan också att föreslå andra tolkningar och dess implikationer. Den innebär också att resultaten är personliga och att all tolkning och alla reflektioner inbegriper förförståelse, varför forskaren måste dels ärligt och självkritiskt redogöra för denna, dels försöka problematisera även sin egen utgångspunkt. I denna rapport är utgångspunkten praxiell teori och det vore omöjligt att hävda någon sorts objektiv jämförelse med den teori jag kritiserar. I stället låter jag det teoretiska perspektivet och forskningskontexten väga desto tyngre.

Avgränsningar och förutsättningar

En förutsättning för framgångsrik musikpedagogik är att en musikpedagog får arbeta på ett sätt som passar henne eller honom själv. Mitt arbete gör således inget anspråk på att peka ut vägar för alla. Utgångspunkten är att jag, med *mina* personliga egenskaper, försöker designa och driva en meningsfull verksamhet enligt de grundtankar jag presenterar. En musikpedagog som förmår mobilisera sin kompetens, fantasi och ambition på motsvarande sätt anger sina egna ramar, vilka kan vara vidare eller trängre än mina och leda till motsvarande resultat. Varje kommun, varje grundskola, varje musik- eller kulturskola och varje musikpedagog har sina unika förutsättningar. Den mest allmänna giltigheten i denna rapport är s a s *att* det går.

Den verksamhet som jag bedrivit och som jag nedan beskriver och diskuterar har ingen som helst relation till grundskolans ordinarie musikundervisning, vilket i sig inte hindrar att den skulle kunna ha det; vissa implicita effekter är rimligen ofrånkomliga.

Projektets förutsättningar anges bl a i bakgrundsavsnittet; de är alltså specifika för Örebro kommun men torde vara snarlika ett flertal andra svenska kommuners.

6 Se sida 13.

7 Bilaga 1

8 Bilaga 2

9 Alvesson & Sköldberg 1994, kap 4

10 Trost 1993, 16

11 Jfr avsnittet *Fronesis och musikalisk fronesis* på s 5f.

Urval

Urvalet av skolor gjordes till dels av praktiska skäl; jag kände ”folk” på båda skolorna. En ytterligare faktor var att de båda skolorna för jämförelsens skull skulle representera olika sociala förutsättningar. Den ena skolan som jag ger det påhittade namnet Veraskolan hade ett upptagningsområde med övervägande villabebyggelse. Flera av barnens föräldrar var läkare eller hade andra högavlönade yrken. De klasser jag träffade innehöll endast ett enda invandrabarn. I den andra skolan var ca hälften invandrabarn och upptagningsområdet är till övervägande del bebyggt av flerfamiljshus befolkade av bl a människor med sociala problem och flyktingar. I upptagningsområdet ingår också några villakvarter, och skolklasserna på Ekebro skolan som jag kallar den, var sammansatta med stor social variation.

Veraskolan hade en organisation som innebar personal som var ny för mig varje nytt skolår medan jag på Ekebro skolan träffade jag i stort sett samma personal varje år.

Bland barn och föräldrar har i undersökningen inget urval skett; alla har deltagit i mina utvärderingar.

Forskningskontext

Musikskolors traditionella ämneskursundervisning bygger ofta¹² på någon sorts estetiska doktriner som har sina rötter i Kants estetiska teori.¹³ Denna är mångfaldigt och disparat tolkad och omtolkad och överhuvudtaget sällan artikulerad;¹⁴ den är närmast vad Sven-Eric Liedman benämner som en *frusen ideologi*, den har bibehållit sitt innehåll, men förlorat sin idé.¹⁵ I *Musik som kunskap* kritiserar jag den och diskuterar huruvida och varför den bör betraktas som en ideologi.¹⁶ Kants estetiska teori går i korthet ut på att bl a musik – under mycket specifika förutsättningar – transcenderar människan och därmed gör henne bättre och lyckligare. För att kunna transcenderas fordras estetisk fostran.

En konsekvens av detta har blivit att i stort sett all formell musikutbildning i västvärlden har kommit att handla om att lära sig att åstadkomma ett ”rätt resultat” för en tänkt lyssnare.

Som en reaktion på detta har i första hand amerikanska musikpedagoger, bl a Thomas Regelski formulerat en *praxiell teori* som bygger på Aristoteles artikulation av kunskapsbegreppen *fronesis* och *praxis*. Jag själv har – i första hand inspirerad av Bernt Gustavssons *Kunskapsfilosofi*¹⁷ och Regelskis skrifter och föreläsningar försökt att överföra fronesisbegreppet till *musikalisk fronesis*.

Det är överhuvudtaget svårt att föra en stringent diskussion i ämnet utan att förhålla sig till begreppet *överspridningseffekter*. I gränslandet mellan överspridningseffekter och ”direkta effekter” har en stor schweizisk undersökning visat att utökad musikundervisning i skolklasser medför vissa positiva effekter.¹⁸

Det något dunkla begreppet *estetiska lärprocesser* exemplifieras av Jon-Roar Bjørkvold¹⁹ och refererar till praxiell teori.

Estetisk teori

Begreppet *estetik* introduceras i och med Baumgartens *Aesthetica* 1750 och som en följd av omvälvningar i samhället. Före upplysningen var konsten i mångt och mycket symboliskt konstruerad; form och detaljer byggde ofta på heliga tal eller annat som gjorde den till ett medel för dem som hade makt, företrädesvis kyrka och adel.²⁰ I och med upplysningen kom konsten att delas av andra än den feodala eliten, och *Aesthetica* var avsedd att förklara konsten för dessa nya behov. Ordet *estetisk* härleds från *sinnlig* och hade ursprungligen med allt möjligt som förnimms med sinnena att göra. Exempelvis gjorde inte Baumgarten någon skillnad mellan konst- och naturupplevelser.

Immanuel Kant nöjde sig inte med Baumgartens estetisk utan formulerade en egen som går ut på att konsten *transcenderar* människan. Detta förutsatt att konsten besitter vissa egenskaper.

12 Detta går inte att uttrycka generellt; alla lärare inte lika och olika musikskolor har olika förutsättningar.

13 Kant 2003

14 Kants estetiska teori är enkelt och schematiskt förklarad av Quigley 1997.

15 Liedman 2000, 51

16 Tivenius i Gustavsson 2004, 146

17 Gustavsson 2001

18 Spsychiger i Matell & Theorell

19 Bjørkvold 1998

20 Ling 2004, refererad i Axelsson 2005, 51ff

Den som har förmågan att skapa den verkligt *sublima* och *originella* konsten är *geniet*. Kants teori anses svårbegriplig och svårgripbar. Genom tiderna har den kommit att anpassas till samhällets omdaning.

Artikulationer av musikestetisk teori efter Kant hävdar antingen *skönheten* eller *förmågan att förmedla känslor* som musikens huvudsakliga värde. Dessa värden står inte nödvändigtvis mot varandra.²¹ Den amerikanske musikpedagogen Thomas Regelski menar att den konservatorietradition som tillämpar estetikens doktriner är en av många olika praxisar. Därmed föreligger inte heller med nödvändighet någon automatisk konflikt mellan estetisk och praxiell teori. I ett sådant perspektiv faller det sig naturligt att betrakta den praxiella teorin som överordnad. Finn Benestad låter förstå att varje musikalisk praxis har sin musiksyn.²² Därmed måste praxiell musiksyn förstås på en högre abstraktionsnivå.²³

Olle Edström beskriver i *En annan berättelse om den västerländska musikhistorien – det estetiska projektet* hur estetikbegreppet i etapper har kommit att vidgas från eI, en *särskild-upplevelse* via Kants eII-estetik till dagens *alltid-estetisk-upplevelse*, eVI, och visar därmed hur Kants teori förflockats och mist sin idé.²⁴ Kvar är dock dess form och normativa drag: viss musik är bättre och den är i princip bättre för alla.

Ämneskursen vid svenska kommunala musikskolor bygger i regel på implicita doktriner härledda ur omtolkningar av eII-estetiken och dess nästa steg, eIII, som erkänner inblandning av utommusikaliska element, exempelvis suggestiva titlar på musikverk, eller sånger. Båda dessa former av estetik bygger på elitism och på att en musiker så disciplinerat som möjligt ska återge tonsättarens intentioner, enligt vad noterna anger. Musikern är alltså reducerad till en förmedlande länk mellan *geniet* och den publik som förhoppningsvis ska transcenderas.

Dessa *estetikens doktriner* har implicit kommit att påverka alla de olika genrer som förekommer inom musikskolans ämneskurs; det handlar om att åstadkomma ett ”rätt resultat”, och ju närmare en musikelev kommer detta rätta resultat, desto större värde har hon.²⁵

Att estetikens normativa funktion går mot sin upplösning konstaterar Bauman med hänvisning till Hans-Georg Gadamers iakttagelse att

det är komprometterande för ett konstföremål att nöja sig med att hos betraktarna framkalla det som varit normer i deras estetiska fostran, eller påminna dem om andra konstnärer, i stället för att konfrontera dem med en ny och ursprunglig »andlig energi» som ifrågasätter både inlärd normer och memorerade betraktelsevanor.²⁶

Därmed utvidgas estetikbegreppet till att referera till begrepp som postmodernitet, fronesis och yttrandefrihet, vilka jag behandlar nedan.

Kulturbegrepp

Vissa författare skiljer på *antropologiskt* och *estetiskt kulturbegrepp* medan andra anser dem höra ihop. Lundberg m fl menar att

dubbelhet kännetecknar [...] viktiga kulturvetenskapliga begrepp, av vilka kanske det mest problematiska och samtidigt mest centrala är ”kultur”.²⁷

Jag har själv argumenterat för att skilja dem åt därför att de båda behövs för att förklara varandra; utan denna åtskillnad kan inte kulturens mekanismer vare sig förstås eller klagöras.²⁸ Det antropologiska kulturbegreppet lanserades av Johann Gottfried Herder (1744-1803) som ser

kulturen [som] ett folks livsblod, det flöde av moralisk energi som håller ihop ett samhälle och får invånarna att uppleva sig som ett folk. Herder ställde kulturbegreppet i motsättning till begreppet civilisation som han definierar som hinnan av seder och bruk, lagar och tekniskt kunnande; olika nationer

21 Benestad 1994, passim

22 Ibid

23 Jfr avsittet *teoretiskt perspektiv*.

24 Edström 2002

25 Jag för en fördjupad diskussion om detta i min pamflett *Konstbegreppets problematik*, Tivenius 2004.

26 Bauman 1998, 148

27 Lundberg m fl 2002, 17

28 Tivenius i Gustafsson & Stålhammar 2004, 216ff och Tivenius 1999, passim

kan tillhöra samma civilisation men de kommer, säger Herder, alltid att skilja sig i kultur, eftersom kulturen definierar vad de är. Kulturen utgör en nations essens och uttrycks i dess språk, historia, konst och religion. Ingen samhällsmedlem kan sakna kultur, eftersom kultur och social gemenskap är samma sak.²⁹

Det estetiska kulturbegreppet emanerar från Wilhelm von Humboldt (1767-1835) och innebär

att kultur bör ses som odling, kultivering. Alla äger inte kultur, eftersom alla inte har tid, lust eller förmåga att lära sig det som krävs. Vissa äger mer kultur och är mer kultiverade än andra, och det kräver både intellekt, studier och ansträngning att bli kultiverad. Detta kulturbegrepp är nära kopplat till kvalitetsbegreppet.³⁰

Bertil Sundin menar bestämt att de båda kulturbegreppen inte kan separeras utan att estetikkbegreppet problematiseras:³¹

man [har] tagit för givet att estetikkbegreppet är universellt och tidlöst, [och] är synonymt med det begrepp som Kant utarbetade för 200 år sedan. Man har förbisettt begreppets historiska karaktär och att alla kulturer förhåller sig till estetiska frågor.³²

Oberoende av Sundin 2003 har jag själv anfört att varje kulturellt (i antropologisk bemärkelse)

betingsad musikupplevelse är så mycket mer än själva den musikaliska produkten som går att spara på ett fonogram eller i ett partitur.

Alternativet till sådan *kulturellt betingsad musik* skulle då vara *estetiskt betingsad musik*. Som Edström³³ beskriver 1800-talets ”rena” musik, och den *estetik* som omgärdade den, är den befriad från *kulturella* bojor, och tillräcklig i sig själv.³⁴

Vad som är uppenbart i detta är väl att varje författare använder sina egna ramar för begreppen och låter sig förvirras av sina kollegor. I denna belysning måste Edströms indelning av olika typer av estetikk anses behjärtansvärd. Även om Edströms eVI-estetikk är normativ är den i alla fall frivilligt anammad liksom dess spelregler, vilket anger helt andra villkor än. Jfr Huizingas lek teori nedan.

Vidare kan konstateras att det florerar en uppsjö av begrepp som motsvarar de kulturbegrepp jag använder, ibland för att ytterligare dela i sär begreppen i syfte att visa på nyanser eller för att påvisa ”under-ismer”.

Modernitet och postmodernitet

Postmoderniteten kallas ibland för senmodernitet eller något annat. I detta sammanhang är benämningen inte alls intressant. Det viktiga är att dagens samhälle i avgörande avseenden är helt annorlunda konstituerat idag än det var då den svenska kommunala musikskolans pedagogiska grunder utformades.³⁵

Mycket förenklat och grovt beskrivet kan sägas att det tidigare – låt säga fram t o m andra världskriget – inte behövdes, och inte fanns utrymme för etiskt tänkande för dem utan ”auktorisering”, d v s andra än andliga, politiska och ekonomiska makthavare. Det räckte bra med att följa entydiga regler. Alternativet var Guds hämnd eller i värsta fall tvångssterilisering eller lobotomi. Detta var grundat i en lång kunskapstradition; medeltidens kyrka och feodalsamhälle liksom upplysningstiden kunde samsas ganska väl med Platon och hans båda kunskapsformer episteme och techne, men hade desto svårare att förlikas med Aristoteles och fronesis.

Numera går det – fortfarande förenklat beskrivet – inte att följa en regel utan att bryta mot en annan. Förändringen har gått fort och medför divergerande krav. Föräldrar och deras tonåringar kan befinna sig i varsitt paradigm och ungdomarna ofta i flera olika, ibland motsägande.

29 Nilsson 2002, 325f

30 Nilsson 2002, 326

31 Sundin 2003, 111

32 Sundin 2003, 112

33 2002

34 Tivenius i Gustavsson 2004, 118f

35 Tivenius 2005

Förändringarna är olika för olika kategorier av människor. Dessa förändringar och krav får många att må dåligt och känna sig vilsna i tillvaron. De som är utsatta för de största förändringarna och mest divergerande kraven är också de som mår sämst och har det allra svårast. Det drabbar tyvärr dem som är allra skörast, tonårsflickor. Det är lätt att avläsa i statistiken över anorexi, borderlinebeteenden och allmän psykisk ohälsa.

Framgångskonceptet är numera det som förut var förbjudet, fronesis. Ett spirande intresse avspeglar sig implicit i sökande efter meningsfullhet, estetiska uttrycksformer och livsstil. Samhället – och dess kulturskola i Örebro liksom andra kommuner – representerar ”det gamla paradigmet”, men säger sig samtidigt bejaka demokrati, yttrandefrihet och annat sådant som har *transformerats* under de senaste årtiondena.^{36 och 37} Såväl kulturens som estetikens attribut har reducerats till prydnader som saknar mening för människor, vilket avspeglas i yttringar som ”Naken-janne” och dokusopor.

Fronesis innebär bl a att kunna avgöra vad som är meningsfullt för en själv, och musikalisk fronesis att kunna formulera sitt eget känsloliv på ett sätt som innebär att man s a s har närkontakt med det.

Överspridningseffekter och musikens betydelse

Med *överspridningseffekter* menas sådana andrahandseffekter – transfereffekter – som en viss verksamhet medför, en sorts positiva biverkningar. En typisk sådan är den omskrivna – och av en i stort sett enig forskarvärld ogiltigförklarade – Mozarteffekten vilken enligt vulgärversionen går ut på att människor blir intelligentare av att lyssna på musik av Mozart. Ett problem med att argumentera för musikundervisningen genom att hänvisa till överspridningseffekter är exempelvis att den dag man hittar en drog som gör människan intelligentare är det naturligtvis enklare att ge skolbarnen piller än att försöka lära dem tycka om Mozart.

En hönan och ägget-diskussion av överspridningseffektbegreppet leder dock till att det kan vara vanskligt att urskilja vad som är överspridningseffekter; när man kommer tillräckligt djupt i sitt frågande ”vad är det bra för?” kommer man alltid fram till att det är bra för människan. Maria B Spychiger beskriver i en svensk stressforskningsrapport ett stort schweiziskt projekt som sammanfattas sålunda:

Erfarenheterna från en stor studie i Schweiz med musikundervisning i hela klasser för alla nivåer utfördes under fem år med början 1988. Tid för musikundervisningslektionerna erhöles genom en ekvivalent reduktion av andra skolämnen som språk, matematik eller natur. Resultaten av studien mättes genom skolbetyg, lärares rapportering och intervjuer med deltagande barn. Trots minskat lektionsantal blev resultaten i andra skolämnen lika goda i båda grupperna, medan markanta förbättringar erhöles i testgruppen för sociala parametrar relaterade till ordning, mobbning, skolk och trivsel. Intervjuerna gav entydigt liknande resultat. Det finns således starka rationella argument för utökad klassvis musikundervisning av barn. En analys av hur musiken kan ha dessa effekter presenteras och utgör en grund för fyra rationella argument för förstärkt musikundervisning: 1) dess emotionella koppling, 2) dess kognitiva funktion, 3) dess sociala betydelse, 4) dess imperativa inlärningskrav.³⁸

Musiken är väl alltid bra för någonting i slutändan, vilket kan artikuleras på olika sätt. Barn säger ofta att ”det är kul att spela”, någon menar att den gör människan lycklig, att den tar bort oro, eller liknande. Musikens innersta väsen är inte klarlagt och ingenting tyder på att det går att finna; det är rimligt att sätta en gräns mellan överspridningseffekter och ”direkta effekter”, där musikaliska överspridningseffekter får stå för sådant som i sig är avsett att leda vidare i något annat som inte alls längre är knutet till musik, och direkta effekter är just sådana effekter som behåller kopplingen till musik. Spychiger menar också att

[a]s regards calling up *rationales* for music education, and the demand for it to be a strong subject in public education, we should not depend on the extra-musical effects. My major fascination and enthusiasm within ”Music Makes the School” was with the *musical* climate and achievement which was performed in the music classes, and not with the reseachers’ tests on extra-musical effects.³⁹

36 Exempelvis de nationella kulturpolitiska målen antagna av en i stort sett enig riksdag 1974 och 1996.

37 *Ideskript* (Örebro kulturskola 2002)

38 Matell & Theorell 2002, 110

39 A a, 113

Spychiger menar vidare att diskussioner om musikundervisningens poänger ofta lockar fram dåliga argument som snarare framställer musikundervisningen som lyx.⁴⁰ Hon framhåller att

[t]he most direct impact of music and musical activity might be on the social climate in a class, and this then mediates many further positive outcomes.⁴¹

Den praxiella teorin kopplar ihop musikutövande med kultur, sociala förhållanden och lärande, vilket inte den estetiska gör. Därmed får överspridningsbegreppet helt olika valörer beroende på vilken teori det betraktas från.

Estetiska lärprocesser

Estetiska lärprocesser är ett något svårfångat begrepp. Vid en konferens i Stockholm våren 2002 anordnad av Skolverket och Kulturrådet⁴² visade det sig att de mest disparata uppfattningar om begreppets innebörd florerar; varje representerad lärarhögskola hade sin egen uppfattning. Beroende på bl a yrkesmässig bakgrund är tyngdpunkten hos olika formuleringar olika förskjutet mot antingen estetik eller lärande. Projektets praxiella utgångspunkt anger här ett tämligen estetikbefriat synsätt som anknyter till en enkel formulering: *utveckling av lärandet med de verktyg som konstnärligt skapande innehåller*.

Jon-Roar Bjørkvold beskriver i *Sköldpaddans sång* hur en tysklärare på gymnasiet kämpar med grammatiken och får eleverna att begripa först när han dansar med dem.⁴³

Andfådda satte sig alla ned, på golvet och på stolarna längs väggarna. Helt klart hade 17-åringarna inte förstått just något av orden som hörde till. Men "Liebe" visste de vad det var, honkön i språket, hankön och honkön i deras egen vardag. Resten gav sig egentligen själv, med en musik som förmedlade direkt till kropp och skäl, utan grammatiska omvägar: *Wollen wir tanzen, bitte!* [...] Han sjöng sin poäng med brummande kraft och tog ett par häftiga danssteg:

– *Ich tanze mit Dir in den Himmel hinein ...* Förstår du? Han såg på rektorn, la höger hand på höften vid ordet mit, och gled runt i tre fjärdedelstakt.

– Förstår du? upprepade han. *Mit* sitter i höften, i kroppens dans, de kommer inte till himlen annars. "Mit dich"?!? O, ve och fasa! Ackusativ som krokben, benbrott nästa. *Dich* här skulle vara lika omöjligt som grus på en spegelblank skridskois.⁴⁴

Som Bjørkvold framställer det är de estetiska lärprocessernas innersta väsen *kunskap oupplösligt sammanvävd med estetik*⁴⁵ och således inte någon överspridningseffekt. Detta refererar till begreppet *musik som kunskap* vilket är fronesisrelaterat och skiljer sig från begreppen *kunskap i musik* och *kunskap om musik*. Med detta synsätt handlar musik om i första hand just kunskapsbildning och själva livet, ett synsätt som varken bejakar eller förnekar estetikens transcendens.⁴⁶

De nationella kulturpolitiska målen

De nationella kulturpolitiska målen som är antagna av en i stort sett enig riksdag den 20:e december 1996 är avsedda att genomsyra all offentligt stödd kulturell verksamhet. Örebro kulturskola säger sig i sin *Idéskrift* från 2002 vilja förankra sin verksamhet i dessa mål, vilka är att:

- värna yttrandefriheten och skapa reella förutsättningar för alla att använda den
- verka för att alla får möjlighet till delaktighet i kulturlivet och till kulturupplevelser samt till eget skapande
- främja kulturell mångfald, konstnärlig förnyelse och kvalitet och därigenom motverka kommersialismens negativa verkningar
- ge kulturen förutsättningar att vara en dynamisk, utmanande och obunden kraft i samhället
- bevara och bruka kulturarvet

40 A a, 110

41 A a, 113

42 *Att skapa och kunskapa i skolan*, 21-22 mars 2002

43 Bjørkvold 1998, 23f

44 A a, 24ff

45 *Estetika* är min egen neologism som står för det estetiska, men utan band till begreppen *konst* eller *estetik*. Se vidare Tivenius i Gustafsson & Stålhammar 2004, 218.

46 Tivenius i Gustafsson 2004, passim

- främja bildningssträvanden
- främja internationellt kulturutbyte och möten mellan olika kulturer inom landet.⁴⁷

Teoretiskt perspektiv

Praxiell teori

Regelski har reagerat mot att den amerikanska grundskolans musikundervisning bygger på den kanstska estetikens doktriner.⁴⁸ På pragmatisk grund har han utvecklat *a praxial theory of music education*, vilken i korthet går ut på att ta fasta på själva ”nyttan”, the ‘good’/‘goods’⁴⁹ av musicerandet.⁵⁰ Var och en har sina skäl att musicera, och dessa är alla goda nog.

Praxiell är en försvenskning av engelskans *praxial* vilket ord härstammar från grekiskans *praxis*, vilket i sin tur är handlingsformen av kunskapsformen *fronesis*. Övriga kunskapsformer är *episteme*, vetenskaplig kunskap, och *techne*, hantverkskunskap. Traditionell musikpedagogik bejakar enbart dessa senare. *Fronesis* är förbehållet geniet.⁵¹

The praxial philosophy does not focus on mere *techne*—performance and compositional technique, or the technical knowledge often called “musicianship.” [...] The incredible variety of “goods” served by music throughout human history clearly points to the existence of a *phronesis* of “right results” that guide any musical praxis and that are thus the key to any praxial account of music.

A praxial account of music thus takes into consideration all aspects of all instances in which “music” is “made” or “done.” [...] [A] praxial philosophy of music takes fully into account what music is “good for” in any consideration of “good music”.⁵²

Fronesis och musikalisk fronesis

Bernt Gustavsson beskriver i *Kunskapsfilosofi* hur de tre kunskapsformerna *episteme*, *techne* och *fronesis* samverkar och berikar varandra och på vilket sätt de är självständiga.⁵³ *Fronesis* är Aristoteles bidrag; Platon talade i första hand om *episteme* och *techne*. Kunskapsformen *fronesis* beskrivs – med hänvisning till i första hand Gadamer – av Bernt Gustavsson i *Kunskapsfilosofi* som en utvidgning av

Kants begrepp om smak och estetik och därmed möjligheten till kunskap om det enskilda. Studiet av traditionen blev också den betraktad som underordnad. Därmed drog Kant undan grunden för ”en legitimering av humanvetenskapernas metodiska egenart” säger Gadamer.⁵⁴

Därmed markerar Gadamer en tydlig gräns mellan från Kant utgående estetik och hermeneutik. Gustavsson visar, med fortsatt stöd av Gadamer, att

[d]et rena seendet bara är en abstraktion, ”som på konstlat vis reducerar fenomenen” [och att] [k]onsten är ett sätt för människan att förstå sig själv: ”konst är kunskap och erfarenheten av konstverket betyder delaktighet i denna kunskap”.

För att visa hur den estetiska upplevelsen ter sig som kunskap, använder [Gadamer] begreppet spel eller lek. Det är så själva det tolkningsbegrepp framställs som har blivit hermeneutikens kännemärke. Det är också på detta sätt som själva dialogtanken framställs. Att tolka och förstå något innebär också att man öppnar sig för en ny tolkning. Innebörden i en sann dialog är för Gadamer att tillfälligt lämna sin tidigare förståelse av den sak som diskuteras och lyssna till andras tolkningar.⁵⁵

Själva syftet med *fronesis* är ”att gripa omständigheterna i deras oändliga variation”. Tillämpningen går ut på att ”kunna hantera och förstå sin verklighet”, vilket gör att *fronesis* ”är

47 Riksdagen 1996

48 Det måste framhållas att de stora skillnaderna mellan musikundervisningen i grundskolan i USA och i Sverige inte berör detta projekt, och således inte heller problematiseras här.

49 Ett svåröversatt ord i sammanhanget, snarast det ”knöliga” ”braheter”

50 Regelski 1998

51 SOU 1954:2, 159

52 Regelski 1996, 25

53 Gustavsson 2001

54 A a, 214

55 A a, 215

inriktad mot handling”.⁵⁶ Det som gör *fronesis* till en självständig form av *kunskap* är att den kräver ”ett gott omdöme för att kunna tillämpas”.⁵⁷

Christopher Small menar att studiet av musik är intressant enbart om man utgår från att musik är en mänsklig aktivitet, att *musika*.⁵⁸ Studerat som artefakt ger inte ämnet särskilt mycket. Peter Bastian beskriver musik som ett *medvetandefenomen*.⁵⁹ Johan Huizinga uttrycker det sålunda:

Med leken erkänner man anden, vare sig man vill eller inte. Ty leken är inte en substans, vilket dess väsen än eljest må vara.⁶⁰

Regelski utgår från *fronesis*begreppets aspekt och ser hur människan kan tillägna sig musik utifrån detta. Med utgångspunkt i Smalls aktivitetsaspekt, Bastians syn på musik som medvetandefenomen och *fronesis*begreppet konstruerar jag själv i artikeln *Musik som kunskap* begreppet *musikalisk fronesis*, vilket står för ”den intuitiva och självständiga kunskap inom musikhanteringen som går utanpå, men samtidigt refererar till, det noter- och mätbara och som innebär en reflexion över det egna jaget”.⁶¹

Musikalisk fronesis har sin plats i det postmoderna samhällets musikundervisning, med hänvisning till *fronesis*begreppets plats i det postmoderna samhället.

Huizingas lekteori

Johan Huizinga lägger fram sin lekteori i *Den lekande människan (Homo ludens)*.⁶² Den går i korthet ut på att kulturer tillkommer och utvecklas i leken.

Den mänskliga samlevnaden och dess stora ursprungliga funktioner är alla från början genomsvadade av lek. [...] [I] myten och kulturen har kulturlivet sitt ursprung: rätt och ordning, samfärdsel, näringsfång, hantverk och konst, lärdom och vetenskap. Följaktligen har allt detta sin rot i leken.⁶³ [...]

Leken antar omedelbart fast gestalt som kulturform.⁶⁴

Signifikant för leken ”är först och främst ett *fritt handlande*. Påtvingad lek är inte längre någon lek.”⁶⁵ Vidare har

[v]arje lek, varje spel [...] sina egna regler [vilka] är obetingat bindande och tål inte något tvivel. [...] Så snart reglerna sätts åsido, störtar lekvärlden samman. [...] Den spelare, som motsätter sig reglerna eller drar sig undan dem, är spelfördärvare.⁶⁶

Falskspelare, hycklare och fuskare ifrågasätter inte spelreglerna och är någorlunda accepterade, men

spelfördärvarna – avfällingarna, kättarna, revolutionärerna och samvetsmänniskorna bryter sönder sagovärlden; därför är han en feg stackare och blir utstött.⁶⁷

Huizinga menar att leken i många sammanhang övergår i allvar.⁶⁸ När det gäller bildkonst urskiljer han inget lekmoment alls,⁶⁹ men när det gäller musik övergår leken sällan i något annat.⁷⁰

Liksom Regelski kopplar Huizinga musiken till *fronesis*, ehuru med frågetecken:

56 Ibid

57 A a, 216

58 *To musik* (Small 1998, 2), i presens particip *musicking*

59 Bastian 1987, 166

60 Huizinga 1945, 12

61 Tivenius i Gustavsson 2004, 127f

62 Huizinga 1945

63 A a, 13

64 A a, 18

65 A a, 16

66 A a, 20

67 A a, 21

68 A a, 14ff

69 A a, 183ff

70 A a, 179

[T]jänar [musiken] – och detta är enligt Aristoteles en tredje möjlighet – till andlig rekreation – *diagogé* och till kunskapsförvärv – *fónesis*?⁷¹ och ⁷²

Därmed är Huizinga inne på samma hermeneutiska spår som Gadamer.⁷³

71 A a, 177

72 "[F]ónesis" måste vara en felstavning av *fronesis*. Sic!

73 Gadamer har hämtat sitt lekbegrepp från Huizinga (Gadamer 2002, 79-89).

RESULTAT

Projektets idé och utveckling

Idén till projektet initierades av mina problem med att rekrytera elever till ämneskursen i kombination med en ambition att bifalla den ovan nämnda politiska viljan. Överhuvudtaget måste det finnas någon överordnad vilja att starta och driva ett sådant här projekt.

Elever som slutar spela är ett problem för många lärare och för ämnet i stort. Min egen iakttagelse har varit att barnen anträder musikerbanan utan att alls veta vad spelandet innebär; de ledsnar när de inser att de klassiska orkesterinstrumenten har en påtaglig benägenhet att ställa sig mellan barnen och musiken. Projektet gick ut på att lära barn att hantera *tin whistle*, på svenska *plåtpipa*,⁷⁴ och att under årets gång presentera kulturskolans ämneskurs för barnen. ”Plåtpipan är det allra enklaste musikinstrumentet; om en plåtpipa är omöjlig att hantera så lär också en fagott vara det”, var tankegången. Jag skulle kunna urskilja de elever i klöassen som verkar ha tålmod och vilja och tillräckliga förutsättningar i övrigt nog att kunna tillägna sig ett ämneskursinstrument.

Första steget var att utverka bifall av kulturskolans ledning, vilket i sin tur krävde att jag kunde presentera idén och en plan.

Projektets rent praktiska del handlade i inledningsskedet om att etablera kontakt med grundskolan. Jag valde ut två grundskolor med lågstadium som är belägna i någorlunda närhet till mitt hem. Detta för att kunna organisera verksamheten smidigt. Ramen var en 60-minuterslektion per vecka. På Ekebroskolan bekostade skolan inköp av D-stämmda plåtpipor á 50:- stycket genom min förmedling. På Veraskolan stod föräldrarna för kostnaden. Jag skrev ett brev till föräldrarna där jag förklarar projektets syfte och talar om varför det är önskvärt att barnen övar på sina pipor och att jag gärna ser att föräldrarna engagerar sig.⁷⁵

Under första året, då jag enbart var på Veraskolan inbjöd jag några barn till att prova särskilt på de instrument jag själv undervisar på, oboe, klarinett och saxofon. Två flickor i klassen blev intresserade av att börja spela oboe och en ville spela saxofon inom ramen för ämneskursen, men med undervisningen förlagd till Veraskolan i anslutning till skoldagen. Det var några barn i klassen som redan spelade instrument genom Suzukiundervisning utanför kulturskolan.

Härur föddes idén till att bygga ut projektet. Detta var också inspirerat av kommunalrådet Jonny Andersson som var den drivande kraften för ovan nämnda reformarbete för kulturskolan, och som bl a vill göra skolor till kulturcentra. Jag ville samla ihop de barn som spelar instrument på Veraskolan och spela orkester med dem. Denna skulle kunna fungera i allehanda mer eller mindre officiella sammanhang såsom skolavslutning och olika festligheter. Ett problem med ett sådant projekt är att det kräver en viss kontinuitet, varför jag tog sikte på en sådan. Därmed var projektet radikalt utvidgat men innebar samtidigt ett avsteg bort från kulturskolans traditionella verksamhet, i vilken min egen uppgift var att förse orkesterverksamheten med elever. Av olika skäl nödgades jag överge Veraskolan, och denna del av projektet rann ut i sanden innan jag hunnit pröva idéns hållbarhet. Med i tanken fanns den *praxiella teorin*; jag ville prova musicerandets bruksvärde som drivkraft i stället för *estetikens doktriner*.⁷⁶ Detta kunde, ansåg jag, ske enbart avskilt från kulturskolans ordinarie ämneskursverksamhet.

På Ekebroskolan växte en annan ambition fram, även den med praxiella förtecken; att försöka formulera en ansats till *estetiska lärprocesser*. Dessa tog fasta på sådant som är förknippat med det vi sysslade med på lektionerna: jigen⁷⁷ och plåtpipan.

Då kulturskolans organiserade rekrytering tar sikte på barn i åk 2 fann jag det lämpligt att vända mig till denna årskurs. På Ekebroskolan har jag haft både ettor och tvåor. Från och med

74 Tin whistle är i första hand ett irländskt folkmusikinstrument. Bland traditionella skolmusikinstrument liknar den mest blockflöjt, men saknar hål för lillfingerar och tumme, vilket i hög grad förenklar tillägnandet. Tonerna bildar en durskala, eller en ren mollskala, vilket begränsar användningen till enklare melodispel utan kromatik. För spel i olika tonarter krävs olika stämmda pipor. Som skolinstrument har plåtpipan fördelen att vara utomordentligt mild i klangen.

75 Bilaga 3

76 Praxiell teori är en musikpedagogisk teori som utmanar estetikens doktriner. Den är först och främst artikulerad av Thomas Regelski. Se samtliga verk i av honom i litteraturlistan, Tivenius i Gustavsson 2004 och Tivenius 2004.

77 Jig är en folklig irländsk dans i livlig tvåtakt med tredelad puls. Den förekom även på kontinenten som hovdans under barocken.

tredje året koncentrerade jag verksamheten till Ekebroskolan där jag i fortsättningen träffade årskullarna separat.

Veraskolan

Veraskolan har klass F-6, med en klass i varje årskurs. F-1 har lokaler som ligger något avsides jämfört med övriga skolan. Detta gör att ettorna liksom deras lärare, som följer dem genom lågstadiet inte har någon insikt i plåtpipeverksamheten. Varje nytt läsår innebar att projektet satts igång på nytt.

Skolan bytte rektor under år två, vilket innebar att projektet behövde introduceras på nytt. Denna rektor slutade under sommaren efter år två och klassläraren i tvåan år tre var inte alls intresserad av något plåtpipande i sin klass. Därmed avbröts projektet för Veraskolans del.

Ekebroskolan

Ekebroskolan är organiserad så att barnen fr o m åk 3 går årskursvis hos en och samma klasslärare som följer klassen t o m åk 6. Dessförinnan går barnen hos ett av två arbetslag som parallellt driver F-2 i varsin flygel i en huskropp som omfattar fyra flyglar. Varje sådant arbetslag består av klasslärare, fritidspedagog, förskollärare och diverse ytterligare personal beroende på behov och medel.

År 1

Genomförande

Första året var jag enbart i årskurs 2 på Veraskolan. De moment som gick igenom var plåtpipans principer och historia, övning, unisont spel av gemensam repertoar inom en oktav, spel med *fill ins* i olika stämmor, enkel improvisation, inräkning, genomgång av begreppen takt, taktart, puls och improvisation samt olika nottecken och grupperingar av dessa.

I plåtpipans historia ingick en flyktig presentation av *jiggens* idé; jag spelade något slags improviserad "kvasijig" på pipan och lät barnen dansa till, helt ostrukturerat, vilket de tyckte var mycket roligt.

När vi i fortsättningen spelade jig var den improviserad och det enda som var givet var fyrataktersperioder; vi satt i ring och var och en spelade sitt inpass. Melodin var inte alls viktig, kriteriet var att det skulle vara så stadig puls att det gick att dansa till. När barnens koncentration började mattas spelade jag och någon frivillig i klassen varannan fyrataktersperiod och de övriga barnen dansade.

Unisonspelet skedde helt utan noter. Idén var att barnen skulle kunna spela genom att "ha skalan i fingrarna och låten i huvudet", alltså gehörsspel i begreppets egentliga mening. Flera barn klamrade sig fast vid att försöka komma ihåg ordningen på tonerna eller hur de ska "göra", d v s utantillspel. Under året övade vi in *Spanien, Köp varm korv, Till Paris, When the Saints, Blinka lilla stjärna, Hej sa Petronella* och *Imse Vimse spindel*. De flesta barnen kunde alla låtar utom *When the Saints* till vilken vi spelade trestämmiga *fill ins*.

En familjekväll med medhavd fika i parken regnade in och och i stället spelade klassen upp hela sin repertoar för familjerna i klassrummet.

Utöver det som har direkt med "piperiet" att göra presenterade jag de instrument som förekommer inom kulturskolans ämneskurs. Dem som jag själv hjälpligt kan få ljud i tog jag med till klassen och demonstrerade. Två flickor började spela oboe och en saxofon efter jullovet.

Utvärdering

Rent praktiskt fungerade allting bra. Klassläraren utnyttjade ofta min närvaro till egna ärenden utanför klassrummet och visade ljumt intresse för pipandet. I stort sett alla barn lärde sig spela den repertoar vi gick igenom och förstod pipans enkla princip. Många barn övade hemma och efterhand som de fått spelet att fungera började de öva och spela än mer engagerat; några barn spelade pipa på rasterna. Detta gjorde nivåskillnaden mellan barnen relativt stor, varför jag införde spel av svårare melodier och kompstämmor som består av enklare *fill ins*, vilket gjorde deltagandet meningsfullt för alla.

Inslaget med notläsning blev fragmentariskt. Barnen verkade förstå, men de mindes inte mycket från gång till gång.

Tre barn rekryterades till ämneskursen, vilket jag såg som ett gott resultat. Dessa deltog i de instrumentdemonstrationer som föregick kulturskolans prova-på-dag i april.

På det hela taget var jag nöjd med det musikaliska resultatet och det positiva sätt som verksamheten tagits emot av eleverna. Jag trivdes tillsammans med barnen och det kändes som ett ömsesidigt gillande, varför jag bestämde att fortsätta projektet och att utveckla det.

År 2

Genomförande

På Veraskolan genomförde jag projektet på ungefär samma sätt som år 1, dock modifierat enligt vad erfarenheterna från år 1 angav. Jag fick träffa föräldrarna på ett tidigt stadium på ett föräldramöte, där jag under tio minuter informerade och spelade. Detta år fick vi inget tillfälle att spela inför publik.

Till en lektion i april tog jag med till klassen en entusiastisk lärare från kulturskolan som sysslat med att lära ut en enkel ”pubvariant” av jigdans.⁷⁸ I gymnastiksalen lärde hon mig och barnen denna dans, vilken vi i klassrummet tränade terminen ut. Därmed fokuserades pipandet på jigen. För att ytterligare utvidga det musikaliska sammanhanget använde vi de enkla trummor som hörde till klassrummet.

Projektet utvärderades i slutet av maj enligt beskrivning i metodavsnittet.

Två flickor i klassen började spela saxofon efter jul. De spelade inför klassen vid något tillfälle.

På Ekebroskolan bedrevs projektet på samma sätt, med den variation som förutsättningarna angav. Den tydligaste skillnaden var att barnen var från både åk 1 och 2. Jag informerade föräldrarna på ett föräldramöte i början av hösten. Klassläraren övade med barnen mellan lektionerna, och de spelade på olika aktivitetsträffar för familjerna. Vi spelade också inför hela skolan vid evenemang som *Hela skolan sjunger*, *Ekebrodagen* och skolavslutningen. Vid dessa tillfällen fick vi benäget ackompanjemangsbistånd av musikläraren och andra musikkunniga lärare bland personalen.

I unisonspelet kom vi inte lika långt som på Veraskolan.

Min jigkunniga kollega hade ingen möjlighet att komma till Ekebroskolan.

Projektet utvärderades på samma sätt som på Veraskolan.

Utvärdering

Detta andra år gick på Veraskolan lättare än det förra, men de tidigare erfarenheterna angav nya försök, varför vissa inslag ändå kändes experimentella, vilket inte är anmärkningsvärt. Det musikaliska resultatet var samma som föregående år, men dansen tillförde en helt ny dimension. De som av någon anledning inte förälskat sig i pipandet fick en ny möjlighet till deltagande, och ytterligare några fann sin plats hos trummorna. Min definitiva erfarenhet var att denna utvidgning var synnerligen viktig för allas delaktighet. En annan iakttagelse var att när barnen kände att spelet var till praktisk nytta, som att vara dansens förutsättning, fick spelet också en djupare mening. Jag skulle gärna ha sett att vi kunde infört dansmomentet tidigare.

Notläsningsmomentet hade inte slagit rot hos barnen, och jag bestämde att i fortsättningen avstå från det.

Under hösten var klassläraren som var vikarie mestadels frånvarande från lektionerna. Efter jul kom den ordinarie läraren tillbaka och deltog desto mer. Jag upplevde visserligen inte att jag hade någon hjälp av klassläraren; närvaron och deltagandet innebar mest ett symboliskt bifall som jag saknat tidigare.

Skolan fick en ny rektor som jag försökte inviga i projektet. Jag uppfattade intresset som ”avslaget”.

De nya förutsättningar som Ekebroskolan innebar angav också nya pedagogiska strategier. Åldersspridningen var delvis problematisk, men inte signifikant; vissa barn i ettan hade lättare att koncentrera sig och allmänt lättare att tillägna sig hantverket än somliga i tvåan. Ett problem var att föräldrarna till några barn inte alls deltog i skolans aktiviteter eller eljest visade intresse för delaktighet. Detta var enligt klassläraren ett typiskt flyktfamiljproblem.

Klasslärarens engagemang kändes som en förutsättning, dels därför att klassen var betydligt svårare att hantera, och dels därför att den innebar ett bejakande av både mig och projektets idé. Detta bedömde jag som viktiga faktorer. Överhuvudtaget kändes det som om projektet hade ett helt annat forum på Ekebroskolan än på Veraskola. Efter det bejublade inslaget på avslutningen beklagade sig det parallella arbetslaget inför rektor för att inte de fått motsvarande aktivitet; de

78 Denna jig var någonting helt annat än det improviserade ”skuttande” som jag beskrivit ovan.

visste inte att projektet var något mellan mig och klassläraren. All personal inom arbetslaget visade öppet att de såg projektet som något angeläget.

Tyvärr var det svårare att rekrytera ämneskurselever på Ekebro skolan. Några i klassen hade sådana egenskaper att de enligt min bedömning skulle kunna deltagit i ämneskursen med framgång.

Barnenkät

På båda skolorna genomfördes utvärdering med muntliga enkätfrågor till barnen i klassen. Det exakta resultatet lyder:

	Vera, 19		Ekebro, 20	
	Svar: ja	nej	ja	nej
1. Tycker Du att Du kan spela plåtpipa?	17	2	19	1
2. Skulle Du vilja kunna ännu bättre?	17	2	20	0
3. Spelar Du på sådant som Du själv kommer på?	8	11	7	13
4. Övar Du flitigt hemma?	10	9	14	6
5. Tjatar de på Dig hemma att Du ska öva?	2	17	0	20
6. Tycker de att Du spelar för mycket hemma?	1	18	0	20
7. Gör Du själv någon skillnad på <i>att öva</i> och <i>att spela</i> ?	6	13	0	20
8. Tycker Du att Du förstått det här med noter?	13	6	5	15
9. Tycker Du att Du förstått det här med improvisation?	7	12	0	20
10. Vet Du saker om att spela instrument som Du inte visste förut?	17	2	14	6
11. Har Du tänkt att spela något annat instrument i framtiden?	6	13	14	6
12. Är övningen jobbig?	5	14	4	16
13. Tycker Du att man kan lära sig ett instrument utan att öva?	4	15	5	15
14. Skulle Du vilja fortsätta spela plåtpipa i skolan nästa år?	9	10	3	17
15. Gillar Du det här med irländsk dans och musik?	18	1	5	15
16. Tog det ganska lång tid innan Du fattade det här med att öva?	4	15	3	17

Analys av barnenkät

1. *Tycker Du att Du kan spela plåtpipa?* Flera av barnen spelar faktiskt ganska medvetet, andra får inga ordentliga toner, eller har inte ens förstått plåtpipans enkla idé. Min analys är att svaret inte är särskilt upplysande i frågan, men visar att barnens uppfattning kan vara ganska vag. Å andra sidan kan man, i enlighet med det teoretiska perspektivet, se det som att barnen ”spelar” inom sig, *musikal*, även om resultatet inte är musik i klingande – estetisk – mening.

2. *Skulle Du vilja kunna ännu bättre?* Detta tolkar jag som att de har smak på att spela plåtpipa och att de åtminstone *vill kunna* spela.

3. *Spelar Du på sådant som Du själv kommer på?* Ekebrobarnens svar speglar deras vaga tilltro till sin egen intuition. De vill gärna ha ”facit”. Barnen på Vera har något större tillit till sin intuition.

4. *Övar Du flitigt hemma?* Det är vanskligt att tolka; Ekebrobarnen anser sig flitigare, men är det inte, ålderskillnaden kan spela in. ”Flitigt” är nog ett relativt begrepp.

5. *Tjatar de på Dig hemma att Du ska öva?* Bra – eller dåligt, beroende på hur man ser det. Verabarnen har övat mer, men har nog gjort det mer av lust. Detta svar visar nog mest att övning i denna ålder måste ske av lust.

6. *Tycker de att Du spelar för mycket hemma?* Det är ju väl, men det är nog lätt förklarad med att de inte övar särskilt mycket. Svaret bevisar ingenting – onödig fråga.

7. *Gör Du själv någon skillnad på att öva och att spela?* Trots intensiv inskräpning har denna distinktion inte gått in hos Ekebrobarnen. Verabarnen är delvis ett år äldre, och kan handskas bättre med begreppen. Dock måste man ha upplevt båda fenomenen för att kunna urskilja skillnaden.
8. *Tycker Du att Du förstått det här med noter?* Svaret säger egentligen inte särskilt mycket. Då det har varit ganska mycket gehörslära väntade jag mig en högre andel ”ja”. Skillnaden mellan skolorna förklaras bäst med att det på Veraskolan är en homogen åk 2, medan det på Ekebroskolan är en 1-2:a.
9. *Tycker Du att Du förstått det här med improvisation?* Jämför med fråga 7. Svaret visar nog mest att barnen inte begriper begreppet. Man måste kunna *spela* för att kunna *improvisera*, och man måste kunna improvisera för att kunna förstå begreppet.
10. *Vet Du saker om att spela instrument som Du inte visste förut?* Svaret ger en viss belysning åt svaret på fråga 1 och visar att barnen verkligen lärt sig något.
11. *Har Du tänkt att spela något annat instrument i framtiden?* Svaret låter lovande, men tanken kommer knappast att förverkligas. Det är något mer realistiskt på Vera än på Ekebro. Dock visar det kanske att barnen förstått att instrumenten ställer krav på övning.
12. *Är övningen jobbig?* Det kan den knappast ha varit med den svaga insatsen, men för dem som verkligen har övat är det ju bra om den har skett med lust i stället för disciplin.
13. *Tycker Du att man kan lära sig ett instrument utan att öva?* Det är ju en bekväm inställning som nog mest visar moralen hos dem som inte övar. Svaret belyser även fråga 1 men visar på en bekväm inställning som leder tanken till självbedrägeri.
14. *Skulle Du vilja fortsätta spela plåtpipa i skolan nästa år?* Verabarnens svar är ju trevligt. Det vore en lagom stor grupp att arbeta med. Det visade sig efteråt att barnen på Ekebroskolan förstod frågan som att de skulle ”gå om”, eftersom de ombildas till ny 1-2:a nästa år.
15. *Gillar Du det här med irländsk dans och musik?* Det är i och med jiggen som det har blivit roligt/meningsfullt på allvar; de som inte spelar så gärna dansar desto hellre. De som har spelat har vuxit i förmåga och insikt. Svaret förvånar inte. På Veraskolan hade vi i betydligt större utsträckning ägnat oss åt dansen, vilket förklarar skillnaden.
16. *Tog det ganska lång tid innan Du fattade det här med att öva?* Svaret måste tolkas i skenet av frågorna 4 och 7. Alla har ännu inte fattat det här med att öva.

Vissa frågor förstods uppenbarligen inte av Ekebrobarnen, t ex 7, 9 och 14. På Veraskolan rådde dålig koncentration vid frågetillfället. Två barn var motvilliga. T ex frågorna 7 och 9 förstods inte där heller.

Tolkning av barnenkät

Barnenkäten visar entydigt att barnen tycker om att spela plåtpipa, och att de överhuvudtaget fått mersmak på att spela. De verkar själva tycka att de ”spelar” fastän jag inte gör det.⁷⁹ De som fått prova på – Verabarnen – gillar också det irländska konceptet, jiggen.

Gehörsläran har varit mindre meningsfull.

Övandet har det varit si och så med; övningsbegreppet har inte slagit rot.

Improvisationen upplevs som något svårfångad, men fungerar ändå ganska bra i jiggen, vilket tyder på att det musikaliska sammanhanget har betydelse, att det handlar mer om att ”låta sig ...” än ”att göra ...”.

Barnen verkar ha tagit till sig informationen från instrumentdemonstrationerna.

79 Detta med ”att spela” i *snäv* bemärkelse är en mycket intressant diskussion, vilken jag av utrymmesskäl avstår från här utan hänvisar till Tivenius i Gustavsson 2004.

Föräldraenkät

Samtliga barn fick med sig hem en föräldraenkät med följebrev. Enkäten består uteslutande av påståenden som bemöts med 1-4 på en likertskala där 1 motsvarar ”instämmer inte alls” och 4 ”instämmer helt”. Resultatet presenteras i följande uppställning:

	Ekebro	Vera
Antal svar:	14/20	15/19
1. Jag/vi har följt utvecklingen och vet vad mitt barn kan.	3,3	2,9
2. Jag/vi har <u>försökt</u> hjälpa till när det har varit besvärligt.	3,0	2,8
3. Jag/vi har <u>kunnat</u> hjälpa till när det behövts	3,1	3,1
4. Jag/vi har fått tjata för att det ska bli övat på plåtpipan.	2,3	2,4
5. Jag/vi har besvärats av att det spelas när det inte passar.	1,1	1,1
6. Vi har fått en god inblick i vad det innebär att spela ett musikinstrument	3,1	2,6
7. Vi vill gärna se en fortsättning på musikintresset. (i den mån det är ett intresse)	3,7	3,6
8. Vi vill att skolan följer upp med en fortsättning på plåtpipeprojektet.	3,4	3,0
9. Vi följer helst upp själva, med kulturskola eller annat.	2,3	2,2
10. Vi tror och hoppas att ”plåtpipande” blir ett intresse som står sig.	3,3	2,9

En del föräldrar har hoppat över vissa frågor och en del har bifogat kommentarer. Dessa redovisas inte här.

Analys av föräldraenkät

Den lägre svarsfrekvensen på Ekebroskolan kan tolkas som ointresse, språksvårigheter eller barnens slarv med att lämna formuläret hemma. 74% är inte anmärkningsvärt, utan jag anser mig kunna betrakta svaren som signifikanta.

1. Jag/vi har följt utvecklingen och vet vad mitt barn kan. (3,3/2,9)

Föräldrarna på båda skolorna har i alla fall uppfattat att vi genomfört verksamheten. Frågan är lite vansklig eftersom svaret kan tänkas vara avgivet med en viss självinsikt vad gäller de egna begränsningarna när det gäller att kunna avgöra vad barnet kan. Jag tolkar svaret som att föräldrarna bryr sig om sina barn och deltar i deras skolarbete efter bästa förmåga, och att de i stort har försökt att ”hänga med”.

2. Jag/vi har försökt hjälpa till när det har varit besvärligt. (3,0/2,8)

Många föräldrar har svårt att se hur de kan hjälpa sina barn med spelning, särskilt när de själva inte deltagit. Svaret visar att de har gjort sitt bästa.

3. Jag/vi har kunnat hjälpa till när det behövts (3,1/3,1)

Frågan är snarlik den förra. Svaret på denna visar dels att barnen inte bett om hjälp i första taget, och att föräldrarna inte velat lägga sig i, men att de kunnat hjälpa till vid behov.

4. Jag/vi har fått tjata för att det ska bli övat på plåtpipan. (2,3/2,4)

Dels måste föräldrarna tjata på barnen för att de ska öva. Dels har det hos några överhuvudtaget inte blivit övat. Frågan är klumpigt ställd och det är svårt att få ut något vettigt ur svaret. Jag har haft mer kontakt med Veraföräldrarna, och det kan möjligen förklara deras större ”övningsmedvetenhet”. Detta svar kan belysas av svaret på fråga 1.

5. Jag/vi har besvärats av att det spelas när det inte passar. (1,1/1,1)

Det är ju angenäm läsning. Det visar också att plåtpipan är ett bra instrument. Ändå kan man förklara den som varande störningsmoment t ex där det finns spädbarn.

6. Vi har fått en god inblick i vad det innebär att spela ett musikinstrument. (3,1/2,6)

Detta svar visar på en viktig nytta av ”plåtpipandet”, och tolkas med tillförsikt.

7. *Vi vill gärna se en fortsättning på musikintresset. (i den mån det är ett intresse) (3,7/3,6)*
Föräldrarna ser tydligen positivt på instrumentspel överhuvudtaget.

8. *Vi vill att skolan följer upp med en fortsättning på plåtpipeprojektet. (3,4/3,0)*
Denna fråga måste läsas hop med svaret på nästa, och med lite noggrannare granskning av svaren.

9. *Vi följer helst upp själva, med kulturskola eller annat. (2,3/2,2)*
Denna fråga måste läsas hop med svaret på föregående, och med lite noggrannare granskning av svaren.

10. *Vi tror och hoppas att »plåtpipande» blir ett intresse som står sig. (3,3/2,9)*
Svaret är gillande, och hänger delvis ihop med de båda föregående.

En del föräldrar har hoppat över vissa frågor och en del har bifogat kommentarer. Dessa redovisas inte här.

Tolkning av föräldraenkät

Föräldrarna har överhuvudtaget bejakat, följt och deltagit i projektet, och även bejakat formen, innehållet och villkoren. De uppskattar att verksamheten skett inom skolan och ser gärna en uppföljning nästa år. De har också fått någon insikt i vad det innebär att spela ett musikinstrument.

Anmärkningsvärt är att de föräldrar som har barn som vill gå vidare och som också bejakar detta gärna ser att detta sker genom skolan. Eftersom detta traditionellt är Kulturskolans uppgift, pekar detta mot att verka för ett utökat samarbete, att skolan blir ett "Kulturskolans forum", eller "Kulturskolans agenter".

Föräldrarna ser också gärna en fortsättning på projektet. Detta är särskilt uttalat hos dem som har barn som fastnat för plåtpipandet.

Rapportering till kulturskolans ledning

I min rapport där ovanstående resultat redovisades tillsammans med en kortfattad presentation av projektet angav jag följande slutsats:

Plåtpipeprojektet bejakas av elever och föräldrar, men kan genomföras bättre. Verksamheten är en god rekryteringskälla för Kulturskolans äk, och kan utgöra grunden för en värdefull musikkultur på skolorna. Båda institutionerna har i projektet en möjlig och lättillgänglig ingång i *kultur för lust och lärande-konceptet*.^[80]

Den rimliga konsekvensen vore att såväl resp skolledningar som Kulturskolan också bejakar denna verksamhet och diskuterar villkor och rimlig insats av resurser, för vidare experiment och utveckling av verksamheten.

Denna slutsats stärkte min tilltro till projektets potential. Samtidigt kände jag att arbetet som sådant hade ett eget värde som i någon mån försköt fokus från rekryteringsaspekten. Jag fick också en påtaglig känsla av att skillnaden i bejakande från de respektive skolorna avspeglades i elevernas lust och vad jag uppfattade som behov. Detta skulle måhända kunna tolkas som att plåtpipandet innebär broar mellan de olika sociala skikt och kulturer som finns representerade i klassen. Detta är naturligtvis vanskligt att veta något säkert om, men just det att jag som lärare har en känsla av att det jag gör är meningsfullt och i detta har en drivkraft är en faktor av obestridlig positiv natur.

Anmärkningsvärt är också att föräldrarna säger att de föredrar att musikundervisning sköts genom skolan hellre än att de själva ska behöva ta kontakt med kulturskolan.

Rapporten som omfattar 7 sidor distribuerades till samtliga skolledningar men kommenterades aldrig. På kulturskolan blev den inte ens arkiverad men fick ändå tillsammans med mina muntliga rapporter inflytande över den idéskrift⁸¹ som kulturskolans ledning producerade sommaren 2002. Denna idéskrift innehåller delvis praxiellt betingade tankar och värden. Kulturskolans ledning presenterade den inför olika personalgrupper på olika vis. Min egen rektor menade att den ska vara vår huvudsakliga ledstjärna, medan en annan rektor

80 Kultur för lust och lärande är Skolverkets och Kulturrådets gemensamma satsning på bl a estetiska läroprocesser. Denna manifesterades vid en stor konferens i Stockholm i mars 2002.

81 Örebro Kulturskola 2002

menade att den ”bara är något som vi visar upp utåt”. Idéskriften fick aldrig något fotfäste, och ingen rektor ansträngde sig för att följa upp dess eventuella förankring. Det fanns inget som tydde på att idéskriften betraktades som viktig, trots att en rektor verkligen vinnlade sig om att inskräpa detta. Jag tolkar detta som att kulturskolans dåvarande ledning⁸² inte alls förstod att idéskriften handlar om ställningstaganden eller om musikpedagogisk filosofi, utan var avsedd mera som ”små ord på vägen” att tänka på då och då, att de inte heller ser någon poäng med att artikulera värden och teori eller filosofi och att de hävdar de nationella kulturpolitiska målen, men inte själva ser dess implikationer.

År 3

Veraskolans andraklasslärare avböjde projektet samtidigt som skolan bytte rektor. Jag valde att utvidga projektet på Ekebroskolan i stället. Därmed nedtonades skolorkesteridén i viss mån.

Genomförande

På Ekebroskolan hade jag 13 barn i ettan och 12 i tvåan, i varsin grupp efter varandra. När ettorna spelade hade tvåorna gymnastik och vice versa.

I ettan gick undervisningen till enligt tidigare beskrivning och med samma innehåll, förutom att notmomentet helt försvunnit. En skillnad var att gruppen var mindre och mer lätt att hantera.

Klassläraren spelade tillsammans med ettorna, och en resurslärare som i grunden var gymnastiklärare och som var placerad i klassen spelade med tvåorna. En flicka i ettan och en i tvåan anträdde ämneskursen efter jul, på saxofon respektive oboe. Dessa deltog vid de instrumentdemonstrationer jag under våren genomförde i klassen och även i parallellklassen.

Barnen i tvåan var de som gick i ettan föregående år och spelade således för andra året. Detta innebar en högre nivå på undervisningen, men fortfarande med anpassning till dem som inte kommit särskilt långt under första året. Momentet övning fick större utrymme då föregående utvärdering talade för detta och oktavövergången är tekniskt kinkig. De rytmiska formerna för improvisation utvidgades, och jigspelet betonades.

Under hösten fick jag utnyttja några gymnastiklektioner till att lära barnen och de båda gymnastiklärarna samma jigdans som jag själv lärt mig föregående vår. Vid dessa tillfällen passade det att slå ihop hela klassen och utnyttja båda gymnastiklektionerna.

Efter detta ägnades relativt stor del av lektionerna till jigen, både att spela och att dansa. I samband med detta försökte jag introducera fakta och myter om Irland och dess historia, d v s ett försök, ehuru trevande, till estetiska lärprocesser. På skolavslutningen framfördes *The Ekebro River Dance Show*. Där deltog hela klassen. En idé var att alla skulle göra det som de kände sig mest hemma i och hade störst lust till, även de som egentligen inte hade någon vidare färdighet alls på det som jag försökt få dem att lära sig. Vi hade således 10 dansare, klädda i Irlands färger och anförda av Eva som verkligen dansade jig som en älva. Det var 4 solister som i löpande följd improviserade jig i fyraktarsperioder. Kompgruppen bestod av Billy som slog på trumman lika stadigt som urberget, av musikläraren Arne och en annan lärare som spelade på gitarrer, av klassens oboist och saxofonist som spelade klingande D och A som effektfulla borduner tillsammans med 8 ”pipister” som också spelade borduntoner, några med igentejpade pipor, och klassläraren Kristina som med största möjliga vanda av Arne lärt sig ett enkelt komp på lösa strängar på elbas. Fritidspedagogen Leif videofilmade framträdandet, vilket dock inte riktigt avlöpte med den perfektion vi tagit sikte på.

Terminens sista akt var att utvärdera, vilket enbart skedde bland skolans personal.

82 Numera är ingen i 2002 års skolledning kvar på kulturskolan.

Utvärdering

Det kändes som om Ekebroskolans engagemang i och bejakande av projektet, vilket jag redan konstaterat, var avgörande. Detta år engagerades även gymnastiklärarna, vilka deltog engagerat och klart uttalade att min – tämligen tafatta – jiglektion kändes meningsfull rent allmänt, att jigen var ett värdefullt tillskott till gymnastiken och att de själva haft roligt och lärt sig något de själva kan använda.

En annan iakttagelse var att klassläraren fick en ny roll, elevens, och därmed blev jämställd med skolbarnen; de växte tillsammans och var beroende av, och gladdes åt, varandras förkovran. Även musikläraren bejakade projektet.

Lärarenkät

En enkät med enbart öppna frågor delades ut till klassläraren, en fritidspedagog, en resurspedagog tillika idrottslärare, musikläraren och rektor. De olika personerna hade olika förutsättningar att besvara frågorna adekvat. Enkäterna är därför användbara enbart i kvalitativt hänseende. Här redovisar jag enbart sådana svar som är relevanta för projektet.

Fråga 1) *Tycker du att **alla** barn lärt sig något av plåtpipespelet?* Samtliga som deltagit svarar ”ja”, och flera betonar vikten av att alla fått möjlighet att prova att lära sig ett instrument.

Fråga 2) *Tycker du att **alla** barn lärt sig något av jigdansandet?* Alla deltagande svarar ”ja”. Två betonar värdet av att ha fått prova på, och en säger att det är bra att barnen fått testa tillsammans.

Fråga 3) *Har du själv lärt dig något?* Klassläraren och gymnastikläraren som deltagit anser sig ha lärt sig åtminstone något, musikläraren verkar mest hänförd av att klassläraren kunde lära sig spela elbas.

Fråga 4) *Tycker du att du »deltagit med engagemang» eller bara »följt med»?* De som deltagit anser sig ha gjort detta med engagemang.

Fråga 5) *Tror du att plåtpipandet kan leda vidare till något »större» på Ekebroskolan?* Musikläraren hoppas på ”nån typ av klass-skolorkester”, fritidspedagogen anser att det ”är en start till ev något annat instrument” och klassläraren kan tänka sig ”klasser med inriktning på musik och ev jig”.

Fråga 6) *Är du själv intresserad av s. k. estetiska lärprocesser?* En lärare svarar ”självklart”, två säger att det är viktigt att engagera många sinnen, och två talar om att estetiska ämnen är bra.

Fråga 7) *Tror du att plåtpipandet kan vara en ingång i s. k. estetiska lärprocesser?* Tre lärare svarar ”ja”. Musikläraren menar att ”[a]lla estetiska aktiviteter, liksom plåtpipan, är ingångar”.

Fråga 8) *Tror du att plåtpipandet på något sätt är användbart för att knyta ihop olika ämnen inom skolans verksamhet?* Gymnastikläraren svarar ”vet ej. Musik och idrott och hälsa kan samarbeta, men mer ämnen vet jag inte” och fritidspedagogen ”[e]v med den övriga musiken”. Klassläraren svarar ”[j]a” och musikläraren ”[d]et borde vara det”.

Fråga 9) *Skulle du vilja se att plåtpipandet (eller något motsvarande) erbjuds alla barn på Ekebroskolan?* Samtliga svarar ”ja”, men musikläraren med tillägget ”men inte bara plåtpipor”.

Fråga 10) *Skulle du vilja se att plåtpipandet utvecklades så att det leder vidare till dansgrupper, skolorkester eller liknande verksamhet inom skolans ramar, med eller utan kulturskolans engagemang?* En lärare svarar med frågetecknet. Övriga är positiva, musikläraren med förbehållet att han inte vill vara drivande och två betonar frivilligheten.

Fråga 11) *Skulle du vilja att kulturskolan kunde förlägga mer av sin verksamhet till Ekebroskolan?* En person svarar ånyo med frågetecknet, medan övriga är positiva. Rektorn betonar att ”då får alla barn möjlighet att delta”.

Fråga 12) *Tycker du att Ekebroskolan borde kunna ställa »pedagogiska villkor» (t ex att kulturskolans pedagoger deltar i estetiska lärprocesser, driver skolorkester eller samarbetar med skolans musikundervisning) för att tillhandahålla lokaler för kulturskolans verksamheter?* Två lärare svarar ”vet ej”, övriga med ”??”, ”[n]ej” eller blankt.

Analys av lärarenkät

Fråga 1) Samtliga inblandade lärare tycker att alla barn lärt sig något, men det verkar som om de själva måste ha varit inblandade för att kunna se det. Det verkar också vara viktigt att ha erbjudit alla barn möjligheten att få spela i skolan.

Fråga 2) Frågan genererar samma svar som den föregående. Här framträder också en ”tillsammansfaktor”. Jag förstår dock inte alls att denna skulle vara svagare vid spel än vid dans. Den som svarade har dock inte deltagit annat än som åskådare.

Fråga 3) De som deltagit har själva lärt sig.

Fråga 4) Ju mer en lärare deltagit, desto större har engagemanget vuxit sig.

Fråga 5) Det finns ett intresse för utökad musikalisk verksamhet på Ekebroskolan.

Fråga 6) Det verkar inte råda konsensus om innebörden av estetiska lärprocesser. De som är insatta bejakar dem i alla fall.

Fråga 7) Lärarna ser plåtpipan som en potential i estetiska lärprocesser.

Fråga 8) Det verkar dock vara svårare att se hur estetiska lärprocesser kommer till stånd.

Fråga 9) Det entydiga bejakandet får ses som ett hyggligt betyg till verksamheten, och även som att lärarna ser ett allmänt värde i den. Återigen betonas ”alla-barn-aspekten”, liksom ”pröva-på-aspekten”, vilken tyder på en frivillighetsidé.

Fråga 10) Det verkar som om skolan inte är redo att driva frågan själv, utan behöver stöd utifrån.

Fråga 11) Kulturskolan är uppenbarligen välkommen på Ekebroskolan. Det verkar som om detta ses som en rättvisefaktor: ”[d]å får alla barn möjlighet att delta”.

Fråga 12) Skolan ser ingen anledning att ställa några villkor på kulturskolan för ett vilja samarbeta.

Sammanställning av lärarenkät

Lärarens intresse och engagemang hör ihop. Uppenbarligen är *delaktighet* ett nyckelord. Det finns en obligatorieaspekt som rimligen hör ihop med delaktigheten. I någon mån ställs ett obligatoriskt ”pröva-på”, mot en frivillighetsaspekt när det gäller att gå vidare samtidigt som det finns intresse av att gå vidare med klassen.

Estetiska lärprocesser verkar vara ett något diffust begrepp. Det verkar snarast vara ett bra lärandeklimat som de flesta föreställer sig det. I denna belysning kan man läsa att Ekebroskolan välkomnar kulturskolan; musicerande i skolan är bra. Svaren på de olika frågorna tillsammans visar att detta ”bra” är allra bäst när det omfattar hela klassen.

Ekebroskolan behöver engagemang utifrån för denna typ av verksamhet och välkomnar kulturskolan utan att ställa några krav.

Tolkning av lärarenkät

Delaktighet är ett nyckelord. Deltagande lärare och barn är måhända jämställda i positiv bemärkelse. De har lärt sig tillsammans och på samma villkor och därmed har i någon mån lärare-elevrollerna jämnats ut.

Att intresse och engagemang hör ihop känns inte som särskilt spektakulärt. Men som musikpedagog måste man nog vinnlägga sig om lärarens intresse och delaktighet, inte minst för att visa barnen; om läraren visar att detta är något angeläget har detta rimligen verkan på barnen. Och vice versa: om läraren märker att något är bra för barnen och klassen är det desto angelägnare att engagera sig.

Spelandet är något man gör gemensamt, men samtidigt verkar det finnas en gräns för vad som är gemensamt.

Snarare än ett gemensamt artikulerat estetiska-lärprocesser-begrepp verkar det vara ett bra lärandeklimat som de flesta föreställer sig, vilket i och för sig är en del av begreppets natur, liksom det också är vad Spychiger anger som det schweiziska projektets tydligast urskiljbara resultat. På ett sätt sluter detta cirkeln och leder tillbaka till nyckelordet *delaktighet*; det är allas

angelägenhet att alla är delaktiga. I detta avseende är det en väsensskillnad mellan de båda skolorna.

Ekeboskolan vill uppenbarligen kunna utnyttja denna aktivitet ytterligare och i utvidgad form utan några krav på verksamhetens utformning, men det är osäkert vad informanterna tänkt sig för andra aktiviteter, exempelvis av enbart ämneskurs, där jag själv i det förgångna har känt mig lite styvmoderligt behandlad även på Ekeboskolan.

År 4

Det fjärde året kom att präglas av min egen sjukfrånvaro, och av att jag slutade på kulturskolan. Projektet avslutades med enbart Ekeboskolans tvåor, vilka var 14 barn som spelade för andra året. Överhuvudtaget innebar året ett slags avrundning av projektet, där lektionerna delvis kom att präglas av min jakt på information om barnens tankar om plåtpipandet.

Genomförande

Av resursskäl fick projektet mindre ramar detta år. Innehållet var samma som hos föregående års tvåor. Denna grupp var något lättare att handskas med och vi hade mer utrymme för att tillfredsställa önskemål om vad vi skulle göra på lektionerna. Vi utvidgade repertoaren av unisonstycken med *Jingle Bells* och *Broder Jakob* i dur och i moll. De båda *Broder Jakob* varianterna spelade vi också som fyrstämmig kanon.

I mars bestämdes att vi på avslutningen skulle spela Astrid Lindgrens och Georg Riedels *Idas sommarvisa* tillsammans med ettorna som fick stå för sången. Detta är en ganska komplicerad visa och uppgiften krävde mycket övning.

Det populäraste inslaget var jig. Vi analyserade formen och tillämpade samma idé i andra former, bl a vals, och olika två- eller fyrtaktsformer. Vi varvade spel med samtal där vi tog upp sådant som blivit sagt under föregående "kvarsittning".

Utvärdering

Kvarsittning innebär att en elev åt gången under slutskedet stannar kvar efter lektionen för att under ca en kvart samtala och spela lite tillsammans med mig. Jag försökte komma åt deras tankar om vad de ser i pipandet, hur det uppfattas hemma och vad de egentligen kan. Frågorna varierade något då jag försökte att hålla kvarsittningen på en samtalsnivå där elevens spontana berättelse eftersträvades. I vissa fall fick jag "lägga orden i mun" på dem för att kontrollera att jag fattat rätt. Exempelvis "kul" är inte någon uttömmande beskrivning i egentlig mening. Spelandet vid kvarsittningarna utgick från dialogimprovisation, något som ingen av barnen hade gjort förut.

Kvarsittningen blev en populär verksamhet och barnen tävlade om att få ha den. Den blev i någon mån en privatlektion som i några fall fick "slanten att ramla ner". De som hade kvarsittning tidigt på våren fortsatte att utvecklas och de omdömen om spelet jag fällt var inte i alla fall giltiga längre vid terminens slut.

Överhuvudtaget har intervjuernas dialogimprovisationer i olika former varit mer avspända situationer där barnen fått mera ro att hitta och forma sitt pipande än i klassen med hela ringen med sexton personer. Vid dessa tillfällen kunde jag själv konstatera hur flera av barnen växte och upptäckte förmågor de inte visste att de hade.

Den sista kvarsittningen som blev betydligt längre fick klassläraren, vars berättelse väger tungt i sammanställningen som följer.

Sammanställning av "kvarsittning"

Med en traditionell färdighetsmättstock kan man säga att fem, varav fyra är flickor, av de fjorton barnen musicerar med finesse. Av de barn som inte riktigt musicerar med denna finesse fungerar de allra flesta bättre i improvisationen än i repertoarspelet. Även om det klingande resultatet som kommer en eventuell publik tillgodo är klent, kan jag se att motoriken fungerar betydligt mer avspänt i improvisationen, liksom att fingrarna rör sig mer avspänt. De barn som ändå inte "får till det" är helt enkelt för dåligt övade, fingrarna täcker inte hålen perfekt. Två barn saknar de allra mest grundläggande färdigheterna, fingrarna har inget automatiskt rörelseschema på pipan.

Med en annan måttstock som till att börja med visar om pipandet är till glädje konstaterar jag att samtliga barn är entusiastiska och ser fram mot nästa piplektion. Detta avspeglar sig också i färdigheten, men mätt i spelglädje, "musikalisk frimodighet" och rytmisk medvetenhet snarare

än ”rätt resultat”. Alla de som är bra på repertoarlåtarna har också lätt för improvisationen, men flera har svårt för repertoarlåtarna men inte för improvisationen.

Den sociala aspekten belyses av att flera av barnen sagt att de värderar gruppspelet högst; det är roligt att pipa tillsammans. Klassläraren framhåller också att alla kan pipa och att allas engagemang och förmåga uppskattas och respekteras.

Musiken används olika bland barnen. Någon får inte spela hemma, medan andra uppmuntras och deras familjer gärna lyssnar, vilket dock inte direkt avspeglar barnens färdighet, även om det naturligtvis finns samband. Flera barn spelar enbart för sin egen skull, men ingen kan artikulera hur det fungerar. En flicka föreslår att se improvisationen som ett språk, ”som att man talar med varandra”. De av barnen som kommit längst håller med. Några av barnen spelar på ett typiskt ”kommenterande” sätt i dialogimprovisationerna.

De flesta barnen piper för sig själva och tänker sig inte att pipandet ska tillfredsställa någon annan. Dock bejaktar de det gemensamma spelet, vilket i sig förutsätter en gemensam idé. En flicka menar att det låter bättre när alla spelar tillsammans.

Musikens egenskap som ”allmänt välgörande” uppskattas av i stort sett samtliga, men artikuleras inte av barnen som mer än ”kul”. Klassläraren menar att musik och musicerande överhuvudtaget är bra för människor, och särskilt tydligt märks det bland dem som har uttalade problem. Utan att hon närmare kan tala om vad som egentligen händer menar hon sig kunna konstatera denna ”allmänt välgörande” egenskap empiriskt med de tre årens erfarenhet. Hon menar också att pipandet har allra störst välgörande effekt på de svaga barnen.

Improvisationen fungerar för samtliga utom två. Jig är mest invand men nästan alla barnen har lätt för att hitta in i samtliga symmetriska former. Några har utvecklat ett personligt omdöme och får till repliker som de själva är nöjda med och stolta över. En del barn ser improvisationen som ett slags dialog, och en del anpassar sina repliker till ”medspelaren”, alltså mig i intervjusituationen, exempelvis genom att härma intervall eller rytmer eller genom att börja sin replik på min slutton.

Övandet prioriteras inte av barnen. De spelar hemma på det de kan men verkar inte vara redo eller motiverade för regelrätt övning.

Att vara invandrbarn eller att tillhöra något speciellt socialt skikt verkar inte ha någon betydelse. Däremot verkar det vara viktigt att hemmet bejaktar och uppmuntrar pipandet.

Tolkning av ”kvarsittning”

Den traditionella färdighetsmättstocken är problematisk att använda, men jag skulle ändå använda den vid en riktad rekrytering till kulturskolans ämneskurs. Denna måttstock mäter inte alls vad klassen som kollektiv får ut av spelet, i vilken mån barnen växer socialt, om de blir helare människor eller någon annan av de effekter som projektet syftar till. Om jag vill mäta dessa faktorer får jag använda andra måttstockar. Den traditionella måttstocken mäter inte heller musikalisk fantasi eller kreativitet utifrån barnets motoriska förutsättningar.

Vad jag kan utläsa av intervjuerna med barnen fungerar de allra flesta bättre i improvisationen än i repertoarspelet. Även om det klingande resultatet som kommer en eventuell publik tillgodo är klen, så kan jag se att motorik och rytm fungerar betydligt mer avspänt i improvisationen, liksom att fingrarna rör sig mer avspänt. Jag antar att detta kan förklaras dels med att improvisationen inte implicerar något ”rätt resultat”, dels att improvisationen koncentrerar repliken till en enda helhet, medan repertoarlåtarna gärna blir ett montage av enskilda toner som allihop måste vara rätt i sin enskildhet.⁸³

Flera av barnen växte under intervjustunden, och jag själv kom dem betydligt närmare än tidigare. Om jag skulle fortsätta verksamheten skulle jag ta fasta på detta och införa någon sorts ”minimerad privatlektion” enligt ett rullande schema eller kanske efter någon behovsprövning.

Det sociala är viktigt. Utan att behöva blanda in och värdera överspridningseffekter kan jag konstatera att gruppspelet engagerar barnen till musikalisk kommunikation och till att vilja kunna pipa bra. Klassläraren berättar att det är just de kognitivt svagare eleverna som vuxit mest av plåtpipandet, vilket kommenterar den sociala aspekten.

Kvarsittningarnas samtal visar att de flesta eleverna spelar i första hand för sin egen skull, för att tillfredsställa ett eget behov; att musiken betyder något väsentligt och innerligt för dem som spelar. Ehuru inte artikulert är det förmodligen också på det planet som det som

83 Detta kallar jag ”att tragglä” och ser som en väsensskild aktivitet gentemot ”att spela” (Tivenius i Gustavsson 2004, 126).

klassläraren ser som musikens ”välgörande” egenskap ligger. Även om ”välgörande”-begreppet inte blir konkretare än så handlar det uppenbarligen om något på det personliga planet såväl som det kollektiva. Samtliga barn bejakar unisonlåtarna främst i det kollektiva sammanhanget, ehuru jigen – med de personliga replikerna – ännu mer än de unisona repertoarlåtarna. De barn som verkligen kommunicerar i improvisationsdialogerna – och som beskriver improvisationen som ”att man pratar med varandra på en sorts språk” verkar ha fattat spelandet som just musikalisk kommunikation vilket refererar till yttrandefrihetsaspekten.

Alla barn övar inte. Jag har förgäves försökt lära dem att öva, tjatat, vädjat och försökt förklara poängen med övning. Vi har övat på lektionerna. Förmodligen är det den enda möjligheten till övning för de övningssvaga. Ett barn får inte ens spela hemma. Även detta refererar till demokratiaspekten; alla ska vara med, vilket jag också tolkar som viktigt för barnen och klassläraren.

Denna analys betonar mer än tidigare de sociala aspekterna och just grupp känslan. Den belyser också musikens funktion som ett slags känslolivets språk. Därmed appellerar den till kulturskolans idéskrift, vilken bl a hänvisar till pragmatisk kunskapssyn och de nationella kulturpolitiska målen, vilka lägger vikt vid bl a yttrandefrihet.

Rekrytering till ämneskursen

År 1-3 rekryterades ett antal barn ur plåtpipeklasserna till ämneskursen.⁸⁴ Alla dessa fick efter en personlig inbjudan prova på oboe, klarinett och saxofon i sällskap med sina föräldrar, och började spela efter jul i årskurs 2, utom en som började i årskurs 1. Nästan alla barn hade sina lektioner på Veraskolan efter den ordinarie skolans slut. Samtliga barn spelade vid olika tillfällen för klassen och hjälpte mig vid de instrumentdemonstrationer jag gjorde.

År 1

Sara på Veraskolan valde oboe. Hon övade flitigt, hade överhuvudtaget inga problem i sitt spelande eller övande, utan begrep allt jag förklarade och tillägnade sig snabbt och lätt det hon skulle. Jag bedömde henne som både musikalisk och artistisk och vi hade roligt tillsammans.

Katta från samma klass som Sara var också framgångsrik i början men hade inte Saras förmåga att liksom bara släppa fram musiken; hon ville ha mer kontroll över vad som hände. Hon var flitig och duktig och det lät som det ”ska” göra.

Sara och Katta hade fr o m år 2 ensemblelektion mellan sina lektioner. Vi spelade trio och även det fungerade bra. När Katta bytte skola till år 3 kom ensemblespelet av sig. Senare under året böt Katta till saxofon, och spelade på som förut, men utan ensemble. Trots att jag erbjöd olika möjligheter var hon inte intresserad. Under våren år 4 slutade jag på kulturskolan och Katta fick byta lärare.

Sara ledsnade plötsligt i starten av år 3 vilket överraskade både mig och hennes föräldrar. Vi fortsatte läsåret ut med att försöka göra meningsfulla musiklekar och spela på olika instrument i Veras välutrustade musikal. Saras avhopp är ett mysterium, som motsäger mina förhoppningar med projektets rekryteringsdel.

Maria valde saxofon. Hon hade i likhet med sina klasskamrater mycket lätt att tillägna sig tekniken, men hon hann – bl a p g a flitigt pianospel – inte med övningen på saxen utan slutade efter år 2.

År 2

Lina och Emelie på Veraskolan valde att spela saxofon. De ville ha gemensam lektion och fick det. Det visade sig dock snart att de hade helt olika ambition och hade olika problem, varför Lina ville skiljas efter en tid, vilket jag bejakade. Emelie ville dock fortsätta att spela tillsammans med Lina, varför vi enades om att spela separat varannan gång, vilket fungerade.

Lina utvecklades – på samma sätt som Sara och Katta – problemfritt på sitt instrument, men Emelie hade problem med blåsningen, vilket avslöjade en ”brist” hos plåtpipan; den är så lättblåst att den inte kräver några naturliga förutsättningar alls i detta avseende. Jag rådde inte på Emelies problem med blåsningen. Hon passade på att sluta under början på hösten år 4 när jag var långtidssjukskriven.

84 Under våren år 4 slutade jag min anställning vid kulturskolan och kände inte att jag själv på ett ansvarsfullt sätt kunde följa upp rekryterade elever.

År 3

Detta år började Evve i tvåan och Ellen i ettan på Ekebroskolan på oboe respektive saxofon. Ellen fick sina lektioner på kulturskolan, och Evve gick till Veraskolan. Jag hade förespeglat dem lektioner på Ekebroskolan, men det gick inte att ordna. Föräldrarna deltog i undervisningen som skedde på kvällarna. Båda familjerna har flera barn som deltar i många olika aktiviteter som kräver skjutsar och engagemang, varför spelning i ämneskurs har svår konkurrens av annat. För Evve blev det inte alls övat. Hon är ett typiskt sådant barn som verkar ha lätt för allt de företar sig, så även att spela. Men jag bedrog mig något vad gällde Evve. Hon är en typisk utantillspelare som dessutom inte klarar av att spela utantill. Hon passade också på att sluta när jag var sjukskriven.

Ellen däremot utvecklas på sin saxofon på ett enastående sätt och i en sällsynt hastighet, och detta utan att öva särskilt mycket.

Kollegor på kulturskolan

Vid utformningen av frågorna till en större enkätundersökning gjordes en pilotstudie, där tio musikpedagoger på Örebro Kulturskola besvarade en enkät där de bl a hade att instämna mer eller mindre på en femgradig likertskala i påståendet ”jag kan tänka mig att undervisa i klass på grundskolan”. Jag själv var närvarande vid enkättilfället där samtliga informanter var samlade och förklarade för informanterna att det inte gällde grundskolans musikundervisning, utan exempelvis sådant som hela-klassen-spelaraktiviteter. Samtliga informanter svarade undantagslöst ”instämmer inte alls”.

Detta fann jag anmärkningsvärt och intervjuade en musikpedagog som motiverade sitt ställningstagande med: ”jag är inte intresserad av sådan verksamhet”. Vid en senare intervju förtydligade informanten: ”jag har provat sån't där förr, men det leder aldrig nå'nvar”.

Tolkning av kollegors utsagor

Eftersom pilotstudiens enkät inte frågade efter motiv är dessa, förutom den personligt intervjuade informantens, okända. De flesta informanterna var vid enkättilfället uppsägningshotade p g a nedskärningar i kulturskolans budget, och det ligger nära till hands att tänka sig att de skulle ha varit beredda dels att rekrytera elever till sina respektive instrument för att bättra på efterfrågan, dels att ta på sig olika uppgifter för att visa att de kan utföra meningsfulla uppgifter även utanför ämneskursen. Ändå var ingen av dem beredd att undervisa i klass.

Detta tolkar jag som att informanterna inte ser sådan undervisning som egentlig musikundervisning, utan som någonting helt annat, och då kan de lika gärna syssla med något annat helt-annat, exempelvis arbeta i kassan på Konsum. Konsumarbete hellre än musikundervisning i klass därför att det inte är ett fattigt substitut, en spark nedåt, utan något helt annat. Intervjuinformantens svar bekräftar denna tolkning. Det är inte intressant därför att det har inte med musik att göra, det leder ingen vart därför att det aldrig blir musik. Detta är också helt i linje med de syften som estetikens doktriner tillhandahåller, liksom den fostran som konservatorietraditionen ger. Samtliga informanter utom en är utbildade före 1982, då estetikens doktriner och konservatorietraditionen vägde tungt och togs för given utan att ifrågasättas. De SOU-utredningar som ligger till grund för dessa utbildningar framhåller att all musikutbildning ska tjäna musiken själv, men inte barnen eller andra människor.⁸⁵

Min tolkning av kollegornas svar är att de inte är intresserade av musikundervisning i klass därför att det inte tillför musiken något.

Sammanfattning av resultat

Plåtpipandet

Barnen tycker om att spela plåtpipa; de har överhuvudtaget fått mersmak på att spela. De gillar också det irländska konceptet, jigen.

Föräldrarna har bejakat och deltagit i projektet. De har uppskattat att verksamheten skett inom skolan och såg gärna en fortsättning. Anmärkningsvärt är att de föräldrar som har barn som vill

85 SOU 1954:2 och SOU 1965:15. Exempelvis SOU 1954:2 ser frivillig musikundervisning som en uppoffring som bör premieras, att jämföras med dagens synsätt att musikundervisningen är en ynnest som ska fördelas efter rättvisepinciper.

gå vidare och som också bejakar detta gärna ser att det sker genom skolan ehuru detta traditionellt är Kulturskolans uppgift.

Övningsbegreppet har inte slagit rot och många barn övar inte. Övning på lektionerna är förmodligen den enda möjligheten till övning för de övningssvaga vilket refererar till demokratispekten; alla ska vara med, vilket är viktigt för både barnen och klassläraren.

Även klasslärarna var elever och därmed jämställda med skolbarnen; de växte tillsammans och gladdes åt varandras förkovran. Barnen själva ställer inte krav på varandras färdighet utan kan spela tillsammans med behållning även om färdigheterna är på helt olika nivå. Det som är bra för varje enskild elev kommer hela klassen tillgodo.

Det sociala är viktigt. Utan att behöva blanda in och värdera överspridningseffekter kan jag konstatera att gruppspelet engagerar barnen till musikalisk kommunikation och till att vilja kunna spela bra. De kognitivt svagare eleverna är de som vuxit mest av plåtpipandet, vilket i sig är en kommentar angående den sociala aspekten.

Det är lättare att få med många barn i improvisation än i unisonspel. Även om det klingande resultatet som kommer en eventuell publik tillgodo är klen fungerar motorik och rytm betydligt mer avspänt i improvisationen, liksom att fingrarna rör sig mer avspänt. Detta tyder på dels att improvisationen inte implicerar något ”rätt resultat”, dels att improvisationen koncentrerar repliken till en enda helhet, medan repertoarlåtarna gärna blir ett montage av enskilda toner som allihop måste vara rätt i sin enskildhet.

De flesta eleverna spelar i första hand för sin egen skull, för att tillfredställa ett eget behov; musiken betyder något väsentligt och innerligt för dem som spelar, men det sker ändå med fördel tillsammans med andra. Ehuru inte artikulerat är det förmodligen också på det planet som det som klassläraren ser som musikens ”välgörande” egenskap ligger. Detta ”välgörande” är något på det personliga planet såväl som det kollektiva, därom är barn och lärare överens vilket bekräftas av att samtliga barn bejakar unisonspelet men i än högre grad jigen – med de personliga replikerna – men främst i det kollektiva sammanhanget. De barn som verkligen kommunicerar i improvisationsdialogerna – och som beskriver improvisationen som ”att man pratar med varandra på en sorts språk” – uppfattar spelandet som just musikalisk kommunikation.

Klasslärarens engagemang är en förutsättning för framgång. *Delaktighet* är ett nyckelord. Intresse och engagemang hör ihop. Om läraren visar att detta är något angeläget har det rimligen verkan på barnen. Och vice versa: om läraren märker att något är bra för barnen och klassen är det desto angelägnare att engagera sig. Övriga mer eller mindre inblandade på Ekebroskolan bejakade verksamheten och visade det, vilket ledde till ett vidare intresse och engagemang även hos barnen. Det motsatta förhållandet på Veraskolan ledde till verksamhetens självdöd. Ekebroskolan vill kunna utnyttja denna aktivitet ytterligare och i utvidgad form utan några krav på verksamhetens utformning.

Snarare än ett gemensamt artikulerat estetiska-lärprocesser-begrepp verkar det vara ett bra lärandeklimat som de flesta lärare föreställer sig, vilket på ett sätt sluter cirkeln och leder tillbaka till nyckelordet *delaktighet*; det är allas angelägenhet att alla är delaktiga. I detta avseende är det en väsensskillnad mellan de båda skolorna.

Improvisationen var svårfångad de första två åren, men fungerade ändå ganska bra i jigen, vilket tyder på att det musikaliska sammanhanget har betydelse. Efter förstärkning av detta delmoment blev den mera lättillgänglig än unisonspelet, vilket hörde ihop med det gemensamma sammanhanget, jiggen. Även improvisation i andra former blev efterhand ett populärt inslag på lektionerna.

Gehörsläran var mindre meningsfull och avskaffades efterhand.

Barnen tog till sig informationen från instrumentdemonstrationerna, där ämneskurseleverna hjälpte till.

Rekryteringen till ämneskursen

Jag kan konstatera att plåtpipeprojektet fungerat alldeles utmärkt, men inte hundra procentigt, som rekryteringskälla till ämneskursen. Detta går dock att problematisera, vilket jag också gör i diskussionsdelen.

De barn jag rekryterade var förutsättningsmässigt i stort sett ”rätt”, särskilt sett utifrån estetisk teori, men även utifrån praxiell. Mätt enligt traditionell musikskolestatistik, i vilken grad barnen fortsätter att spela, är resultatet betydligt bättre än med traditionell rekrytering.

Kollegor och skolledning på Kulturskolan

Musikpedagoger är inte intresserade av att arbeta med sådan här verksamhet. Jag tolkar detta som att de inte ser någon mening för musikens skull i sådan verksamhet. Denna typ av verksamhet ses snarast som en degradering, varför de hellre försörjer sig på annat.

Kulturskolans ledning förstod inte att deras idéskrift, vilken är praxiellt artikulera och delvis indirekt inspirerad av plåtpipeprojektet, implicerar teoretiska eller filosofiska ställningstaganden. Den nedtonades till att vara "små ord på vägen" att inspirera och engagera till reflektion. Kulturskolans ledning ser inte heller någon poäng med att artikulera värden och teori eller filosofi; de hävdar de nationella kulturpolitiska målen men ser inte själva dess implikationer.

DISKUSSION

Nedan diskuterar jag resultaten i belysning av såväl det teoretiska perspektivet och forskningskontexten som syftet och frågeställningen. Resultatet kan tyckas vara tydligt nog, även i odiskuterat skick, men den praxiella ingången i projektet implicerar oortodoxa måttstockar, varför tyngdpunkten i denna diskussion ligger på det teoretiska.

Att barnen bejaktar en sådan här verksamhet är en första förutsättning. Lärarens engagemang bidrar stort. På Veraskolan där läraren gärna gick ut ”för att dra några kopior” hade barnen roligt, men det räckte inte för att göra verksamheten till något som genomsyrade skoltillvaron även om den gav utdelning i rekryteringen till ämneskursen; plåtpipan var bara något som man plockade fram på tisdagar. Lärarnas på Ekebroskolan, i synnerhet klasslärarens, engagemang var avgörande för att alla skulle dela känslan av att plåtpipandet var något viktigt och en del av klassens kollektiva identitet. Naturligtvis betydde föräldrarnas engagemang en hel del också, men då enbart på det individuella planet, även om vars och ens färdighet lyfte det gemensamma resultatet och sporrade de andra. Här utgör de respektive praxiella och estetiska teorierna en definitivt avskiljare: den estetiska implicerar att endast den klingande produkten räknas och vänder sig endast till de mera talangfulla barnen, medan den praxiella erkänner och bejaktar värdet av själva aktiviteten, utan att detta leder till någon gallring.

I en klassrumssituation verkar således den estetiska teorin inte vara tillämpbar om man samtidigt är ute efter en verksamhet där *alla* kan delta med egen behållning och bidra till det kollektiva. Valet av teori handlar alltså om musik som en berikande aktivitet som får individerna och kollektivet att växa, eller om att kunna producera musik som utsmyckning till diverse evenemang inom skolan.

Just dessa *alla* innebär också en viktig faktor; utan att alla deltar är det svårt att fånga en kollektiv identitet och en gemensam strävan. ”Allafaktorn” refererar dels till de nationella kulturpolitiska målen, dels till en demokratisk kultursyn. Till de nationella kulturpolitiska målen faktiskt i samtliga punkter, ehuru ett par av dem måhända fordrar någon förklaring. Punkten ”att bevara och bruka kulturarvet” måste förstås som att kulturen är något levande hellre än ett museiföremål.⁸⁶ Ofta framhålls just denna punkt som ett argument för att odla konservatorietraditionen inom musikskolan. Men båda ordlederna ”kultur-” respektive ”-arv” är i konservatorietraditionens innebörd hopplösa att placera in i ett levande perspektiv. Musikskolans tynande tillvaro och allmänhetens minskande intresse för ämneskursen är talande nog. De musikskolor som fortfarande är framgångsrika är de som odlar en musikkultur som redan är levande på orten.⁸⁷ Omvänt kunde man resonera som att på en skola – eller i en klass – som saknar musikkultur borde man skapa en sådan, vilket än mer knyter an till *alla*- och identitetsfaktorerna. Detta gjorde vi också i klassen på Ekebroskolan. Punkten ”att främja internationellt kulturutbyte och möten mellan olika kulturer inom landet” stämmer åtminstone i Ekebroskolans situation såtillvida som klassen har barn från ett flertal olika kulturer från fyra olika världsdelar vilka har samlats kring plåtpipan.

Den punkt som allra tydligast stämmer med den praxiella teorin men inte med den estetiska är ”att värna yttrandefriheten och skapa reella förutsättningar för alla att använda den”. Denna punkt betonar yttrandefriheten som överhuvudtaget inte refererar till estetisk teori, men i högsta grad till praxiell. Yttrandefriheten⁸⁸ är, enligt min egen musikpedagogiska grundsyn, ett centralt argument för en meningsfull musikpedagogik i ett postmodernt samhälle. Musiken ska betyda något väsentligt och innerligt för den som spelar; annars kan man inte tala om musikalisk ärlighet och då bortser man också från yttrandefrihetsaspekten.⁸⁹ Dessutom betonar punkten allafaktorn. Även övriga punkter ligger betydligt närmare praxiell teori än estetisk.⁹⁰

En demokratisk kultursyn, exempelvis som den presenteras av Bengt Nerman i *Demokratins kultursyn*⁹¹ bygger på att all kunskapsbildning måste utgå från individen själv; då

86 I SOU 1954:2 anbefalles en syn på konserthus som musikaliska museer.

87 Persson 2001, 368

88 I engelskan förekommer uttrycket *freedom of expression* parallellt med *freedom of speech*.

89 Örebro Kulturskola anger de nationella kulturpolitiska målen som centrala i sin *Idéskrift* (2002). Hur yttrandefrihet kan tillämpas inom musikpedagogik diskuterar jag i *Musik som kunskap* i Tivenius i Gustavsson 2004.

90 Jag fördjupar denna diskussion i Tivenius 2004b.

91 Nerman 1962

alla ska ha rätt till en adekvat möjlighet till kunskapsbildning måste rimligen undervisningen föras på ett sådant sätt att alla kan komma till tals. Det verkar som plåtpipeprojektets undervisningsform harmonierar med en demokratisk kultursyn på samma grunder som med de nationella kulturpolitiska målen.

Vidare kan just kommunikationsaspekten ses som en möjlighet för demokratin. Skolan i övrigt har traditionellt tyngdpunkten på den intellektuella förståelsen och kommunikationen. Detta gör att barn får olika sociala utgångspunkter. Om kommunikationen kan ske, och tillåts ske även på det känslomässiga plan som musiken innebär kan också villkoren komma att förskjutas så att flera barn erövrar de sociala instrument som kommunikation bygger på. Därmed skulle plåtpipandet kunna ses som ett redskap för demokrati. De barn som verkligen kommunicerar i improvisationsdialogerna – och som beskriver improvisationen som ”att man pratar med varandra på en sorts språk” – verkar ha fattat spelandet som just musikalisk kommunikation vilket refererar till såväl yttrandefrihetsaspekten som demokratisk kultursyn.

Med hänvisning till Gadamer's tes kan man fråga sig hur man avgränsar begreppet ”spel och lek”, och i vilket syfte man gör en sådan avgränsning. Även detta refererar till den centrala frågan om vad musikundervisningen ska vara bra för. För om meningen är att lära barn att producera ett ”rätt resultat för en tänkt lyssnare” finns det inget egenvärde i spel-och-lek-aspekten.⁹² Den har endast ett pedagogiskt värde, som verktyg. Men om meningen är att få barn att använda sig av ”den estetiska upplevelsen [...] som kunskap”⁹³ får naturligtvis spel-och-lek-aspekten ett eget värde. Även här kan man notera att ett generöst bejakande av spel och lek knappast innebär ett sämre resultat ur estetisk aspekt, men förmodligen mer spontana musiker. Även denna diskussion ställer pedagogen inför ett val: ”musiken eller barnen?” Man måste också fråga sig hur estetiken ska kunna fungera utan att musiken är aktiv i lyssnaren och utan att vara ett medvetandefenomen. Även om detta är estetikens syfte förutsätter den en estetisk fostran som dagens barn vänder ryggen och som är så normativ att den inte är förenlig med kritiskt tänkande i ett postmodernt samhälle. Det tycks som att om estetikens musik ska kunna hållas levande så måste den ändå hanteras praxiellt. För dem som ägnar sig åt klassisk musik är den ju också en praxis⁹⁴ som vilken annan genre som helst. Fronesis handlar om att utveckla ett eget omdöme och inte att bli estetiskt fostrad. ”Det rena seendet [är bara] en abstraktion, som på konstlat vis reducerar fenomenen’[;] konsten är ett sätt för människan att förstå sig själv”.⁹⁵

Begreppet musikalisk fronesis är en överföring som ligger nära ett sätt att se på musik som ett språk – ett medvetandefenomen. Flera av undersökningens barn såg just plåtpipandet som detta, men då bara improvisationsdialogerna, inte unisonspelet. Det är i friheten man har något att säga. Frihet betyder här inte så mycket friheten att välja ton, utan snarare frihet att själv lita till sitt omdöme, frihet från kravet på att göra rätt och frihet att formulera sitt medvetande i toner där inte det talade språket räcker till, fortfarande med hänvisning till Gadamer.

Moderniteten innebar (och innebär – eftersom den fortfarande är vid liv) att vara delaktig i en bestämd kultur, medan postmoderniteten innebär att vara delaktig i flera. Detta anger en musikpedagogik som inte tvingar in barn i någon kultur som ställer krav på dem, att de ska prestera si eller så, eller att det ska låta på ett särskilt sätt för att duga. Plåtpipebarnen dög allihop, både åt sig själva, åt varandra, åt mig och åt klassläraren. Andå föreställer jag mig att de unisonstycken vi spelade upp vid olika evenemang lät lika bra som det skulle ha gjort med en normativ undervisning. Med en notbaserad undervisning skulle måhända andra barn inkluderats men också andra exkluderats ur den begränsade skara som skulle duga enligt estetikens måttstock.

Med detta kan man belysa att de flesta eleverna spelar i första hand för sin egen skull, för att tillfredsställa ett eget behov. Att musiken betyder något väsentligt och innerligt för den som spelar är en god utgångspunkt för en meningsfull musikpedagogik; det är åt sig själv man ska duga, annars kan man inte tala om musikalisk ärlighet och yttrandefrihet. Man kan inte heller nöja sig med att barnen tycker att det är bara ”kul” att spela, det måste betyda något djupare för dem. För den dag de upptäcker att det är ”kuligare” att spela fotboll eller TV-spel kommer de naturligtvis att – på goda grunder – prioritera sådant.

92 Nedan låter jag Huizinga besvara dessa frågor.

93 Gadamer i Gustavsson 2001, 215

94 Praxis är handlingsformen av fronesis.

95 Gadamer i Gustavsson 2001, 215

Huizinga besvarar de föregående frågorna om lek- och spelbegreppets avgränsning och egenvärde. Avgränsningen görs av kriterierna *frivillighet* och *regler*,⁹⁶ och värdet består i detta specifika projekt i att det som uppnås är tillblivelsen av en *skolklasskultur*. I och med att jag själv, i egenskap av ”lekledare”, fastställer reglerna enligt den värdegrund som jag själv bejakar har jag också makt och ansvar. Men bara så länge som jag håller leken och dess regler inom de ramar som barnen och lärarna godtar; går jag utanför faller frivillighetskriteriet. Därmed är det till stor del barnen som genom sitt bejakande av mina regler styr leken och dess meningsskapande kulturbygge.

Detta leder vidare till en tanke som ur musikpedagogiskt perspektiv är mycket intressant – och sällan eller aldrig diskuterad: musik som *kultur* i antropologiskt bemärkelse. I klassen på Ekebro skolan skapade vi en *kultur* vars uttryck, eller estetiska attribut, eller vad man vill kalla det, var pipandet och jiggen. Även om man kan lägga in hermeneutiska eller estetiska värden i pipandet så var detta i första hand en ritual intimt förknippad med skolklassens egen *kultur*. Vanlig ”kulturskolekultur” har ingenting alls att göra med *kultur* i denna bemärkelse.⁹⁷

Plåtpipandet har fått de kognitivt svagaste att växa mest. Läst tillsammans med ovanstående hänvisning till Gadamer verkar det då som att det praxiellt betingade musicerandet verkligen innebär ett kunskapande som motsvarar Björkvolds exempel, ehuru på ett ospecifikt och helt allmänt sätt. Jag tror att det handlar om att musicerandet öppnar vägar till det kognitiva och att detta har att göra med att bli en helare människa som utvecklar, lär sig lita till och använder fler sinnen och dessa sinnen i samspel. Detta har jag svårt att riktigt sätta fingret på, utan nöjer mig med att klassläraren talade om precis samma sak. Och det bekräftas av att plåtpipandet – precis som Spychiger kommer fram till – har en god effekt på lärandeklimatet. Det handlar här inte om direktereffekter genom estetika, utan snarare om hela människor med optimerad växtpotential.

Inom projektet kom vi aldrig in på estetiska lärprocesser mer än helt ytligt och dessutom inte medvetet i den egentliga innebörd som Björkvolds exempel anger. Lärarenkäten visade på en tämligen grund förankring av begreppet, i enlighet med den ovan nämnda konferensen i Stockholm, där begreppet innehöll ungefär lite av varje och vad som helst. Att inom en sådan här verksamhet bedriva medvetna estetiska lärprocesser fordrar ett betydande samarbete och samplanerande. Med hänvisning till effekten på lärandeklimatet vill jag ändå tillskriva plåtpipandet på Ekebro skolan en stor potential för estetiska lärprocesser, men jag ser lärandeklimateffekten så värdefull att denna i och för sig kan vara tillräcklig, särskilt på lågstadiet.

Under projektet har jag inte letat efter några överspridningseffekter. Den praxiella teorin som den är artikulera av Regelski – vilken är min utgångspunkt – särskiljer inte heller några sådana; sådant musicerande som är bra för människan är bra musicerande, helt enkelt.

Liksom barnens bejakande är en första förutsättning är lärarens eller lärarlagets delaktighet viktig om man vill driva projekt som något mer än bara en rekryteringskälla till ämneskursen. Det fordrar ett samförstånd och en ömsesidig förståelse för varandras respektive villkor, situationer och problem. Det handlar om en symbios där musiklearen måste arbeta för barnen mer än för musiken. Och genom detta – vill jag mena – ökar förutsättningarna radikalt för att verkligen arbeta med en musikkultur för den som ömmar för sådant. Det har ofta tagits förgivet att musikskolans verksamhet har sin givna plats på skolan, och skolans personal förutsätts dela den inställningen. Plåtpipeprojektet visar att det handlar om att erbjuda en verksamhet som klassläraren upplever som en hjälp och inte belastning. För klassläraren handlar arbetet till stor del om att hålla samman gruppen och att få den att fungera som grupp. Därför blir också allafaktorn mycket viktig.

Huizinga förklarar övertygande hur pipandet blir den lek i vilken en skolklasskultur uppstår och utvecklas. Ur denna förklaring kan det jag kallar *delaktighet* och *allafaktorn* förstås, liksom varför pipandet inte kunde relateras till genus eller etnicitet, faktorer som generellt är centrala i skolans och samhällets problematik – liksom i de nationella kulturpolitiska målen och den värdegrund som dessa implicerar.

96 Det är värt att notera att Gadamer hämtat sitt lek- och spelbegrepp från Huizinga. Gadamer 2003, 83ff

97 Jfr Tivenius i Gustafsson & Stålhammar 2004, 217ff och Tivenius 1999 där jag diskuterar kulturbegreppet. Det gängse kulturbegreppet – som förklarar kultur med kultur – ställer sig i vägen för produktiva diskussioner i detta ämne. Att i den kontexten diskutera musik som ett genuint uttryck för en *kultur* ter sig svårt, vilket väl också kan vara förklaring till att denna diskussion inte förekommer. Begreppet ”kulturskola” är en indikation på kulturbegreppets ”omöjlighet”; utifrån en antropologisk kultursyn är en kulturskola snarast den mest kulturlösa institution som tänkas kan.

Överhuvudtaget har Huizinga ett högt förklaringsvärde när det gäller att förklara min empiri. Estetisk teori förklarar inte ett dugg och Gadamers hermeneutik lämnar luckor. Men Huizinga förklarar både klassens på Ekebroskolan utveckling och svårigheten att förankra en alternativ – och utmanande – värdegrund på kulturskolan; där var jag en klockren ”spelfördärvare”. Detta visar tydligt på såväl värdet av som svårigheterna med att försöka föra in alternativa teorier eller värdegrunder, vilket i sin tur ger en vink om kriterier för framtidens musikpedagoger – ett ärende som dock får dryftas i annat forum.

Musikpedagogernas på Örebro kulturskola ointresse antyder vilka värden som ger deras yrkesutövande mening. Det verkar vara musikkulturen som är utgångspunkten för tänkandet, inte barnen, vilket naturligtvis inte innebär att de inte skulle ha barnens bästa för ögonen. Det tydliggör också den enorma klyftan mellan estetisk och praxiell teori som utgångspunkt. I detta sammanhang kan det synas anmärkningsvärt att kulturskolans idéskrift så starkt betonar barnen bästa, men att den kulturskoleledning som formulerat den inte visar någon medvetenhet om att den saknar förankring hos dem som ska ha den som ledstjärna. Med sådan hantering kan den inte bli annat än floskel. Den kulturskoleledning som anbefaller en idéskrift som ledstjärna utan att vinnlägga sig om att den inte är eller blir en floskel är ansvarslös; de medarbetare som eventuellt bejakar en sådan floskel-idéskrift blir floskulösa de också, och en arbetsledning har inte rätt att göra sina medarbetare floskulösa. Detta implicerar att skolledningen borde vara bildade i musikpedagogisk filosofi.

Det handlar alltså om att förstå vad man gör och om att kunna härleda sina idéer både framåt och bakåt. Tillspetsat handlar det också om ett aktivt och medvetet ställningstagande: barnen eller musikkulturen, men lyckligtvis behöver man inte välja bort endera bara därför att man har sitt hjärta på det ena eller andra stället; i detta sammanhang är de ju varandras förutsättningar. Ställningstagandet är alltså mer på det teoretiska planet; de didaktiska greppen är desamma, men med en ”demokratisk förskjutning” av uppmärksamheten.

För den som argumenterar för musik finns det dock flera fallgropar. Mozarteffekten är en. Det estetiskt betingade kulturbegreppet är en annan. En ytterligare är att framhärda i att musiken ska användas som prydnad. Lågstadiebarns musicerande är sällan njutbart. Därför måste vi fråga vad det är som vi visar upp. Är det en produkt? Är det färdighet eller duktighet? Eller är det känslor inför exempelvis ett sommarlov? Jag vill mena att det är en radikal skillnad mellan ett ”rätt resultat för en lyssnare” som ändå sällan blir särskilt rätt, eller en berättelse inför publik, en berättelse som ingen kan berätta bättre.⁹⁸

Mitt resultat – liksom den praxiella teorin – visar att det faller sig naturligare, ehuru överflödigt, att inom skolvärden argumentera för barnens växande och lärande hellre än för någon resurskrävande verksamhet som visserligen är bra för några och kanske en prydnad för skolan, men samtidigt är exkluderande. I en skola med kärva ekonomiska villkor är det svårt att bortse från lyxaspekten.

Finns det någon motsättning mellan en skolkultur och estetiska lärprocesser? Ur det estetiska perspektivet är estetiska lärprocesser snarast överspridningseffekter och tjänar inte estetikens syften fullt ut. Ur praxiellt perspektiv kan de – med hänvisning till ovanstående – förstås som varandras hjälpgummor. De kan dock inte blandas ihop; musik som är tänkt att visas upp är underkastad såväl estetikens doktriner som elementära marknadslagar. Därav kan vi utläsa att estetiker och praxialister inte nödvändigtvis behöver vara fiender, men att de båda vinner på att förstå varandra. En besläktad fråga är vilken relation den ordinarie kursplanerelaterade musikundervisningen har till verksamhet som plåtpipeprojektet eller estetiska lärprocesser. I detta fall hade musikläraren på Ekebroskolan och jag ett gott, ehuru perifert, samarbete, utan att vi egentligen berörde varandras verksamheter. Barnen kunde spela ett instrument före årskurs 5, vilket jag inte bryr mig så mycket om, mer än att det ingår i rapportens frågeställning. Barnen hinner nog ändå glömma bort en hel del, men en av poängerna med det praxiella är att hellre lägga fokus på att lära barn *hur* man lär sig spela än *att* lära barn att spela. En verksamhet som *Hela klassen piper* skulle knappast rymmas inom tidsresursen för skolämnet musik, och vice versa; det skulle varken bli hackat eller malet. Däremot finns inget principiellt som talar mot ett omfattande samarbete mellan musikämnet och projektarbete, men de båda bör ändå hållas isär då båda har sin egen särart.

En tänkbar ingång i ett mera medvetet arbete med estetiska lärprocesser kan vara ett musikaliskt sammanhang som både fungerar musikaliskt och anknyter till sådant som ska

98 Jfr Tivenius i Gustavsson 2004, 123ff

processas till kunskap hos barnen. På Ekebroskolan odlade vi jiggen och försökte kanalisera intresset för denna till ett intresse för elementär irländiana.

Som jag hittills argumenterat framstår estetiken snarast som ett armod, vilket gissningsvis väcker vrede hos många. För att nyansera mig skulle jag hellre säga att det är estetikens dunkla doktriner som implicerar metoder och synsätt som är förödande för de värden de syftar till att värna. Den praxiella teorin utmanar den estetiska och utgör därmed ett hot. Men det finns egentligen inget i den praxiella teorin som verkar mot, eller hotar, det som estetiken värnar. Kan de båda teoriernas respektive förespråkare försonas? Plåtpipeprojektet hade inslag av traditionell, estetiskt grundad verksamhet. Exempelvis unisonlåtarna drillades för att uppnå ett klingande resultat som skulle vara värt att visa upp. Men med bara unisonlåt hade det varit svårt att grunda projektet i praxiell teori, att stödja sig på allafaktorn och de nationella kulturpolitiska målen, att uppnå de synnergieffekter som var projektets mål och att närma sig estetiska läroprocesser. Då ligger det närmare till hands att odla det praxiella och se det estetiskt betingade som kommer ut av verksamheten som en bonus som man kan spinna vidare på om det behagas.

I denna belysning kan man ur ett estetikens perspektiv – utan att göra alltför mycket våld på sig själv – vidga perspektiven och se praxiellt betingad undervisning som något konstruktivt, något positivt som för med sig exempelvis ett bredare underlag eller djärvare och mer spontana barn för estetiskt betingad fortsättningsundervisning. Motsättningen kommer snarare när man försöker uppfostra osjälvständiga orkestermedlemmar.

Motsättningen mellan det djärva och spontana å ena sidan och det disciplinerade å andra sidan är den viktigaste och tydligaste skiljelinjen mellan de båda teorierna. Det måste ändå beaktas att de allra flesta musiker lär sig genom att lyssna och härma och väljer förebilder som de vill ta efter. Skillnaden mellan teorierna här är att den estetiska är starkt normativ, medan den praxiella hellre fostrar till ett eget omdöme, till en egen smak och till egna val. Denna diskussion leder – om man så vill – tillbaka till Kants originalitets- och genibegrepp där estetikens doktriner implicit säger att den gängse musikern inte ska befatta sig med någon egen vilja eller spontanitet, utan återskapa vad det ursprungliga geniet har skapat.

Jag har framhållit begrepp som *växande* och *hela människor* och kopplat dessa till praxiell teori. Begreppen används dock ofta i argumentation utifrån estetisk ståndpunkt. Avskiljaren blir här allafaktorn. Men perspektiven är ändå olika: det praxiella perspektivet är aktiviteten medan estetikens perspektiv är det klingande resultatet.

Det verkar som om hermeneutikens värdegrund rymmer estetik, men inte tvärtom. På samma sätt rymmer demokratins värdegrund både hermeneutik och estetik, men estetikens värdegrund har inget utrymme för demokrati. Projektet *Hela klassen piper* visar tydligt att de barn som är hermeneutiskt eller estetiskt lagda odlar dessa värden av egen kraft. Dessa barn kan också lätt urskiljas och kanaliseras till adekvata fora.

Om plåtpipeprojektet skulle upprepas i Örebro eller någon annanstans finns risken att detta skulle genomföras av en kollega som inte alls är bevandrad i praxiell teori. Denne skulle måhända inte³² känna till estetisk teori heller, men skulle ändå tillämpa dess doktriner i enlighet med den frusna ideologi han eller hon socialiserats till, vilket inte skulle leda till en för kollegan meningsfull verksamhet. Platons grottlíknelse framstår som en utomordentlig beskrivning av situationen, men det är förvisso svårt att lära gamla hundar sitta. Snarast är det rimligt att lägga ansvaret för praxiell upplysning på lärarutbildningarna.

Jag menar att teorierna är viktiga, inte minst för att få måttstockar för utvärdering av verksamheter, och för att formulera såväl effekt- som inriktningsmål. Politiker och musikpedagoger lever i olika diskursordningar och ser helt olika värden och mål.⁹⁹ Om dessa överhuvudtaget ska kunna kommuniceras måste man ha en gemensam språklig utgångspunkt. I en postmodern tid är inga estetiska värden allmängiltiga och ingenting kan tas för givet utanför den egna diskursen. Hittills har den estetiska teorin varit allenarådande även om det inte krävts formell kunskap om den; man kan verka i den och för den ändå. Nu gör praxiell teori anspråk på att få dela på utrymmet, och då blir det genast viktigt att känna till och förstå båda teorierna, eftersom värden kommer att stå mot värden. Därför är det i högsta grad angeläget med grundläggande utbildning i musikpedagogisk filosofi, både för verksamma musikpedagoger och för kandidater. Detta kan gott läsas som en uppmaning till såväl lärarutbildare som kommunala musikledare. Ett ytterligare mycket gott skäl till att bilda sig i musikpedagogisk

99 Tivenius 2001, 157, 162f och 168

filosofi är att tiden ställer krav på utveckling. Kulturskolans idéskrift var ett exempel på hur det går när man försöker införa tankar som man själv inte förstår.

* * *

Jag kan konstatera att jag gjort det jag föresatt mig: jag har funnit och redovisat ett sätt att framgångsrikt och med klara synnergivinster koppla musikskoleverksamhet till grundskolan.

Min första forskningsfråga besvarar jag med: ”*Ja, jag kan på en och samma gång tillfredställa den politiska viljan att nå många barn, få en meningsfull rekrytering till min egen verksamhet inom ämneskursen, hjälpa grundskolan att nå LPO 94:s mål att alla elever före åk 5 ska kunna spela ett instrument och skapa en samarbetsrelation med grundskolan där vi kan få ett ömsesidigt utbyte.*”

Svaret på min andra fråga lyder: ”*Verksamheten kan förankras teoretiskt och filosofiskt genom praxiell teori som den är artikulera av Thomas Regelski och mig själv med hänvisningar till kunskapsfilosofier som Johan Huizinga och Hans-Georg Gadamer.*”

Sammanfattning av diskussion

Genom att prova projektets resultat mot respektive praxiell och estetisk teori diskuterar jag mig fram till vilka olika värden och funktioner verksamheten har potential för. Jag diskuterar också hur lokala politiska mål och de nationella kulturpolitiska målen harmonierar med verksamheten och de värden och funktioner jag lyfter fram.

Analysen visar att det är viktigt att *alla* deltar. Inte bara alla barn, utan också all personal som berörs måste vara och uppleva sig som *delaktiga*. Därigenom uppnås ett förbättrat *lärandeklimat* som förklaras med helare människor och personligt och kollektivt växande och som gynnar de kognitivt svagare eleverna, vilket harmonierar med rådande lokala och nationella politiska vilja. Musikpedagogen och skolan måste hitta ett symbiotiskt förhållande med gemensamma *mål*.

Min empiri förklaras allra bäst av Huizingas lekteori som visar varför genus- och etnicitetsfrågor underordnas värdet av det gemensamma i leken vilken innebär skapandet och utvecklandet av en skolklasskultur där just delaktigheten är central. Det signifikanta för leken definierar lärarens uppgift att kanalisera det kollektiva behovet.

Användningen av Huizingas lekteori lyfter fram det viktigaste och mest intressanta: att pipandet kan förstås som ett uttryck för en kultur i antropologisk bemärkelse, dvs ett uttryck som i grunden är skilt från allt vad estetik innebär, även om det finns utrymme för estetik.

Genom improvisationsspel där eleverna omväxlande spelar sina egna repliker upplevs musicerandet som ett språk där alla kan komma till tals vid sidan av etablerade sociala och kulturella mönster, vilket anknyter till begrepp som *demokrati* och *yttrandefrihet*. Musicerandet styrs inte av estetikens doktriner utan av en *hermeneutisk* tanke där lek och spel är viktiga faktorer för att tolka och förstå sig själv och sin omvärld. Detta är särskilt viktigt i ett *postmodernt* samhälle, där barn måste utveckla ett eget omdöme på ett helt annat sätt och på helt andra villkor än i modernitetens normativa tillvaro. Fronesis – kunskap som praktisk klokhet, d v s etiskt tänkande – var tidigare ”förbjuden frukt” för den vanliga människan och förbehållet en elit som inte är normgivande i postmoderniteten. Numera är fronesis ett livsvillkor för dem som växer upp i postmodernitetens normlösa och samtidigt fruktansvärt kravfyllda miljö.

Fronesis har sin musikpedagogiska motsvarighet i begreppet musikalisk fronesis som ser musiken som ett medvetandefenomen och som gör spelandet till ett personligt uttryck som ett komplement till det talade språket. I klassrumssituationen motsvaras detta av det förbättrade och mer demokratiska lärandeklimatet. Med denna *musikpedagogiska filosofi* ses inte musiken som ett klingande resultat som mäts enligt estetikens måttstockar, utan som ett sätt att utvecklas som människa, individuellt och kollektivt. Sådant som vanligen ses som överspridningseffekter ur den estetiska teorins perspektiv och som därigenom är tvivelaktiga värden ser den praxiella teorin som komponenter i själva *musikandet*. Utifrån estetisk teori är musiken ett verktyg för estetiska läroprocesser, men enligt praxiell teori är musik en estetisk läroprocess.

Därigenom framstår praxiellt förklarad och betingad musikundervisning som en helt självklar del av skolan, medan den ur estetisk aspekt snarare blir något avskilt som går utanpå och som kan kritiserar för att vara lyx, vilket är grannliga i ett konstant kärvt ekonomiskt läge.

Trots att plåtpipeprojektet var praxiellt betingat och baserat på en demokratisk värdegrund hittade de estetiskt orienterade barnen rätt utan någon estetisk fostran.

Den estetiska teorin har länge varit allenarådande inom musikpedagogiken och fungerat och levt vidare genom ordlös socialisering, varför få vet vad den egentligen står för eller vad som ligger bakom. Följaktligen upplevs den desto mer välartikulerade *praxiella teorin* som ett hot som också är svårt att bemöta. Därför krävs att framtidens musikpedagoger och, i ännu högre grad, av musikledare utbildas i musikpedagogisk teori och filosofi. Det handlar ju om *ställningstaganden* där alternativen inte nödvändigtvis står emot varandra, men anger fokus och riktning i den utveckling av musikundervisningen som det övriga samhället anger.

Slutsatser

Av föregående diskussion har jag dragit följande slutsatser:

- Samhällets utveckling har radikalt förändrat musikpedagogikens förutsättningar.
- När en implicit musikpedagogisk teori får konkurrens av en annan ställs krav på fördjupning i den teori som blir utmanad.
- Verkan av musikundervisningen måste mätas utifrån teoretiskt artikulerade värden.
- Undervisning underbyggd med praxiell teori är lätt att koppla till den lokala politiska viljan i Örebro såväl som de nationella kulturpolitiska målen.
- Utifrån estetisk teori är musiken ett verktyg för estetiska lärprocesser, men enligt praxiell teori är musik en estetisk lärprocess; överspridningseffekter är i ett praxiellt sammanhang ett överflödigt begrepp.
- Barnen och deras växande måste prioriteras framför mätbara musikaliska resultat.
- Ett symbiotiskt förhållande mellan skola och musikpedagoger med gemensamma mål är en förutsättning för en utvecklingsbar verksamhet vid samverkan mellan skola och kulturskola.
- ”Estetiskt lagda” barn utvecklar sin estetiska ådra av egen kraft utan särskild möda och ”hittar rätt” utan särskild fostran, även under allmänna praxiella betingelser.
- Praxiellt baserade projektet öppnar för en vidgad kultursyn som – genom att fokusera på ett antropologiskt kulturbegrepp – gör det möjligt skapa en skolklasskultur med sina egna uttryck, vilka har sina egna värden och måttstockar.

REFERENSER

- Andersson, J. & Bjurström, L. (1998) *program för Livslångt lärande: ett gemensamt program för förskola, familjedaghem, fritidshem och skola 1998-2001*. Örebro: Örebro kommun
- Axelsson, L. red (2005) *Hörsel och lyssnande*. Örebro: Universitetsbiblioteket
- Bastian, P. (1987) *In i musiken*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Bauman, Z. (1998) *Vi vantrivs i det postmoderna*. Göteborg: Daidalos
- Benestad, F. (1994) *Musik och tanke*. Lund: Studentlitteratur
- Bjørkvold, J.-R. (1998) *Sköldpaddans sång*. Stockholm: Runa
- Edström, O. (2002) *En annan berättelse om den västerländska musikhistorien – och det estetiska projektet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Gadamer, H.-G. (2002) *Sanning och metod*. Göteborg: Daidalos
- Gustavsson, B. (2001) *Kunskapsfilosofi*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Gustavsson, B. red. (2004) *Kunskap i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Gustafsson, I.-B. & Stålhammar, B. red (2004) *Kultur och identitet: Doktorandkurs i spetsen "Sinnena och konsten"*. Örebro: Universitetsbiblioteket
- Huizinga, J. (1945) *Den lekande människan (homo ludens)*. Stockholm: Natur och Kultur
- Hübner, P.-A. (2002) *Musikalisk mångfald: En undersökning av ungdomars musicerande*. Sveriges Musik- och Kulturskoleråd
- Kant, I. (2003) *Kritik av omdömeskraften*. Stockholm: Natur och Kultur
- Liedman, S.-E. (2000) *I skuggan av framtiden*. Stockholm: Bonniers
- Ling, J. (2004) *Att förstå världen med hjälp av musik – om musik och kunskapsbildning i ett historiskt perspektiv*. Föredrag vid konferens i Grythyttan 2004 01 30. Ref. i Axelsson 2005
- Matell, G. & Theorell, T. red. (2001) *Musikens roll i barns utveckling*. Stockholm: Institutet för psykosocial medicin, Avdelningen för stressforskning, Karolinska Institutet
- Nerman, B. (1962) *Demokratins kultursyn*. Stockholm: Bonniers
- Nilsson, S. (2002) *Kulturens nya vägar*. Malmö: Polyvalent
- Olsson, B. (1993). *SÅMUS – en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst?: En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet
- Persson, T. (2001) *Den kommunala musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet
- Quigley, T. R. (1997) *Kant's Aesthetical Theory*.
<<http://www.panix.com-squigle/sva/kant.html>> [2002 09 20]
- Regelski, T. (1996) Prologomenon To a Praxial Philosophy of Music and Music Education, *Musiikikasvatus*, vol 1, nr 1. Helsingfors
- Regelski, T. (1998) Schooling for Musical Praxis, *Musiikikasvatus*, vol 3, nr 1. Helsingfors
- Regelski, T. (2000) "Critical Education," Culturalism and Multiculturalism
Musiikikasvatus, vol 5, nr 1. Helsingfors
- Riksdagen (1996) <<http://www.riksdagen.se/debatt/utskott/kru/kru1/kru10014htm>> [1996 04 28]
- Small, Ch. (1998) *Musicking*. Hanover, USA: Wesleyan University Press
- Sundin, B. (2003) *Estetik och pedagogik*. Stockholm: Mareld
- SOU 1954:2 *Musikliv i Sverige*. 1947 års musikutredning
- SOU 1968:15 *Musikutbildning i Sverige*. 1965 års musikutbildningskommitté
- Tivenius, O. (1999) *Det där fula "K..."-ordet: Tankar inför framtiden*. Beträktelse distribuerad till personal och ledning vid Örebro Kulturskola
- Tivenius, O. (2001) *"Skönheten och odjuret": Målformuleringsproceduren vid två kulturskolor*. CD-uppsats i musikpedagogik, Musikhögskolan, Örebro universitet, Skriftserie uppsats 2001:1
- Tivenius, O. (2004) *Konstbegreppets problematik*. Opublicerat paper vid Örebro universitet, musikhögskolan
- Tivenius, O. (2004b) *Leve musiken – ner med estetiken*. Opublicerat paper vid Örebro universitet, musikhögskolan
- Trost, J. (1993) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Örebro Kulturskola. (2002) *Idéskrift*. Internt producerad trycksak

Utvärdering av projektet »Hela klassen spelar plåtpipa».

Hej Ekebroskolans föräldrar. Nu närmar vi oss slutet av projektet och det är intressant för mig att få veta hur Ni har upplevt det. Därför ber jag att Ni tar Er tid att besvara mina frågor och skicka tillbaka dem till skolan där Kristina samlar in dem **senast** måndagen **27/5**. Ni behöver inte skriva på något namn. Tack för hjälpen, och tack för det här året.

Olle Tivenius

Besvara varje fråga med siffra 1-4 i högermarginalen där 1 betyder sällan/lite/oviktigt/likgiltigt och 4 står för ofta/mycket/viktigt/gärna. Skriv gärna synpunkter eller komplettera Ert svar på baksidan.

Svar:

1. Jag/vi har följt utvecklingen och vet vad mitt barn kan.

2. Jag/vi har försökt hjälpa till när det har varit besvärligt.

3. Jag/vi har kunnat hjälpa till när det behövts

4. Jag/vi har fått tjata för att det ska bli övat på plåtpipan.

5. Jag/vi har besvärats av att det spelas när det inte passar.

6. Vi har fått en god inblick i vad det innebär att spela ett musikinstrument.

7. Vi vill gärna se en fortsättning på musikintresset.
(i den mån det är ett intresse)

8. Vi vill att skolan följer upp med en fortsättning på plåtpipeprojektet.

9. Vi följer helst upp själva, med kulturskola eller annat.

10. Vi tror och hoppas att »plåtpipande» blir ett intresse som står sig.

Utvärdering av plåtpipeprojektet på Ekebroskolan läsåret 2002-2003

Frågor till musiklärare, klasslärare, biträdande klasslärare och gymnastiklärare.

- 1) Tycker du att **alla** barn lärt sig något av plåtpipespelet?
- 2) Tycker du att **alla** barn lärt sig något av jigdansandet?
- 3) Har du själv som lärare lärt dig något?
- 4) Tycker du att du »deltagit med engagemang», eller bara »följt med»?
- 5) Tror du att plåtpipandet kan leda vidare till något »större» på Ekebroskolan ?
- 6) Är du själv intresserad av s. k. *estetiska lärprocesser*?
- 7) Tror du att plåtpipandet kan vara en ingång i s. k. *estetiska lärprocesser*?
- 8) Tror du att plåtpipandet på något sätt är användbart för att knyta ihop olika ämnen inom skolans verksamhet?
- 9) Skulle du vilja se att plåtpipandet (eller något motsvarande) erbjuds alla barn på Ekebroskolan ?
- 10) Skulle du vilja se att plåtpipandet utvecklades så att det leder vidare till dansgrupper, skolorkester eller liknade verksamhet inom skolans ramar, med eller utan kulturskolans engagemang?
- 11) Skulle du vilja att kulturskolan kunde förlägga mer av sin verksamhet till Ekebroskolan ?
- 12) Tycker du att Sveaskolan borde kunna ställa »pedagogiska vilkor» (ex. att kulturskolans pedagoger deltar i estetiska lärprocesser, driver skolorkester eller samarbetar med skolans musikundervisning) för att tillhandha lokaler för kulturskolans verksamheter?

Olle Tivenius
 Kulturskolan
 Tel.: 611 40 60
 Fax 21 46 10
 e-post: olle.tivenius@orbro.bonet.se

Örebro 010628

Hela klassen spelar plåtpipa

Till föräldrarna i 2:an på Veraskolan

Hej. Under hela skolåret kommer jag att vara i klassen första timmen på tisdagarna för att lära barnen och Britta att spela Tin Whistle – plåtpipa.

Förra året gjorde jag samma sak i dåvarande tvåan, som ett projekt som vi tyckte slog väl ut. Under året kommer jag också att presentera kulturskolans ämneskurs för klassen.

Jag måste betala för plåtpiporna och ber Er därför att **skicka med barnen 65:— i ett kuvert med barnens namn på, senast måndagen den 10/9.**

Min gissning är att ni kommer att bli förvånade över vad barnen kommer att lära sig, men det funkar allra bäst om de övar hemma. Även om ni inte kan hjälpa dem så mycket, så kan ni gärna se till att det blir lite övat hemma. Därför måste de ju också ta med plåtpipen hem, men vara noga med att ta med pipan varje tisdagsmorgon.

Om ni behöver ersätta plåtpipen så finns dessa hos Procura musik på Ågatan 10. Den som vi använder är plåtpipa i D (viktigt).

Jag ska inte belasta Er med fler lappar, men vi ses säkert vid något tillfälle i skolan, när vi tycker att vi har något att visa upp för Er.

Med vänlig hälsning

Olle Tivenius



