

LEVE MUSIKEN – NER MED ESTETIKEN!

—

ETT TRANSFORMERAT DEMOKRATIBEGREPPS MUSIKPEDAGOGISKA
IMPLIKATIONER

av

Olle Tivenius, doktorand vid Örebro universitet, musikhögskolan 2005

LEVE MUSIKEN – NER MED ESTETIKEN!

DEMOCRACY TRANSFORMED INTO MUSIC EDUCATION

Olle Tivenius

ABSTRACT

The purpose of this paper, which is a part of my dissertation project, elucidates how democracy transformed into instrumental music education would affect the theory of instrumental music education from disparate perspectives.

Postmodernity has radically changed the needs and the cultural conditions for the children who are the expected beneficiaries of instrumental music education. Results of brain research guide me through the complicated and complex realm of frozen ideologies.

Using critical theory I transform the Swedish national goals of cultural politics and the UN convention of children's rights in regard to instrumental music education. Democracy implies radical changes of the instrumental music education. The keywords *wholes, values, "musical freedom of speech", "musical honesty", creativity, plurality* and *cultural commercialism* points towards a *praxially based* music education for *music as knowledge*, rather than knowledge *of* music, or knowledge *about* music.

INLEDNING

Bakgrund

Kraven på, och förutsättningarna för, musikpedagogiken som den bedrivs vid svenska kommunala musikskolor har förändrats radikalt de senaste tjugo åren utan att motsvarande anpassning i pedagogiken skett. Politikernas krav på delaktighet i målformuleringsproceduren har ofta avfärdats som orimliga. Föräldrar ser inte längre de värden i verksamheten som tidigare var självklara. Samhället bygger på ett annat sätt än tidigare på relativa värden i stället för absoluta. Barnen – som musikskolorna kan tyckas vara till för – har vänt musikskolan ryggen. Barns musik är ett löst begrepp, och beroende på vem som lyssnar kan den vara prydnad, färdighet, ett kulturellt attribut eller en känslöformulering, men nästan alltid tas för givet att barns musik ska tillfredsställa en lyssnares krav enligt en estetisk måttstock. Barnen i vår snabbt föränderliga värld lever oftast i flera kulturer med diffusa värden och divergerande krav.

Att politiker som insett de estetiska ämnenas lärandepotential gärna vill utnyttja musik- eller kulturskolans resurs för vad de ser som samhällets bästa är inget anmärkningsvärt. Att de dessutom ställer krav på verksamheter som de själva har det politiska ansvaret för är snarast deras skyldighet inför väljarna. När sedan dessa krav inte har någon plats i de kommunala musikpedagogernas begreppsvärld är det bäddat för konflikt, särskilt som politikerna ofta saknar insikt i, och förståelse för de estetiska doktriner som traditionellt styr musikpedagogiken.¹

Både politiker och musikpedagoger är fast i sina respektive diskurser; de använder samma termer men menar helt olika saker. Även om alla är överens om att musikundervisningen ska bygga på demokrati är uppfattningarna om vad denna demokrati innebär så disparata att samförstånden är skenbara.

Ett fyraårigt praxiellt betingat projekt där den didaktiska konstruktionen är helt befriad från estetik har visat att det går att bedriva meningsfull musikpedagogik som är grundad i pragmatik och demokrati och som är förankrad i ett föränderligt och mångkulturellt samhälle.²

Musiken betraktas oftast enbart som den klingande produkten av någons spel. Dess betydelse för den som musicerar är då mindre intressant. I ett samhälle som samtidigt är mångkulturellt och akulturellt, där kulturella attribut och symboler för de flesta saknar innebörder som är gemensamma, blir musiken reducerad till prydnader där den hantverksmässigt framställda musiken omöjligt kan konkurrera med den digitalt producerade i en tillvaro där vardagen innebär en teflonbelagd alltid-estetisk upplevelse.

Detta innebär ett kulturellt vakuum där ingen riktigt kan redogöra för varför man överhuvudtaget ska bedriva musikundervisning eller vad den kan uppnå. I ett sådant läge är det också lätt att förstå politikernas försiktighet när det gäller anslag till musikskolan vilken oftast bygger på en tradition som varit tagen för given och som inte har haft någon konkurrens. Denna tradition har därmed inte kriti-

¹ Tivenius 2001

² Tivenius i Bouij 2005

serats och inte behövt sin teoretiska underbyggnad utan förlorat denna så att den står handfallen inför den kritik den drar på sig.

Ämnet är ideologiskt till sin karaktär, men Christopher Small lyfter det till en filosofisk nivå med sin tes

if musicking is indeed a facet of the great unitary performance art we call ritual, and thus an aspect of the language of biological communication that every living thing, as a condition of survival, has to be able to understand and to use, then it must follow that all normally endowed human beings are born with the gift of musicking, no less than they are born with the gift of speaking and understanding speech.³

Syfte

Syftet med denna essä är att belysa musikpedagogikens teoribildning i ett demokratibetingat perspektiv.

Frågeställning

Den fråga jag här ställer är: *vad innebär demokratibegreppet transformerat till musikpedagogiken?*

Metod

Genomgående i denna undersökning använder jag mig av kritisk teori som metod för att uppnå mitt syfte och besvara min fråga. Valet av metod betingas av frågans grannliga karaktär; frågan är inte åtkomlig med andra metoder. Alvesson & Sköldberg beskriver i *Tolkning och reflektion*⁴ med ett exempel hur ytliga resultat i undersökningar om attityder kan bli med exempelvis djupintervjuer, när det finns ”sociala förhållanden, ideologier och kommunikativa processer, som opererar bakom subjektets rygg och i deras omedvetna”.⁵ I denna situation motsvaras exemplet av att fråga musikpedagoger om deras undervisning är demokratisk; ingen skulle framhålla sin egen verksamhet som odemokratisk. Den kritiska ansatsen bygger därmed mindre på vetenskaplig akribi, men desto mer på vakenhet, misstänksamhet, nyfikenhet och på att förskjuta perspektivet mot det teoretiska, vilket passar detta ämne utmärkt.

Kritisk teori är till sin natur ideologiskt betingad. Att som forskare hävda sig själv som filosof och i kraft därmed klandra dem som synes vara ideologer går inte. Däremot hör det till metoden att lyfta fram ideologiska element ur det för givet tagna, och att, i förekommande fall, försöka se vem som skor sig på vem. Ett ämne som demokratins transformation är självklart ideologiskt betingat i grunden, men det finns ändå en poäng i att som forskare förhålla sig till vad som verkar vara positivistiska fakta, filosofi eller ideologi. Det blir alltså inte fråga om att värdera demokratin, utan att se vad den implicerar.

Det jag gör är att lägga fram musikpedagogikens förutsättningar och belysa dem ur demokratisk aspekt, vilken i första hand styrs av de nationella kulturpoli-

³ Small 1998, 207

⁴ Alvesson & Sköldberg 1994, kap 5

⁵ a a, 209

tiska målen och FN:s konventioner om barnens rättigheter och de mänskliga rättigheterna. Denna procedur visar hur en demokratiskt betingad musikundervisning förhåller sig till dels den tradition som dominerar instrumentalundervisningen, dels de olika – implicita och explicita – musikpedagogiska teorier som gör anspråk på att vara vägledande. Resultatet visar vilka teorier som är rimliga, hållbara och i harmoni med demokratiska ideal, under de förutsättningar och behov som råder.

Den diskussion jag sedan för knyter ihop teori och resultat till den helhet som blir min slutsats.

Avgränsningar och förutsättningar

Min undersökning avser endast sådan frivillig musikundervisning som är skild från den obligatoriska skolans verksamhet och som i Sverige i regel bedrivs av kommunala musikskolor.

Detta hindrar inte att resultaten är tillämpbara inom andra motsvarande sammanhang i Sverige eller i övriga västvärlden.

Forskningskontext

Musikpedagogiska teorier är – i likhet med estetiska teorier – till sin natur avhängiga av samhällsparadigmet. De kan alltså aldrig vara mer än teorier i positivistisk bemärkelse; en teori blir aldrig någon allmängiltig sanning, utöver att den rådande kulturen väljer att se den som en sanning. Därmed är en teori också den djupaste kunskapen sedd ur ”sanningssynpunkt”. Samtidigt som detta medför en levande debatt innebär det en kamp inom fältet, där det delvis är oklart vad som är *ideologi* och vad som är *filosofi*, och om vilka utgångspunkter som kan betraktas som giltiga. Detta medför metodologiska problem; exempelvis avvisar somliga kritik som inte är regelrätt *ideologikritik*. Giltighet han avvisas med hänvisning till *inkommensurabilitet*.

Baumgartens neologism *estetik* växte fram ur behov som var en konsekvens av upplysningen, och den ersatte feodalsamhällets symboliska konstsyn.⁶ Kants estetiska teori var en fördjupning av Baumgartens begrepp och harmonierar väl med upplysningens och modernitetens ideal. Om vi accepterar att moderniteten är under upplösning faller det sig rimligt att modernitetens estetiska teorier inte längre är giltiga. Musikens väsen är svårfångat och låter sig inte beskrivas tillräckligt väldefinierat för att kunna utgöra grunden för en rimlig teori. Christopher Small menar också att den traditionella användningen av ordet *musik* som ett substantiv leder resonemangen på villovägar. Verbformen *att musika*, i presens particip, *musikande*, anger att det vi undersöker är en aktivitet.⁷ Då människors tänkande och handlande förändras är det också mycket rimligt att själva musikanandet förändras, vilket är ett nog så gott skäl till att inte låta estetiska och musikpedagogiska teorier fastna alltför mycket i gångna tiders samhällsparadigm.

Således är det hög tid att öppna portarna för andra teorier som kan ersätta de gamla. Detta är dock lättare sagt än gjort, av tre skäl: 1) nya teorier tolkas ut-

⁶ Ling 2004

⁷ Small 1998, 2

ifrån de gamla, vilka fortfarande är referens, 2) verksamheter som bygger på gamla teorier och som har levt utan konkurrens har blivit tagna för givna och ”tappat bort” sin teori;⁸ de är försvarslösa och oförmögna till kritik av de nya teorierna och 3) att förneka sin världsbild är för de flesta människor motbjudande. Dessa tre skäl förstärker dessutom varandra.

Det förefaller då framkomligare att konstruera nya teorier utifrån sociologin, vilket i sin tur – åtminstone i förstone – inte ser ut att vara självklart. Thomas A. Regelski har, starkt inspirerad av Habermas formulerat *a praxial theory of music education*, och jag själv har inom mitt eget doktorandprojekt⁹ och ett omfattande projekt i grundskolan¹⁰ teoretiserat och tillämpat vad jag kallat *praxiell teori*, men blivit bemött som en taliban i Pentagon.

Hjärnforskaren Matti Bergström har dock ett i sammanhanget gudasänt erbjudande:

Det verkar som om vi inte skulle komma längre [när det gäller en realistisk uppfostningsfilosofi] med endast sociologers, pedagogers och samhällsvetares ofta motstridiga teorier. Det är här som hjärnforskningen kan vara av avgörande nytta då den erbjuder neutral mark för avgörandet av tvistefrågor.¹¹

Bergströms slutsats att ”*målet för uppfostran borde vara att maximera hjärnans alla resurser*”¹² kunde likväl tjäna som den praktiska konsekvensen av Bernt Gustavssons *Kunskapsfilosofi*, vilken, delvis med hänvisning till pragmatismen, förkunnar att olika kunskapsformer behöver och befruktar varandra.¹³

Sådant som har med värden och uppfostran att göra hör traditionellt till samhällsvetenskapens och filosofins område. Därmed uppfattas utgångspunkterna lätt som ideologiskt betingade. Positivismen som har en betydligt snävare förståelse av begreppen *vetenskap* och *kunskap* framhåller som ett adelsmärke att den överhuvudtaget inte blandar in *värden* i sina sanningar.

Därmed innebär Bergströms erbjudande om ”neutral mark” en ”deideologisering” av stora delar av de teoretiska perspektiven vilka enligt positivistisk diskurs tar ett steg från att vara ”bara teori” mot att vara ”fakta”, från att vara mjuk kunskap till att vara hård. Att luta sig mot Bergström verkar vara tryggt, varför jag väljer att utnyttja hans erbjudande.

Musikvetenskaplig forskning kan delas in i två huvudinriktningar, dels ett humanistiskt där artefakten musik är föremålet för studier, dels ett sociologiskt/etnologiskt. Västerlandets musikpedagogiska tradition är tämligen fast förankrad i den förra, men demokratiaspekten hör hemma i den senare. Musik som artefakt innebär ofta att viss musik betraktas som seriös, och annan musik inte, men sedd i verbformen, att *musika*, innebär musik att allas musikande ofrånkomligen är lika seriöst.¹⁴

⁸ Detta kallar Sven-Eric Liedman *frusna ideologier* (Liedman 2000, 51).

⁹ Musikpedagogikens filosofiska grunder. Avhandlingsprojekt att läggas fram 2006.

¹⁰ *Hela klassen piper* (Tivenius i Bouij 2005)

¹¹ Bergström 1990, 49

¹² ibid

¹³ Gustavsson 2001, 226f

¹⁴ Small 1998, 13

Musikvetnologen John Blacking hävdar att "[t]he hard task is to love, and music is a skill that prepares man for this most difficult task".¹⁵ Av detta kan vi ana att musik är någonting mycket större än "bara" en analyserbar artefakt, och att musikpedagogiken kanske inte låter sig begränsas till att lära barn att reproducera geniernas mästerverk.

Andra författare som fördjupar sig i ämnet är Bladh & Heimonen¹⁶ som främst tar fasta på begreppet *deliberativ demokrati* utifrån ett Habermas-perspektiv, och Ingemar Grandin som ur ett kritiskt perspektiv diskuterar *Det musikaliska deltagandet och den musikaliska medborgaren*.¹⁷ Grandins slutsats är att "[v]illkoren för musikaliskt deltagande kan inte begränsas till musiken som konst".¹⁸

Teoretiskt perspektiv

Det teoretiska perspektivet för denna essä är dels Aristoteles artikulering om kunskapsformerna som de presenteras av Bernt Gustavsson i *Kunskapsfilosofi*,¹⁹ dels den beskrivning av den mänskliga hjärnans funktion och resurser som Matti Bergström anger i sin bok *Hjärnans resurser*.²⁰ Dessa båda källor har stora likheter och kan sägas komplettera och bekräfta varandra. Dessutom stämmer båda väl med pragmatiska synsätt som haft ett stort inflytande över dem som formulerat och beslutat om de svenska nationella kulturpolitiska målen.

Här låter jag alltså Bergström beskriva de rent fysiska förutsättningarna och Gustavsson de filosofiska.

Hjärnans resurser

Hjärnbarken [...] kanaliserar [...] informationen in i hjärnan [...]. Men [...] individen blir medveten om denna information endast om informationsströmmen möts av signalströmmen från hjärnstammen. Då informationen alltid är ordning, är detta ett möte mellan ordning och oordning, dvs [information]²¹ och slump (kaos).²²

Denna beskrivning som kommer från ett helt positivistiskt håll bekräftar – på ett sätt som associerar till triangulering – den pragmatiska kunskapssynen som säger att kunskap är något personligt; var och en bildar sin kunskap, skapar sitt kunskande, av ny information som får sin referens och tolkning av den befintliga kunskapen. Även om inte denna befintliga kunskap alls bör beskrivas som "kaos" är den högst personlig, på samma sätt som hjärnstammens "kaos". Kunskap kan

¹⁵ Blacking 1973, 103

¹⁶ Bladh & Heimonen 2004

¹⁷ Grandin i SOU 1999:129, 107-124

¹⁸ a a, 120

¹⁹ Gustavsson 2001

²⁰ Bergström 1990. Senare utgiven på annat förlag med titeln *Den gröna teorin* (Bergström 1997).

²¹ I originaltexten är begreppen *information* och *kunskap* synonyma, vilket de inte är i min begrepps värld, varför jag här bytt ordet "kunskap" mot "information".

²² a a, 26

därmed skiljas från information genom definitionen *kunskap är processad information*. Jämför fotnot 21.

Den form av invaliditet som vi inte så mycket fäst vår uppmärksamhet vid är en rubbning på den allra högsta nivån av vår beteendekontroll, som vi kan kalla *värdeinvaliditet*. Den yttrar sig genom en nedsatt förmåga att se helheter och göra urval. Bedömningen av situationer lyckas inte och som en följd härav förekommer felvärderingar och ingrepp, som inte synes vara tillräckligt genomtänkta. Till denna grupp hör också sådana gärningar som etiskt och moraliskt sett inte är mogna. Även 'övervärdering' hör hit i form av fanatism, fobier etc.²³

Här kopplas begreppen *värde*, *helhet* och *omdöme* ihop till funktioner som ger individen beredskap för att möta livets oundvikliga vedermödor. Det handlar alltså om hjärnans sätt att fungera generellt.

En värdeinvalidiserad hjärna saknar [förmågan att evaluera situationer] och är därför illa rustad då den utsätts för det höga kunskapstrycket i vårt kunskapssamhälle. Enligt den allmänna optimeringsregeln vill barnen också korrigera bristen på värden, som den värdefattiga skolundervisningen har till följd. Då värdenas kvalitet ur hjärnans synpunkt är mindre viktig jämfört med själva bristen, söker barn sig instinktivt till första bästa värden som finns till hands. [...] Vi behöver alltså inte ge enbart strikta värden åt våra barn, förutom vissa grundvärden, utan kan låta dem välja fritt.²⁴

Värden är alltså en förutsättning för kreativitet och således också för kunskapsbildning.

Då vi använder ordet kreativitet i samband med vårt eget beteende, menar vi likaledes en förmåga varmed vi producerar en ny tanke, en idé, på ett nytt oförutsägbart sätt. Vi vet helt enkelt inte hur den uppstått. Det är tydligt att det i hjärnan finns en mekanism för denna förmåga, en förmåga att producera idéer. [...] Den riktiga kreativiteten fordrar en helt fri atmosfär utan rutiner eller restriktioner – vi kunde kalla den 'söndagskreativitet' till skillnad mot 'vardagskreativitet'.²⁵

"Vardagskreativitet" verkar korrespondera med det pragmatiska kreativitetsbegreppet som innebär att det som kreeras, skapas, är kunnande.²⁶ Ordet *kunskap* innebär rent etymologiskt att *skapa kunskap*. Att vara "vardags"-kreativ innebär således att bilda kunskap. "Söndagskreativ" är således något radikalare, där det som skapas är en idé som verkligen är "ny och oförutsägbar".

"Jaget' i vår hjärna har [till uppgift] att förmedla mellan hjärnan och miljön."²⁷ Även detta visar att kunskap är något personligt; varje hjärna är unik.

'Jag' är en 'kraft' som utnyttjar som sin energikälla, spänningen mellan slump-generatorns rums-tids-lösa entropiska medvetandepotential och kunskaps-generatorns rums-tids-mässiga negentropiska informationspotential. 'Jag' är ett fält mellan dessa poler, där den av spänningen producerade kraften får fritt utrymme.²⁸

23 a a, 46

24 a a, 56

25 a a, 58f

26 Gustavsson 2003

27 Bergström 1990, 51

28 a a, 66

Den unika hjärnan är unik därför att den är formad av kaos. Detta innebär rimligen också att all kunskap är unik.

[V]erben är ett redskap för det naturliga urvalet och för kreativiteten i vårt mentala jag. [...] Vi ser att språket, i synnerhet verben, är ett medel för kreativiteten. [...] Det är tydligt att verben i en sats utgör en slags 'kaoskärnor', där en viss osäkerhet är inlagd i den annars logiska satsen. Dessa kärnor är som luckor in till den mystiska människonaturen, som finns i 'Jagets' kaotiska rot. [...] En förmåga att förstå sammanhang som [har med helheter att göra] är nödvändig för kreativt beteende och värdekapacitet.²⁹

Användande av verbformer hellre än substantivformer gynnar alltså kreativiteten.

I 'Jaget' finns [...] en kärna som är grunden för vår medvetna existens, men är oåtkomlig för våra mentala aktioner och vårt tänkande. [...] Det är i förskoleåldern som grunden för barns 'Jag' skapas genom fantasi och fria lekar.

Varje idé, varje tanke, varje skapelse är alltså dömd till undergång och död. Om ny och oförutsett kunskapsmaterial, dvs en idé, skapas i hjärnan, måste något annat också förstöras i gengäld. *Kreativiteten har ett högt pris, katastrofen*

[...] Detta borde speciellt beaktas hos barn, som av naturen är ytterst kreativa och därvid också måste betala priset. Idéproduktion och kreativitet förorsakar alltid också kaos.³⁰

Jaget, den individuella identiteten, formas alltså av kreativiteten.

Helheten går [...] före delarna i all vår aktivitet: *delar är ej möjliga utan en helhet, men helheten är möjlig utan delar. [...]*

[I] hjärnan är helheten representerad för sig i hjärnstammen och skild från delarna, som representeras av hjärnbarken. En sådan syn på helhet och delar för till bättre förståelse av både människans andliga resurser och egenskaper än den fysiskt-matematiska tolkningen. Enligt denna senare är alla helheter konstruerade av eller spjälkbara i delar. Vi kan nu förstå varför vår analytiska metod som naturvetenskapen begagnar sig av, inte fört till en enhetlig världsbild: den högsta kontrollen av oss själva och hela världen är helheten, makrotillståndet, psyket med dess idé-producerande kraft.

En helhet kan aldrig byggas av delar. Detta av hjärnan representerade faktum kan inte kringgås.³¹

Detta implicerar rimligen att allt i våra respektive världsbilder i någon mening är delar av samma helhet, och att varje del rimligen måste söka sin plats i denna helhet.

[V]åra värden [är] inte sådana färdiga i naturen, utan evolverar från primitiva former enligt de kollektiva och selektiva lagar som gäller i vår hjärna. Det sker [...] inom 'Jaget' mellan det psykiska och det materiella. [...]

Vi måste [...] inse att tanken, att våra värden skulle komma från onaturliga krafter och att de skulle vara färdigskapade för oss, inte är hållbar. En sådan syn på värden har gjort oss blinda för vad som verkligen sker inom oss, i 'Jaget' och i vår tankevärld. [...] Hjärnan blir [...] neurotisk om kreativiteten inte får utlopp. [...]

Lyckas vi åter ta vara på [ungdomens stormiga själsliga krafter] värdematerial som evoluerar i den mentala värld som bärs av våra hjärnor, finner vi också den rätta vägen för vårt 'Jag' i den materiella världen.³²

Våra värden är således avgörande för hur våra världsbilder ser ut.

²⁹ a a, 73f

³⁰ a a, 91

³¹ a a, 93f

³² a a, 109f

Barn ser i naturen mycket mer innehåll än vuxna, som endast ser naturen som en tredimensionell värld med stränga naturlagar. Barn har i själva verket en bättre synskärpa än de flesta vuxna. Ja det gäller även kvinnor [sic!], som är mer helhetsbetonade än män.³³

Vår förmåga till helhetssyn försämras alltså från barndomen på vägen mot vuxenlivet.

[I] *hjärnans möjlighetsmoln sker en kollaps av övriga, otaliga möjligheter om en möjlighet förverkligas genom en handling.* [...] Vilken process är viktigast: den som förverkligas i vår yttre handling, eller de som vi förstör inom oss med denna handling?

Denna fråga kan ej kringgås, då den betyder att *ansvaret i varje handling som vi begår är enormt: vi förstör hela världar som är möjliga.* [...]

Vi har löst överlevnadsproblemet och det som återstår som problem har vi själva skapat genom överpopulation, krig, överindustrialisering, avfall mm. Enda sättet att komma ur denna häxkittel tycks vara att minska antalet yttre handlingar och på detta sätt spara den rikedom som finns i våra hjärnors möjlighetsvärldar [...]: en inåtvändning till introspektivt, filosoferande liv [...] för en förflyttning av tyngdpunkten från ett liv i det yttre rummet till ett liv i det inre rummet.³⁴

Detta kan ses som Bergströms radikala och uppriktiga konsekvens av det vi vet om hjärnans resurser.

Kunskapsfilosofi

Aristoteles ser tre former av kunskap, den teoretisk-vetenskapliga, *episteme*, den praktisk-produktiva, *techne* och kunskap som praktisk klokhet, *fronesis*.³⁵ Dessa har sina respektive handlingsformer i *theoria*, *poesis* och *praxis*. *Fronesis* handlar om det etiska tänkandet och *praxis* följaktligen om att utveckla goda vanor som leder till ett gott liv.³⁶

Gustavsson beskriver kunskapsformen *fronesis* – med hänvisning till i första hand Gadamer – 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 [Melberg 1997, 59].³⁷

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

³³ a a, 122

³⁴ a a, 125ff

³⁵ Gustavsson 2001

³⁶ Russel 1985, 167

³⁷ Gustavsson 2001, 214

sann dialog är för Gadamer att tillfälligt lämna sin tidigare förståelse av den sak som diskuteras och lyssna till andras tolkningar.³⁸

Sjelva 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 inriktad mot handling”.³⁹ Det som gör *fronesis* till en självständig form av *kunskap* är att den kräver ”ett gott omdöme för att kunna tillämpas”.⁴⁰

I dessa båda källor, Bergström och Gustavsson, bekräftar naturvetenskapen och filosofin varandra. Det faller sig naturligt att se detta förhållande som en styrka för detta teoretiska perspektiv. Bergström presenterar vad han själv ser som rimliga konsekvenser av tillgängliga fakta, medan Gustavsson förhåller sig mer neutral i sin redovisning av filosofers logik. Därmed kompletterar och nyanserar de båda källorna varandra på ett sätt som leder bort från den ideologisering som detta ämne ofta får.

³⁸ a a, 215

³⁹ ibid

⁴⁰ a a, 215, 216

RESULTAT

Demokratins förändrade förutsättningar

I och med skiftet från *modernitet* till *postmodernitet* har demokratins förutsättningar förändrats radikalt. En av de första medvetna artikulationerna av en postmodern kultursyn ger Bengt Nerman som i sin bok *Demokratins kultursyn*⁴¹ visar hur perspektiven måste förskjutas från ett ”uppifrån-nedåt-perspektiv” till ett horisontellt. Den kunskapande måste kunna utgå från *sin* kunskapsvärld för att kunna bilda ytterligare kunskap på ett meningsfullt sätt. Detta, menar Nerman, är den demokratiska implikationen, eftersom den ger alla rätt till kunskapande på lika villkor; var och en efter de egna förutsättningarna.

Nermans kritik är riktad mot 1960-talets bildningsrörelse, men den är ändå tillämplig på den kommunala musikskolans traditionella undervisning i det att där är uppifrån-nedåt-perspektivet i högsta grad levande.

Modernitet och postmodernitet

Oavsett vad man väljer att kalla det som jag kallar *postmoderniteten* kan man tydligt urskilja stora och definitiva förändringar. Under 1900-talet förändrades denna ordning och förändringen skedde stötvis. De båda världskrigen, 1960-talets hippiekultur, Berlinmurens fall och Sovjetunionens sönderfall brukar anges som rösen längs vägen. Skillnaden är tydligast i sådana fall där en företeelse bytts till sin motsats.

Den skillnad som jag här tar fasta på är att moderniteten byggde på att den enskilda individen *inte* ägnade sig åt etiskt tänkande eller moral. Detta var förbehållet personer med särskild auktorisation. Den vanliga människan skulle nöja sig med att följa regler, och det var ovidkommande om man förstod dem eller inte. Den som försökte sig på eget etiskt tänkande riskerade Guds straff och i värsta fall tvångsterilisering. De som inte passade in i normerna kunde vara förvissade om att det var dem själva det var fel på.

Numera ser villkoren helt annorlunda ut: det går inte att följa en regel utan att bryta mot en annan. De olika reglerna ändras snabbt, och samma omständighet kan ha helt disparata regler. Många människor mår dåligt av att ha det så. De som har de allra största och mest disparata kraven på sig, och de vars kravbild ändras fortast är också de som mår sämst. Detta yttrar sig ofta som anorexi, borderlinebeteende eller allmän psykisk ohälsa hos barn och drabbar allra mest flickor i tonåren. Hos vuxna är symtomet oftare utbränning.

Förut var receptet på ett värdigt liv att följa klara regler som andra hade ställt upp. Man var alltså inte betjänt av fronesis, praktisk klokhet. Numera råder motsatta villkor: fronesis är förutsättningen för ett värdigt liv. Det behövs för att staka ut sin egen väg och för att kunna se sig själv i det mångkulturella och värderelevanta samhället.

Demokratiperspektivet anger att alla har rätt till fronesis, till etiskt tänkande.

⁴¹ Nerman 1962

Demokratins begrepp i musikpedagogikens perspektiv

Centrala demokratibegrepp är *ytttrandefrihet*, *delaktighet* och *mångfald*. Andra begrepp i de nationella kulturpolitiska målen är *eget skapande* och *kommersialismens negativa verkningar*.

De nationella kulturpolitiska målen

Enligt ett beslut av en i stort sett enig riksdag den 20 december 1996 ska sju kulturpolitiska mål genomsyra all offentligt stödd kulturell verksamhet. Dessa mål är samtliga av typen strävansmål och skiljer sig inte nämnvärt från dem som antogs av riksdagen 1974. De har inga legala anspråk men är avsedda att verka som ledstjärna.

Ytttrandefrihet

Att transformera begreppet ytttrandefrihet till musikpedagogik låter sig göras endast genom andra begrepp. I min essä *Musik som kunskap* visar jag hur det inom populärmusiken, men inte inom den klassiska musikens värld, använda uttrycket *ärlig musik* innebär ett *värde*. Detta är en ytttrandefrihetens grundbult: ytttrandefriheten saknar mening om den inte bygger på och förutsätter ärlighet.⁴²

Musikalisk ärlighet är att känna att man står för sitt musikande, utan att behöva låta sig styras av moden, kulturella eller estetiska krav eller kulturell eller ekonomisk kommersialism.

Musikalisk ytttrandefrihet innebär följaktligen frihet att visa och odla sitt personliga och uppriktiga musikande och musicerande.

Målformuleringen anbefaller också ”reella förutsättningar för alla att använda” ytttrandefriheten. Detta ger ett visst perspektiv åt den allra största och tydligaste motsättningen mellan praxiell och estetisk teori: frågan om för vem musikpedagogiken är till, barnen eller musiken. För dessa ”alla” syftar snarare på barnen än på musiken. Den kommunala musikskolans pedagogik handlar i regel om att anpassa barnen till musiken.⁴³ Mitt eget projekt *Hela klassen piper* är ett exempel på att det går att konstruera en musikpedagogik som bygger på det omvända förhållandet.⁴⁴

Den musikpedagogiska implikationen torde vara att bejaka det spontana och det som barn är ärliga i, på bekostnad av det normativa.

Delaktighet

Den demokratiaspekt som för delaktighetsbegreppet har den mest uppenbara tillämpningen inom musikpedagogiken är att demokrati innebär just att ”alla får vara med”. Bl a därför har många musikskolor lagt verksamhetens tyngdpunkt på orkesterspel. Dock måste man ändå fråga sig vad, mera exakt, det är som alla ska vara delaktiga i.

En orkestermusiker förväntas följa dirigentens intentioner slaviskt, och är delaktig i en djupare mening endast i de stycken hon eller han delar dirigentens

⁴² Tivenius i Gustavsson 2004, 137f

⁴³ a a, 130f

⁴⁴ Tivenius i Bouij 2005

intention. Detta medför rimligen en uppfostran till osjälvständighet, där värdet i stort sett är reducerat till färdighet, och där graden av färdighet är avgörande för graden av delaktighet. En sådan osjälvständighet och sådana krav på färdighet anger mycket snäva villkor för delaktighet. Estetikens musikpedagogik handlar – i sin mest tillåtande yttring – om att lära barn att ge musiken ett uttryck enligt estetiska doktriner.⁴⁵ Det verkar inte som om de värdemässiga förutsättningarna hos dagens barn är gynnsamma för delaktighet i estetikens musikhantering.

En stor Schweizisk studie som visar att effekterna av utökad musik i skolan allra tydligast avspeglar sig i ett förbättrat lärandeklimat, där de sociala effekterna är de som ger resultaten deras tyngd.⁴⁶ I sammanhanget förs en diskussion om betydelsen av *utommusikaliska* effekter och *överspridningseffekter*. Maria B Spychiger som rapporterar om den schweiziska studien verkar dock leva i estetikens språkvärld. Hon menar 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.⁴⁷

Mitt eget projekt *Hela klassen piper* är inspirerat av Spychigers rapport, men jag ser att mellan överspridningseffekter och "rent musikaliska" effekter finns en bred zon där dessa smälter samman; det går i denna zon inte att urskilja vad som är vad. Att se på musik *som* kunskap innebär att ett förbättrat lärandeklimat innebär ett förbättrat musikaliskt klimat och vice versa.⁴⁸

Det förbättrade lärandeklimat som klassläraren i projektet konstaterar bygger mycket på *allas delaktighet*; spelandet är något som sker gemensamt, där allas insats har ett gemensamt värde. Delaktigheten förstärker och förtydligar värdet. Således är begreppet delaktighet kopplat till begreppet värde. Och delaktigheten består även i att skapa värden.

Detta talar för en musikpedagogik vars resultat mäts med sociologiska måttstockar snarare än med estetiska, och där överspridningseffekter inte nödvändigtvis behöver betraktas som utommusikaliska.

Eget skapande

Även om Bergströms begreppshantering skiljer sig något från samhällsvetenskapens fungerar hans kedja av skapandets förutsättningar: 1) skapandet är viktigare än dess resultat, 2) kreativiteten är skapandets motor och 3) kreativiteten drivs av värden. Hans poäng är att vi inte behöver ge enbart strikta värden åt våra barn, utan låta bör dem välja fritt.⁴⁹

Kreativiteten är alltså en förutsättning för skapandet, och värden är således också en förutsättning. Det är rimligt att tänka sig att musik som är knuten till värden leder till skapande i högre grad än musik som inte är det.

⁴⁵ Reimer 1989, 190f. För en fördjupad diskussion se Tivenius i Gustavsson 2004, 122.

⁴⁶ Spychiger i Matell & Theorell 2002, 110

⁴⁷ a a, 113

⁴⁸ Tivenius i Bouij 2005

⁴⁹ Bergström 1990, 56

Om det – som de nationella kulturpolitiska målen anbefaller – är eget *skapande* vi vill få barn att ägna sig åt måste musikpedagogiken således börja med värden. I det postmoderna samhället är det svårt att hävda några absoluta värden. De värden som är tillgängliga för barnen är deras egna, och som de framför allt själva skapar i sin egen kaotiska hjärna. Den enkla musikpedagogiska implikationen är att bejaka och utveckla det barnen själva tycker är värdefullt och ser sig kunna.

Kulturell mångfald

Kulturell mångfald är i sig ett tydligt begrepp; en mångfald av kulturella yttringar, vilken enligt de nationella kulturpolitiska målen ska främjas. I vår postmoderna tid tillhör man, och i synnerhet barnen, inte odelat en enda kultur. I själva verket är vars och ens kulturella identitet strikt personlig. Att tillhöra en etnisk, politisk eller religiös grupp innebär inte med automatik att man är befryndad med andra inom samma grupp. Detta implicerar också att något så intimt som ens musikaliska preferenser inte längre kan ses som typiskt representativa för alla de kulturella sammanhang där man deltar. Därmed är det inte heller rimligt att se den ”kulturella mångfalden” som en mångfald stiliserade kulturers attribut i form av artefakter, utan som en mångfald komplext kulturella yttringar.

Detta är ett problemkomplex som i högsta grad har med värden att göra. I ett musikaliskt sammanhang kan man urskilja estetiskt och kulturellt betingad musik. Dessa står mot varandra, men detta förhållande är svårt att urskilja pga av att kulturbegreppet används i samma sammanhang i väsensskilda innebörder.⁵⁰ Musik är oftast ett attribut för en kultur. När denna kultur bytt ut sina attribut eller inte längre är aktuell för dem som använt musiken blir den i stället till estetiska artefakter. Det blir lätt förvirrat att blanda ihop dessa. Kulturellt betingad musik är bärare av kulturella symboler, medan estetikens idé går ut på att inte bära på några sådana, utan bara på sådant som transcenderar människan enligt dunkla doktriner som dels inte är formulerade utan diskursivt nedlagrade i den musikpedagogiska kulturen, dels – i den mån de är artikulera – är vitt skilda och har någon gemensam kärna som gör dem vare sig trovärdiga eller övertygande.⁵¹ Dessutom gör estetikens musik anspråk på att vara ”mer kultur” än annan – kulturellt betingad – musik. Den musik som på en sådan skala är allra minst kultur faller ofta utanför; gränsen för att vara kvalificerad för etiketten kultur är ofta snäv. Kulturell mångfald skulle då snarare innebära kulturell ”trångfald”. Estetikens synsätt och värderingsystem är alltså inte användbara i förståelsen av begreppet kulturell mångfald.

Kulturell mångfald inom musikpedagogiken måste således handla om en pedagogik som bejakar allas musikande. Ingen musikpedagog kan vara en förebildande mästare på detta allas musikande. Det handlar snarare om att som lärare få eleven att utveckla ett omdöme, tillit till detta omdöme och en vilja att förkovras för att kontrollera sitt instrument för att kunna uttrycka det som önskas. Den musik och de värden som ska värnas och odlas tillhör alltså ingen på förhand bestämd genre, utan den musik och de värden som barnen har och utvecklar. Detta implicerar en rad omöjligheter. Man kan dock utgå från att barn redan har förebilder och att dessa i regel är sådana som flertalet musikpedagoger kan

⁵⁰ Tivenius i Gustafsson & Stålhammar 2004

⁵¹ Edström 2002 och Regelski 1996

handskas med om viljan finns. Det innebär också en förskjutning av lärarens roll, från förebildande mästare mot tränare och mentor.⁵²

Kommersialismens negativa verkningar

Det verkar förutsättas att kommersialismens negativa verkningar är uppenbara för envar. Man kan inte bortse från att musiken som så mycket annat lyder under elementära marknadslagar. Den som vill att andra ska tycka om ens musik, kanske till och med betala för att höra måste erbjuda en produkt som är värd sitt pris. Den traditionella musikpedagogiken har ett dilemma i det att den utgår från att varje barn lär sig spela för att åstadkomma ett rätt resultat för en tänkt lyssnare. Detta diskvalificerar alla dem som inte åstadkommer detta rätta resultat. Det handlar alltså om att anpassa sitt utbud till vad en marknad efterfrågar. Denna anpassning innebär naturligtvis svåra frestelser för dem som inte känner sig helt ärliga i den musik de producerar. Där kan man urskilja negativa verkningar, ehuru inte av den *ekonomiska* kommersialismen, vilket i och för sig inte alls innebär något problem.⁵³ Båda typerna av kommersialism är ändå snarlika och har snarlika negativa verkningar på musikkulturen, de tjänar personliga vinstintressen och de skapar osunda band till musiken som leder bort från musikens goda egenskaper och bort från kulturell mångfald.

Denna kulturella kommersialism förekommer inom alla genrer, och dess negativa verkningar är likadana överallt. Det är överhuvudtaget svårt att hitta musikaliska sammanhang där det inte finns inslag av kommersialism utan negativa verkningar. Det enda som är garanterat fritt från detta är då någon spelar enbart för sig själv och är nöjd med sin musik. Konsekvensen för musikpedagogiken torde vara att utgångspunkten vore att man spelar i första hand för sin egen skull och för sig själv, vilket inte alls utesluter, eller står i motsättning till, produktion av musik för kulturella ändamål eller musik att ”bara” lyssna på.

* * *

Alla dessa begrepp, liksom de nationella kulturpolitiska målen, bildar ett oupplösligt nät där de förutsätter och förstärker varandra.⁵⁴ Yttrandefriheten hör i hop med värden, skapande förutsätter värden. Att hävda och pröva sina värden förutsätter yttrandefrihet. Rätten till sina värden fastställs i FN:s konventioner om de mänskliga rättigheterna och barnens rättigheter. Genom att på detta vis pröva hur centrala begrepp kan transformeras till en harmonisk helhet kan man också skapa grunden till en musikpedagogisk filosofi som fungerar under olika geografiska och kulturella förutsättningar.

⁵² Jämför Bouij 1998 som diskuterar musikpedagogers rollidentiteter.

⁵³ Den kulturella kommersialismen diskuteras mer ingående i Tivenius i Gustavsson 2004, 116f, i SOU 1999:129, 115 och i Lundberg m fl 2000, 415.

⁵⁴ Inom ramen för mitt avhandlingsprojekt rannsakas samtliga målformuleringar inklusive kommentarer och tillämpliga delar av FN:s konventioner med bl a diskursanalys och intervjuer, betydligt mer långtgående, men med i princip motsvarande resultat.

Musikpedagogikens teorier

Musikpedagogiken som den bedrivs vid svenska musikskolors ämneskurs och i undervisning i orkesterinstrument i hela västvärlden överensstämmer i stort med det jag benämner som *konservatorietraditionen*. Dess utövare och beskyddare saknar oftast medvetenhet om eventuella teoribildningar.⁵⁵ De verkar inte heller ha något behov av sådana teorier och har måhända ofta inte heller den läggning som teoretiker har. Detta förklaras delvis med att traditionen har format handlings- och socialisationsmönster som gör att konservatorietraditionen lever vidare med tyngdpunkten på hantverket, i Aristoteles begreppsvärld kunskapsformen *techne*.⁵⁶

I USA är begreppet *musikpedagogisk filosofi* betydligt mer levande än i Sverige. Den litteratur som presenterar denna bygger ändå ofta på diskursivt betingade förgivettaganden.⁵⁷

Olle Edström beskriver musikestetikens utveckling i sex steg där det mest radikala är när Kants estetiska teori får genomslag.⁵⁸ Sedan dess har denna tolkats, omtolkats och vantolkats, dels i syfte att kunna tillämpas inom musikens fält och att anpassas till en möjlig praktik, dels för att den är svår att begripa. Dessa tolkningar har i sin tur genomgått samma procedur tills teorin existerar i så många tappningar att ingen riktigt kan hävda den utan ett gott kulturellt kapital i ryggen.⁵⁹

Det är överhuvudtaget vanskligt att spåra musikpedagogikens innehåll till Kant, men vissa tydliga drag är ändå uppenbara. Ett är begreppet *absolut musik* som innebär att musiken är ”ren” från allt som inte har med musiken i sig att göra. Exempelvis sånger eller andlig musik faller utanför, liksom musik som är knuten till värden.

Ett annat drag är ”det sköna”, en kvalitet som dock är något svårfångad men ändå avgörande för värdet av musiken.

Ett tredje drag är *verket*. Det är verket som står i centrum. Det musikaliska verket är unikt och skapat av *geniet* och ska återskapas med största möjliga respekt. Denna aspekt verkar sammanfalla med den västerländska språkkulturens böjelse för substantiv- hellre än verbformer. Man pratar om verket som något evigt varande, vilket inte fungerar i verbformen.

Därmed kan man också förstå att i stort sett all formell musikutbildning handlar om att få barn att producera ett ”rätt” resultat för en tänkt publik. Därmed är Kants estetiska teori påtagligt underliggande i den musikutbildning som denna undersökning avser att skärskåda.

Den enda artikulerade musikpedagogiska teori som på allvar utmanar Kants teori är *praxiell teori*. *Praxiell* är en försvenskning av engelskans *praxial* vilket härstammar från grekiskans *praxis*, vilket i sin tur är handlingsformen av kunskapsformen *fronesis*. Övriga kunskapsformer är *episteme*, vetenskaplig kun-

⁵⁵ Tivenius i Bouij 2005

⁵⁶ Tivenius i Gustavsson 2004, 105

⁵⁷ a a, 121f

⁵⁸ Edström 2002, 86ff

⁵⁹ Regelski 1998.

skap, och *techne*, hantverksskunskap. Traditionell musikpedagogik bejaktar enbart dessa senare. Fronesis är förbehållet geniet⁶⁰.⁶¹

Kants estetiska teori och konservatoriekulturen

Kants estetiska teori bygger på att *skönhet transcenderar*. Transcendensen innebär det högsta av mänskliga tillstånd. Skönhet innebär alltså det högsta *värdet* av alla. Skönheten ska dessutom isoleras från andra värden, omdömet ska vara *intresselös*. Den som *skapar* detta sköna är *geniet*. Utmärkande för geniet är bl a *originaliteten*. Den kreativa processen är alltså förbehållen geniet och hans publik ska passivt låta sig transcenderas. För att detta ska ske fordras *estetisk fostran*. Estetisk fostran är alltså publikens väg till ett meningsfullt liv.

Vi vet från Matti Bergström att kreativiteten är resultatet av hjärnans process där hjärnstammen genererar entropi och hjärnbarken negantropi, dvs kaos respektive ordnad information. Kreativiteten, av Bergström definierad som ”*något som producerar nytt och oförutsägbart*”, blir till i det mellanrum mellan hjärnstam och hjärnbark som utgörs av ”*jaget*”, och dess bränsle är värden; utan värden, ingen kreativitet, och utan kreativitet, ingen mening i livet. Värden är alltså livsviktiga för ett meningsfullt liv. Värdenas kvalitet är i detta avseende mindre viktigt.

Av alla olika värden är skönhet endast ett, men Kant ställer det utanför, och till och med mot andra värden, och gör det, genom kravet på intresselöshet, ”*värde-löst*”. Därmed är det svårt att se hur Kants teori kan tillämpas på en mänsklig hjärna som kräver just värden.⁶²

Av olika värden intar skönhet uppenbarligen inte den främsta platsen. Ett tecken på det är att ”*den sköna musiken*” inte uppskattas av fler än c:a 5 % av västerlandets befolkning när den presenteras ”*ren*”, men får en desto större betydelse om den används som filmmusik. En annan indikator på samma sak är ”*skönhetsinflationen*”; hela tillvaron är mättad på estetika. Vem som helst kan enkelt konsumera vilken musik som helst, när det behagas, och även när det inte behagas, vilket i sig snarast gör skönheten motbjudande. De som bor på platser som beskrivs som enastående sköna är inte transcenderade hela tiden. När sådana platser beskrivs framhålls visserligen ofta deras hänförande skönhet, men än oftare värden som associationer till ursprunglighet, världsalltets dimensioner eller liknande.

Att på Kants vis hävda skönheten som ett ”*anti-värde*”, genom kravet på smakomdömet intresselöshet, gör alltså estetikan värdelös i dubbel bemärkelse. ”*Styrkan*” (i ironisk bemärkelse, se nästa stycke) i Kants estetiska teori ligger i att den är obegriplig. Dels är den svår att förstå, dels är den, förmodligen pga sin svårförståelighet, förvanskad och anpassad till alla tänkbara situationer. Dessutom är den i stort sett bortglömd av dem som bygger sin verksamhet på den, exempelvis musikpedagoger i den kommunala musikskolan, vilket i sin tur beror på att den inte har behövts för verksamheten. Konservatoriekulturen har blivit en *frusen ideologi*, och kan som sådan inte värja sig mot förändringar. Den har såle-

⁶⁰ Geniet är ett centralt begrepp i Kants estetiska teori (Quigly 1997)

⁶¹ SOU 1954:2, 159

⁶² Av just detta skäl kan Karl-Heinz Stockhausen kalla attacken mot World Trade Center i New York ”[...] the biggest work of art [...]” (Stockhausen 2002).

des ingen beredskap för anpassning till vetenskapliga rön eller förändringar i samhällsparadigmet.

När musikskoleverksamhet och konservatoriekulturen ifrågasätts kan de inte försvara sig med egna argument, utan deras beskyddare hävdar absoluta värden, och använder gärna argument hämtade ur de nationella kulturpolitiska målen i långsökta och icke härledda tolkningar. Exempel på detta är att hänvisa till rön som bejakar och förespråkar kreativitet och samtidigt att låta ordet kreativitet stå för något för-givet-taget-självklart.

En ytterligare komplikation är att de begrepp som är förknippade med estetik har helt olika innebörder inom konservatoriekulturen och övriga former av estetik. Exempelvis skulle aldrig en bildmålare kunna nöja sig med att för sitt skapande använda en mall som skulle motsvaras av en musikers noter.⁶³ Ett villkor för att hålla en allmängiltig diskussion om poängen med kreativitet och konstnärlighet vid liv verkar då vara att bortse från begreppens disparata innebörder. En sådan diskussion är naturligtvis inte produktiv för annat än att cementera det underförstådda och för givet tagna till en mystisk diskurs där ingen vare sig vågar eller klarar att formulera begreppens och fenomenens väsen. Konservatorietraditionen skulle aldrig kunna hävda kreativitet i hjärnforskningens eller pragmatismens innebörder, vilket däremot skönlitteraturen, bildmåleriet eller skulpterandet kan.

Bergströms tes att *en helhet kan aldrig byggas av delar* belyser förutsättningarna för filosofiskt teori bygge. Det är vanskligt att byta ut bärande element i en teori, vilket är vad som skett med Kants estetiska teori. Kravet på smakomdömet intresselöshet har raderats och den estetiska teorin är inte längre en helhet.

Detta är också vad som sker med den implicita, *frusna ideologi* som utgör konservatorietraditionens motsvarighet till teori; den är inte mottaglig för nya element av demokrati. Å andra sidan öppnar inte Kants estetik dörren för demokratins transformation på det sätt som Gadamers fronesisbegrepp gör, inte ens i sitt originalskick.

Praxiell teori

Den amerikanske musikpedagogen Thomas Regelski har reagerat mot att den amerikanska grundskolans musikundervisning bygger på musikestetikens doktriner. På pragmatisk grund har Regelski utvecklat *a praxial theory of music education*, vilken i korthet går ut på att ta fasta på själva ”nyttan”,⁶⁴ the ‘good’/ ‘goods’ av musicerandet.⁶⁵ Var och en har sina skäl att musicera, och dessa är alla goda nog.

The praxial philosophy does not focus on mere *techné*—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.

⁶³ Jag för en fördjupad diskussion om detta i Gustavsson 2004, 134f och i Tivenius 2004.

⁶⁴ Ett svåröversatt ord i sammanhanget, snarast det ”knöliga” ”braheter”.

⁶⁵ Regelski 1998

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”.⁶⁶

Den praxiella musiksynen utgår alltså till stora delar från just de demokratiska begreppen, vilket rimligen gör den demokratisk redan från början. Genom att, via förskjutningen mot fronesis, knyta an till etiken och kreativitetsaspekterna, är den också inne i samma tänkande som präglar de nationella kulturpolitiska målen och FN:s barnkonvention.

Bergströms radikala idé om ”en förflyttning av tyngdpunkten från ett liv i det yttre rummet till ett liv i det inre rummet” kan ses som ett annat sätt att artikulera Regelskis ”goods”, och är även en förskjutning mot fronesis. Ur demokratins aspekt handlar detta om mångfald, allas rätt till ”kulturupplevelser” och om att motverka kommersialismens negativa verkningar.

Praxiell teori förhåller sig också till demokratins övriga begrepp, såsom mångkulturalitet,⁶⁷ och mångfald.⁶⁸

Christopher Small menar att studiet av musik är intressant enbart om man utgår från att musik är en mänsklig aktivitet, att *musika*;⁶⁹ studerad som artefakt ger inte ämnet särskilt mycket. Detta synsätt bejakas av Bergström när han framhåller verben som ”ett medel för kreativiteten” och som ett slags kaoskärnor. Detta talar då rimligen för en ”kaotiskt” betingad musikpedagogik, vilket i praktiken förskjuter fokus från musiken mot barnen, från artefakter mot musikande, från det tidsorienterade och historierelaterade mot det spontana och oreglerade. Detta synsätt harmonierar med den praxiella teorin, men i det sociala perspektiv som till stor del är den praxiella teorins utgångspunkt är termerna snarare tillåtande eller accepterande än spontan och oreglerad.

Utan att nämna praxiell teori talar Small ändå ett praxiellt språk; hans poäng är i slutänden praxiellt laddad: estetiken kommer inte åt musikandet. Hans tes, presenterad ovan, bekräftar på ett naturligt sätt demokratins transformation till musikpedagogik, och visar samtidigt hur besvärligt det vore för konservatoriekulturen att hävda någon demokrati. Den praxiella teorin brottas knappast med samma problem som den estetiska. Den behöver inte kämpa mot omöjligheten att få in en påbjuden demokratisk aspekt; den finns ju redan där.

Inom praxiell teori är överspridningseffekter betydligt svårare – och mindre intressanta – att urskilja.

Sammanfattning av resultat

Från att i moderniteten ha varit förbjuden frukt har kunskapsformen fronesis i postmoderniteten blivit en nödvändighet för att staka ut sin egen väg och för att kunna se sig själv i det mångkulturella och värderelativa samhället. Demokrati-perspektivet anger att alla har rätt till fronesis, till etiskt tänkande, vilket innebär vissa implikationer för musikpedagogiken.

⁶⁶ Regelski 1996, 25

⁶⁷ Regelski 2000

⁶⁸ Regelski 2000

⁶⁹ *To music* (Small 1998, 2)

Demokratins transformation till musikpedagogik innebär att bejaka det spontana och det som barn är ärliga i, på bekostnad av det normativa, och att bejaka och utveckla det barnen själva tycker är värdefullt och ser sig kunna.

Den innebär också en musikpedagogik vars resultat mäts med sociologiska måttstockar snarare än med estetiska, och där överspridningseffekter inte nödvändigtvis behöver betraktas som utommusikaliska.

Kommersialism är av både ekonomisk och kulturell art. Den kulturella kommersialismens negativa verkningar motverkas genom utgångspunkten att man spelar i första hand för sin egen skull och för sig själv, vilket inte alls utesluter, eller står i motsättning till, produktion av musik för kulturella eller estetiska ändamål.

Snarare än att vara en förebildande mästare är musikpedagogens roll att få eleven att utveckla ett musikaliskt omdöme, tillit till detta omdöme och en vilja att förkovras.

Demokratins centrala begrepp, liksom de nationella kulturpolitiska målen, bildar ett oupplösligt nät där de förutsätter och förstärker varandra. Yttrandefriheten hör i hop med värden, skapande förutsätter värden. Att hävda och pröva sina värden förutsätter yttrandefrihet. Rätten till sina värden fastställs i FN:s konventioner.

Bergströms tes *en helhet kan aldrig byggas av delar* anger att det är vanskligt att byta ut bärande element i en teori, vilket är vad som skett med Kants estetiska teori. Kravet på smakomdömet intresselöshet har raderats och den estetiska teorin är inte längre en helhet.

Detta gäller också den implicita, *frusna ideologi* som utgör konservatorietraditionens motsvarighet till teori; den har inte utrymme för demokratiska element.

Den praxiella teorin däremot bygger till stora delar på demokrati. Där är också överspridningseffekter mindre intressanta att urskilja. En avgörande skillnad mellan praxiell och estetisk teori är att den praxiella intresserar sig för barnen, medan den estetiska värnar musiken.

Musickingbegreppet, som innebär en ”verbmässig” musiksyn, anvisar en pedagogik som bejakar det spontana och tar tillvara ungdomens kaos.

DISKUSSION

Resultaten talar inte till de kommunala musikskolornas fördel, i vart fall inte när utgångspunkten är demokrati eller de rent fysiska förutsättningar som hjärnans resurser innebär. Inte heller om man är ute efter att visa på någon kvalitet som hjälper människan under hennes väg genom livet. Detta innebär ingen värdering av vare sig de musikstilar som musikskolan vårdar eller andra. Det stora problemet tycks vara att pedagogiken är designad för musiken och inte för barnen. Denna tanke implicerar stora förändringar och väcker fler frågor än den besvarar. Hur kan man då ändra musikpedagogiken? Går det överhuvudtaget? Eller vore det lika bra att skrota våra musikskolor? Vore det måhända tryggast att fortsätta att låtsas som allt är bra?

Jag ska här diskutera mina resultat med fortsatt utgångspunkt i det teoretiska perspektivet, men jag kan inte utlova några svar på de obehagliga frågorna. Som Bergström visar måste vi engagera vår kreativitet och därmed också våra värderingar för att göra de medvetna val som krävs för att kunna besvara frågorna. Redan att välja barnen eller musiken förefaller vara ett tvunget val, men är det det? Det är ett val om vi skiljer dem åt, ser dem som separata helheter. Men med ett helhetstänkande kan vi slippa valet, dock inte utan konsekvenser.

Diskussion av undersökningens resultat

Helheter på olika nivåer

En helhet kan aldrig byggas av delar. Denna tes applicerad på en abstrakt teori innebär att teorins delar inte kan förklaras var för sig. Förståelsen av delarna kan inte påverka helheten. Termen ”teori bygge” handlar således inte egentligen om att bygga en teori, utan om att förklara den; en abstrakt teori byggs inte, den föds, den kan inte ändras, den kan bara förklaras bättre. Varje tolkning av någon del som inte passar in i helheten är rimligen falsk.

Man kan alltså inte vandra kring i teorierna som runt ett smörgåsbord för att plocka åt sig godbitarna. Lika lite kan den estetiska teorin tillåta demokratiska inslag eller att man blandar ihop och förväxlar ordning och kaos. Detta tycks vara en mycket enkel och naturlig konsekvens av ett positivistiskt faktum. Det är alltså vare sig ideologi eller filosofi. Detta faktum gäller hela den praktik som handlar om abstrakta teorier; de kan inte byggas om. Kants estetiska teori kom till därför att ett nytt samhällsparadigm krävde en ny estetik. Man försökte inte bygga om de gamla läroren. De skrotades och ersattes. Det gick förvisso inte på en dag. Det gjorde inte paradigmskiftet då heller. Då vi på nytt står mitt i ett pågående paradigmskifte har vi att välja på att låtsas som om det inte sker, vilket förekommer i hög grad, eller att göra det bästa möjliga.

På samma sätt som medeltidens eller barockens musik inte alls blev värdelös i och med Baumgartens, och senare Kants estetikbegrepp finns det ingen anledning att tro att den sköna musiken skulle bli det i postmoderniteten. Tvärtom ger Matti Bergström och Bernt Gustavsson oss all anledning att hysa tillförsikt, men vi måste besinna att postmoderniteten inte kan förklaras som påbyggnad på moderniteten, utan som en annan helhet. Detta hindrar inte alls att de har gemen-

samma delar. Men vi kan inte förstå denna helhet som ett hoprafs av spillrorna från moderniteten.

Även demokratin kan förstås som en helhet. De nationella kulturpolitiska målen är en helhet på ett mycket tydligt vis. De kan inte förstås utanför sitt sammanhang. Musik kan också – på en abstraktionsnivå – förstås som en helhet. Enbart artefakten musik innebär en ytterst begränsad helhet, medan musicking-begreppet innebär en betydligt större. Den klingande produkten,⁷⁰ upplevelsen, uppträdandet, innebörderna, värdena och associationerna är delar i en helhet, och denna helhet är personlig för var och en. Samtidigt är alla dessa helheter helheter i sin abstraktionsnivå. Den allra högsta abstraktionsnivån är livet självt. Denna personliga helhet är kopplad till ”jaget” och därmed till kreativiteten. Och kreativiteten är resultatet av ett kaos som per definition är skilt från alla regler.

Bergström nämner att kvinnor är mer helhetsbetonade än män. Kvinnliga musikpedagoger är överhuvudtaget mer barnorienterade än manliga som hellre har fokus på musiken.⁷¹ Detta tyder på att barnen i ett musikpedagogiskt sammanhang är en överordnad helhet.

Helheten är alltid ”sann”. Varje del av en helhet som inte bekräftar helheten är rimligen falsk. En helhet som inte fungerar som del i en överordnad helhet är rimligen också falsk. Således kan små helheter trygga sitt ”sanningsväsen” endast genom att isolera sig från överordnade helheter. Så kan vi förstå att musikpedagogik *för barnen* gynnar musiken, men attmusikpedagogik *för musiken* inte gynnar barnen och alltså inte musiken heller. Detta kan förklara varför det går så dåligt för musikskolorna och konsertinstitutionerna.

Regelskis ”nyttor”, eller ”braheter”, ”the goods” är i en högre helhetsnivå delar av musiken, oavsett om dessa nyttor också kan förekomma inom andra helheter. På denna högre helhetsnivå finns inget behov av, och ingen anledning till att använda begreppet *överspridningseffekter*.⁷² Inom de snävare kunskapsformerna finns inte plats för dessa överspridningseffekter. Det allra viktigaste skälet till att många försök med estetiska lärprocesser utvärderade med estetikens måttstockar betraktats som misslyckade är nog att man saknar helhet. När demokratiska aspekter betraktas som överspridningseffekter beror det på samma sak, de ryms inte i estetikens musik-helhet. Detta gäller överhuvudtaget alla värden. Och värden är en oundgänglighet för kreativiteten.

Kreativitet och värden

Helhetsbegreppet och kreativiteten är oskiljaktiga. Kreativiteten är kunskapsbildningens förutsättning, vilket anger att helheten, musikandet, är en kunskapsbildande faktor. Därmed kan vi se styrkan i musik *som* kunskap,⁷³ hellre än kunskap *i* musik⁷⁴ eller kunskap *om* musik⁷⁵. Kunskap *om* musik är kunskap om

⁷⁰ Eduard Hanslicks ”Tönend bewegte Formen”, klingande former i rörelse, är ansedd som den giltigaste förklaringen.

⁷¹ Enligt preliminära resultat från en stor kvantitativt anlagd undersökning vid Örebro musik-högskola.

⁷² Se Tivenius i Bouij 2005 för en fördjupad diskussion om överspridningseffektbegreppet.

⁷³ För en ingående förklaring av begreppet: se artikeln *Musik som kunskap* i Gustavsson 2004.

⁷⁴ *Techne*, med Aristoteles begrepp, se Gustavsson 2001

⁷⁵ *Episteme*, med Aristoteles begrepp, se Gustavsson 2001

musik, kunskap *i* musik är kunskap i musik, men musik *som* kunskap är kunskap om, och *i*, livet självt.⁷⁶ Att begränsa något så stort som musik till kunskap *om* eller *i* musik är att föra ned musiken till en fattig och akreativ nivå, vilket knappat kan ses som annat än fattigdom. Och detta sker i syfte att göra människor rikare! Därmed har vi återknutit till det teoretiska perspektivets inledning, målet för uppfostran borde vara att maximera hjärnans alla resurser, vilket, vill jag mena, ger musikpedagogiken en stor uppgift och en stor utmaning.

Bergströms beskrivning av katastrofen som kreativitetens pris visar på skillnaden mellan det geni som tillåts skapa och dem som har att återskapa geniets skapelse; de går inte att samtidigt vara kreativ och strikt återskapande. Man kan alltså inte med den bästa vilja i världen hävda något kreativt med att gå på musikskolans ämneskurs för orkesterinstrument.

Postmodernitetens krav på fronesis

Postmodernitetens krav på fronesis är den allra tydligaste signalen på behovet av ett nytt och demokratiskt musikpedagogiskt paradigm.

Kreativiteten förutsätter värden. Modernitetens absoluta värden har bytts mot postmodernitetens relativa. ”Den individuella friheten är den måttstock efter vilka alla andra värden mäts. Det betyder inte att de modernitetens ideal som sände i väg män och kvinnor på deras upptäcktsresa genom livet har övergivits. Men nu eftersträvas de genom individuella ansträngningar.”⁷⁷ Arbetarrörelsens traditionella kultursyn som innebär en strävan efter att i demokratins namn ge alla chansen att låta sig lyftas till en borgerlig kultur får rimligen allt svårare att hävda sig i ett postmodernt kulturklimat där denna borgerliga kultur står för absoluta värden.

Yttrandefriheten ger oss rätten att hävda våra värden; den till och med väddar till oss att göra det, och den förutsätter att vi gör det ärligt. Om detta ska vara meningsfullt krävs rimligen ett omdöme att välja, formulera och kritisera värden och fronesiskunskap att pröva vår ärlighet.

Postmodernitetens ärlighetsbegrepp handlar till stor del om ärlighet gentemot sig själv. Postmoderniteten är en konsekvens av demokratin. I denna belysning kan vi också konstatera att lika mycket som postmodernitetens demokrati anbefaller ärlighet innebär den *rätten till ärlighet*. Överhuvudtaget innebär postmoderniteten ett vidgat etiskt ansvar, där det handlar om en personlig moral där var och en odlar en etik som gäller en själv snarare än medmänniskorna; att säga ”jag gör så” hellre än ”så ska man göra”, i musicerandet översatt till ”jag spelar så”, hellre än ”så ska man spela”. Med hänvisning till Bergströms beskrivning av hjärnans ”möjlighetsmoln” kan man åskådliggöra musikpedagogikens demokratiska transformation. Jag vet vilket kort som ligger överst i kortleken, men det gör inte eleven som har 52 möjligheter. Jag kan som lärare upplysa eleven, göra henne delaktig av min kunskap och därmed höja henne till min högre nivå. Men när jag gör detta så dödar jag 51 möjligheter för henne. 51 kreativa möjligheter. Kortleken är en trivial sak jämfört med alla de musikaliska möjligheter som musikläraren avrättar med orden ”rätt” eller ”fel”. Den normativa estetiken står effektivt i vägen för denna demokratiska transformation.

⁷⁶ Därmed omöjliggör vi begreppet *överspridningseffekter*.

⁷⁷ Bauman 1997, baksidestexten

Postmodernitetens demokrati- människosyn erkänner, bl a genom de nationella kulturpolitiska målen, allas rätt till kulturell verksamhet. Sådan verksamhet är tack vare hjärnstammens slumpmässighet något personligt. Alltså måste alla tillerkännas rätten till sin kreativitet och sina värden. Men det medför rimligen också ett ansvar som i sin tur kräver omdöme och fronesis.

Musikpedagogiska implikationer

Det finns en poäng med att grunda musikpedagogiken i harmoni med hjärnans funktion. De närmaste teoretiska artikuleringarna är hermeneutikens och den praxiella teorin. Dessa teorier har dessutom tydlig referens i demokratins begreppsvärld. En sådan grund har också betydligt större förutsättningar att gå fri från såväl den ekonomiska som den kulturella kommersialismens negativa verkningar.

Enligt Bergström försämras förmågan till omvärdering med tilltagande ålder,⁷⁸ vilket både förklarar och implicerar. Det förklarar varför musikpedagoger klamrar sig fast vid sina värden, och det implicerar att deras värden – om de nu inte kan bytas ut – kanske inte borde ha det inflytande som de har över musikpedagogiken, vilket anknyter till föregående resonemang om förskjutning av lärrollen från mästare mot tränare. I nästa förlängning, och i belysning av begreppet musik *som* kunskap, kan man fråga sig vem som verkligen är expert på musik.

Konservatoriekulturen har sin givna plats, men inte som ett alternativ för den som söker kreativ aktivitet, eller den som söker sig själv i en omtumlande verklighet, och absolut inte för fostran i demokratisk livsföring.⁷⁹ Konservatoriekulturen är bra för något helt annat, men bara som en liten del i en mycket större helhet. Den har sina givna värden och sin givna uppgift. Den förtjänar att vårdas och bör inte tillåtas att som nu förgöra sina egna livsbetingelser, genom att utesluta merparten av sin potentiella skara av delaktiga.

Forskningsaspekter

Att på mitt sätt söka *väsenskvaliteter* och *väsensskillnader* gör naturligtvis hanteringen av alla motsägande exempel besvärlig. Alla dessa exempel har en enveten förmåga att ställa sig i vägen, så att man så att säga inte ser skogen för alla träd.⁸⁰ Hanteringen av väsensegenskaperna håller visserligen resultaten på en teoretisk nivå men anger ändå implikationer som borde vara tydliga nog.

Hittillsvarande forskning verkar ha hamnat i en situation där resultaten sällan når längre än till ”å ena sidan si, å andra sidan så”. Detta slipper jag ifrån tack vare ”helhetskriteriet”.

Ett annat problem tycks vara att ta sig förbi estetiken, vilket visar på hur starkt denna har bitit sig fast och är tagen för given, även i en kritisk forskarvärld.⁸¹

⁷⁸ Bergström 1990, 154f

⁷⁹ Enligt praxiell teori är konservatoriekulturen en praxis, bland många andra.

⁸⁰ I detta avseende är det tryggt att kunna hänvisa till patafysiken.

⁸¹ Den association som spontant följer är en tanke om den akademiska kommersialismens negativa verkningar, och följdassociationen är George Orwells *Djurfarmen* (1945).

Slutsatser

Mina slutsatser av vad min undersökning och diskussion uppenbarat för mig är 1) att forskningen, tänkandet, målformulerandet och planeringen av musikpedagogiken borde styras av ett helhetskriterium, 2) att postmodernitetens förändrade villkor innebär förändrade behov och därigenom anvisar radikala reformer av framförallt de tidigare stadierna, 3) att musikpedagogiken, oavsett vilken musik-kultur som ska odlas, bejakar och bygger på barns värden och fantasi och musik som kunskap, utan estetisk hänsyn, 4) att musklärrollen borde styras från mästare mot tränare och 5) att en demokratisk transformation av musikpedagogiken överensstämmer med övriga slutsatser.

Min forskningsfråga besvarar jag sålunda: *demokratibegreppet transformerat till musikpedagogik innebär radikala förändringar inom musikpedagogisk teori och praktik enligt ovan angivna slutsatser.*

Nyckelord

Nyckelord i denna essä är *helhet, kreativitet, värden, ”musikalisk yttrandefrihet”, ”musikalisk ärlighet”, delaktighet, mångfald, kulturell kommersialism, musik som kunskap och praxiell teori.*

REFERENSER

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur
- Bauman, Z. (1998) *Vi vantrivs i det postmoderna*. Göteborg: Daidalos
- Bergström, M. (1990) *Hjärnans resurser: en bok om idéernas uppkomst*. Jönköping: Seminarium
- Bergström, M. (1997) *Den Gröna Teorin*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Bladh, S. & Heimonen, M. (2004) *Musikundervisning – juridik – demokrati*. Under publikation
- Blacking, J. (1973) *How Musical is Man?* Seattle: University of Washington Press
- Bouij, Ch. (1999). "Musik – mitt liv och kommande levebröd": En studie i musiklärarens yrkessocialisation. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Bouij, Ch. red. (2005) *Antologi* (under publikation). Musikhögskolan, Örebro universitet
- Edström, O. (2002) *En annan berättelse om den västerländska musikhistorien – och det estetiska projektet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Gustavsson, B. (2001) *Kunskapsfilosofi*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Gustavsson, B. (2003) Seminarium med Bernt Gustavsson vid Örebro musikhögskola 2003 04 12
- Gustavsson, B. red. (2004) *Kunskap i det praktiska*. Lund: Studentlitteratur
- Gustafsson, I.-B. & Stålhammar, B. red (2004) *Kultur och identitet: Doktorandkurs i spetsen "Sinnena och konsten"*. Örebro: Universitetsbiblioteket
- 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 29
- Liedman, S-E, (2000) *I skuggan av framtiden*, Stockholm: Bonniers
- 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
- Orwell, G. (1945) *Animal Farm*. England:Secker & Warburg Ltd
- 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 Svensk översättning av Olle Tivenius: Regelski: *Utbildning för praxiellt musicerande*.
- Regelski, T. (2000) "Critical Education," Culturalism and Multiculturalism. *Musiikikasvatus*, vol 5, nr 1. Helsingfors
- Regelski, T. (200X) Praxial Philosophy, "Music Appreciation" and Cultural Diversity
- Reimer, B. (1989) *A Philosophy of Music Education*, second edition. Eaglewood Cliffs, New Jersey, USA: Prentice Hall.
- Russel, B. (1985) *Västerlandets filosofi*. Stockholm: Natur och Kultur
- Small, Ch. (1998) *Musicking*, Hanover, USA: Wesleyan University Press.
- SOU 1954:2 *Musikliv i Sverige*. 1947 års musikutredning
- SOU 1976:33 *Människan, musiken och samhället*. Organisationskommittén för den högre musikutbildningen
- SOU 1999:129 *Demokratins estetik*. Amnå, E. & Johannesson, L. red. Demokratiutredningens forskarvolym IV
- Stockhausen, K.-H. (2002) <http://www.stockhausen.org/eyewitness.html> [2002 02 11]
- 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