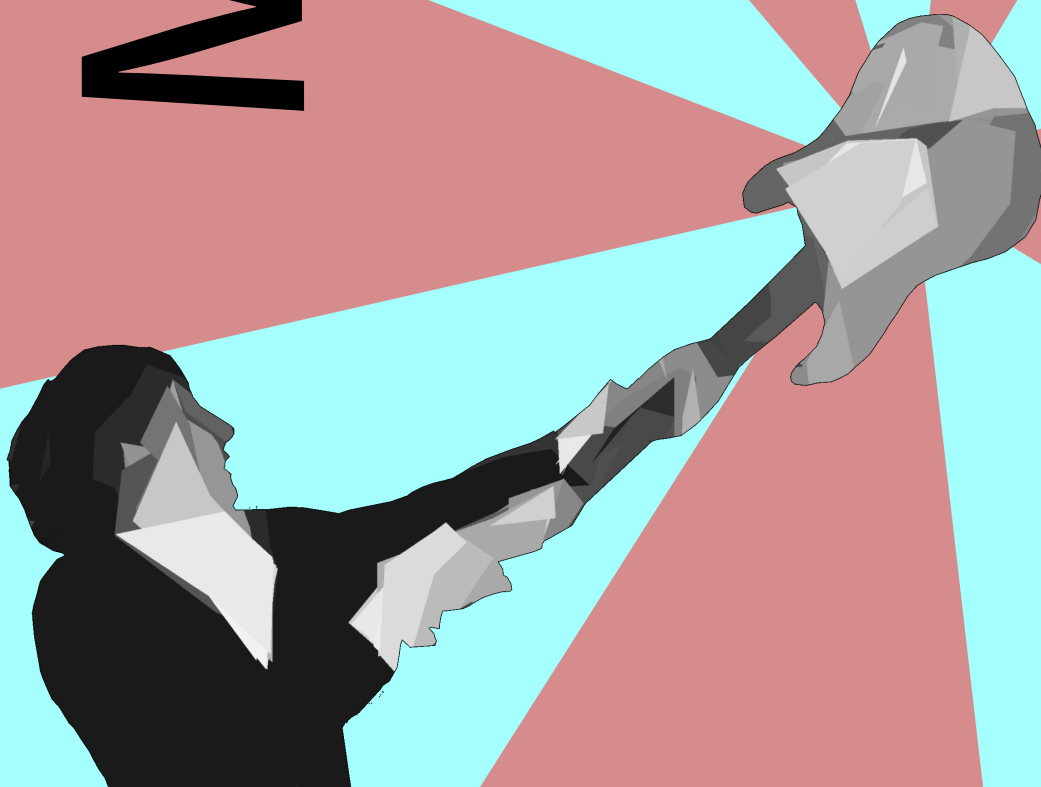


**ELEKTRONISK TIDSKRIFT
FÖR KONFERENSEN
MUSIK & SAMHÄLLE
NR.1 2016**

M&S
TE



M&STE: elektronisk tidskrift för konferensen Musik & samhälle
Nr 1, 2016.

ISSN: syns från och med nr 2, 2016.

Redaktion: Mikael Askander och Johan A. Lundin.

Kontakt: Mikael.Askander@kultur.lu.se och Johan.Lundin@mah.se.

Hemsida: <http://www.kultur.lu.se/forskning/konferenser/musik-och-samhalle-v-musik-och-politik/>.

Omslag: Julius Lundin.

"Musik & samhälle" finns också på Facebook:

<https://www.facebook.com/Musik-och-samh%C3%A4lle-1529924297269488/?fref=ts>

Konferensen Musik och samhälle är ett samarbete mellan ABF och Lunds universitet, Institutionen för kulturvetenskaper.

***M&STE: elektronisk tidskrift för konferensen
Musik & samhälle, nr 1, 2016***

Innehåll

- Mikael Askander och Johan A. Lundin:** "Hey Ho! Let's Go" – redaktörerna har ordet 1
- Cecilia Wallerstedt:** Reflektioner ur ett pedagogiskt-psykologiskt perspektiv, i spåren av musikens digitalisering 3
- Magnus Eriksson:** Musik och politik: ett tolkningsproblem 16
- Lia Lonnert:** Att uttrycka en annan sorts kunskap. Om konstnärlig kunskap och vetenskaplig kunskap 27
- Daniel Ericsson & Patrik Persson:** Samlandets kunskapsekonomi 37
- Eva Kjellander Hellqvist:** Smak för musik? 52
- Anders Lindh:** Donovan och Maharishi. Några reflektioner kring samhällsutveckling och andliga budskap i 1960-talets popkultur 60
- Giuseppe Sanfratello:** Oral performances in a (post-)literate society 74
- Författarpresentationer 84

Reflektioner ur ett pedagogiskt-psykologiskt perspektiv, i spåren av musikens digitalisering

Av Cecilia Wallerstedt

Inledning

Syftet med denna artikel är att applicera ett sociokulturellt perspektiv på lärande för att förstå innehållet i musikaliska lärprocesser, det vill säga kunskap i musik. Motivet till detta syfte grundar sig i det faktum att kunskap i musik allt för ofta negligeras till förmån för talet om musik som medel. Musik sägs ha en rad positiva effekter på människan, av såväl kognitiv, emotionell som fysisk art. Musik beskrivs som medlet för att må bra och vägen till att nå kunskaper i andra ämnen såsom matematik och språk – ämnen som ”verkligen räknas” (Hetland et al., 2013, s. 1). Under 1990-talet kom en serie experimentella studier (Rauscher, Shaw & Ky, 1993, 1995) att få stort inflytande på talet om musikens roll i utbildningar. I studierna fick försökspersoner lyssna på musik av Mozart innan de gjorde ett slags intelligens-test, och musiklyssningen tycktes ha positiv effekt på en individs prestation i testet. Forskningsresultaten lanserades i media som ”mozarteffekten” (Olsson, 2002). Mozarteffekten som fenomen kan sägas utgöra kärnan i vad Saar (2005) beskriver som den stödjande diskursen rörande skolans estetiska verksamhet (jfr. Lindgren, 2006). Musik och andra estetiska ämnen får sitt existensberättigande i utbildningsväsendet, inte för att de anses intressanta i sig, utan för att de tros stötta annat lärande. Denna diskurs fortlever trots att metastudier av musikens eventuella transfereffekter starkt ifrågasätter dess trovärdighet (Črnčec, Wilson & Prior, 2006; Melnick, Witmer & Strickland, 2011; Winner & Cooper, 2000). Problemet med att fokus kommit att hamna på estetiska ämnen som medel formuleras av Hetland och kollegor (2013):

Believing that educational decision makers won't accept arguments based on the inherent value of arts learning, arts advocates have skirted the fundamental question of the core benefits of studying the arts and fallen back on instrumental justifications for arts education – what we see as possible ”bonus” effects of arts education. Few seem to care that these instrumental arguments are often made with little empirical or even theoretical plausible basis. (s. 1)

Förutom att musik okritiskt kommit att betraktas som en helbrägdagörare dras ämnet i utbildningssammanhang med en annan seglivad myt, nämligen att kunskap i musik är en medfödd talang förunnad några få (Howe, Davidson & Sloboda, 1998). Parallellt med denna fördom lever den lika problematiska och helt motsägelsefulla idén om att musik är något alla kan (Vestad, 2014;

Wallerstedt, Björck & Bergviken, 2016). En konsekvens som är gemensam för här skisserade idéer om musik och kunskap är att lärandet i musik förblir oartikulerat och oproblematiserat. Vad som görs i musik är tämligen enkelt att beskriva; vi sjunger, spelar instrument, komponerar och improviserar. Givet det faktum att musik är ett ämne i olika typer av utbildningar, allt från studieförbund till grundskola, folkhögskola och universitet, ställs vidare krav på att förstå vad som kan läras i musik. Vilken kunskapsutveckling är det som blir lärarens uppgift att stötta inom musikens olika aktiviteter i utbildningar? Om musik inte är något en människa antingen kan eller inte kan, vad innebär det då att utveckla kunskap inom musik? Att applicera en sociokulturell teoribildning på musik som kunskapsområde kan bidra med svar på dessa frågor. Teorin är utvecklade inom en pedagogisk-psykologisk tradition och har sina rötter i Ryssland och det tidiga 1900-talet (Luria, 1976; Vygotskij, 1978). I denna artikel kommer jag att lyfta fram två centrala idéer ur det sociokulturella perspektivet. Dels att kunskap är redskapsberoende och dels att kunskap är situerad. Dessa insikter riktar fokus mot att kunskap i musik är föränderlig och den utvecklas i takt med samhället, inte minst den teknologiska utvecklingen. Insikten om kunskapens situerade natur bidrar med att ytterligare kraftfullt ifrågasätta om det ens är möjligt att tala om transfereffekter; att aktiviteter i musik skulle leda till bättre prestationer i andra skolämnen.

Kunskap är redskapsberoende

Att uppleva musik är både vad Vygotskij (1978) kallade en elementär och en högre mental process. Elementära processer är omedelbara, de sker "direkt" och medieras inte via något annat. Intresset för den här typen av musikupplevelser är stort. Krueger (2013) redogör för forskning som visar hur även djur har en slags musikupplevelse i och med att kor mjölkar mer och hönor värper bättre om de får höra på lugn musik. Detta innebär dock inte att "the cows or chicken hear the music as music" (s. 183), som Krueger påpekar. Musiken kan sägas drabba till och med djuren på ett rent fysiskt sätt. En högre mental process medieras däremot genom redskap (Vygotskij, 1978). Människan skapar redskap vari en viss kunskap förläggs, och på så vis kan hon utföra aktiviteter på ett mer kraftfullt sätt. Dessa redskap kan vara av högst konkret art, t.ex. artefakter som mikrofon och högtalare som gör att vi förmår låta mer än vad vi annars skulle kunna ha gjort, eller en stämapparat som gör att vi kan märka exakt när två toner ljuder på samma frekvens. Redskapen kan också vara av mer abstrakt, språklig, karaktär. Liksom att sjunga i mikrofon och stämma en gitarr är aktiviteter där vi använder redskap är exempelvis minnande en slags aktivitet. Vi lägger aktivt och medvetet saker på minnet med hjälp av intellektuella redskap (Vygotskij, 1978). Vi minns, tänker och resonerar tyst för oss själva med hjälp av språket. Språket rymmer möjligheter till att bland mycket annat kategorisera, göra distinktioner och liknelser, skapa metaforer, berättelser och begrepp. Språket är således en hel uppsättning intellektuella redskap med vilka vi tar oss an utmaningar som att minnas, förstå, lösa problem och även att lyssna på ett musikaliskt kunnigt sätt. Vid en första anblick kan musik förefalla utgöra en värld bortom språket, men så

enkelt är det inte. Musik är ett område där vi samtidigt kan ha ickespråkliga, omedierade upplevelser, och även göra erfarenheter som är formade av vår uppsättning språkliga redskap (Pramling & Wallerstedt, 2009; Wallerstedt, 2013; Wallerstedt, Pramling & Säljö, 2014).

En sekvens från en repetition där erkänt kunniga musiker arbetar tillsammans får tjäna som illustration till hur kunskap i musik är uppbyggd av språkliga redskap. Avsnittet är hämtat från dokumentärfilmen om förberedelserna inför Michael Jacksons sista turné "This Is It" (Ortega, 2009), vilken följer repetitionerna av de konserter som aldrig blev av eftersom artisten dog kort före premiären. I filmsekvensen sitter bandet på scenen och Michael Jackson står framför dem. Kören är också på plats. De prövar olika passager och förbereder inför kommande repetitioner då dansare, ljussättning och scenkläder också ska inkluderas. Dialogen förs först och främst mellan Michael Jackson, kapellmästaren som sitter vid en keyboard samt ytterligare en musiker som heter Prince.

Excerpt 1: Michael Jackson och bandet tränar början på låten "The Way You Make Me Feel"

1. Kapellmästaren: Vi gör ett sound check i morgon.
2. Michael Jackson: Det måste vi göra! Börja inte utan soundcheck.
3. Kapellmästaren: Jag vet. Det är därför vi gör det. Du måste vara med, för ingen annan hör det du hör. Andra vill kanske inte ha basen...
4. Michael Jackson: Jag vill ha den som jag skrev den. Som publiken hör den. Det ska låta som på skivan.
5. Kapellmästaren: Ja, det ska det göra, men du måste beskriva vad du vill ha. Om du vill ha lite mer booty, eller så. Det är bara du som kan säga det.
6. Michael Jackson: Lite mer booty, det var kul!
7. Kapellmästaren: Men du fattade vad jag menade?
8. Michael Jackson: Jadå.
9. Kapellmästaren: Ta det från början.
(Musikerna börjar spela. Kören ligger på ett svagt "oh".)
10. Michael Jackson: Försök få till samma sound (som de nyss övat, där MJ sagt att han vill ha ett släpigt tempo, min anm.)
(Det kommer ett break i musiken. Därefter startar musiken upp på nytt.)
11. Michael Jackson: (gör en stor avvärjande gest med armarna) Nej, inte än, Prince! Du måste låta det puttra! Det måste få puttra ett ögonblick. Du låter det inte puttra.
12. Kapellmästaren: Det är riktigt.
13. Michael Jackson: Bada i månljuset. Låt det puttra lite.
14. Kapellmästaren: Prince, vi lägger till två takter efter... Eller minst en takt. MJ, lyssna igen. Vi får se vad du tycker om puttret.

I tur 3 påpekar kapellmästaren att Du måste vara med, för ingen annan hör det du hör. Varför kan ingen annan höra det Michael Jackson hör? I det här fallet kanske kapellmästaren kan höra det Michael Jackson hör, men nu är det Michael Jacksons show och det är han som får avgöra om det ska låta "som på

skivan" (tur 4) eller på något annat sätt. Men vi kan här låta Michael Jackson få representera en med ett kunnigt lyssnande, kunnigare än gemene mans. Hans lyssnande är förfinat och differentierat inom den genre de här rör sig inom. Om musiklyssning vore en elementär process skulle alla med lika fungerande öron höra samma sak, till och med en ko eller en höna, men nu ser vi det också som en högre mental process som medieras av redskap. Att utveckla förmågan att lyssna innebär därmed att tillägna sig fler redskap att lyssna med (Wallerstedt, 2010; Wallerstedt, et al., 2014).

Börja inte utan soundcheck säger Michael Jackson (tur 2). I ett sound check bedöms ljudet, kvaliteten på olika instrument och balansen dem emellan. Tillsammans ska detta bilda ett visst sound, och som kapellmästaren påpekar, Michael Jackson måste beskriva det. I det gemensamma skapandet blir det nödvändigt att kommunicera om ljudet. Genom att översätta sinnesintrycket i en ny modalitet (jfr Wallerstedt & Pramling, 2012), i det här fallet från klingande ljud till ord, möjliggörs att upplevelsen av ljudet delas, att olika individer förenas i hur de hör något. Denna form av samlyssnande är en förutsättning för samspel. I det här fallet exemplifierar kapellmästaren med att Michael Jackson kanske vill ha soundet lite mer booty (tur 5). Booty är inte ett musikaliskt begrepp som står att finna i ett musiklexikon, men i den här lokala kontexten är det funktionellt, och vad det verkar ur deltagarnas perspektiv, nödvändigt. Säljö (2005) skriver om språkliga redskap att:

De ord och termer vi använder till vardags när vi talar med varandra [...] är inte naturgivna. Inte heller är dessa ord de enda tänkbara. De har skapats av människor och vuxit fram i olika gemenskaper för att vi skall kunna tala om sådant vi är intresserade av och för att vi skall kunna organisera oss i olika kollektiva verksamheter. (s. 33)

Booty fungerar som ett kommunikativt redskap – ett semiotiskt tecken (Wells, 2007). I begreppet ligger en viss förståelse som blir gemensam för de som tillägnat sig det. I turerna 6-8 visar det sig att de båda kan enas med hjälp av begreppet, något som många av oss som ser det här klippet kanske inte gör, trots att vi säkert har någon form av kunskap i musik. Wells (2007) beskriver hur den sociokulturella synen på språk förklarar hur individers tänkande är länkat till sociala situationer där människor börjar dela samma tecken, eller "tänker tillsammans":

signs, particularly linguistic signs, which are semiotic artifacts that are created and used in the different institutions and spheres of activity, such as home, work and leisure, organize the way of life of a culture and enable people to 'think together;' that individual thinking is mediated by these same signs, which are appropriated and imbued with personal significance as a result of the situations and interactions with others in which they are encountered (s. 245)

Ett annat lokalt begrepp (jfr Sandberg Jurström, 2009) som etableras och används i dialogen är "puttret" (turerna 11, 13-14). Att det måste få puttra är

en språklig metafor som Michael Jackson använder för att beskriva hur han vill att det ska låta, jämte att ”bada i månljuset”. Kapellmästaren gör ytterligare en språklig transformering av det musikaliska innehållet de försöker skapa intersubjektivitet (Rommetveit, 1985) kring, och han använder det mer vedertagna musikaliska begreppet takt: vi lägger till två takter efter... Eller minst en takt (tur 14). (Intersubjektivitet betyder att olika deltagares perspektiv samordnas inom ramen för en aktivitet.) Därefter ber han Michael Jackson att lyssna efter och se om han är nöjd med ”puttret”.

I en studie gjord i en helt annan kontext visar sig samma fenomen. En grupp barn spelar tillsammans på en keyboard, utan någon direkt tidigare erfarenhet av att spela detta instrument. I studien är keyboarden kopplad till ett dataprogram där vad de spelas visas grafiskt på en skärm. När de trycker ner hela armen över tangentbordet syns det i grafiken en bred linje som barnen associerar till en korv. De säger att det ser ut som en korv och detta etableras som ett lokalt begrepp dem emellan; att spela ”en korv” (Wallerstedt, 2013). Detta just uppfunna begrepp bidrar till en gemensam förståelse hos barnen och möjliggör att de kan lyssna efter och planera att spela just ”en korv”, vilket de säger till varandra: ”Spela korven” och ”nu kommer korven”. De kan lyssna på något gemensamt och skapa något gemensamt. Precis som ”puttret” i Michael Jacksons fall kanske kan konkretiseras i att det innebär en paus på en till två takter i musiken så kunde ”korven” översättas i vedertagna musikaliska termer med ett massivt och liggande kluster. Att tala om ett kluster är något som kan kommunicera en viss förståelse i flera musikaliska kontexter medan korv bara är gångbart dessa barn emellan.

Om vi utgår ifrån att syftet med musikaliska lärprocesser är att göra människor mer kunniga i musik, kan vi ur ett sociokulturellt perspektiv beskriva utvecklingen som appropriering (tillägnande) av kulturella redskap. De kulturella redskapen möjliggör deltagande i olika typer av aktiviteter, som exempelvis ett mer kunnigt lyssnande. Det kunniga lyssnandet är en förutsättning för att genomföra ett bra sound check, att få till det rätta tempot eller att skapa det perfekta ”puttret”. Det kunniga lyssnandet, medierat av språkliga redskap, utvecklas i gemensamma aktiviteter i dialog med andra. Redskapen i kommunikationen kan också vara andra typer av semiotiska resurser som vissa gester eller ansiktsuttryck (Pramling & Wallerstedt, 2009; Sandberg Jurström, 2009). Att lyssna tillsammans med Michael Jackson eller kapellmästaren och höra vad de benämner som booty, bad i månljus eller takter är ett första steg att ”få upp öronen” för hur detta låter och hur distinktioner och kategoriseringar görs. Att få del av de kunnigas uppsättning redskap är ett sätt att själv bli delaktig i deras aktiviteter. Klassrummen eller studieförbundens replokaler är arenor där den här typen av tillägnandet av musikaliska redskap kan ske. Helt nya arenor för lärande i musik har också skapats genom de möjligheter till kommunikation som internet erbjuder (Finney, 2007). Om en specialiserad uppsättning redskap i musik (att exempelvis kunna höra och skapa ett booty sound) samtidigt skulle ha effekter på aritmetiska eller spatiala färdigheter, som mäts i ett test, framstår ur detta perspektiv som en långsökt och föga relevant fråga.

Kunskapen förändras

Säljö (2005) diskuterar skillnaden mellan fysiska och intellektuella redskap. Det som exemplifierats ovan är bruket av och tillägnandet av intellektuella (språkliga) redskap. Säljö drar slutsatsen att dessa olika typer av redskap endast är möjliga att skilja åt på ett analytiskt plan. I praktiken hör de intimt ihop. "Om man använder en måttstock för att mäta längden på en bräda eller en karta för att hitta vägen när man kör, använder man fysiska artefakter. Men de fysiska artefakterna förutsätter måttsenheter, tecken och konventioner som är språkliga och symboliska" (2005, s. 34). Beaktar vi de redskap som används i olika musikaliska sammanhang blir det uppenbart att olika musikaliska genrer och kontexter inte nödvändigtvis delar fysiska redskap, och därmed inte heller uppsättningar av tecken, språkliga konventioner och symboler. Kunskap i musik måste alltså differentieras, som exempelvis i kunskap inom olika genrer såsom klezmer, hiphop eller barockmusik, där olika instrument och annan utrustning används. Vidare kastar kunskapens redskapsberoende väsen ljus över att kunskap är föränderlig. När nya redskap skapas, skapas också nya symboler och tecken. Ett tydligt exempel på detta är när nya instrument har skapats; när pianot kom under 1700-talet och det blev möjligt att variera dynamiken på ett klaverinstrument, eller när synthesizern kom och det blev möjligt att skapa helt nya ljud. I förlängningen skapas också helt nya praktiker inom vilka man kan bli kunnig och kreativ (jfr Burnard, 2012). Några exempel på nya yrkesgrupper inom musik från det sista seklet är dansbandsmusiker, producent och discjockey. Olika typer av musikaliska praktiker innebär olika aktiviteter. Sound check, där man ställer in ljudet och reglerar volymer och effekter, är till exempel inte aktuellt när man spelar akustiskt, utan förstärkare. I en blåsorkester är det centralt att börja med att stämma instrumenten, men det är inget som keyboardisten ägnar sig åt.

Notskriften är ett exempel på ett redskap i musik som har tydliga drag av både fysisk och språklig art. Även notskriften förändras i takt med nya instrument och nya teknologier, vilket diskuterats av t.ex. Wallerstedt och Pramling (2015). För en musiker inom genrerna pop och rock är det centralt att kunna "ta ut" låtar för att kunna göra så kallade covers (spela andras låtar). Tidigare fanns det möjlighet att antingen kunna lyssna ut exakt hur ackorden, melodin och rytmiken lät, alternativt hoppas på att något notförlag skulle ge ut den önskade låten på noter. När sedan internet kom spreds snabbt enklare former av noter (t.ex. med endast låttext och ackord eller tabulatur). I takt med att internet gjorts tillgängligt i bärbara artefakter som vi ständigt har med oss har vi också fått permanent tillgång till snart sagt världens alla låttexter och ackord. De sista åren har också en mängd instruktiva klipp som förklarar hur låtar ska spelas gjorts tillgängliga. Kunskap förläggs alltså i artefakter och förändrar aktiviteter. Då det tidigare var viktigt att kunna höra om ett ackord var dur eller moll, färgat med en sjua eller nia, kan det idag vara viktigt att veta vilka sidor som är pålitliga källor att söka på när det gäller information om ackord till låtar inom en viss genre. Aktiviteten att stämma en gitarr har gått från att vara en ren gehörsaktivitet till att handla om förmågan att hantera en stämapparat, vidare mot förmågan att ladda hem och installera en stämapp på telefonen. Var och en av dessa aktiviteter genomsyras av språkliga redskap,

t.ex. hög, låg, stämskruv, på- och avknapp, frekvens, tonnamn, visare, app store och nedladdning.

Nya redskap skapas ständigt och därmed förändras vad som är relevant kunskap inom olika kunskapsområden. Samtidigt tenderar skolan att inte förändra skolämnet musik i samma utsträcknings som kanske vore förväntat (Olsson, 2014; Scheid & Strandberg, 2012; Wallerstedt & Hillman, 2015). På 1970-talet kom musikundervisningen i den svenska grundskolan att bli inriktad mot ensemblespel i rock och pop. Vad som då var nytt och radikalt har sedan kommit att i det närmaste cementeras och en ny kanon har formerats (Georgii-Hemming & Westvall 2010; Lindgren & Ericsson 2010). Att kunna spela "tre ackord med flyt" har fortfarande högre status än att kunna sätta samman en spellista på Spotify som gör en fest lyckad eller ett träningspass inspirerande. Vidare berikas Sverige kontinuerligt med medborgare från andra kulturer, men kunskap om musikaliska genrer bortom den västerländska rock- och popmusiken lyser fortfarande med sin frånvaro i grundskolan (Skolverket, 2015).

Kunskap är situerad

Det sociokulturella perspektivet har sedan Vygotskijs dagar utvecklats i olika riktningar (Daniels, 2005). Den riktning som hittills i texten tydligast reflekterats är den där lärande beskrivs med metaforen att appropriera, dvs. tillägna sig eller lära sig använda nya redskap (jfr Säljö, 2015). Jeanne Lave och Etienne Wenger är två forskare som etablerat en annan riktning inom perspektivet. De förklarar lärande som deltagande; att lära är att gå från att vara en perifer till en central deltagare inom en praktik (Lave & Wenger, 1991). I detta perspektiv blir situationen i vilket redskapet används central, det vill säga kunskap beskrivs som situerad. Lave (1988) beskriver hur hon i en studie följt brasilianska barn när de bedrivit gatuförsäljning. De visade sig mycket skickliga i att utföra matematiska beräkningar, snabbt och på stående fot, i försäljningssituationer. En problemtyp de exempelvis klarade med så hög frekvens som 98 % var "om en kokosnöt kostar 35 kr, hur mycket kostar tio kokosnötter?". När samma barn fick motsvarande uppgift i en formell intervjusituation kunde de svara rätt i 75 % av fallen, och om uppgiften gavs som en skriftlig, dekontextualiserad matematikuppgift ($35 \times 10 = x$) så löste de den i endast 35% av fallen. Att kunna något i en situation är alltså inte självklart det samma som att kunna det i en annan. Denna fråga har intresserat många forskare med ambitionen att förstå relationen mellan utbildning och praktik i olika sammanhang (Akkerman & Bakker, 2011). Vad är det som händer i situationer som exempelvis när lärarstudenten kommer ut på praktik, eller när pianoeleven ska öva hemma på sin pianoläxa? Hur kan vi lyckas överföra kunskap från en situation till en annan; tillämpa något vi lärt oss i en ny kontext?

Ett exempel från ett forskningsprojekt om högstadiets musikundervisning (se t.ex. Wallerstedt & Hillman, 2015) får illustrera problematiken med att överföra kunskap från ett sammanhang till ett annat. Under hösten 2013 följdes två klasser under åtta veckor när de på musiklektionerna arbetade med att lära sig spela poplåtar i ensembler. Instrument de använde var trummor,

gitarr, keyboard och bas. Låtarna de spelade hade ungdomarna valt själva och de var av artister som t.ex. Håkan Hellström och Avicii. Alla elever på skolan hade en bärbar dator och därtill privata mobiler med internetanslutning. Trots denna gedigna tillgång till informationsteknologier visade det sig att ungdomarna i mycket liten utsträckning använde dessa för att lära sig spela. Detta resultat går i linje med annan forskning som tar död på myten att de som kallats the digital natives, den generation som föds in i en digital värld, skulle lära sig på radikalt annorlunda sätt jämfört med tidigare generationer (Margaryan, Littlejohn & Vojt, 2011).

Ungdomarna i följande sekvens försöker lära sig spela låten "Bad Day". De har ett notpapper som innehåller en något förenklad version av låten där sticket är borttaget. På detta notpapper finns bilder som visar hur man tar ackorden på gitarr och var grundtonen i ackorden ligger på en bas. En av deltagarna har en utskrift från internet med alla delar av låten inkluderade med text och ackord utskrivna. I sticket finner de att det står att de ska spela ackorden F och Bb. De som deltar här är två gitarrister (G1 och G2), en basist (Bas), en trummis (T), en keyboardist (Key) och läraren Anna.

Excerpt 2: Att lära sig spela i det uppkopplade klassrummet

35 G1: Anna, Anna! Kolla här, här är det annat. Där är det samma och där är det samma (pekar på ett papper från internet med endast texten, centrerad och indelad i stycken)

36 Lär: Har ni inga mobiler?

37 G2: Jo, men hur ska man spela det då, det är ett annat ackord.

38 Lär: Kolla mobilen! Ta reda på det själv!

39 G2: Men jag är tondöv, jag hör ingenting. Eller just det, vi kanske kan kolla den sidan (ställer gitarren åt sidan och tar fram mobilen).

40 Lär: Skriv på mobilen där nu.

41 G2: Då tar jag Ultimate Guitar alltså?

42 Lär: Då tar du reda på det själv, det är väldigt lätt förstår ni. Då skriver du där, då skriver du "bad day" (pekar överst i webläsaren, dvs. på raden för googlesökning), så skriver du chords.

(---)

46 G1: Vad är ett F?

47 Bas: Vi kör istället.

48 G2: Ja, fast vi... hur gör man ett F och hur gör man ett Bb?

49 G1: Får jag kolla (tar mobilen)

50 Bas: Varför ska du kolla det för?

51 G2: För att det... (inget tydligt svar, allmänt ljud från instrument och andra röster)

52 G1: (Tittar på mobilen). Där fattar du va? (Pekar på texten på skärmen, sjunger "the blue sky..." då är det...

53 G2: Andra delen av första versen.

54 G1: Ja, precis. Samma ackord där.

55 T: Vad gör ni G2?

56 G1: Ja... vi måste...

57 Bas: Vad håller ni på med, eller? (irriterat)

58 G2: Hur gör man ett Bb på en gitarr? (vänder sig om och ropar mot trummisen, håller mobilen i handen)

68 Key: Jag har ingen aning om vad jag ska spela (går runt)

69 G1: Ja, vad har vi kommit fram till nu? (till G2 som fortfarande läser på mobilskärmen). Jag frågar bara, var är Anna? (Säger med mörk röst i mikrofonen) var är Anna?

(---)

88 Bas: Va fan, måste ni ha F alltså?

89 Key: Ska vi köra snart eller? Vi får köra nu. Vi har inte gjort någonting på 40 minuter. Eller 30 minuter.

Utdragen ur sekvensen när eleverna i ensemblen ska försöka lära sig låten avtäckar flera aspekter av vad det innebär att kunna spela musik och hur kunskapen är situerad. För det första, de här eleverna har med säkerhet tidigare använt olika sökmotorer för att hitta information om olika saker. En av gitarristerna (tur 41) nämner namnet på en sida där det går att söka efter många ackord- och låttexter. Samma gitarrist har också klart för sig (tur 37) att ett problem är att de inte vet hur man tar ett visst ackord. En enkel sökning på Google, t.ex. "hur tar man ackordet F" ger närmare 100 000 träffar, med länkar till sidor där frågan besvaras med instruktiva filmklipp, förklarande texter, stiliserade bilder och fotografier. Kunskapen om hur man tar reda på en fråga som denna, förvärvat i sammanhang utanför musikundervisningen i skolan, tycks inte möjlig att tillämpa i musikklassrummet. Det övergripande resultatet i studien (Wallerstedt & Hillman, 2015) visar att det är få situationer där eleverna tar den tillgängliga informationsteknologin i bruk. Här är det läraren som uppmanar dem att ta fram mobilen och själva söka svaret (tur 38). Denna, som det verkar, oförmåga att självständigt söka upp information, pekar mot det faktum att kunskapen att använda mobilen på detta sätt är situerad i en annan praktik än skolans. Detta kan kopplas till kulturella aspekter (Wallerstedt & Lindgren, in press) och den kultur som upprätthålls i skolans musikundervisning. I studien visar det sig att några av eleverna berättar att de lärt sig spela gitarr hemma med hjälp av Youtube, de sitter också ute i korridoren och spelar ganska avancerade ackordföljder, men i klassrummet förmår de inte få ihop den låt de tagit sig an att lära sig i grupp. Det målstyrda och betygsatta musicerandet i klassrummet är ett annat än det hemma i vardagsrummet, där den musikintresserade sitter ensam med gitarren framför datorn, även om instrumentet (gitarr) och musikgenren (pop) är lika. Det är inte givet att det finns någon så kallad transfer ens mellan två olika musikaliska sammanhang, och då verkar det än mer ointressant att tala om transfer från ett musikaliskt sammanhang vidare till t.ex. en prestation i matematik.

I turerna 50, 55 och 57 i excerpt 2 framträder en av utmaningarna med att lära sig spela musik tillsammans i grupp så som ungdomarna gör i skolan. Basisten, trummisen och keyboardisten har inte förstått vilket problem det är som gitarristerna försöker lösa. De är så att säga inte delaktiga i samma process, vilket är en förutsättning för gemensam utveckling. Återigen

aktualiseras språkets roll för lärandet i musik. Deltagarna behöver här kommunicera om problemet med varandra, dvs. förklara vari utmaningen ligger. Även om de gemensamt försöker lära sig en och samma låt, innebär att ha kunskap i hur man spelar låten olika saker för olika instrumentalister. För trummisen är inte frågan om ackorden F och Bb avgörande på något sätt, medan gitarristerna och keyboardisten båda behöver ta reda på och lära sig att ta ackorden. I tur 69 uttrycks explicit det som också är ett återkommande resultat i hela studien, nämligen att läraren har stor betydelse för att möjliggöra att eleverna lär sig något i musik på musiklektionerna: Jag frågar bara, var är Anna?

Konklusion

I denna artikel har ett sociokulturellt perspektiv på lärande använts för att förstå innehållet i musikaliska lärprocesser, det vill säga kunskap i musik. Två olika riktningar inom det sociokulturella perspektivet har bidragit till förståelsen, dels det som Vygotskij (1978) själv lade grunden för och dels det som senare forskare har utvecklat (Lave & Wenger, 1991). I dessa två olika riktningar används olika metaforer för lärande, först och främst lärande som tillägnandet av kulturella redskap och sedan lärande som förändrat deltagande i sociala praktiker. De två slutsatser om kunskap i musik som dragits ut av detta är att kunskapen består av uppsättningar av kulturella redskap, såväl språkliga som fysiska, och kunskapen är situerad i olika kontexter. Att lära sig musik innebär att bli delaktig i olika musikaliska praktiker och detta blir möjligt genom att individen tillägnar sig praktikens centrala redskap. Det gemensamma mellan olika musikaliska praktiker är att lyssnandet utgör navet. Att kunna musik innebär exempelvis att kunna höra om ackorden F och Bb på gitarren låter rätt, om soundet låter puttrigt eller booty, och att kunna föreställa sig om en eller två tacters paus kan skapa just det där "puttret" man vill åstadkomma.

Och till vad behövs då den här kunskapen? Är det lönt att lägga utbildningsresurser på att barn, unga och vuxna approprierar redskap i musik, i synnerhet som det kanske inte gör dem bättre i matematik, språk eller naturkunskap? Det är inte bara viktigt, det är en mänsklig rättighet. I artikel 27 i FN:s konventioner om mänskliga rättigheter fastslås att "var och en har rätt att fritt delta i samhällets kulturella liv" och att "njuta av konst" (Regeringskansliet, 2011). Vad kan hindra oss från deltagande och njutning? Ur här beskrivna perspektiv är okunskap en möjlig barriär. Att tänka att det endast är individens val som avgör om hon eller han spelar i ett band, sjunger i en kör, besöker konserter eller väljer att lyssna på viss sorts musik på streamingtjänster, är en grov förenkling. Människor exkluderas från verksamheter både på grund av strukturella faktorer och även på grund av brist på redskap (Green, 2010; Wallerstedt, Lagerlöf & Pramling, 2014). Därför har formell musikutbildning en given plats och också ett givet uppdrag; att syfta till att alla barn och unga (och vuxna) får kunskap i musik.

Referenser

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research, 81*(2), s. 132-169
- Burnard, P. (2012). Musical creativities in practice. Oxford, Oxford Scholarship Online, DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199583942.001.0001
- Črnčec, R., Wilson, S. J., & Prior, M. (2006). The cognitive and academic benefits of music to children: Facts and fiction. *Educational Psychology, 26*(4), s. 579-594
- Daniels, H. (2005). Vygotsky and educational psychology: Some preliminary remarks. *Educational & Child Psychology, 22*(1), s. 6-17
- Finney, J. (2007). Music education as identity project in a world of electronic desires. In J. Finney & P. Burnard (Eds.), *Music Education with Digital Technology*, s. 9-20. London: Continuum International Publishing Group
- Georgii-Hemming, E., & Westvall, M. (2010). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education, 27*(1), s. 21-33
- Green, L. (2010). Research in the sociology of music education. In R. Wright (Ed.): *Sociology in music education*, s. 21-34. Burlington, VT: Ashgate
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, M. K. (2013). *Studio thinking 2: The real benefits of visual arts education* (2nd Ed.). New York: Teachers College Press
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W., & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: Reality or myth? *Behavioural and Brain Sciences, 21*(3), s. 399-442
- Krueger, J. (2013). Empathy, enaction, and shared musical experience: Evidence from infant cognition. In T. Cochran., B. Fantini & K. Scherer (Eds.), *The emotional power of music: Multidisciplinary perspectives on musical arousal, expression, and social control*, s. 177-196. Oxford: Oxford University Press
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, MA: Cambridge University Press
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: Diskursiva positioneringar för det estetiska i skolan*. Göteborg: ArtMonitor
- Lindgren, M. & Ericsson, C. (2010). The rock band context as discursive governance in music education in Swedish schools. *Action, Criticism & Theory for Music Education, 9*(3)
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations* (M. Lopez-Morillas & L. Solotaroff, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press
- Margaryan, A., Littlejohn, A., & Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education, 56*(2), s. 429-440
- Melnick, S.A., Witmer, J.T. & Strickland, M.J. (2011). Cognition and student learning through the arts. *Arts Education Policy Review, 112*, s. 1-9
- Olsson, B. (2002). Myten om Mozarteffekten och en interpretation av dess innebörder. I S.-E. Holgersen, K. Fink-Jensen, H. Jörgensen & B. Olsson

- (Red.), *Musikpedagogiska reflektioner*, s. 197-210. Köpenhamn: Danmarks Pedagogiske Universitet.
- Olsson, B. (2014). Den IT-baserade musikundervisningens context, kärna och äkthet. I P-O Erixon (Red.), *Skolämnen i digital förändring. En medieekologisk undersökning*, s. 77-110. Lund: Studentlitteratur.
- Ortega, K. (2009). *Michael Jackson's this is it*. Hollywood: Columbia Pictures.
- Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2009). Making musical sense: The multimodal nature of clarifying musical listening. *Music Education Research*, 11(2), s. 135-151
- Rauscher, F., Shaw, G., L. & Ky, K. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, vol. 365, s. 611
- Rauscher, F., Shaw, G., L. & Ky, K. N. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: Towards a neuropsychological basis. *Neuroscience Letters*, 185, s. 44-47
- Regeringskansliet (2011). *FN:s centrala konventioner om mänskliga rättigheter*. Tillgänglig: http://www.manskligarattigheter.se/dm3/file_archive/060621/9649d2011fd4f5bb858acfl419189c67/konventionstexter_pdfversion.pdf
- Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*, s. 183-204. New York: Cambridge University Press
- Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. Karlstad: Karlstad University Studies
- Sandberg Jurström, R. (2009). *Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En socialsemiotisk studie över körledares multimodala kommunikation i kör*. Göteborg: ArtMonitor
- Scheid, M. & Strandberg, T. (2012). Schools' permeable walls and media cultures: An example of new prerequisites for music education in Sweden. In M. Gall, G. Sammer & A. De Vugt (Eds.), *European perspectives on music education 1: New media in the classroom* (pp. 237-255). Innsbruck: Heibling Academics
- Skolverket (2015). *Musik i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska
- Säljö, R. (2015). *Lärande - en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups
- Vestad, I. L. (2014). Children's subject positions in discourses of music in everyday life: Rethinking conceptions of the child in and for music education. *Action, Criticism, & Theory for Music Education*, 13(1), s. 248-78
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Wallerstedt, C. (2010). *Att peka ut det osynliga i rörelse: En didaktisk studie av taktart i musik*. Göteborg: ArtMonitor
- Wallerstedt, C. (2013). 'Here comes the sausage': An empirical study of children's communication during a collaborative music-making activity. *Music Education Research*, 15(4), s. 421-434

- Wallerstedt, C., Björck, C., & Bergviken-Rensfelt, A. (2016). Bandformering och genus på 2010-talet: Förändrade villkor för att spela i band? *Educare*, 1, s. 19-41
- Wallerstedt, C. & Hillman, T. (2015). 'Is it okay to use the mobile phone?' Student use of information technology in pop-band rehearsals in Swedish music education. *Journal of Music, Technology & Education*, 8(1), 71-94.
- Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., & Pramling, N. (2014). *Lärande i musik: Barn och lärare i tongivande samspel*. Malmö: Gleerups.
- Wallerstedt, C. & Lindgren, M. (in press). Crossing the boundary from music outside to inside school: Contemporary pedagogical challenges. *British Journal of Music Education*
- Wallerstedt, C. & Pramling, N. (2012). Conceptualising early childhood arts education: The cultivation of synesthetic transduction skills. *International Journal of Early Childhood*, 44(2), s. 127-139
- Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2015). Playing by 'the connected ear': An empirical study of adolescents learning to play a song from Internet-accessed resources. *Research Studies in Music Education*, 37(2), s. 195-213
- Wallerstedt, C., Pramling, N., & Säljö, R. (2014). Learning to discern and account: The trajectory of a listening skill in an institutional setting. *Psychology of Music* 42(3), 366-385. doi: 10.1177/0305735612472384
- Wells, G. (2007). Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge. *Human Development*, 50(5), s. 244-274
- Winner, E. & Cooper, M. (2000). Mute those claims: No evidence (yet) for a casual link between arts study and academic achievement. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), s. 11-75