

Johanna Ray

# Musikaliska möten man minns

Om musikundervisningen i årskurserna  
sju till nio som en arena för starka  
musikupplevelser



## **Johanna Ray**

Född i Kronoby 1972

Utbildad klasslärare, Pedagogiska fakulteten i Vasa, Åbo Akademi

Utbildad musikterapeut, Konservatoriet i Jakobstad och

Musikhögskolan Ingesund i Arvika

Bedrivit studier i musikpsykologi (Uppsala universitet), musikpedagogik

(Kungliga Musikhögskolan i Stockholm) och psykologi

(Ruprecht-Karls-Universität i Heidelberg)

Arbetat som assistent i pedagogik vid Institutionen för lärarutbildning,

Åbo Akademi och som lärare i funktionsinriktad musikterapi (FMT)

vid finländska och svenska utbildningsinstitutioner

Arbetat som funktionsinriktad musikterapeut

Pedagogie licentiatexamen 1999

Pärm: Tove Ahlbäck

### **Åbo Akademis förlag**

Tavastg. 30 C, FIN-20700 ÅBO, Finland

Tel. int. +358-2-215 3292

Fax int. +358-2-215 4490

E-post: [forlaget@abo.fi](mailto:forlaget@abo.fi)

<http://www.abo.fi/stiftelsen/forlag/>

### **Distribution: Oy Tibo-Trading Ab**

PB 33, FIN-21601 PARGAS, Finland

Tel. int. +358-2-454 9200

Fax int. +358-2-454 9220

E-post: [tibo@tibo.net](mailto:tibo@tibo.net)

<http://www.tibo.net>

# MUSIKALISKA MÖTEN MAN MINNS



# Musikaliska möten man minns

Om musikundervisningen i  
årskurserna sju till nio som en arena för  
starka musikupplevelser

Johanna Ray

ÅBO 2004

---

ÅBO AKADEMIS FÖRLAG - ÅBO AKADEMI UNIVERSITY PRESS

### **CIP Cataloguing in Publication**

**Ray, Johanna**

Musikaliska möten man minns : om musikundervisningen i årskurserna sju till nio som en arena för starka musikpplevelser / Johanna Ray. - Åbo : Åbo Akademis förlag, 2004.Diss.: Åbo Akademi. – Summary.  
ISBN 951-765-218-6

ISBN 951-765-218-6

ISBN 951-765-219-4 (digital)

Oy Arkmedia Ab

Vasa 2004

## Abstrakt

Tidigare forskning har visat att starka musikupplevelser kan inträffa i vitt skilda sammanhang och ta sig många olika uttryck. Sådana erfarenheter framstår som synnerligen betydelsefulla och har bl.a. rapporterats kunna påverka individens fortsatta förhållande till musik, vilket gör dem pedagogiskt intressanta. Formella lärosituationer är emellertid kraftigt underrepresenterade i studier där människor ombetts att fritt beskriva starka upplevelser som de haft i samband med musik. Syftet med min doktorsavhandling är att undersöka vad stark musikupplevelse innebär för elever och musiklärare i grundskolans högre årskurser, samt att studera vilket utrymme för sådana erfarenheter är inom skolans musikundervisning (åk 7–9). På ett övergripande plan är ambitionen att fördjupa förståelsen för starka musikupplevelser som ett möjligt inslag i pedagogiska situationer.

Tre empiriska ingångar prövas: ett elev-, ett lärar- och ett läroplansperspektiv. Elevperspektivet har inneburit en granskning av 166 femtonåringars skriftliga redogörelser för starka musikupplevelser som de varit med om. Lärarperspektivet gick ut på att studera 28 musiklärares föreställningar om syftet med skolans musikundervisning liksom deras resonemang omkring starka musikupplevelser i skolkontext, samt att granska deras beskrivningar av egna starka musikupplevelser. Läroplansperspektivet tog sig uttryck i en studie av hur fenomenet musikupplevelse fanns representerat i 24 lokala och 2 nationella läroplanstexter i musik. Med bas i ett fenomenologiskt-hermeneutiskt perspektiv har materialet analyserats såväl kvalitativt som kvantitativt.

Resultatbilden pekar på att skolans musikundervisning *har* potential att fungera som en arena för starka musikupplevelser, samt att detta kan ske i samband med en mångfald av aktiviteter och genrer och yttra sig på många olika sätt. Endast *en* elev hänvisade till ett musikaliskt möte i klassrumsmiljö; övriga upplevelser som inträffat inom ramen för skolans verksamhet hade utspelat sig på andra arenor (festsalen, offentliga konsertsalar etc.). Majoriteten av beskrivningarna gällde emellertid musikumgänge i *fritidskontext*, vilket vittnar om den betydelsefulla plats meningsfulla möten med musik har inom ungdomskulturen. Innebörden förtydligas i form av narrativa konstruktioner.

Begreppet stark musikupplevelse förekommer ej på läroplansnivå; dock uppenbarade analysen ett antal intressanta ”öppningar” vilka belyses i mitt arbete. Även om samtliga lärare förhöll sig i grunden positiva till starka musikupplevelser som ett inslag i det musikaliska lärandet blev det tydligt att många lärare inte tidigare närmade sig tematiken utifrån pedagogiska förtecken; däremot uppvisade de en påtaglig förtrogenhet med fenomenet grundad i egen erfarenhet av receptivt respektive performativt musikumgänge. Det tänkbara utrymme för starka musikupplevelser i skolkontext preciseras genom en utförlig belysning av sex specifika teman härledda ur lärarnas resonemang. Därtill kartläggs den potentiella zonen för upplevelse utifrån lärarnas föreställningar om musikundervisningens syfte.

*Sökord:* starka musikupplevelser, musikens funktion, ungdomars musikanvändning, musikundervisning, högstadiet, musikaliskt lärande, undervisningsmål

## **Abstract**

Earlier research has shown that strong experiences related to music (SEM) can occur in very different contexts and take on many different forms. Experiences like these seem significant and have among other things reportedly had an affect on the individual's continuing relationship towards music, which makes them interesting from a pedagogical point of view. Formal teaching situations, though, are under-represented in studies where people have been asked to describe strong experiences that they have had in connection with music. The purpose of my thesis is to investigate what SEM may mean to pupils and teachers in lower secondary school (grades 7–9), and to inquire more deeply into the potential “space” for such experiences within school music education. On a comprehensive level my ambition is to deepen the understanding for SEM as a possible element in pedagogical situations.

Three empirical perspectives are employed: pupil-, teacher- and curriculum perspectives. The pupil perspective involved an analysis of written accounts of 166 fifteen-year-olds, describing own strong experiences. The teacher perspective involved studying 28 music teachers' conceptions of the purpose of teaching music in school as well as their understanding about strong music experiences in school context. Further, the teachers' descriptions of SEM that they have had themselves were analysed. The curriculum perspective is reflected through a study of how music experience was represented in 24 local and 2 national curriculum texts for music. Grounded in a phenomenological-hermeneutical perspective the material have been analyzed both qualitatively and quantitatively.

The result points towards the fact that the music education in school has the potential to become an arena for SEM and that this can happen in relation to a multitude of activities and genres and take on many different expressions. Only one pupil referred to a musical encounter in the classroom environment; all other experiences that occurred inside the frame of school activity had taken place in other arenas (the school hall, public concert halls, and so on). However, more than 98 % of the descriptions concerned musical encounters in leisure time contexts. The significance of SEM is further clarified by narrative constructions.

SEM as a conception does not occur on the curriculum level; however the analyze revealed a number of interesting “openings” which are illustrated. Even though all teachers displayed a fundamentally positive attitude towards the idea of regarding SEM as a feature of formal musical learning, it became clear that many teachers never had approached this theme from a pedagogical point of view before. Still, they proved to have an evident “familiarity” towards the phenomenon based on their own experiences of receptive and performative musical encounter. The possible space for strong musical experiences within school music education is specified through a detailed illustration of six specific themes derived from the reasoning of the teachers. Furthermore, this is described through a mapping of the potential experiencing zone, constructed from the teachers descriptions of educational aims.

Key words: strong music experience, the function of music, the use of music among youth, music education, lower secondary school, music learning, educational aims



## Förord

Musik är det centrala temat i mitt liv – och det var givet att mitt avhandlingsämne, på ett eller annat sätt, skulle ha med musik att göra. Med facit i hand är jag glad att det blev det tema som det slutligen blev. Det känns som ett privilegium att på detta sätt ha fått ägna mig åt det fascinerande fenomenet musikupplevelse. Men – det är också ett väldigt komplext och mångfacetterat problem som kan vålla forskaren bekymmer, varför jag är djupt tacksam för allt det stöd och all den uppmuntrande vägledning som jag har fått under vägen.

Ett innerligt tack till min handledare Anna-Lena Østern, som med säker hand lett mig genom forskningsprocessens olika faser. Det blivit många email och telefonsamtal under årens lopp till följd av att jag varit bosatt utomlands, men tack vare ett beundransvärt tillmötesgående från Din sida har ekvationen ändå gått ihop! Att ha fått ta del av Din fina förmåga att inspirera och stötta och, inte minst, att lotsa en stundom villrådig skribent rätt, har för mig samtidigt kommit att fungera som en modell för hur en ypperlig handledare är. Nu sluts cirkeln!

Jag vill tacka Alf Gabrielsson som fungerat som min biträdande handledare. Man kan säga att det är Du som är ”orsaken” till att jag skrivit denna avhandling! Tack vare Dina inspirerande seminarier i musikpsykologi, som jag hade förmånen att få ta del av under mina år i Uppsala, kom jag att börja intressera mig för starka musikupplevelser. Tusen tack för all den tid Du avsatt på att leda mig djupare in i det musikpsykologiska landskapet. Jag skattar Ditt stora engagemang i mitt arbete mycket högt.

Stort tack till Leif Finnäs, som generöst låtit mig använda delar av sitt empiriska material om starka upplevelser, och som kommit att bidra med värdefulla litteraturuppslag och kommentarer i synnerhet vad gäller den musikpedagogiska ”biten”. För synnerligen inspirerande seminarier och diskussioner tackar jag också Ralf Sandberg & co vid Centrum för musikpedagogisk forskning, Kungl. Musikhögskolan i Stockholm. Till de 28 musiklektörer som deltog i min intervjustudie säger jag: tusen tack för Er medverkan – och tack också alla 756 elever som var med i Leifs forskningsprojekt.

Som Steinar Kvale illustrativt har beskrivit i sin bok *Den kvalitativa forskningsintervjun* kan känslodynamiken växla stort under forskningsprocessens gång. I ett skede som snarast kunde placeras in under den s.k. utmattningsfasen kom ett konsertbesök kombinerat med möjligheten att efteråt samtala med gruppens ledare om det fenomen som står i fokus i min avhandling, att fungera som den inspirerande kicken som jag behövde för att kunna avsluta mitt arbete. Därför: tack Robert Wells!

Det finns *så* många personer som jag skulle vilja uppmärksamma i detta förord, men utrymmet är begränsat och jag kan omöjligen nämna alla vid namn. Men till alla er som på ett eller annat sätt, i en eller annan egenskap, under de gångna åren har ”deltagit” i min forskningsprocess och allt vad det inneburit: *TACK! DANKE! KIITOS! THANKS!*

För ekonomiskt stöd tackar jag Stiftelsens för Åbo Akademi forskningsinstitut, Åbo Akademis Jubileumsfond, Rektor för Åbo Akademi, Ledningsgruppen för forskarutbildning vid Pedagogiska fakulteten, Stiftelsen för Österbottens högskola, Svenska Kulturfonden samt Ella och Georg Ehrnrooths stiftelse.

Berlin i oktober 2004

*Johanna Ray*



## Innehåll

Förteckning över figurer och tabeller	11
Anslag	13
<b>Kapitel 1: Introduktion</b>	<b>17</b>
1.1 Avhandlingens karaktär och uppläggnig	17
1.2 Precisering av begrepp	21
1.3 Beskrivning av ”Uppsalaprojektet”	25
1.4 Problemformulering	40
<b>Kapitel 2: Ungdomars musikumgänge – från muzak till extas</b>	<b>45</b>
2.1 Former för musikumgänge	45
2.2 Musikens funktioner och inverkan	56
2.3 Om minnesvärda möten med musik	62
<b>Kapitel 3: Musikaliskt lärande och musikundervisning</b>	<b>69</b>
3.1 Former för musikaliskt lärande	69
3.2 Musikpedagogiska positioner	73
3.3 Pedagogiska perspektiv på upplevelse	83
<b>Kapitel 4: Metod</b>	<b>95</b>
4.1 Vetenskapspositionering och forskningsansats	95
4.2 Empiriskt material och analysmetoder	98
4.2.1 Lärarintervjuer	98
4.2.2 Elevtexter	112
4.2.3 Läroplaner	121
4.3 Forskningsmetodiska överväganden	122
<b>Kapitel 5: Elevernas starka musikupplevelser</b>	<b>127</b>
5.1 Exempel på beskrivningar	128
5.2 Innehållsanalys av beskrivningarna	134
5.3 Meningspotentialen ur elevperspektiv	157
5.4 Sammanfattning	164
<b>Kapitel 6: Lärarnas starka musikupplevelser</b>	<b>167</b>
6.1 Allmänna tendenser	168
6.2 Meningspotentialen ur lärarperspektiv och jämförelse med elevdata	176
6.3 Sammanfattning	183

<b>Kapitel 7: Musikundervisningens syfte i årskurserna sju till nio</b>	<b>185</b>
7.1 Ett läroplansperspektiv	185
7.2 Ett lärarperspektiv	196
7.3 Sammanfattning	240
<b>Kapitel 8: Lärarperspektiv på starka musikupplevelser som möjligt inslag i skolans musikundervisning</b>	<b>243</b>
8.1 Tre scener ur musikundervisningen	243
8.2 Mönster i lärarnas resonemang	248
8.3 Sammanfattning	285
<b>Kapitel 9: Sammanfattande diskussion och slutsatser</b>	<b>287</b>
9.1 Summering av resultatbilden	287
9.2 Skolans musikundervisning – en arena för starka musikupplevelser?	291
9.3 Retrospektiva synpunkter och framtidsperspektiv	298
9.4 Coda	302
Summary	304
Referenser	316
Bilagor	333

## Förteckning över figurer och tabeller

<i>Figur 1.</i> Kontinuum över musikaliska möten med olika intensitet.	23
<i>Figur 2.</i> Meningsskikt i musiken enligt Nielsen (1998, 136).	63
<i>Figur 3.</i> Upplevelse som ett potentiellt genomgående inslag i skolans musikundervisning.	241
<i>Figur 4.</i> Klassrummet som arena för starka musikupplevelser.	293
<i>Figur 5.</i> Starka musikupplevelser i olika kontext.	295
<i>Tabell 1.</i> Profiler för skolrelaterade beskrivningar av stark musikupplevelse.	135
<i>Tabell 2.</i> Typ av musikumgänge i elevernas beskrivningar.	137
<i>Tabell 3.</i> Fysisk plats för elevernas upplevelser.	139
<i>Tabell 4.</i> Typ av musik i elevernas beskrivningar.	140
<i>Tabell 5.</i> Kvantitativ sammanfattning av innehållet i elevernas beskrivningar	142
<i>Tabell 6.</i> Kvantitativ sammanfattning av innehållet i lärarnas beskrivningar.	171



## Anslag

”Till en början var det bara obehagligt. Den stora konserthussalen, de fina människorna med högtidsskruden över ansiktena och de allvarliga karlarna på podiet som gned sina instrument och såg ut som skator – alltsammans ingav en sådan främlingskänsla att Simon skulle ha flytt. Om han vågat. Men så höjde en av de svartvita en pinne och Simon hörde gräsen sjunga i ett annat land och i en annan tid, när världen ännu var ung och full av hopp. Himlen klövs av vilda fågelrop, liksom gräsen var den utan slut och varje fågel i det blå ägde egenart så som gräsen på marken. Liv fick allt av vinden som rörde sig fritt över slätten och rörde vid allt, uppfordrande häftigt ibland, mjukt och ömt i nästa stund. Men där fanns också en smärta och en blå längtan, en otålighet och en dröm. Och en man som bar allt detta inom sig. Han satt vid den stora floden /.../.

Ruben hade iakttagit Simon under konserten, till en början med glädje, sedan med förundran och till slut med oro. Pojken var vit som lärft i ansiktet och verkade ett slag mot slutet som om han hade svårt att få luft.

De skulle sova över i stan i Lentovs våning, hade det blivit bestämt. Ingen av dem sade ett ord medan spårvagnen skramlade dem utåt Majorna. På matsalsbordet stod ett fat med smörgåsar övertäckta med en vit handduk, men Simon skakade på huvudet, gick rätt in i Isaks rum och stöp i säng. Ruben hade aldrig sett en människa somna så ögonblickligen, det var nått och jämt att pojken fick av sig kläderna. Men han log mot Ruben och han log i sömnen och när Ruben någon timma senare hade smält kvällens intryck i en konjak kunde han höra Simon skrattgråta i sömnen. Vid frukosten sade Simon:

- Varför måste han dö?
- Vem, sade Ruben som var försvunnen i Handelstidningen.
- Han där i musiken, kungen eller prästen, eller vad han nu kallades.
- Simon, sade Ruben. Jag såg ingen präst. Musik handlar inte om något bestämt, olika människor har olika upplevelser.
- Simon var gränslöst förvånad.
- Så den här, vad han nu hette, som hade hittat på det...
- Berlioz...
- Ja, Berlioz, han, han såg aldrig prästen?
- Nej. Ruben kände allvaret över frukostbordet, vek omsorgsfullt ihop tidningen och svarade, osäker om de rätta orden.
- Det som är konst, Simon, det blir till hos människorna som lyssnar eller läser eller ser på en tavla. Det väcker något, känslor som man inte har några ord för.”

Med bilden av en förvånad och smått omtumlad Simon på näthinnan lämnar vi Simons och Rubens samtal så som detta utspelade sig vid frukostbordet dagen efter att Simon för första gången i sitt liv hade varit på en konsert. Utdraget tjänar som en illustration av det fenomen som kommer att stå i fokus i denna doktorsavhandling: stark musikupplevelse<sup>1</sup>. Simons upplevelse inträffade då han var ca 14 år gammal och är ett exempel på hur en stark musikupplevelse kan ta sig uttryck. I detta arbete kommer vi att få möta många fler sådana exempel. De flesta av dessa beskrivningar kommer att vara författade av elever i årskurs nio, men jag redovisar även vad ett antal musiklärare har gett uttryck för då de har ombetts att skildra en stark musikupplevelse som de själva haft. Vissa av exemplen kommer, som i Simons fall, att gälla lyssnande till klassisk musik som spelas live; andra beskrivningar kommer att vara av ett helt annat slag. Vidare kommer några personer, såsom Simon, att berätta om inre landskap som de sett framför sig under musikens gång, medan andra ger uttryck för andra sorts reaktioner. Gemensamt för alla starka musikupplevelser oberoende av vilken typ av musik det handlat om, i vilken situation upplevelsen utspelat sig eller vilka reaktioner som framkallats, är dock att de i samtliga fall bottnar i att en människa tycker sig ha upplevt ett verkningsfullt möte med musik, ett möte som i någon mening skiljer sig från andra upplevelser som individen haft i samband med musik och som därför kommit att få en särskild plats i det man kunde kalla individens musikaliska minnesdepå. Det är om sådana upplevelser som denna doktorsavhandling handlar.

Ett grundantagande för min studie är att starka musikupplevelser inte är någonting som är begränsat till en viss grupp av människor, t.ex. de som gäller som ”musikaliska” eller människor med stor expertis inom musik. Undantaget från detta är människor med nedsatt förmåga att uppfatta musik som musik. T.ex. för en människa som lider av *amusia* framstår musik snarast som ett stressinjagande oljud eller ”nonsens”<sup>2</sup>. I ett ännu opublicerat manus titulerat *Musicality, music performance and music experience* noterar Alf Gabrielsson, som sedan drygt tio år tillbaka bedriver forskning om starka musikupplevelser, att personer som uppvisar svaga resultat i traditionella musikalitetstest ändå kan vara i stånd att ”provide reports of their music experience that would astound the musicality researcher”. Gabrielsson (2001, 443) finner det vidare anmärkningsvärt att musikaliskt skolade och aktiva personer som deltagit i det av honom initierade forskningsprojektet om starka musikupplevelser<sup>3</sup> mera sällan beskriver sina starka musikupplevelser med hjälp av konventionell musikterminologi. Snarare använder denna deltagargrupp uttryck av allmän karaktär (t.ex. ”brutala ackord”, ”himmelskt vackra toner”, ”majestätiskt ljud”) liksom metaforer och liknelser (t.ex. ”Det är som om varje ackord går som vågor genom kroppen”). Därtill

---

<sup>1</sup> Harald Jørgensen (1989, 112) understryker att en litterär beskrivning av musikupplevelse många gånger kan ”være like ’sann’ som en vitenskapelig, i den forstand at den kan gi oss en forfatters mer og mindre forstående og innlevende innsikt i opplevelsen”. För fler exempel, se Jørgensen.

<sup>2</sup> Omfattande forskning kring de neurobiologiska grunderna för *amusia* har gjorts bl.a. av Isabelle Peretz (se t.ex. Peretz, 2001).

<sup>3</sup> En utförlig beskrivning av forskningsprojektet ingår i Kapitel 1.



kommer att de då de fritt beskriver någon stark musikupplevelse som de haft inte sällan lyfter fram betydelsen av olika utommusikaliska aspekter (de uppträdandes visuella framtoning, synintryck av omgivningen etc.).

Starka musikupplevelser har visat sig kunna äga rum i vitt skilda kontexter – också i den allmänna skolan. Att döma av de antydningar som resultatbilden i tidigare studier av starka musikupplevelser har gett finns det däremot anledning att titta närmare på hur det förhåller sig med det sistnämnda. I denna avhandling undersöker jag vilken potential den skolkulturella kontexten kan anses ha att fungera som arena för starka musikupplevelser. Mitt forskningsuppslag styrs med andra ord av ett *pedagogiskt* intresse. Fenomenet förefaller angeläget att studera utifrån ett pedagogiskt perspektiv inte minst med tanke på att starka musikupplevelser har konstaterats kunna ge upphov till nya sätt att se på och förhålla sig till musik liksom sådana erfarenheter har visat sig kunna resultera i att individer som dessförinnan inte har utövat musik aktivt fått lust att lära sig spela och sjunga själv.



# Kapitel 1: Introduktion

---

## 1.1 Avhandlingens karaktär och uppläggning

Det övergripande temat för denna doktorsavhandling är stark musikupplevelse. Likt ett tema som på olika sätt varierar i en komposition, blir stark musikupplevelse det återkommande ledmotivet som i avhandlingens olika delar kommer att belysas utifrån olika teoretiska och empiriska perspektiv. Utmärkande för min ”komposition” är att temat byggs upp av ett *pedagogiskt* intresse; det handlar ytterst om möjligheten till stark musikupplevelse i en specifik skolkontext, grundskolan. Mera preciserat gäller min avhandling musikundervisningen i årskurserna sju till nio.

Förledet stark i uttrycket stark musikupplevelse pekar på att jag är intresserad av en specifik typ av upplevelser i den aldrig sinande ström av upplevelser som utmärker människans tillvaro. Det handlar, kort sagt, om upplevelser som i någon mening ”går utöver den vanliga ordinära upplevelsefären” (Andersson, 1998, 218), upplevelser som får en särskild plats i individens musikaliska erfarenhetsdepå. En stark musikupplevelse blir (i regel) någonting man minns – därav titeln på detta arbete. Eller som en av de musiklärare som jag har intervjuat inom ramen för denna avhandling konstaterade efter att ha berättat för mig om en stark musikupplevelse som hon hade varit med om: ”Det att jag kommer ihåg det här så jättebra så vittnar om att det måste ha varit oerhört starkt.” Händelsen som denna lärare omsorgsfullt hade skildrat låg cirka tio år tillbaka i tiden, men hon talade om den som om den hade inträffat igår. Det musikaliska mötet hade gjort ett tydligt avtryck; det hade kommit att bli ett minnesvärt exempel på vad musik kan åstadkomma. Lärarens upplevelse hade inträffat under en konsert som ägde rum i en kyrka en varm sommarkväll. Men kunde den också ha inträffat i en pedagogisk kontext? Är musikundervisningen i grundskolans högre årskurser en potentiell arena för starka upplevelser i samband med musik? Denna fråga går som en röd tråd genom mitt arbete.

Det är inte möjligt att placera min avhandling inom *en* specifik vetenskapsdisciplin. Avhandlingen befinner sig snarare i gränlandet mellan flera olika forskningsområden, varav musikpsykologi och musikpedagogik framstår som de två mest primära. Ännu för två decennier sedan beskrevs musikpsykologi och musikpedagogik som två försummade forskningsområden (Sundin, 1984, 24). Sedan dess har en expansiv utveckling emellertid ägt rum inom bägge discipliner, såväl internationellt som i Finland, varför jag med denna förankring skriver in mig i två dynamiska och allt komplexare ”fält” (se t.ex. Hargreaves & North, 1997, 3 och Hargreaves, Marshall & North, 2003, 147). Trots att det finns flera

beröringspunkter mellan musikpsykologi och musikpedagogik, handlar det alltså om två separata discipliner. Dessa beskrivs kort i det följande.

*Musikpsykologi* kan grovt definieras som ”studiet av upplevelser och beteenden i samband med musik” (Gabrielsson, 2000). De tre mest centrala angelägenheterna för vetenskapsområdet musikpsykologi gäller hur människor upplever och påverkas av musik, hur musik utförs och hur musik skapas (Gabrielsson & Lindström, 1993, 118; jfr Jørgensen, 1989, 1). Musikpsykologens huvudsakliga uppgift kan i enlighet med detta grovt sammanfattas som att ”investigate the multifaceted ways in which we engage with music /.../ and to try to explain the mechanisms underlying its powerful influence on our behaviour” (Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002, 4). Fokus i denna avhandling ligger, som redan framgått, på människors upplevelser i samband med musik (oberoende av om det handlar om musikyssnande, aktiv utövning eller någon annan form av musikalisk aktivitet). Denna aspekt, hur människor upplever musik, är det av de tre nämnda huvudområdena som har tilldragit sig *minst* forskningsintresse (se t.ex. Sundin, 1984, 25). I likhet med andra delar av den gren inom psykologi som går under benämningen estetisk psykologi har musikpsykologi länge varit ett perifert område i akademiska sammanhang (Gabrielsson [u.å.]). Under de senaste decennierna har en påtaglig utveckling såväl internationellt (se t.ex. Sloboda, 1988, vii) som också i Finland (Karma, 1986) emellertid kunnat noteras för musikpsykologins del<sup>4</sup>.

*Musikpedagogik* är, liksom musikpsykologi, en tvärvetenskaplig disciplin med nära relationer till en rad andra vetenskapsämnen<sup>5</sup>. De två discipliner som enligt Frede V. Nielsen (1998) framstår som särskilt centrala för musikpedagogikens del utgörs av musikvetenskap och den allmänna pedagogiken. Det finns dock olika uppfattningar om var tyngdpunkten skall ligga: vissa anser att musikpedagogik som vetenskaplig disciplin är en del av den tillämpade musikvetenskapen medan andra menar att det handlar om ett specifikt innehållsområde tillhörande den allmänna pedagogiken. Niensens egen ståndpunkt är att musikpedagogik är ett självständigt territorium med nära och delvis skiftande relationer till andra ämnen, däribland musikpsykologi. Med hjälp av mer eller mindre slagkraftiga definitioner av vad musikpedagogik är, har forskare försökt ringa in det musikpedagogiska territoriet – en uppgift som dock visat sig vara svår. Vid det Nordiska nätverkets för musikpedagogisk forskning (NNMPF) andra sammankomst penetrerades det musikpedagogiska forskningsfältets möjliga territorium. Frågor såsom ”Vad menar vi med musikpedagogisk forskning?” och ”Vad kan betraktas som musikpedagogisk forskning och vad är inte musikpedagogisk forskning?” bildade utgångspunkt för diskussion. Jørgensen (1995) gav exempel på ett par

---

<sup>4</sup> Denna utveckling märks bl.a. i att musikpsykologins position som universitetsämne har stärkts avsevärt. Exempelvis är det idag möjligt att bedriva omfattande studier i musikpsykologi (i form av fristående kurser på A-, B- och C-nivå) vid Uppsala universitet (Institutionen för psykologi, f.d. Psykologiska institutionen). Det är också först under de senaste decennierna som teoriutvecklingen inom musikpsykologi har tagit fart (se t.ex. Sloboda, 1988).

<sup>5</sup> Enligt Ruud (1996, 15) kan musikpedagogikens rötter spåras till samhällsvetenskap, humaniora, psykologi, pedagogik, filosofi och musikvetenskap.

enligt honom mindre lyckade försök att ringa in det musikpedagogiska forskningsområdet. Ett sådant exempel, formulerat av en amerikansk professor i musikpedagogik i slutet av 1960-talet, är: "Music education research will investigate what man has done with music, what man is doing with music and what may be possible for him to do with music" (Sidnell citerad i Jørgensen, 1995, 13). Begrundar man denna definition inser man mycket snart att den musikpedagogiska forskningens ansvarsområde framstår som i det närmaste oändligt. Definitionen inbegriper praktiskt taget allt som har med människor och musik att göra. En mera precis definition är således, enligt Jørgensen, eftersträvansvärd. Den definition av musikpedagogik som vetenskaplig disciplin som jag har funnit mest tilltalande och därför följer i detta arbete har formulerats av pedagogikforskaren och hermeneutikern Per-Johan Ödman:

Musikpedagogik som vetenskap behandlar problem i sammanhang där musik ingår eller ingått i uppfostran, utbildning, undervisning och annan påverkan som utövas i en viss kulturell situation. Härvid behandlas t ex problem sammanhängande med didaktik, lärprocesser samt musikalisk påverkan och upplevelse, bl.a. mot bakgrund av kunskaper om individens eller gruppens psykologiska och existentiella förutsättningar, teorier om kunskapsbildning samt läroplansteori. (Ödman, 1995, 57)

Ödmans definition visar på ämnets bredd och tvärvetenskaplighet och är att betrakta som tämligen vid. Jag anser däremot inte att den – som t.ex. Sidnells definition – är så vid att den skulle förlora sin funktion. Tvärtom menar jag att Ödmans definition lyckas rikta strålkastarljuset mot det musikpedagogiska landskapet och belysa viktiga inslag i detta samtidigt som han låter förstå att hela det musikpedagogiska landskapet därigenom inte är "blottlagt" – han ger endast *exempel* på problem som kan behandlas i sammanhang där musik ingår eller ingått i uppfostran, undervisning och annan påverkan. En parallell kan dras till Karmas (1995) inlägg vid den nämnda NNMPF-sammankomsten. Karma varnar för alltför snäva definitioner och menar att det finns en risk att intressanta och viktiga områden faller bort ifall man alltför exakt stipulerar vad som är eller inte är musikpedagogisk forskning. Tämligen vida definitioner kan måhända även betraktas som en ofrånkomlighet med tanke på musikpedagogikämnet uttalade bredd och tvärvetenskapliga karaktär.

Musikpedagogiska frågor spelade en mycket central roll för den tidiga musikpsykologin (Gabrielsson, 2000a), varför musikpsykologi och musikpedagogik kan sägas stå i ett särskilt förhållande till varandra. Kontaktytorna mellan dessa områden har emellertid länge varit ytterst små; detsamma gäller dialogen mellan forskare inom musikpsykologi (och för den delen också inom musikpedagogik) och "verkligheten", dvs. utövande musiker, musiklärare och andra musikaliskt verksamma människor (se t.ex. Hargreaves & North, 1997, 11). Sloboda (1988, vi) talar om en interdisciplinär barriär. Det forskningsprojekt som jag redovisar i denna avhandling kan ses botten i en strävan efter att "föra ut" en musikpsykologisk ansats på den musikpedagogiska arenan. Jag vill dock understryka att jag inte är utbildad musiklärare. Min plattform inför arbetet med en avhandling av detta slag står i stället att finna i ett intresse för pedagogiska frågor och i musikpsykologi och, mera specifikt, i en upplevd brist på forskning om starka musikupplevelser utifrån ett pedagogiskt perspektiv samt i ett behov av att tydligare fokusera starka musikupplevelser hos skolpliktiga tonåringar. Utifrån uppfatt-

ningen att pedagogisk forskning är ett tvärvetenskapligt fält (jfr förordet i Dysthe, 2003), har jag med andra ord funnit att disciplinerna musikpsykologi och musikpedagogik kan ge särskilt betydelsefulla bidrag då skolans musikundervisning problematiseras. Uppläggningsen av avhandlingen presenteras kort i det följande.

## Disposition

**INLEDNING:** Härnäst i Kapitel 1 följer ett avsnitt där jag söker precisera det centrala begreppet i min avhandling: stark musikupplevelse. Därefter beskriver jag det stora forskningsprojektet om starka musikupplevelser som mina forskningsfrågor kan sägas ha sitt upphov i, och som jag i detta arbete har valt att benämna ”Uppsalaprojektet”. Detta projekt har sitt säte vid Institutionen för psykologi i Uppsala och leds av Alf Gabrielsson, professor emeritus och forskare i musikpsykologi. Jag ger en tämligen ingående beskrivning av projektets bakgrund, utformning och resultat, samt redogör grundligt för det s.k. beskrivningsschema för starka musikupplevelser, utvecklat av Gabrielsson och Lindström Wik, vilket jag sedermera kommer att använda som ett analysredskap för att bearbeta mitt empiriska material. I det sista avsnittet tecknas den för mitt arbete specifika problemformuleringen innebärande att det övergripande och preciserade syftet fastställs. Texten presenterar också de tre frågeställningar som varit ledande för avhandlingens empiriska del.

**REFERENSRAM:** I Kapitel 2 och Kapitel 3 bygger jag en övergripande referensram (förståelsebakgrund) som senare får funktionen av ett raster mot vilket mina empiriska data prövas. Jag belyser olika teoretiska föreställningar om människors musikumgänge och musikundervisning samt presenterar tidigare forskningsuppslag i anslutning till detta. Eftersom ungdomar i årskurserna sju till nio har en särställning i denna avhandling är redovisningen starkt vinklad mot denna åldersgrupp. Utmärkande för min ansats är alltså att teoretiska och empiriska ”impulser” följs åt och *växelspelar* i mitt arbete mot en fördjupad förståelse för problemet.

**METOD:** Metodpresentationen sker i Kapitel 4. Jag redovisar grundläggande ontologiska, epistemologiska och metodologiska antaganden som mitt arbete vilar på, samt beskriver hur insamlingen och bearbetningen av det empiriska materialet har gått till.

**RESULTAT:** Redovisningen av de resultat som mina empiriska studier har genererat påbörjas i och med Kapitel 5 (och fortgår i de tre därpå följande kapitlen). Först ute är eleverna, som har författat texter om någon stark musikupplevelse som de har haft. Innehållet i dessa texter redovisas. Kapitel 6 är likaså inriktat på en redovisning av hur starka musikupplevelser har tagit sig uttryck, denna gång sett ur lärarnas synvinkel. Kapitel 7 tar avstamp i den läroplansanalys som jag har gjort. Resten av kapitlet ägnas åt en analys av vad de 28 musiklärare som jag har intervjuat har sagt om syftet med musikundervisningen i årskurserna sju till nio. Kapitel 8 fokuserar på musiklärarnas resonemang omkring starka musikupplevelser som ett möjligt innehåll i skolans musikundervisning. Musiksalens dörrar öppnas och läsaren tas med in i skolverkligheten. Konturerna

för under vilka villkor minnesvärda möten med musik kunde tänkas äga rum inom ramen för skolans musikundervisning tecknas.

AVSLUTNING: Kapitel 9 blir kompositionens final, som konkluderar mitt forskningsarbete. Resultatbilden sammanfattas och diskuteras. Därtill görs några tillbakablickar i form av metodkritik samt framåtblickar i form av uppslag till nya studier.

## 1.2 Precisering av begrepp

Det centrala begreppet i min studie är stark musikupplevelse. För att förklara hur detta begrepp är att förstå vänder jag mig till Alf Gabrielsson, som står som initiativtagare till det stora svenska forskningsprojektet om starka musikupplevelser, jämte Siv Lindström Wik som är hans medforskare i projektet sedan drygt tio år tillbaka. Eftersom mitt arbete kan ses som en utlöpare av deras forskning (som jag utförligt beskriver i nästa avsnitt) är det naturligt att relatera min begreppsanalys till dem. Jag har emellertid valt att i detta avsnitt även presentera vissa andra infallsvinklar för att ytterligare försöka tydliggöra begreppets innebörd. Vikten av att jag riktar uppmärksamheten mot det centrala begreppet i min studie, stark musikupplevelse, förstärks av det faktum att upplevelsebegreppet *i sig* är behäftat med oklarhet (Csikszentmihalyi & Schiefele, 1993, 208; Reimer & Wright, 1992, x; se även Dahlstedt & Nielsen, 1994, 93–100). Ett belysande exempel på detta ger Löfgren (1997, 184), då han i sin artikel *Vad rymmer en upplevelse?* konsulterar en synonymordbok för att försöka fastställa betydelsen för ”upplevelse” och ”att uppleva”. Han finner att begreppet upplevelse kan stå för så (till synes) vitt skilda företeelser som: erfarenhet, äventyr, öde, händelse, tilldragelse, evenemang och kärlekshistoria. Som synonymer till verbet anfördes: erfara, övervara, genomlöpa, hinna få se, uppnå<sup>6</sup>. Denna terminologiproblematik gäller inte bara för det svenska språkbruket utan även t.ex. för engelska och tyska. I engelskan betingas begreppsförvirringen av att ordet *experience* kan över-sättas som både upplevelse och erfarenhet, vilket inte nödvändigtvis behöver vara samma sak<sup>7</sup>. Bl.a. Reimers (1993, 30) har uppmärksammat detta och påpekar att det kan uppstå oklarheter kring huruvida en engelskspråkig person som använder ordet *experience* ”refers to the German and Swedish language cover with the concept *Erfahrungen/erfarenheter* or to *Erlebnisse/upplevelse*”. Att innebörden i tyskans *Musikerlebnis* inte med lätthet låter sig preciseras har t.ex. Behne (1997, 143) demonstrerat i sitt sökande efter en lämplig engelsk översättning av termen.

När Gabrielsson och Lindström Wik påbörjade sitt forskningsprojekt var ett av deras syften att karaktärisera starka musikupplevelser. De utgick med andra ord inte från någon exakt eller uttömmande definition; snarare var deras ambition att

<sup>6</sup> En grundlig begreppsanalys skulle givetvis kräva att flera källor användes. Poängen i det här sammanhanget är dock att visa på den stora tolkningspotentialen som utmärker detta begreppsområde.

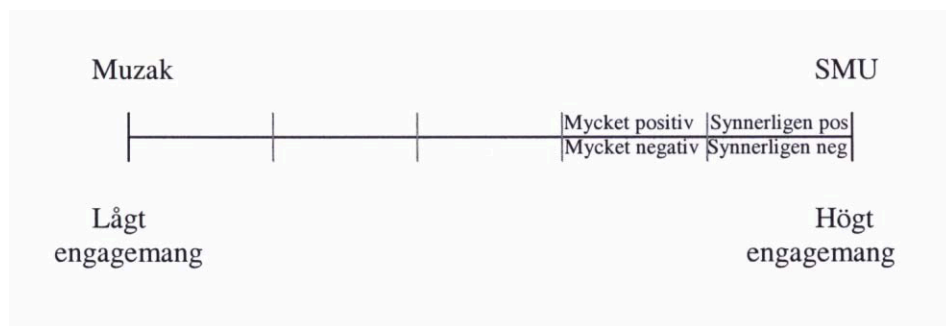
<sup>7</sup> Bl.a. Kaiser (se t.ex. Kaiser, 1999) har gjort ingående analyser av hur dessa begrepp är att förstå i musikpedagogiska sammanhang.

försöka fylla begreppet stark musikupplevelse med mening utifrån den förståelse som undersökningssdeltagarna förmedlade av fenomenet (genom att berätta om en stark musikupplevelse som de varit med om ger deltagarna uttryck för den s.k. mentala föreställning som de bildat på grundval av ett sådant musikaliskt möte). På grund av att studiet av människors upplevelser i samband med musik tidigare försumrats inom musikpsykologisk forskning valde Gabrielsson och hans kollega att börja med att studera fenomenet musikupplevelse i dess mest extrema form. Uppgiften till deltagarna lydde därför: ”Beskriv den starkaste musikupplevelsen som Du någonsin har haft!” Forskarnas motivgrund för denna fokusering var att upplevelser av sådant slag ”could be expected to provide the most comprehensive picture of how we may be affected [by music]” (Gabrielsson & Lindström Wik, 2003, 158). På grund av forskningsuppgiftens karaktär valde de emellertid att inte exemplifiera eller på annat sätt beskriva begreppet stark musikupplevelse för sina undersökningssdeltagare; deltagarna uppmanades enbart att så utförligt som möjligt beskriva den starkaste musikupplevelsen som de någonsin haft. Instruktionen har således konstruerats så att beskrivningarna skall kunna gälla upplevelser av olika valör (positiv och negativ), olika aktivitetsformer (lyssnande, spelande, skapande etc.), olika genrer osv. Detta innebär med andra ord att begreppet stark musikupplevelse, så som det används av Gabrielsson och Lindström Wik, kan appliceras på vitt skilda musikaliska aktivitetsformer, vitt skilda miljöer och vitt skild musik. Formuleringen är med andra ord förenad med en stor tolkningspotential (jfr Hellspong, 2001, 166).

Terminologin implicerar att det finns olika gradskillnader ifråga om en upplevelses intensitet. För att belysa relationen mellan starka musikupplevelser och andra, mindre starka, musikupplevelser kan det vara till hjälp att konstruera ett kontinuum över olika intensiva möten med musik. Gabrielsson och Lindström Wik har själva inte illustrerat sitt resonemang på detta sätt, men det är möjligt att iaktta ett sådant tänkande hos flera forskare på området. Hargreaves, Miell och MacDonald (2002, 11–12) laborerar exempelvis med termerna lågt *low engagement* och *high engagement* för att illustrera att människor ”engage with different kinds of music in different situations” (ibid., 11). Inspirerad av hur framför allt Hargreaves m.fl. men också Kleinen (1994, 27, 29), som likaså har skrivit om mångfalden av uttryck för personligt engagemang i musik, har jag skapat ett kontinuum som positionerar starka musikupplevelser gentemot mindre starka musikupplevelser (se Figur 1). Ett exempel på musikumgänge av typen lågt engagemang, som jag har placerat längst ut till vänster på axeln, är bakgrundsmusik i affärer och restauranger. Utmärkande för sådana situationer är att musiken (vanligen) inte fungerar som ett estetiskt objekt i sig (North & Hargreaves, 1997b, 268). Faktum är att ”lyssnaren” inte ens alltid är medveten om att det finns musik i rummet. Trots att det musikaliska engagemanget kan vara näst intill obefintligt (man tar ingen medveten notis om musiken) har musiken emellertid visat sig kunna influera ”lyssnarna” på olika sätt (Harrer i Harrer, 1982, 31–32), t.ex. genom att undermedvetet påverka deras köp- och ätbeteende (North & Hargreaves, 1997b, 274–275; se även DeNora, 2000, 18). Funktionell musik av detta slag benämns allmänt *muzak*, vilket också är den term jag använder i Figur 1. Vid muzak ”glider musiken förbi våra möjligheter till känslomässiga upplevelser” (Salomonsson, 1991, 162).



Den motsatta polen, högt engagemang, finner vi längst ut till höger på axeln. För att exemplifiera musikumgänge av detta slag refererar Hargreaves m.fl. liksom Kleinen till Gabrielssons och Lindström Wiks studier av starka musikupplevelser (förkortat: SMU). Mellan dessa poler utspelar sig i sin tur olika slag av s.k. vardagligt lyssnande. Ju närmare den vänstra polen lyssnandet kommer, desto lägre är lyssnarens engagemang, och ju närmare den högra polen vi rör oss, desto högre blir engagemanget och desto närmare kommer vi den typ av musikupplevelse som står i fokus i mitt arbete.



Figur 1. Kontinuum över musikaliska möten med olika intensitet.

North och Hargreaves (1997a, 84) menar att fackmän (t.ex. musikkritiker) vanligen ekvivalerar begreppet estetisk upplevelse med "a form of peak experience involving a profound affective response to a great or famous piece". De finner denna förståelse för snäv eftersom den implicerar en absolut musiksyn med lyssnande som den enda tänkbara vägen till extraordinära upplevelser i samband med musik. I stället vill de vidga begreppet till att även gälla mera vardagliga situationer där individen reagerar t.ex. med gillande och njutning inför musik – innebärande att också t.ex. bilföraren som trummar takten på ratten skulle kunna betraktas ge uttryck för en estetisk upplevelse. Gabrielsson och Lindström Wik kan sägas ha gått ett steg längre genom att inte begränsa de tänkbara upplevelserna som musik kan utlösa till *positiva* reaktioner. Av detta följer att figuren ovan inte skall läsas som en värdeskala, där det musikaliska mötet blir allt positivare och "bättre" ju längre till höger man kommer, medan motsatt valör inträder ju längre till vänster man förflyttar sig. En parallell kan göras till Sundin (2003, 130), som konstaterar att estetiska upplever (vilket exemplifieras som plötslig insikt, tillfredsställelse, glädje, förundran, skönhetsförnimmelse) inte har sin motpol i det "fula", dvs. någonting som upplevs motbjudande eller dåligt. Motpolen till en (stark) estetisk upplevelse, en upplevelse som skulle ligga långt ut till höger i min figur, står enligt Sundin i stället att finna i den *anestetiska* upplevelsen. Utmärkande för en anestetisk upplevelse är att individen inte känner någonting. Eftersom en stark musikupplevelse alltid baserar sig på att det uppstått en "förbindelse" mellan musiken och människan, helt enkelt att musiken angår eller berör, blir polen Lågt engagemang i min figur liktydigt med att musi-

ken inte berör mig, att den saknar betydelse för mig (jfr Nussbaum i Hjort, 2001, 93–94).

Utmärkande för starka musikupplevelser är vidare att det inte uteslutande handlar om en känslomässig beröring – även om en upplevelse alltid, på ett sätt eller annat, innefattar affektiva kvaliteter. Såväl emotionella som kognitiva processer kan med andra ord göra sig gällande, men upplevelsens ”inriktning” kan variera. Det finns starka musikupplevelser som är av påtaglig emotionell art (positiv eller negativ, eller med inslag av både och) och det finns starka musikupplevelser som har en stark kognitiv prägel. Grovt kunde man säga att en kognitivt grundad estetisk njutning baserar sig på form- och strukturmässiga upplevelser (iakttagelser, reflektioner etc.) som sker mot bakgrund av tidigare kunskap och erfarenhet, medan spontana upplevelser av typen ”Gud så vackert!” framstår som mer direkta och ”oproblematiserade” till sin karaktär. Reaktionen av det senare slaget är med andra ord inte explicit knutna till intellektuella överväganden eller annat kognitivt förarbete utan har en ”ren” emotionell karaktär (jfr Storr, 1997, 39–40). Starka känslomässiga upplevelser inför musik kan i vissa fall verka bottna i intellektuella reaktioner: individen uppmärksammar den vackra klangfärgen i sångsolistens röst, den fantastiska akustiken i salen, det tilltalande i någon specifik rytm osv. I andra fall beskrivs den starka musikupplevelsen på ett sätt som snarare tyder på att musiken har brutit genom kognitiva barriärer; musiken har upplevts ”gå rakt in”. Ingen (medveten) kognitiv värdering har då ägt rum; den estetiska responsen har varit *omedelbar*. Många gånger är det emellertid inte möjligt att identifiera någon tydlig gräns mellan ett analytiskt, kritiskt förhållningssätt å ena sidan och en omedelbar känslomässig upplevelse av musiken å andra sidan. Utan att på detta ställe fördjupa mig i den eviga tvistefrågan<sup>8</sup> ”whether some form of cognitive appraisal precedes emotion or not” (Gabrielsson, 2001, 447), noterar jag och ansluter mig till följande påpekande:

Generally, the borderline between cognition and emotion is blurred, and from the standpoint of investigating strong experiences with music, this distinction may not be very important. (Gabrielsson, 2001, 447).

Den distinktion som blir betydligt viktigare i det här sammanhanget är den mellan ”emotion perceived” och ”emotion felt” (Gabrielsson, 2001–2002). Skiljelinjen går mellan vad människan uppfattar att musik uttrycker och hur hon upplever att hon själv påverkas av musiken. En lyssnare kan exempelvis uppleva att musikstycket uttrycker djup sorg utan att själv bli ledsen eller bedrövad. Detta förhållande har bl.a. studerats av Gembris (1982, 158), som kom fram till att lyssnarens uppfattning av musikens känslomässiga uttryck och lyssnarens egen känslomässiga upplevelse i samband med musiken ”deutlich auseinanderklaffen und bisweilen sogar nichts miteinander zu tun haben.” Resultatbilden i den ringa mängd övriga studier som har uppmärksammat relationen mellan musikens uttryck respektive egna reaktioner utlösta av musiken pekar i samma riktning (se t.ex. Swanwick, 1975; Sloboda, 1992; Ray, 1999).

Grundat i polerna Lågt engagemang och Högt engagemang har jag i denna del önskat försöka ringa in fenomenet stark musikupplevelse. Ett annat sätt att bely-

<sup>8</sup> För en utförligare behandling av detta se t.ex. Lazarus (1999).

sa kvalitativa skillnader ifråga om upplevelser ger Andersson (1998) exempel på i sin studie av luffarresenärers (backpackers) reseupplevelser<sup>9</sup>. Trots att Andersson forskningsintresse gäller upplevelser av ett helt annat slag än starka musikupplevelser har jag funnit att de begrepp som hon använder för att ringa in sitt fokus också kan fungera i diskussionen av musikupplevelse. Jag väljer därför att även anknyta till den begreppsprecisering som hon har gjort. De bärande begreppen i Anderssons resonemang inbegrips av dikotomin ordinärt-extraordinärt. ”Extraordinariteten synliggörs eftersom den avviker från normaliteten; den ’sticker upp’ omgiven av ett hav av vardag”, förklarar Andersson (ibid., 219). Det ordinära bildar med andra ord det bakgrundsrastrer som får det extraordinära att framstå som någonting utomvardagligt, dvs. som någonting som skiljer sig eller avviker från det som betraktas som vanligt eller rutiniserat. Genom att ge den starka musikupplevelsen beteckningen extraordinär och hänvisa övriga musikupplevelser till det ordinäras sfär markeras, enligt mitt sätt att se, en tydlig skillnad i intensitet mellan musikupplevelser. Det ordinära finns till vänster om mittlinjen i Figur 1, det extraordinära till höger. Därmed inte sagt att starka musikupplevelser inte skulle kunna äga rum i vardagliga situationer<sup>10</sup>. I jämförelse med det vanliga ”flödet” utmärker de starka upplevelserna sig däremot genom att de sticker upp (för att använda Anderssons uttryck) eller i någon mening *skiljer sig* från andra upplevelser.

### 1.3 Beskrivning av ”Uppsalaprojektet”

Hur människor upplever musik brukar allmänt beskrivas som ett av de centrala intresseområdena inom den vetenskapliga disciplinen musikpsykologi. För Alf Gabrielsson – ”the father of modern psychological investigations into musical emotions” (Juslin & Sloboda, 2001 i *Acknowledgements*) – framstår det därför som något av en paradox att de musikpsykologiska forskningsinsatserna inte i någon högre grad har kommit att gälla mötet mellan människa och musik. Gabrielsson noterar att de upplevelsestudier som har gjorts i regel handlar om isolerade företeelser som upplevelsen av tonhöjd, klangfärg, rytm, melodi och liknande. Antalet studier utifrån ett mera holistiskt perspektiv – ”the experience of music as a whole” – är däremot långt ovanligare<sup>11</sup>. Detta faktum fungerade för

<sup>9</sup> Löfgren (1997, 186) har noterat att upplevelser intar en särställning inom turismens värld.

<sup>10</sup> Av denna anledning finner jag den polarisering som Ruud (1997) gör mellan vardagliga musikupplevelser å ena sidan och ”söndagserfaringer” å andra sidan som något vilseledande.

<sup>11</sup> Enligt Gabrielsson (2002a, 13) finns det endast ett vetenskapligt verk som fullständigt ägnats åt hur människor upplever och reagerar inför musik, och detta är *Musikkopplevelsens psykologi* av Jørgensen (1989). Jørgensen har emellertid valt att begränsa sin framställning till upplevelser relaterade till lyssnande, vilket innebär att det inte finns något samlat verk som skulle belysa människors upplevelser i samband med musik så som detta kan ta sig uttryck utifrån olika perspektiv (t.ex. lyssnarens, utövarens och kompositörens). Antalet referenser till musikupplevelse konstateras överlag vara mycket litet i centrala verk i musikpsykologi (Gabrielsson & Lindström Wik, 2003, 157; se även Finäs, 1992, 7-8).

Gabrielsson som ett motiv för att i slutet av 1980-talet initiera en studie som skulle rätta till denna obalans. Utifrån antagandet att den fylligaste bilden av ett utforskat fenomen fås genom att fokusera på de mest utpräglade uttrycken för fenomenet ifråga (jfr Csikszentmihalyi & Robinson, 1990, xv), kom studien att gälla *starka* musikupplevelser<sup>12</sup>. Syftet med studien var att beskriva innehållet i starka musikupplevelser samt att analysera de bakomliggande orsakerna genom att försöka belysa relationen mellan starka musikupplevelser och olika egenskaper i musiken, i den upplevande människan respektive i den aktuella situationen. Gabrielssons inledande studie (Gabrielsson, 1989) mynnade ut i ett (fortfarande pågående) forskningsprojekt om starka musikupplevelser. Eftersom projektet genom Gabrielsson har sin hemvist vid institutionen för psykologi vid Uppsala universitet, har jag valt att referera till projektet som ”Uppsalaprojektet”. Med hänvisning till att mitt avhandlingsämne har sitt upphov i och är nära anknutet till detta forskningsprojekt, ger jag i det följande en utförlig beskrivning av ”Uppsalaprojektets” bakgrund, uppläggning och resultatbild.

### **Datansamling, deltagare och databearbetning**

”Uppsalaprojektet” består av material som har samlats in av ett flertal personer vid olika tillfällen. Gabrielsson och hans medarbetare Lindström Wik har själva kontinuerligt samlat in data ända sedan slutet av 1980-talet. Därtill kommer studerande i psykologi och musikpsykologi vid Uppsala universitet som under de gångna åren genomfört diverse undersökningar inom ramen för det nämnda forskningsprojektet. Det sammanlagda antalet undersökningsdeltagare uppgår för närvarande till ca 950 personer<sup>13</sup>. Dessa personer har rekryterats i olika sammanhang, t.ex. i samband med föreläsningar och genom upprop i massmedia. Personer som har ställt sig positiva till att delta i studien har uppmanats att fritt berätta om den starkaste musikupplevelsen som de någonsin haft. Majoriteten av deltagarna har genomfört uppgiften skriftligt, de övriga (ca 10 %) har gjort detta muntligt. Eftersom vissa personer har avgett två eller flera beskrivningar uppgår det totala antalet analyserade beskrivningar till drygt 1300. Utöver de fria beskrivningarna har vissa kompletterande uppgifter samlats in för att säkerställa information av typen när och var upplevelserna ägde rum, vilken typ av musikumgänge det handlade om, vad som föregått respektive följt efter upplevelsen, förtrogenhet med musiken som utlöste upplevelsen, möjliga orsaker till det inträffade etc. Vidare har kön, ålder och musikaliska preferenser efterfrågats. De flesta deltagare har dessutom besvarat en enkät, där de har ombetts att ta ställning till ett antal påståenden om starka musikupplevelser genom att ange hur pass väl de anser att de olika påståendena överensstämmer med deras egna erfarenheter.

---

<sup>12</sup> I engelskt språkbruk används i regel termen ”strong experience of music” (förkortat: SEM) respektive ”strong music experience” med synonymer som ”intense” (Gabrielsson, 1990, 86) samt ”exceptional experiences of music” (Gabrielsson & Lindström Wik, 2003, 158). Även uttryck som ”personally significant experiences of music” har figurerat (Gabrielsson, 1991, 22).

<sup>13</sup> A. Gabrielsson, personlig kommunikation, 23.9.2004.

Bland deltagarna finns såväl professionella musiker och musicerande amatörer som människor som uppgett att de inte aktivt utövar musik; drygt hälften av deltagarna är amatörer, en femtedel är professionella och en femtedel är icke-utövare (uppgift saknas från ca 5 % av deltagarna). Andelen kvinnor uppgår till 62 %, 38 % är män<sup>14</sup>. Deltagarnas ålder varierar mellan 13 och 91 år.

Studien kombinerar kvalitativ och kvantitativ teknik. Det förstnämnda kommer till uttryck i bearbetningen av de fria beskrivningarna, som har underkastats en omfattande innehållsanalys. Detta förfaringssätt innebär en upprepad genomläsning av samtliga beskrivningar i syfte att finna och gruppera de olika fenomen som beskrivningarna innehåller. Övriga data har analyserats med hjälp av beskrivande statistik och faktoranalys.

### Tidigare forskning

Forskningsprojektet om starka musikupplevelser vilar, som tidigare framgått, inte på någon specifik teoribildning. Ansatsen kan snarare beskrivas som substantiell och explorativ. Gabrielsson och Lindström Wik (2003, 163) har med andra ord önskat närma sig informanternas förståelse utan styrning av en på förhand given uppfattning (jfr Stålhammar, 1999, 24). Detta angreppssätt är, menar de, betingat av den ringa mängd besläktade studier som föreligger och den brist på kunskap och teoretiska förståelseramar som följer av detta. Att de fränkänner sig direkt influens av färdiga ”mallar” innebär dock inte att de närmat sig den undersökta företeelsen helt utan förförståelse. I detta avsnitt presenteras de huvudsakliga referenser som Gabrielsson och Lindström Wik åberopar i sin bakgrundsteckning. Redovisningen är uppdelad i tre delar, som i tur och ordning belyser de tre primära ”upplevelsefenomenologerna” Abraham Maslow, Robert Panzarella och Mihaly Csikszentmihalyi.

#### *Abraham Maslow*

Den humanistiska psykologins förgrundsgestalt<sup>15</sup>, Abraham Maslow, framstår som en portalfigur då det gäller tidiga ansatser att anlägga ett vetenskapligt perspektiv på starka upplevelser (se t.ex. Jørgensen, 1989, 107; Pennington, 1973, 15). Maslow kom särskilt att intressera sig för exceptionellt positiva stunder i människors liv, s.k. *peak experiences*, försvenskat till höjdpunktsupplevelser<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> I samband med en allmän föreläsning i Uppsala (10.2.2002) noterade Gabrielsson att snedfördelningen mellan könen även har uppmärksammats i andra typer av upplevelsestudier. Som exempel nämndes religionspsykologiska undersökningar av starka upplevelser i samband med religion.

<sup>15</sup> Den humanistiska psykologin växte under 1960-talet fram som en reaktion mot behaviorism och psykoanalys. Inriktningen bygger på existentialistiska och fenomenologiska principer (se Bärmark, 1985, 56-58), och betonar särskilt den fria, aktivt handlande individen och dennes inre, subjektiva känslor och upplevelser. (Egidius, 1997, 221-222, 332)

<sup>16</sup> Kleinen (1994, 29) noterar att tyskans ord för peakupplevelse inte såsom i det engelska – och svenska (min anmärkning) – språkbruket kan härledas till en höjdmetafor (jfr Maslow, 1968, 88). Tvärtom talar tyskarna om ”tiefgehende musikalische Erfahrungen” vilket går i motsatt riktning, nämligen på djupet. Panzarella (1977, 225) menar att peakupplevelseuttrycket hos Maslow närmast framstår som en död metafor (Stålhammar,

Som synonymer anför Egidius (1997, 230) maximalupplevelse respektive kulminationsupplevelse. Det förra förekommer även som synonym i Bärmark (1985). Jag har dock valt att i mitt arbete använda konstruktionen peakupplevelse. Det handlar om ögonblick av hängivenhet, intensiv lycka, extas, tillfredsställelse och likartade upplevelser som förslagsvis kan inträffa då individen upplever kärlek, då han eller hon tar del av musik, litteratur eller konst, eller i samband med eget kreativt arbete (Maslow, 1968, 71). I sin explorativa studie av fenomenet peakupplevelse bad Maslow ett stort antal personer att beskriva "the most wonderful experience or experiences of your life; happiest moments, ecstatic moments, moments of rapture." Datamaterialet kom att omfatta intervjuade från omkring 80 personer samt skriftliga beskrivningar från ca 240 personer (varav 190 personer var regelrätta undersökningsdeltagare och de övriga "självtänmda").

Med utgångspunkt i innehållet i deltagarnas beskrivningar tyckte sig Maslow (1968, 74–96) kunna urskilja vissa (om än ibland tentativa) karaktäristiska drag för fenomenet höjdpunktsupplevelse. Han noterade bl.a. att deltagarna gav uttryck för total koncentration, för upplevelse av absorption, för att helt ha "glömt" sig själva, för att ha upplevt sig förlora greppet om tid och rum, för att ha uppfattat upplevelseföremålet som en enastående, komplex helhet med ett värde *i sig*, för att ha varit med om en entydigt positiv och eftersträvansvärd upplevelse (om än stundom emotionellt mycket "påfrestande", på gränsen till vad man ansett sig förmå klara av), samt för att varit utlämnade åt upplevelsen (syftande på att det inte är möjligt att "ta kommando" över en höjdpunktsupplevelse) m.m. Vilka av dessa drag som kommer till uttryck i det enskilda fallet<sup>17</sup> sammanhänger bl.a. med kontextens art, dvs. om höjdpunktsupplevelsen inträffar i samband med visuellt konstumgänge eller i samband med barnsbörd för att nämna två av de varierande områden som finns representerade i Maslows material (jfr Maslow, 1971, 646). Maslow (1968, 101–102) iakttog även att många av deltagarna rapporterade att upplevelsen kommit att få särskilda effekter, t.ex. genom att ge upphov till ett nytt synsätt (på sig själv, andra, "världen") eller genom att verka terapeutiskt (befrielse från problem etc.).

Maslow (1968, 97) betraktade peakupplevelse som ett s.k. växtbehov<sup>18</sup>. Han kom särskilt att relatera sådana upplevelser till det mest avancerade behovet i sin, i pedagogiska sammanhang mycket välbekanta (Imsen, 2000, 279), (konativa) behovshierarki: behovet av självförverkligande. Med självförverkligade människor förstår Maslow (1968, 71) "those who have come to a high level of maturation, health, and self-fulfillment." Dessa människor antas ha tillgodosett mera primära behov såsom trygghet, social anknytning, kärlek, uppskattning och

---

1997, 14). Maslow gör med andra ord inga anspråk på att i sitt resonemang utnyttja bilden av bergstoppar e.d. (vilket en av Panzarellas respondenter gör).

<sup>17</sup> En höjdpunktsupplevelse behöver med andra ord inte uppvisa alla de drag som Maslow fann för att kunna klassas som en dito.

<sup>18</sup> Beteckningen växtbehov står för behov som inte är avgörande för att upprätthålla liv; dess motpol betecknas bristbehov och gäller följaktligen sådana behov som innefattar livsnödvändiga betingelser för människan som t.ex. behovet av syre eller vätska (Maslow, 1970).

självaktning, dvs. deras perception är inte ”förvanskad av ouppfyllda behov” (Bärmark, 1985, 115). Detta skall däremot inte förstås som att höjdpunktsupplevelser endast kan inträffa hos ”den fullt utvecklade människan”, vilket Maslow ursprungligen trodde men senare reviderade. Däremot menade han att självförverkligade människor oftare upplever höjdpunktsupplevelser än andra människor (Maslow, 1968, 26). Den bärande tanken i Maslows behovsteori är att de olika behoven följer en kronologisk ordning. Givet detta skulle t.ex. estetiska behov uppstå först efter att mer grundläggande fysiologiska och sociala behov har tillgodosetts<sup>19</sup>.

Maslow (1976, 169–170) fann att ett av de vanligaste områdena som deltagarna refererade till i sina berättelser utgjordes av musik, närmare bestämt lyssning till klassisk musik – för övrigt en musikumgängesform som uppges ha varit en källa till peakupplevelse för Maslow själv (Panzarella, 1977, 94; jfr Bärmark, 1985, 66). Trots att musik framstår som ett vanligt incitament har Maslow inte i någon nämnvärd utsträckning<sup>20</sup> kommit att rikta forskningsintresset mot musikens område; däremot har hans studier inspirerat andra att närmare granska höjdpunktsupplevelser i samband med musik (jag återkommer till detta). Panzarella (1977, 93) påpekar att Maslow överlag inte ägnade estetiska spörsmål någon större uppmärksamhet. Ett av hans grundantaganden var ändå att peakupplevelse var lika med ett kännemärke för att musiken var av estetiskt värde (Panzarella, 1977, 199).

### *Robert Panzarella*

Med utgångspunkt i bl.a. Maslows studier av peakupplevelser valde Panzarella (1977) att fördjupa sig i exceptionella musik- respektive bildkonstupplevelser. Det huvudsakliga syftet med Panzarellas studie var att ge en fenomenologisk beskrivning av sådana upplevelser<sup>21</sup>. Deltagare rekryterades i samband med konserter och konstutställningar, genom massmedia samt personliga kontaktnät. Totalt närmare 500 personer erhöll på detta sätt ett enkätmaterial som de ombads att fylla i och återsända. Materialet innehöll en uppmaning att (med hjälp av strukturerande stödfrågor) fritt beskriva ”an ’intense joyous experience’ of listening to music or looking at visual art” (Panzarella, 1980, 73); därtill innefattade det frågor omkring personens bakgrund, utbildning, personlighet, erfarenhet av andra starka upplevelser etc. Bortfallet var dock förbryllande stort. Studien kom

---

<sup>19</sup> Med en anekdot från musikens område illustrerar Karlsson (1998, 202) emellertid att denna ordningsföljd inte är absolut: ”Den sovjetiske kompositören *Dimitrij Sjostakovitj* skrev sin Leningradsymfoni mitt under brinnande belägring av Leningrad (S:t Petersburg), trots att både han och alla andra i staden svält och stod under ständigt hot från tyskarnas artilleri. Symfonin framfördes också av en utmattad symfoniorkester, för att radioutsändas över Europa. Det påstås att en av violinisterna dog av svält under inspelningen.”

<sup>20</sup> Ett undantag utgörs av ett tal under en musikpedagogisk konferens titulerat *Music education and peak experiences*, vilket kommer att presenteras utförligare längre fram i mitt arbete.

<sup>21</sup> Undantaget Jørgensen (1989, 107-110) är Panzarellas studie föga känd inom musikpsykologi (Gabrielsson & Lindström, 1993, 120; Gabrielsson, 2002a, 20).

slutligen att basera sig på empiriska data från totalt 103 personer, varav 51 beskrivningar gällde musikumgänge och 52 beskrivningar bildkonstumgänge<sup>22</sup>.

Som redskap för det innehållsanalytiska arbetet tillämpade Panzarella ett av honom i förväg utarbetat schema<sup>23</sup>. Schemat var uppbyggt kring elva kategorier, under vilka motsvarande meningsenheter i deltagarnas beskrivningar insorterades. Det fanns exempelvis en kategori för objektiva utlåtanden om upplevelseföremålet (loud, classical, recorded<sup>24</sup>), en för estetiska utlåtanden (beautiful), en för vittnesmål om förändringar i uppmärksamhetsgrad (I listened intently, I was captivated), en för förnimmelser av fysisk och kvasifysisk art (chills, floating), en för egna känslomässiga reaktioner osv. En faktoranalys resulterade i fyra faktorer, där varje faktor kan ses motsvara en specifik upplevelsetyp. Panzarella (1980, 179–185, 235) fann att de flesta beskrivningarna primärt kunde hänföras till en av dessa fyra typer trots att överlappningar var oundvikliga (inga fullständigt renodlade fall förekom). Den första faktorn benämndes *Renewal ecstasy*, av Sjöberg (1982, 145) översatt som extatisk förnyelse, och utmärks av en förändrad upplevelse av världen (den ter sig bättre, vackrare etc.). Den andra faktorn, *Motor-sensory ecstasy*, innehåller olika fysiologiska reaktioner, rörelser och beteenden samt kvasifysiska upplevelser. *Withdrawal ecstasy*, den tredje faktorn, står för reaktioner där den upplevande individen förlorar kontakten med sin fysiska och sociala omgivning. Föremålet ”drar bort” individen från omvärlden; individens uppmärksamhet gäller uteslutande den klingande musiken. Den fjärde faktorn som Panzarella kallar *Fusion-emotional ecstasy* syftar på upplevelser av att själv ha uppgått i, eller ”fusionerats” med, upplevelseföremålet, och har på svenska kallats emotionellt sammansmältande (ibid.). En samtidig upplevelse av starka känslor kom särskilt att utmärka denna upplevelsetyp. Vissa skillnader mellan musik och bildkonst kunde iakttas: Faktor 1 var vanligare inför bildkonst, Faktor 2 och 4 var vanligare inför musik, och Faktor 3 var lika vanlig. Panzarella fann inga belägg för att upplevelserna skulle vara relaterade till ålder, kön, utbildning eller egna färdigheter att utöva den nämnda konstformen (jfr Pennington, 1973). Däremot rapporterar han sig ha funnit vissa indikationer på att personlighetsdrag kan spela in.

Nästan alla deltagare i Panzarellas studie gav uttryck för att upplevelsen kommit att få betydelse för dem även på längre sikt; över hälften beskrev effekterna som bestående. Deltagarna rapporterade det inträffade som ett kärt minne till vilket de brukar återvända för att få inspiration, för att återuppleva upplevelsens positiva ”laddning” etc. Upplevelsen beskrivs vidare ha resulterat i ett fortsatt positivt förhållningssätt till musiken och/eller artisten ifråga respektive kommit att stärka individens uppskattning av konstupplevelser som något betydelsefullt för människan genom att fungera som ett ”bevis” på vad konst är kapabelt att göra. Andra

<sup>22</sup> Därtill genomfördes uppföljande intervjuer med villiga enkätsvarare, dock framstår intervjuerfästet främst ha varit att ”förtydliga” information som framkommit i enkäten varför Panzarella inte företar någon separat redovisning av sina intervjudata.

<sup>23</sup> Med facit i hand konstaterar han att innehållet i schemat kommit att fungera som ”a very adequate prediction of the phenomena”, och menar att schemats utformning t.o.m. kan förstås som en implicit hypotes (Panzarella, 1977, 177-178).

<sup>24</sup> Exempelen inom parentes är hämtade från Panzarellas (1977, 308 ff.) redovisning.



exempel är rapporter om att upplevelsen haft en slags genomgripande effekt på deltagarnas självuppfattning, deras relationer och existentiella inställning samt att den (hos spelkunniga deltagare) givit impulser att själv utöva musik.

### *Mihaly Csikszentmihalyi*

Liksom Maslow framstår Csikszentmihalyi som något av en pionjär i detta sammanhang (Gabrielsson, 2000). Csikszentmihalyis forskningsintresse, som kan dateras tillbaka till 1970-talet (Csikszentmihalyi, 1975/2000), gäller speciella ögonblick då människor är fullständigt fokuserade på och totalt går upp i någon för dem just då ”bekymmersfri” och njutbar handling<sup>25</sup>. En av de iakttagelser som skulle komma att ligga till grund för en omfattande, fortfarande pågående, forskning i ämnet var Csikszentmihalyis observation av konstnärer som visade föga intresse för sina slutprodukter, och heller ej verkade ha något intresse av att smycka sina hem med konst eller hysa något större intresse för andra konstnärers verk. Det som dessa konstnärer i stället gav sken av att ”brinna för” var det skapande arbetet *i sig*, dvs. själva processen, att på ett självförglömmande sätt få gå in i och helhjärtat tillägna sig skapandet framstod som den huvudsakliga belöningen för dessa konstnärer. Mot denna bakgrund kombinerat med en upplevelse av att de få upplevelseforskarna ditintills (med Maslow i spetsen) ej förmått ge tillräckliga svar på frågor som härigenom väcktes, kom Csikszentmihalyi att initiera en studie av människor sysselsatta med till synes självbelönande aktiviteter. Deltagarna utgjordes av bergsklättrare, dansare, schackspelare och korgbollspelare. Därtill studerades yrkesverksamma kompositörer, lärare och kirurger.

Csikszentmihalyi fann att deltagarna i hans studie inte sällan använde begreppet *flow* då de, på hans begäran, verbalt försökte ge uttryck för vad de hade upplevt i samband med att de varit sysselsatta med sina respektive aktiviteter. Flow kom så att bli fackbegreppet för positivt laddade ögonblick då människan är starkt koncentrerad, glömmet sig själv, upplever sammansmältning (absorption), förlorar medvetenheten om tid och rum, känner kontroll över situationen m.m. – ögonblick som efterföljs av känslor som lycka, glädje och tillfredsställelse (se Csikszentmihalyi, 2001, 54)<sup>26</sup>. Utmärkande för Csikszentmihalyis ”flowrapporter” var vidare (vilket åtskilliga efterföljande studier har bekräftat) att det i samtliga fall handlat om en för personen ifråga meningsfull sysselsättning, som varit krävande men ändå inte upplevts som *för* svår. Detta kom att bli flowteorins grundantagande: de uppgifter som individen står inför i en given situation måste ligga i nivå med vad individen är förmögen att prestera, dvs. vad han eller hon har kapacitet till, för att flow skall kunna uppstå. Ett annat utmärkande drag för flowupplevelser visade sig vara att det är upplevelsen av aktiviteten ifråga

---

<sup>25</sup> Rudimentet till detta intresse kan egentligen spåras tillbaka ända till 1960-talet och den studie av kreativitet hos konstnärer (målare respektive bildhuggare) som Csikszentmihalyis doktorsavhandling, färdigställd år 1965, gällde (Csikszentmihalyi & Schiefele, 1993, 209).

<sup>26</sup> Synonymt med flow används uttrycket optimal upplevelse, ibland även psykisk negentropi (Csikszentmihalyi, 2001, 195). Jag har valt att använda tala om flow respektive flowupplevelse.

som är det huvudsakliga syftet för individen (vilket den inledande observationen av konstnärerna hade antytt). Beteendet drivs med andra ord inte av en yttre målsättning, som t.ex. för de studerade kirurgernas del skulle ha kunnat vara pengar eller hög status, utan man gör det man gör för dess egen skull – ”for the sheer sake of doing it” (Csikszentmihalyi, 1991, 4). Flowupplevelsen är *autotelisk* (Csikszentmihalyi, 2001, 155).

Allmänt gäller att flow kan inträffa i samband med vilken aktivitet som helst (Csikszentmihalyi, 2001, 56). Csikszentmihalyi (1991, 3) understryker dock att flow (vanligen) inte är någonting som ”bara händer”. I regel är detta tillstånd förbundet med någon form av investering av energi, aktivt handlande, från den upplevandes sida<sup>27</sup> (se även Csikszentmihalyi & Schiefele, 1993, 213). Med referens till musikens område exemplifieras detta med en musikaliskt kunnig person som enträget arbetat för att lära sig ett nytt, krävande parti, eller annorlunda uttryckt: för att få kontroll över situationen, och som i det ögonblick då han lyckas med detta erfar flow. Av detta följer att s.k. passiv musiklyssning svårligen kan framkalla flow; däremot ser Csikszentmihalyi (1991, 109–110) stora möjligheter till flow i samband med *aktiv* lyssning. Så framstår t.ex. bevittnandet av ett liveuppträdande som en särskilt gynnsam flowaktivitet<sup>28</sup> eftersom denna form av musikumgänge (vanligen) innebär fokuserad koncentration. Eget musicerande framstår ändå, enligt Csikszentmihalyi (ibid., 111), som den verkningsfullaste källan till flow i samband med musikumgänge.

### Övriga referenser

Under ”Uppsalaprojektets” initialfas fungerade Maslow och Panzarella som huvudaktörer på den arena som Gabrielsson jämte kollega presenterade för att belysa tidigare forskningsuppslag av liknande karaktär (se t.ex. Gabrielsson, 1991, 22; Gabrielsson & Lindström, 1993, 120). I den omfattningsrika artikeln från år 2003 (Gabrielsson & Lindström Wik, 2003) har avsnittet om tidigare forskning kring starka upplevelser utvidgats avsevärt. En av de personer som gjorde entré är Marghanita Laski. Laski, som var samtida med Maslow<sup>29</sup>, studerade förändrade medvetandetilstånd av typen *transcendent ecstasy*<sup>30</sup>. Eftersom majoriteten av deltagarna i Laskis studie hade uppgett att upplevelsen utlösts av musik innebär Laskis forskning ett intressant, om än förhållandevis litet, jämförelsematerial vad gäller exceptionella upplevelser i samband med musik. En annan ny och intressant hänvisning gäller upplevelser av typen *peak performance*, vilket är ett begrepp som kan härledas till Gayle Privette. Ledet performance är

<sup>27</sup> Flow *kan* emellertid även uppstå till följd av till synes lyckliga omständigheter; för exempel se t.ex. Csikszentmihalyi (1991, 71).

<sup>28</sup> Begreppet flowaktivitet används för att beteckna aktiviteter som har möjlighet att ge upphov till flow (Csikszentmihalyi, 1975/2000, 206).

<sup>29</sup> Enligt Maslow (1976, 60) verkade han och Laski ”quite independently of each other”. Panzarella (1980, 70) tycker sig likväl märka influenser från Laski i Maslows resonemang, även om direkta referenser till Laski framstår som mera sällsynta i Maslows texter. Noteras kan att Maslow tillsammans med Laski bildade en viktig referensram för Csikszentmihalyi (1975/2000, 15).

<sup>30</sup> Laski underlät medvetet att definiera termen för sina undersökningsdeltagare.

tänkt att fungera som en markör gentemot den relativt breda meningsinnehållsburden i Maslows peakupplevelsebegrepp. Utmärkande för peak performance-upplevelsen är att denna uteslutande gäller situationer där individen upplevt att den egna prestationsnivån gällande någon viss aktivitet som man utfört (vilken som helst) legat på en betydligt högre nivå än vad man dessförinnan hållit för möjligt. Gränsdragningen gentemot upplevelser av typen peakupplevelse och flow kan tyckas subtil – och de facto förekommer också upplevelser som har inslag av två eller t.o.m. alla tre av dessa upplevelsetyper. Privette (1983) betonar emellertid att de också kan förekomma var för sig, mer eller mindre tydligt avgränsade från varandra, vilket alltså motiverar en uppdelning. För "Uppsalaprojektets" del innebär referensen till Privette jämte medarbetare (se t.ex. Privette & Landsman, 1983; Privette & Bundrick, 1987) att bilden av det komplexa nätverk som människors upplevelser bildar ytterligare kan förstås. Härigenom belyses även konceptuella problem förbundna med detta forskningsfält.

### Utfallet av "Uppsalaprojektet"

I denna del redovisar jag utfallet av "Uppsalaprojektet" så som detta har redovisats fram till idag. Presentationen bygger på de relativt tydliga linjer som Gabrielsson och Lindström Wik kunnat urskilja i det empiriska materialet. Härigenom blir det möjligt att teckna en tämligen ingående bild av "studieobjektet". Konkret har forskningen mynnat ut i ett omfångsrikt beskrivningssystem rörande olika uttryck för stark musikupplevelse, det s.k. SEM-schemat (se Bilaga 1.). Även om schemat inte är att betrakta som en fixerad slutprodukt och (vilket förtydligas nedan) väl heller aldrig kommer att kunna betraktas som en sådan, kan det betraktas som relativt stabilt till sin karaktär. Schemats innehåll står i fokus i den första delen av redovisningen nedan; därefter riktar jag uppmärksamheten mot vissa andra mönster för stark musikupplevelse som kunnat iakttas inom "Uppsalaprojektet".

Det omfattande innehållsanalytiska arbete som Gabrielsson och Lindström Wik har gjort har resulterat i ett schema över olika aspekter av stark musikupplevelse<sup>31</sup>. Schemat, som i sin helhet återges i Bilaga 1, har växt fram direkt utifrån det empiriska materialet vilket ger ett slags *in vivo*-kategorier (Stålhammar, 1999, 23). Schemat är indelat i sju delar (kategorier), där varje del kan ses som en illustration av vissa specifika komponenter som kan ingå i en stark musikupplevelse. De sju delarna är: (1) Allmänna karaktäristika, (2) Fysiologiska reaktioner och beteenden, (3) Perception, (4) Kognition, (5) Känslor/Emotioner, (6) Existentiella och transcendentala aspekter och (7) Personliga och sociala aspekter. Samtliga av dessa består av ett antal underavdelningar (subkategorier), som ytterligare preciserar vilken typ av reaktioner det gäller<sup>32</sup>. Detta ger ett hierarkiskt ordnat schema i tre nivåer.

---

<sup>31</sup> Schemat finns beskrivet i flera artiklar. Den utförligaste, och även aktuellaste, beskrivningen ges i en artikel som helt och hållet ägnats åt att presentera schemats uppbyggnad och innehåll (se Gabrielsson & Lindström Wik, 2003; en tidigare version av artikeln ingår i Lindström Wik, 2001).

<sup>32</sup> För att inte riskera att de hänvisningar som jag i den löpande texten gör till olika underkategorier i schemat (t.ex. genom att skriva "Jfr 1.1") sammanblandas med hänvis-

Gabrielsson och Lindström Wik understryker att schemat inte skall förstås som någon entydig eller slutgiltig klassifikation av *alla* tänkbara reaktioner inför musik. De olika grupperingarna är heller inte att betrakta som ”mutually exclusive” eftersom vissa överlappningar anses vara oundvikliga (mer om detta senare). Schemat är i stället tänkt att fungera som ”a reasonably exhaustive descriptive system for strong experiences related to music, subject to further modification when deemed desirable or necessary” (Gabrielsson & Lindström Wik, 2003, 169). Den grundläggande strukturen (uppläggningsen av den första nivån) har behållits i ursprunglig form ända sedan det första utkastet till schemat presenterades (se Gabrielsson & Lindström Wik, 1993); däremot har fortsatta analyser föranlett vissa modifikationer på den andra och tredje nivån. Eventuella framtida förändringar torde dock främst gälla den tredje nivån, och då i form av specifika tillägg under någon av de existerande underavdelningarna. Härnäst följer en utförligare beskrivning av schemats olika delar. Då presentationen av innehållet i de enskilda underavdelningarna av utrymmeskäl måste begränsas, hänvisas läsaren till Bilaga 1 för flera exempel på reaktioner inom respektive underavdelning.

#### (1) Allmänna karaktäristika

Begreppet stark musikupplevelse förutsätter att upplevelsen på något sätt skiljer sig från andra, mindre starka, upplevelser i personens vardag. Uttryck som vittnar om att detta är fallet samlas i den första delen av schemat. Det handlar om övergripande utlåtanden om upplevelsens karaktär. Typiska exempel är adjektiv såsom ”unik”, ”fantastisk”, ”otrolig”, ”oförglömlig” (1.1). Ett annat kännetecken är att man tycker att det är svårt eller i vissa fall rentav omöjligt att verbalt beskriva vad man varit med om (1.2). Denna upplevda svårighet blir särskilt påtaglig i undersökningar som, liksom ”Uppalaprojektet”, är uppbyggda kring det verbala kommunikationsmediet<sup>33</sup>.

#### (2) Fysiska reaktioner och beteenden

Schemats andra del består av tre olika underavdelningar. De två första beskriver olika fysiologiska och beteendemässiga förändringar medan den tredje underavdelningen är reserverad för reaktioner av så kallat kvasifysiskt slag. Bland de fysiologiska reaktionerna som finns specificerade under 2.1 finns dels reaktioner som kan relateras till det sympatiska nervsystemets verksamhet (t.ex. gåshud, kalla kårar, hjärtklappning), dels reaktioner som hör ihop med det parasympatiska nervsystemet (t.ex. tårar). Den inledande berättelsen om Simon (se Anslag

---

ningar till andra avsnitt (underkapitel) i min avhandling, har jag valt att genomgående tillfoga ordet avsnitt då jag hänvisar till ett annat ställe i avhandlingen (”Se avsnitt 1.1”, ”Jfr avsnitt 2.1” etc.).

<sup>33</sup> Fink-Jensen (1997) har försökt undgå detta genom att erbjuda sina deltagare också andra uttryckskanaler än det talade eller skrivna ordet (i form av teckningar och rörelse).

innehöll bl.a. en tydlig 2.1-reaktion: han hade haft svårt att få luft<sup>34</sup>. Fysiska beteenden i samband med musik (2.2) låter sig likaså indelas i två grupper. Här finner man såväl ”utåtagerande” handlingar av typen skratt, jubel och rörelse, som förändringar som närmast är av det motsatta slaget: ”bli stilla”, ”avbryta andra aktiviteter”, ”svårt att andas, tala, sjunga, spela” respektive ”avlägsna sig från situationen”. Till de kvasifysiska reaktionerna (2.3) hör metaforliknande beskrivningar av typen ”känna som om kroppen fylls av musik”, upplevelser av viktlöshet (jfr ”kroppen lyfter/flyger”) och liknande.

### (3) Perception

Den tredje delen rör olika perceptuella upplevelser och omfattar åtta olika underavdelningar. En underavdelning respektive ägnas åt olika auditiva, visuella, taktila och kinestetiska aspekter. Därtill kommer en avdelning för andra sinnen, en för olika synestesiupplevelser och en för rapporter om en intensifierad perception jämte beskrivningar av multimodal perception (samtidig upplevelse av olika sinnesmodaliteter). Slutligen behandlas ”objektiva” (sakliga) utsagor om musiken och utförandet. Fokus i den första av de perceptuella underavdelningarna, 3.1, är på upplevelse av ljudet. Här återfinns bl.a. utsagor om ljudstyrka (även obefintlig sådan, dvs. avsaknad av ljud: ”knäpptyst”), akustik och andra rumsliga aspekter relaterade till ljudupplevelse. Beskrivningar av synintryck i upplevelsesituationen (t.ex. av musikers kroppsspråk, spelglädje och kommunikation, av publikens reaktioner eller av den omgivande miljön) samlas i 3.2. Exempelvis kan den andra meningen i berättelsen om Simon fungera som ett bra exempel på en dylik meningsenhet. Taktila förnimmelser av att musiken ”vidrör” kroppen hänförs till 3.3, medan 3.4 gäller kinestetiska upplevelser av muskulär spänning respektive avspänning. Övriga förnimmelser, t.ex. av lukt, värme eller köld, tas upp i 3.5. Följande underavdelning (3.6) gäller olika slag av synestesier utlösta av musiken, dvs. upplevelser av att musiken gett upphov till förnimmelser i något annat sinne än det auditiva. Ett exempel på synestesi är färgförnimmelse eller s.k. färghörande. Den näst sista gruppen av perceptuella upplevelser (3.7) inbegriper två specifika reaktionsformer som går under benämningen ”intensifierad perception” respektive ”multimodal perception”. Rapporter om att varseblivningen blivit intensivare (t.ex. upplevelse av att man ”registrerat” *allt*, varenda liten ton, eller av att musiken gjort att färger i omgivningen framstått klarare) hör till det förstnämnda. Beskrivningar där den samtidiga upplevelsen av flera olika intryck betonas (t.ex. betydelsen av att både höra och se ett musikframförande) hör till det senare nämnda. Slutligen finns en underavdelning för kommentarer som är relaterade till varseblivningen av det musikaliska materialet respektive utförandet (3.8). Fokus är på olika ”objektiva” iakttagelser rörande genre, form, instrumentation, teknik, tempohantering o.d. Utmärkande för dessa utsagor är att de uteslutande är av faktamässig karaktär och således inte

---

<sup>34</sup> Denna reaktion rapporterades dock av Ruben, som hade iakttagit Simon under konsertens gång. Samtliga beskrivningar inom ”Uppsala projektet” baserar sig uteslutande på retrospektiva upplevelser.

gäller subjektiva eller känslomässiga upplevelser av musiken eller utförandet (sådana beskrivningar samlas i 4.7).

#### (4) Kognition

Den fjärde delen i schemat har avsatts för olika kognitiva reaktioner inför musiken. I den första av de sju underavdelningarna (4.1) återfinns rapporter om förändringar av typen ”ökad mottaglighet för musiken” och ”fokuserad uppmärksamhet på musiken”. Upplevda förändringar i förhållande till situationen i vilken musikumgänget äger rum (t.ex. upplevelse av att en speciell stämning eller atmosfär infunnit sig), förändringar rörande individens medvetande om sig själv (t.ex. en upplevd förlust av kroppsmedvetenheten) samt en förändrad tids- och rumsuppfattning (t.ex. upplevelse av att tiden står stilla) fångas in av 4.2. I 4.3 samlas uttryck för att mötet med musiken gett upphov till att individens i någon mening så att säga bragts ur fattningen, vilket bl.a. märks i uttryck såsom ”håpnad”, ”berörd”, ”trollbunden” samt i upplevelser av att musiken bryter igenom kognitiva barriärer, att den ”går rakt in”. Beskrivningar av att bli ett med musiken, att känna sig direkt tilltalad av musiken eller att som utövare uppleva att man överträffar sin normala kapacitet är i sin tur alla exempel på 4.4-reaktioner. Den femte underavdelningen (4.5) svarar för associationer, minnen och tankar som aktualiserats i samband med musikumgänget. Dessa kan dels gälla utommusikaliska aspekter, dels kan de vara relaterade till musiken. Föreställningar såsom inre bilder av ett landskap eller ”drömmar” utlösta av musik finns samlade i 4.6. Marianne Fredriksson ger ett mycket tydligt exempel på en upplevelse av typen 4.6 då hon i utdraget i Anslag målande ger uttryck för de inre bilderna som musiken kom att väcka hos Simon. Den återstående underavdelningen, 4.7, ansvarar för samtliga sådana beskrivningar av musiken och utförandet som, i motsats till 3.8, innehåller någon form av känslomässig konnotation eller evaluering (”glada toner”, ”vacker fraserings” etc.).

#### (5) Känslor/Emotioner

Schemats femte del gäller olika slag av känslomässiga reaktioner utlösta i samband med musik. Det handlar om känslor som den upplevande individen erfar hos sig själv, och *inte* dennes upplevelse av att musiken uttrycker någon specifik känsla e.d. Utsagor som vittnar om att den starka musikupplevelsen haft en mycket hög känslomässig intensitet och styrka samlas under 5.1. Därefter riktas fokus mot enskilda känslor av såväl positiv som negativ karaktär. Förteckningen över de positiva känslorna (5.2) börjar med känslor som kännetecknas av en relativt låg aktiveringsgrad (”frid, ro, harmoni, stillhet”, ”trygghet och värme” osv.). Aktiveringsnivån ökar sedan successivt för att slutligen kulminera i ”eufori, extas, hänförelse”. På motsvarande sätt inleds förteckningen över de negativa känslorna (5.3) med uttryck såsom ”trött, utmattad” men slutar med beskrivningar av typen ”kaos, panik, outhärdligt”. Komplexiteten i människors emotionella reaktionsmönster framgår slutligen av 5.4, där sådana beskrivningar finns placerade som vittnar om att mötet med musiken framkallat många olika kän-

lor, ibland motstridiga sådana, antingen upplevda samtidigt eller i olika skeden av upplevelsen.

#### (6) Existentiella och transcendentala aspekter

Beskrivningar som vittnar om att mötet med musik har gett upphov till upplevelser av existentiell karaktär bildar underlag för 6.1. Det kan handla om att musiken har upplevts "fånga" den egna existensen, att den har "förklarat" meningen med livet eller att musikumgänget givit upphov till en förändrad syn på tillvaron. Till de transcendentala aspekterna (6.2) hör beskrivningar av tillstånd förbundna med en upplevelse av någon form av existentiellt överskridande, t.ex. transupplevelse, ut-ur-kroppen upplevelser, upplevelse av att gå upp i något större eller upplevelse av en annan värld. Till denna del av schemat hör även upplevelser av religiös karaktär (6.3). Exempel på sådana aspekter är rapporter som handlar om upplevda möten med det gudomliga, om att nås av andligt tilltal eller om att musiken upplevts uttrycka ett religiöst budskap.

#### (7) Personliga och sociala aspekter

Den sista av schemats sju delar utmärks av att den i stor utsträckning belyser olika konsekvenser av en stark musikupplevelse. De tre första av de fyra underavdelningarna gäller olika, mer eller mindre varaktiga, förändringar hos den upplevande individen. I det fall att dessa förändringar är tydligt relaterade till den upplevande personens utveckling och psykiska välbefinnande faller de in under 7.1. Om förändringarna snarare gäller personens förhållande till musik och hans eller hennes fortsatta musikumgänge hör de däremot till 7.2. Bland de icke-musikaliska konsekvenserna upptar schemat bl.a. följande aspekter i schemat: "komma till insikt", "tydliggörande av egna tankar och känslor", "insides rening", "katharsis", "få tröst, hopp, kraft, hjälp etc.". Relaterat till musik kan konsekvenserna ta sig uttryck i ett nytt synsätt på musik, motivation att själv lära sig spela ett instrument eller ett fortsatt användande av musik utifrån specifika syften ("som terapi"). Den tredje underavdelningen (7.3) uppmärksammar särskilt förhållandet mellan musik och identitet. Beskrivningar som insorteras under denna avdelning gäller exempelvis upplevelse av att musiken stått i nära relation till den egna identiteten samt att musiken förmått bekräfta och utveckla denna. De sociala aspekterna som återfinns under 7.4 gäller olika slag av samhörighetsupplevelser, t.ex. lyssnare sinsemellan eller mellan musiker och lyssnare.

Gabrielsson och Lindström Wik har med detta schema konstruerat ett system som på ett överskådligt sätt förmår fånga in den mångfald av olika kvaliteter (upplevelser, beteenden, reaktioner) som kan komma till uttryck i starka musikupplevelser. Schemat framstår som ett användbart redskap för att sortera innehållet i fria upplevelsebeskrivningar (se t.ex. Nagy & Szabo, 2003). Schemat har även tillämpats för analys av andra aktivitetsformer än musik: starka dansupplevelser har studerats av Tchotoklieva (1999), starka bildkonstupplevelser av Löfstedt (1999). Därtill har jag själv prövat dess användbarhet i en studie av upplevelser i en s.k. konstruerad lyssningssituation (Ray, 1999). Vidare har "Uppsala-

projektet” inspirerat till en pro gradu-avhandling i musikvetenskap vid Åbo Akademi (Karlsson, 2003), där schemat likaså kommit till användning. Ruud (1997, 180) noterar att uppslaget också har anammats av italienska forskare. Den utförliga beskrivningen av schemat motiveras av att det har tjänat som referens i delar av de empiriska analyser som jag har gjort inom ramen för denna avhandling. Till detta återkommer jag längre fram i arbetet.

Majoriteten av de beskrivningar som har samlats in inom ramen för ”Uppsala-projektet” har gällt starka musikupplevelser som inträffat i samband med lyssnande. Detta är enligt Gabrielsson (2001, 434) anmärkningsvärt med tanke på att en övervägande del av deltagarna varit aktiva utövare. Av de drygt 1300 beskrivningarna gäller ca 81 % upplevelser som inträffat i samband med lyssnande, medan utövarupplevelser uppgår till ca 18 %. Några få upplevelser i samband med eget skapande samt beskrivningar där aktivitetsformen varit oklar står för den resterande procentsatsen. Lyssnande till livemusik har vidare visat sig vara vanligare än lyssnande till inspelad musik; förhållandet är ca 72 % mot ca 25 %. Musiken fördelar sig över ett stort antal olika genrer enligt ett mönster som vittnar om tydliga åldersberoenden och även könsberoende (Gabrielsson, under tryckning). Det dominerande mönstret bland de yngre deltagarna var att upplevelserna gällt musik av typen rock och pop samt att de ägt rum under stora konserter eller i samband med solitärt lyssnande. Resultatbilden för studien som helhet indikerar att såväl bekant som främmande musik har kommit att fungera som ”utlösare” av starka musikupplevelser:

It is obvious that in the great majority of cases the music in SEM belonged to a musical genre that was familiar and usually preferred. On the other hand, there are many exciting reports of meetings with unknown or earlier neglected music that suddenly catches the person's total attention and leads to new discoveries in the musical universe. (Gabrielsson, under tryckning)

Inget entydigt mönster har däremot rapporterats ifråga om var de starka musikupplevelserna har ägt rum; tvärtom gör sig en stor variation gällande. Bland exemplen på sådana ställen finns konsertsalar, operahus, kyrkor, krogar, det egna hemmet samt bilar och bussar (Gabrielsson & Lindström Wik, 2003, 197–198). Pedagogiska sammanhang konstateras däremot inte ha varit representerade i någon större utsträckning (Gabrielsson, 2002a, 19). Enligt uppgift är det endast knappa 2 % av det totala antalet beskrivningar som har utspelat sig i skolmiljö.

Som tidigare framgått varierar åldern på deltagarna i ”Uppsalaprojektet” mellan 13 och 91 år. Den åldersgrupp som särskilt belyses i min avhandling (ungdomar i 13–15-årsåldern) har inte tidigare fokuserats inom ”Uppsalaprojektet”; däremot finns en specialstudie av ungdomar i gymnasieåldern (Antonsson & Nilsson, 1991). Antalet deltagare inom åldersintervallet 13–19 år omfattar totalt 12,5 % av alla beskrivningar i ”Uppsalaprojektet”. Antalet starka musikupplevelser som ägt rum inom åldersintervallet 10–19 år uppgår emellertid till närmare en tredjedel av alla upplevelser som kunnat tidsbestämmas. Betraktar man enbart de beskrivningar som levererats av deltagare i åldern 40–91 år är det ca en fjärdedel av upplevelserna som gällt ett musikaliskt möte under tonåren. I en specialstudie av starka musikupplevelser rapporterade av äldre människor (70 år och äldre) visade sig intervallet 10–19 år samla flest antal beskrivningar då upplevelserna



sorterades in under olika tioårsintervall med avseende på när de hade inträffat (Gabrielsson, 2002b).

Vissa av reaktionerna i beskrivningsschemat förefaller vara vanligare än andra reaktioner. Exempelvis framstår tårar, vanligen i förbindelse med positiva upplevelser, som en av de totalt sett oftast rapporterade fysiologiska reaktionerna (2.1). Som väntat dominerar andelen positiva känslor (5.2) klart över andelen negativa känslor (5.3). Andelen beskrivningar totalt som handlat om en stark negativ upplevelse i samband med musik uppgår till ca 2 %. Eftersom forskarna inte (ännu) har presenterat någon övergripande frekvenstabell för materialet som helhet är det emellertid inte möjligt att urskilja något entydigt mönster ifråga om vilka reaktioner som kunde anses vara vanligast respektive ovanligast vid stark musikupplevelse. De frekvensanalyser som har gjorts gäller endast för mindre grupper av deltagare inom forskningsprojektet, t.ex. en grupp om 78 äldre människor (Gabrielsson, 2002b) eller en grupp bestående av 76 personer som alla i sina beskrivningar har gett uttryck för någon religiös aspekt (Lindström Wik, 2001). En jämförelse mellan starka musikupplevelser hos ungdomar i gymnasieåldern och äldre människor indikerar att innehållet i starka musikupplevelser varierar mellan olika grupper av människor (Gabrielsson, 2002b, 120). Tårar visade sig exempelvis vara vanligare hos äldre människor än hos gymnasieungdomar, och "utåtagerande" beteenden såsom att dansa, hoppa och skrika (dvs. "typiska" beteenden på pop- och rockkonserter) rapporterades oftare av ungdomarna än av de äldre. Den senare gruppen beskriver snarare beteendeförändringar av typen "bli stilla".

De två faktoranalyser som Gabrielsson och hans kollega har genomfört resulterade i fjorton faktorer vardera (se Gabrielsson & Lindström Wik, 2003). Dessa förklarar 64 % respektive 63,8 % av den totala variansen. Resultatbilden för faktoranalyserna överensstämmer i hög grad med de olika underavdelningarna i schemat, likaså är de flesta faktorer gemensamma för bägge studier. För de båda studierna gäller vidare att omkring hälften av faktorerna representerar kombinationer av två eller flera underavdelningar i schemat.

Vissa förskjutningar i Gabrielssons och Lindström Wiks språkbruk har skett sedan starten för drygt tio år sedan, vilket speglar studiens induktiva ansats. Den initiala benämningen "strong experiences of music" omformulerades så småningom till "strong experiences of and with music" respektive "strong experiences with music". Numera (Gabrielsson & Lindström Wik, 2003) lyder beteckningen "strong experiences related to music". Även formuleringen "strong experiences in connection with music" har föreslagits (Gabrielsson, 2001, 445). Dessa skiftningar sammanhänger med den framväxande resultatbilden beträffande de faktorer som deltagarna har uppgivit som möjliga orsaker till att upplevelserna inträffade. Eftersom det visat sig att upplevelserna vanligen bottenar i en kombination av olika musikaliska, personliga och situationella orsaker menar Gabrielsson och Lindström Wik (2003, 198) att det är mera befogat att använda uttryck som de ovan nämnda (se även Gabrielsson, 2001, 445). Att enbart tala om starka upplevelser "of music" upplevs med andra ord som för snävt. I enlighet med detta har jag valt att så konsekvent som möjligt tala om starka musikupplevelser i samband med musik.

### *Kritiska anmärkningar*

Tillsammans med litterära bidrag i form av t.ex. artiklar i vetenskapliga tidskrifter har ett flertal konferenspresentationer jämte andra typer av offentliga framträdanden<sup>35</sup> bidragit till föra ut forskningen på den (musik)psykologiska och (musik)pedagogiska arenan. Sammanfattat kan man konstatera att forskningsprojektet har fått mycket positiv genklang (se t.ex. Nielsen, 1998, 158) samtidigt som det också har kommit att aktualisera diverse kritiska frågor, t.ex. vad gäller det metodiska förfaringssättet<sup>36</sup>. Exempelvis ifrågasätter Kleinen (1994, 30) tillförlitligheten i det empiriska materialet, då detta utgörs av människors minnesbilder. Gabrielsson har senare (se t.ex. Gabrielsson & Lindström Wik, 2003, 203–204) själv uppmärksammat denna, för *alla* självbiografiska studier gemensamma, problematik (se också Sundin, 1990). Härvid har Gabrielssons betonat att beskrivningarna alltså fyller en viktig funktion i sin egenhet av representationer av "the personal meaning of an event" (Gabrielsson & Lindström Wik, 2003, 204). Utifrån ett sådant synsätt framstår frågan huruvida överensstämmelsen med verkligheten är 1:1 eller inte med andra ord som mindre viktig (därmed inte sagt att detta skulle vara oviktigt).

En annan tänkbar invändning gäller det stora utrymme som kvalitativa studier, "Uppsalaprojektet" inklusive, inte sällan kräver för att förmedla resultatbilden. För att illustrera detta kan nämnas att Gabrielssons och Lindström Wiks artikel i *Musicae Scientiae* från år 2003 hör till en av de längsta som någonsin publicerats i denna tidskrift (61 sidor). Problematiken med hur redovisningen skall gestaltas för att bli mest läsvänlig (jfr Kvale, 1997, 228–231) delar "Uppsalaprojektet" emellertid med all forskning. Eftersom det inte finns några etablerade konventioner för hur den kvalitativt inriktade forskaren skall utforma sin redovisning (Kvale, 1997, 231) framstår detta dock som ett påtagligare problem inom kvalitativ forskning.

## 1.4 Problemformulering

Trots att människors upplevelser i samband med musik kan sägas vara av primär betydelse såväl inom vetenskapsområdet musikpsykologi som i all dagliga möten med musik har forskningsinsatserna endast i begränsad utsträckning gällt detta fenomen – och i ännu mindre grad musikupplevelser av särskilt stark karaktär (Gabrielsson & Lindström, 1993; jfr Finnäs, 1992 och Behne, 1997). Kombinerar man frågor gällande starka musikupplevelser med ett pedagogiskt intresse

---

<sup>35</sup> För huvudparten av detta har Gabrielsson ansvarat, men medarbetare inom projektet har även i viss mån bidragit till att sprida information om den pågående forskningen. Exempelvis deltog jag år 1999 i en kongress anordnad av Deutsche Gesellschaft für Musikpsychologie (DGM) i Karlsruhe med en presentation titulerad *Das Erleben von Musik und das Ausdrucksverhalten*. Tyngdpunkten i presentationen var på det av Gabrielsson och Lindström Wik utvecklade beskrivningsschemat.

<sup>36</sup> Noteras bör att den psykologiska vetenskapsdisciplinen av tradition har varit, och fortfarande i mycket är, starkt orienterad mot det naturvetenskapliga paradigmet kvantitativa forskningstraditioner (se t.ex. Csikszentmihalyi & Robinson, 1990, xiv–xv).

blir bristen på forskning synnerligen stor. Det övergripande syftet med denna doktorsavhandling är att fördjupa förståelsen för starka musikupplevelser och deras betingelser i en skolkulturell kontext. Mera specifikt behandlar arbetet den potentiella förekomsten av starka musikupplevelser inom musikundervisningen i årskurserna sju till nio inom den grundläggande utbildningen<sup>37</sup>.

Tidigare forskning om starka musikupplevelser (Gabrielsson, 1991; Gabrielsson & Lindström 1993, 1995; Gabrielsson & Lindström Wik, 2000) pekar på att sådana möten med musik kan få avgörande konsekvenser för människors förhållande till musik och deras fortsatta musikumgänge. Detta kan t.ex. ta sig uttryck i form av en ökad motivation att själv utöva musik eller ge upphov till en ny syn på en viss typ av musik (se även Sloboda, 1990). Starka musikupplevelser kan med andra ord ses som betydelsefulla lärosituationer, varför de framstår som viktiga inslag i det musikaliska lärandet (jfr Rostvall, 2000). Resultatbilden i tidigare studier av starka musikupplevelser indikerar dock att sådana erfarenheter mera sällan rapporteras ha inträffat i formella undervisningssituationer (Gabrielsson, 2002a, 19)<sup>38</sup>.

Starka musikupplevelser har även konstaterats kunna vara viktiga på andra plan än det strikt musikaliska. Till de s.k. icke-musikaliska konsekvenserna hör bland annat personliga upplevelser såsom höjt psykiskt välbefinnande, ökad självkänsla och andra identitetsrelaterade aspekter. Med hänvisning till den utveckling som sker under ungdomsåren (se t.ex. Erling & Hwang, 2001) kunde starka musikupplevelser antas vara av särskild betydelse för ungdomar. Trots att en betydande del av de beskrivningar som analyserats inom det av Gabrielsson ledda forskningsprojektet gäller starka musikupplevelser som inträffat under ungdomsåren, kvarstår det faktum att starka musikupplevelser i allmänhet verkar knytas till andra kontexter än den skolkulturella<sup>39</sup>. Detta mönster har gett upphov till en rad frågor av såväl musikpedagogisk som musikpsykologisk art, vilka jag ämnar försöka besvara i denna avhandling:

*Vad karaktäriserar ungdomars beskrivningar av starka musikupplevelser? Vilken mening tillskriver ungdomarna sina upplevelser? Under vilka villkor och i vilka sammanhang äger upplevelserna rum? Hur förhåller sig musiklärare till starka musikupplevelser? Har de egna erfarenheter av sådana upplevelser? Hur framträder fenomenet musikupplevelse i lärarnas uppfattningar om syftet med skolans musikundervisning? Hur ser de på möjligheterna respektive begränsningarna vad gäller förekomsten av starka musikupple-*

<sup>37</sup> I och med en lagändring som trädde i kraft 1.1.1999 har termen grundläggande utbildning ersatt beteckningarna lågstadiet (åk 1–6) och högstadiet (åk 7–9). När jag i mitt arbete använder uttrycket ”skolans musikundervisning” syftar jag, om annat inte anges, alltså på musikundervisningen i årskurserna sju till nio.

<sup>38</sup> Noteras kan att detta är första gången som Gabrielsson i skrift har kommenterat förekomsten – eller snarare avsaknaden – av starka musikupplevelser i undervisningssammanhang. Vid tidpunkten för mitt val av avhandlingsämne (omkring år 2000) hade denna aspekt ännu inte utsatts för kritisk granskning av honom.

<sup>39</sup> I en svensk studie (Rostvall & West, 2001) har detta förhållande bekräftats gälla även för frivillig instrumentalundervisning.

*velser inom ramen för skolans musikundervisning? Hur kommer denna dimension av musikumgänge till uttryck i läroplanen?*

Detta batteri av frågor leder till följande, för mitt arbete ledande, problemställning:

*Vad innebär stark musikupplevelse för elever och musklärare i grundskolans högre årskurser och vilket är utrymmet för sådana erfarenheter inom skolans musikundervisning?*

Med hänvisning till studiens explorativa ansats har jag, vilket frågebatteriet ovan tydligt illustrerar, valt att ta utgångspunkt i tre olika perspektiv. Det första perspektivet utgörs av ett elevperspektiv på fenomenet stark musikupplevelse. Det andra perspektivet är ett lärarperspektiv på skolans musikundervisning i allmänhet samt fenomenet stark musikupplevelse och dess plats i skolkontext i synnerhet. Det tredje perspektivet utgörs av ett läroplansperspektiv. Likt ett musikaliskt tema som på olika sätt varieras i en komposition blir stark musikupplevelse härigenom det återkommande ledmotivet som i tur och ordning kommer att belysas utifrån olika synvinklar.

Preciserade syften för den empiriska delen har formulerats på följande sätt:

- Att beskriva och analysera starka musikupplevelser hos ungdomar som går i årskurs nio, varvid fokus är på förutsättningarna för upplevelserna, upplevelsernas innehåll och deras betydelse för ungdomarna
- Att ge en kontextuell beskrivning av musikundervisningen i årskurserna sju till nio och studera möjligheter och begränsningar för stark musikupplevelse i denna miljö genom att identifiera musklärarens perspektiv på sin musikundervisning i de nämnda årskurserna, samt genom att granska läroplanstexter i musik för detta stadium
- Att beskriva och analysera musklärarnas föreställningar om och erfarenheter av starka musikupplevelser, speciellt som möjliga inslag i skolans musikundervisning

Genom att kombinera elevperspektivet, lärarperspektivet och läroplansperspektivet hoppas jag kunna urskilja konturer för de villkor under vilka stark musikupplevelse kan erfaras inom skolans musikundervisning. Mitt antagande är att jag för att kunna uttala mig om möjligheter och begränsningar vad gäller förekomsten av starka musikupplevelser i den miljö som skolan innebär, ständigt måste se de olika delarna i förhållande till varandra. Jag önskar försöka tydliggöra innebörden av starka musikupplevelser som ett inslag i det musikaliska lärandet och belysa vilka faktorer som kan bidra till att antingen ”medge” starka musikupplevelser eller ”förstöra” dessa möjligheter, då arenan är ett klassrum befolkat av ungdomar i åldern 13–15 år (elevperspektivet) som deltar i musikundervisning förmedlad av en viss lärare (lärarperspektivet) som verkar inom det allmänna skolväsendet (läroplansperspektivet).

Därtill kommer ett metodiskt syfte, som anknyter till elevernas och lärarnas beskrivningar av sina starka musikupplevelser. I analysen av dessa data har jag

prövat det beskrivningssystem för starka musikupplevelser som Gabrielsson och Lindström Wik har utvecklat som ett resultat av sina pionjärinriktade studier. Avsikten har härvidlag varit att undersöka tillämpbarheten av detta system på skriftliga beskrivningar av starka musikupplevelser författade av ungdomar i femtonårsåldern samt på musiklärares muntliga beskrivningar av starka musikupplevelser som de haft. Eftersom eleverna inte har uppmanats att särskilt beskriva (eventuella) upplevelser som inträffat inom skolans musikundervisning utan själva fritt kunnat välja inriktning på sina svar, förväntas deras texter gälla upplevelser som har ägt rum i varierande miljöer. Detta innebär att analysen av ungdomarnas beskrivningar antas komma att belysa starka musikupplevelser och deras betingelser såväl i ungdomskulturell som skolkulturell kontext. Detta aktualiserar spänningsfältet mellan skola och fritid, som på senare tid har varit föremål för ett allt större forskningsintresse (t.ex. North, Hargreaves & O'Neill, 2000; Ericsson, 2002; Lamont, Hargreaves, Marshall & Tarrant, 2003).



# Kapitel 2:

## Ungdomars musikumgänge

### – från muzak till extas

---

Gabrielssons och Lindström Wiks banbrytande studier av fenomenet stark musikupplevelse har visat att starka musikupplevelser kan förekomma i samband med många olika musikaliska aktiviteter och genrer, i många olika sociala sammanhang (ensam eller tillsammans med andra) och situationer (hemma, i konsertsalen, i kyrkan, i bilen etc.) samt att dessa kan erfaras av människor med mycket olika bakgrund (rörande musikalisk utbildning, musikintresse, ålder etc.), och ta sig många olika uttryck. Detta ger onekligen ett komplext utgångsläge för att genomföra en studie utifrån en förhoppning om att fördjupa förståelsen av de villkor som gäller för att starka musikupplevelser skall kunna ske inom ramen för skolans musikundervisning. Därtill kommer att det inte existerar någon övergripande teori som skulle kunna länka samman de olika elementen till en enhetlig bakgrundsteckning<sup>40</sup>. I syfte att skapa en teoretisk förståelseram för mitt ”studieobjekt”, granskas i detta kapitel *hur* människor tar del av (använder) musik, *var* detta sker, *varför* det sker, och *vilken inverkan* detta kan ha på människan. Samtliga frågor innebär stora problemkomplex i sig, varför min redovisning på intet sätt kan göra anspråk på att vara uttömmande. I stället görs vissa nedslag som har bedömts vara relevanta med tanke på mitt specifika forskningsintresse och den åldersgrupp som står i fokus i mitt arbete (yngre tonåringar). Jag inleder med att isolera olika sätt på vilka en människa kan ta del av musik, och granskar särskilt vad detta (dvs. de olika musikumgängesformerna) kan få för konsekvenser för hennes upplevelser.

## 2.1 Former för musikumgänge

Musikaliska möten kan komma till stånd på många olika sätt. Lyssnande till musik (receptivt musikumgänge) är den klart vanligaste formen för musikumgänge i det moderna samhället<sup>41</sup>, följt av att individen själv spelar eller sjunger

---

<sup>40</sup> Detta är givetvis ingen unik situation. Exempelvis konstaterar Lillemyr (1990, 37) på motsvarande vis att *lek* är ett komplext fenomen som inte kan förklaras blott utifrån en teori utan kräver flera teoretiska uppslag för att fullständigt kunna förstås.

<sup>41</sup> Som bl.a. Ericsson (2002, 22) har påpekat, varierar sättet att benämna det nuvarande samhällstillståndet; ibland talas det om det moderna ibland påstås det att vi lever i det post- eller senmoderna samhället (jfr t.ex. Fornäs, 1990b, 20–21 och Jørgensen, 2004). Hur människor förhåller sig till (diskuterar, utövar, värderar etc.) musik står alltså i stark relation till den gällande tidsepoken (se t.ex. Sundin, 2003, 12).

(performativt musikumgänge). Bara under de senaste decennierna har den teknologiska utvecklingen bidragit till att avsevärt utveckla repertoaren av olika sätt att ta del av musik. Möjligheten att lyssna till inspelad musik i det egna hemmet är ett slående exempel på en sådan landvinning (se t.ex. Finnäs, 2000 och Sundin, 1979, 9–21). Enligt Storr (1997, 109–110) lär den kanadensiske pianisten Glenn Gould (1932–1983) ha trott att de möjligheter att avnjuta musik i det egna hemmet som den moderna teknologin förde med sig, skulle konkurrera ut konsertsalen. Enligt det scenario som Gould målade upp skulle klassiska konsertbesök inte längre förekomma idag. Han menade att musikupplevelserna skulle komma att bli så mycket djupare i och med möjligheten att ”skräddarsy” lyssningssituationen i enlighet med egna önskemål, att människornas intresse för att ta del av offentliga musikframträdanden så småningom skulle sina helt. Användarvänliga datorprogram har bidragit till att omdefiniera den uppväxande generationens syn på begreppet komposition (Folkestad, 2001; Stålhammar, 2001, 9), och freestylar, som idag närmast motsvaras av sofistikerade mp3-spelare, har vidgat det musikaliska rummet långt utöver köksradion och stereoskåpet (se t.ex. Hargreaves & North, 1999, 72–73). Att listan med exempel på möjliga umgängesformer idag, en bit in på det 21:a århundradet, kunde göras lång blir tydligt då man betraktar följande konstaterande:

The ways in which people experience music – as ‘consumers’, fans, listeners, composers, arrangers, performers or critics – are far more diverse than at any time in the past, as are the range of contexts in which this takes place. (Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002, 1)

Talrika studier av hur *ungdomar* sysslar med musik har visat att lyssnande klart dominerar över andra musikaliska aktivitetsformer under denna period av livet och att detta är en aktivitetsform som tillskrivs särskilt stor betydelse under ungdomsåren. Många ungdomar ägnar dagligen *avsevärd* tid åt det receptiva musikumgänget<sup>42</sup>. Exempelvis kunde North, Hargreaves och O’Neill (2000) fastställa den genomsnittliga tiden som engelska ungdomar i de yngre tonåren ägnar åt lyssning per dag till närmare tre timmar. I Tyskland har musikkonsumtionen hos människor i fjortonårsåldern och uppåt beräknats omfatta i medeltal fyra timmar per dag<sup>43</sup> (Vorderer & Schramm, 2004, 90; se också Zillmann & Gan, 1997, 161–162). Att ta del av musikvideor är ett annat centralt inslag inom ungdomskulturen (se t.ex. Burnett, 1990). Enligt uppgifter från år 1995 (se Scheid, 2000, 1) kan det kvantitativa måttet på tonåringarnas dagliga musikkonsumtion då denna förmedlingsform också medräknas (vilket de tidigare nämnda forskarna

<sup>42</sup> North, Hargreaves och O’Neill (2000, 262) spekulerar i om det frekventa lyssnandet till musik i hemmet som de 13–14 år gamla ungdomarna i deras studie rapporterade möjligen kan tolkas som att denna aktivitet är den mest attraktiva av de sysselsättningar som står till buds. De fann att flickor – om de fick välja och inte var bundna till t.ex. ekonomiska ramar – uppgav att de hellre skulle ägna sig åt shopping än åt musiklyssning, men eftersom detta inte var möjligt stod lyssnandet högst upp på deras lista över prefererade fritidssysselsättningar. På motsvarande sätt uppgav pojkar att de hellre skulle spela datorspel än lyssna till musik.

<sup>43</sup> Denna siffra gäller för år 2000 och är beräknad utifrån hur länge deltagarna har uppgett att de dagligen lyssnar till radio (där musikinslag svarar för en betydande del av innehållet) respektive på kassett, LP- eller CD-skiva.



inte gjort) uppskattas till närmare fem timmar. Musik är med andra ord ett *mycket* centralt inslag i ungdomskulturen.

Allmänt gäller att merparten av ungdomarnas musikumgänge äger rum då de är för sig själva (Zillman & Gan, 1997, 163, 175; Crozier, 1997, 72; se också Drotner, 1995). Exempelvis uppgav 60 % av ungdomarna i den stora studien av tonåringars musikumgänge som North, Hargreaves och O'Neill (2000) har gjort, att de i regel lyssnade till musik då de var ensamma. Enligt Aagre (2002, 155) är tonårsrummet även en mycket viktig plats för musikutövning. Det solitära musikumgänget har emellertid, vilket Zillman och Gan och också Axelsen (1997, 88) har påpekat, förvånansvärt nog inte varit föremål för forskning i någon nämnvärd utsträckning. Även Sloboda har uppmärksammat detta faktum:

The details of the intimate hour-by-hour musical lives of children in contemporary society are almost unknown to us. We really need to know much more about what children autonomously use music for in their everyday lives. (Sloboda, 2001, 248)

Resultatbilden i en brittisk studie av hur närmare 1500 elever i *primary* och *secondary school* förhåller sig till musik (Lamont, Hargreaves, Marshall & Tarrant, 2003), indikerar att det möjligen vore skäl att nyansera bilden av det receptiva musikumgänget som den musikaliska aktivitetsform som skulle ha absolut prioritet inom ungdomskulturen – för att inte säga monopol (se t.ex. Sloboda, 2001, 243). Lamont jämte kollegor fann att informellt musicerande under fritiden, att döma av vad eleverna själva rapporterade, *också* verkar vara tämligen vanligt. Forskarna konkluderar: "Music listening forms an important part of pupil's lives, but music-making is also prominent" (Lamont, Hargreaves, Marshall & Tarrant, 2003, 238).

Som en möjlig förklaring till detta, enligt forskarna själva oväntade resultat, ser de den medvetna satsningen på att syssla mera med aktivt musicerande inom skolans musikundervisning som gjorts i Storbritannien (bl.a. har det performativa musikumgänget lyfts fram starkare i den nationella läroplanen för musik). Vidare fann Lamont m.fl. – vilket också bröt mot tidigare forskningsresultat – att både elever och lärare i *secondary school* (inbegripande årskurserna sju till nio som jag har kommit att intressera mig för) förhöll sig positivt till musikundervisningen. Detta förstår forskarna likaså som en tänkbar effekt av att undervisningens uppläggning och innehåll har förändrats (till följd av läroplansreformen), men påpekar att fortsatt forskning är nödvändig för att mera specifikt klarlägga orsakerna till den trend som deras studie låter ana. En (svensk) studie rörande musikbruket bland engelska och svenska ungdomar i femtonårsåldern (Stålhammar, 2001) har genererat en resultatbild som intressant nog pekar i samma riktning. I denna studie slår forskaren fast att det, som han säger, fördomsfulla antagandet "att ungdomar har ett passivt förhållningssätt till musik och i huvudsak möter musiken i musikreceptiva sammanhang" *inte* stämmer (ibid., 9). Han noterar att merparten av de tolv ungdomarna i hans studie "är aktiva med musik", vilket exemplifieras med att ungdomarna har berättat att de brukar komponera med datorns hjälp och att de har gett uttryck för att på ett sofistikerat sätt använda musik i kombination med andra fritidssysselsättningar.

Det handlar med andra ord inte om ett passivt, muzakliknande bruk av musik, utan om ett aktivt och medvetet musikanvändande<sup>44</sup>.

Nielsen (1998, 291–348) sammanfattar olika former för musikumgänge i fem övergripande aktivitetsområden: reproduktion, produktion, perception, interpretation och reflektion. Dessa områden fångar musikaliska aktivitetsformer som att spela och sjunga redan existerande musik (reproduktion), att skapa, komponera, arrangera och improvisera (produktion), att lyssna till musik (perception), att analysera och (t.ex. verbalt) tolka musik (interpretation), samt att överväga, undersöka och förhålla sig till musik t.ex. utifrån ett historiskt, sociologiskt eller psykologiskt perspektiv<sup>45</sup>. En av de främsta förtjänsterna med en dylik kategorisering är att detta gör det möjligt att överblicka ett mycket komplext fält – även om detta intryck är illusoriskt i den meningen att det, vilket Nielsen också understryker, i praktiken inte existerar några vattentäta skott mellan dessa fem områden. Det är således fullt möjligt att tänka sig ett inslag under en musiklektion som på ett eller annat sätt berör *alla* dessa områden. Ett exempel får förtydliga detta: en sång kan sjungas (reproduktion), man kan lyssna till en inspelning av sången (perception), den kan analyseras, tolkas och förstås (interpretation), den kan bli föremål för mer omfattande överväganden (reflektion), och eleverna kan t.o.m. själva stå som upphovsmän till sången (produktion). I det följande ger jag en utförligare beskrivning av olika umgängesformer insorterade under Nielsens fem ”måder at beskæftige sig med musik på”.

Det *reproduktiva* musikumgänget innebär att individen själv genom sång och/eller spel ”återskapar” musik. Musicerandet kan ske utifrån noter eller genom att man imiterar en musikaliskt förebildande modell (antingen i en öga mot öga-situation, då inlärningsprocessen i regel är beledsagad av verbala kommentarer, eller med en fixerad inspelning som utgångspunkt). I det fall att målet inte är *exakt* avbildande (vilket det är om man önskar lära sig ett solo i precis samma tappning som på favoritskivan), gör sig ett visst mått av individuell tolkning alltid gällande i samband med att musik reproduceras. Utmärkande är dock att det finns ett specifikt ursprungsmaterial vars ”identitet” man eftersträvar att bevara. Musiken existerar med andra ord i form av ett konkret verk (poplåt, visa, pianokonsert etc.), och det är utövarens ”konfrontation” med detta verk som ligger till grund för det musikaliska mötet. *Hur* detta möte utfaller är beroende av en mängd olika faktorer, inte minst individens tekniska färdigheter att frambringa musiken i önskad form.

En specifik form av musikalisk reproduktion utgörs av musik som framförs play back (som om-musicerande). Nielsen (1998, 299) noterar att play back-framföranden kan ge barn och unga en falsk bild av vad det innebär att musicera. Kivy (citerad i Jorgensen, 1997, 25) ställer sig likaså kritisk till det moderna

---

<sup>44</sup> Öblad (2000) reserverar uttrycket ”att använda musik” för att beteckna det *medvetna* bruket av musik, dvs. uppsökandet av musik utifrån en avsikt eller förhoppning om att musiken skall ”göra” någonting för en.

<sup>45</sup> De facto ser Nielsen (1998, 348) de fem aktivitetsområdena som uttryck för människans övergripande sätt att få tillgång till ”alle sider af verden og livet, som vi kan sanse, opleve, tolke, forstå, omforme, efterligne, tænke over og forholde os kritisk til.”

samhällets teknologisering av musik, som han menar att riskerar att fjärma människorna från det naturliga ("äkta") musicerandet. Jorgensen (ibid.) sammanfattar hans ståndpunkt: "In order to preserve them [the music-making rituals], he argues, people should actively participate as music-makers rather than just passive listeners"<sup>46</sup>. Även Csikszentmihalyi (1991, 111) har gett uttryck för att betrakta det performativa musikumgänget som förenat med en större upplevelsepotential än receptivt musikumgänge.

Musikalisk *produktion* innebär att individen komponerar, arrangerar, improviserar eller på annat sätt är sysselsatt med att själv skapa musik som i någon mening framstår som ny (dvs. som inte tidigare har existerat). Begrepp som kreativitet och skapande står i fokus, varför man kan tala om detta område som det kreativa eller nyskapande musikumgänget. Som Holgersen (1999, 59) har påpekat kan ett reproduktivt musikumgänge närma sig det produktiva ifall utövaren "spränger" de frihetsgrader som står till buds ifråga om personlig tolkning av musiken. I praktiken kan det med andra ord vara svårt att dra en entydig gräns mellan reproduktivt och produktivt musikumgänge. Musikalisk produktion kan ske spontant och flyktigt (som då utövaren till synes leker fram melodier på sitt instrument utan att memorera dessa), och det kan innebära ett mödosamt utarbetande av ett nytt arrangemang som nedtecknas för att kunna reproduceras i andra sammanhang. Speciella musikprogram för datorer erbjuder idag helt nya möjligheter att själv skapa musik, t.o.m. utan större baskunskaper. Datorn kan i denna bemärkelse ses ha vänt upp och ner på gamla föreställningar om vad musikskapande innebär (se t.ex. Hargreaves & North, 1999, 73). Drotner (2004, 3) noterar att de möjligheter att själva uttrycka sig via medier som dagens uppväxande generation har – som t.ex. att redigera musik på den egna datorn (vilket implicerar ett aktivt, kreativt förhållningssätt till musiken) – tydligt visar att det inte längre är möjligt att tala om passiv mediereception å ena sidan och aktiv kulturproduktion å andra sidan. Drotner reserverar uttrycket estetisk produktion för "bevidst formning af et materiale", som bl.a. utgörs av ljud (musik). Estetiska läroprocesser relaterade till egen produktion bygger på en medveten strävan efter att formge och skapa mening. Løvlie (1990) talar om en poetisk bearbetning av "råmaterialet"; individen *transformerar* sina erfarenheter genom produktivt arbete (se också Østern, 1998, 198).

Att lyssna på musik, *perception*<sup>47</sup>, hör som jag tidigare konstaterat till den i särklass vanligaste formen för musikumgänge idag, ett faktum som ofta brukar illustreras i form av en slående statistik framtagen på basis av talrika studier utförda i olika länder (vilket jag i början av detta avsnitt gav en liten inblick i). Merparten av beskrivningarna i "Uppsalaprojektet" gällde starka upplevelser i

---

<sup>46</sup> Jorgensen (1997, 25) ställer sig kritisk till Kivys "nedvärdering" av lyssnandet, och understryker att det receptiva musikumgänget också kan förstås som ett mycket aktivt musikumgänge (trots att denna aktivitet inte syns på samma sätt som då man trakterar ett instrument).

<sup>47</sup> Med termen *perception* förstår Nielsen i huvudsak lyssnande till musik. Jämfört med det sätt på vilket termen används inom "Uppsalaprojektet" (se avsnitt 1.3) skall *perception* i det här sammanhanget således förstås i en mycket snävare bemärkelse, något Nielsen (1998, 319) också själv noterar.

samband med lyssnande; detsamma gäller för Slobodas (1990) och Sundins (1990) studier av människors tidiga minnen av betydelsefulla möten med musik. En stor del av lyssnandet sker i enrum, vilket – historiskt betraktat – är ett relativt nytt fenomen (Storr, 1997). Tonårsrummet har konstaterats vara en vanlig sådan arena. Ett annat utrymme som likaså kan komma att fungera som ett privat rum för lyssnande är bilen. Öblad (2001), som har studerat hur och varför människor använder musik i bilen, har rapporterat att bilen för många människor verkar kunna fungera som ett existentiellt rum med ypperliga möjligheter till stark musikupplevelse – t.o.m. bättre möjligheter än hemma. I mitten av 1980-talet, då freestylen introducerades på marknaden, uppstod de facto en ny form för receptivt musikumgänge: det solitära lyssnandet kunde utlokaliseras till offentliga miljöer – det blev möjligt att vistas bland människor fullständigt ”inkapslad” i sin egen musik. I studier av hur ett dylikt musikumgänge påverkar individen har detta beskrivits som ”ein besonders intensives Hörerlebnis” (Schönhammer, 1991; se också Schönhammer, 1989). Axelsen (1997, 71) noterar att det finns ungdomar som omger sig med musik nästan oavbrutet, vilket får musiken att framstå som en nästintill oskiljaktig del av deras liv.

Behne (citerad i Finnäs, 1989a, 46) skiljer mellan tre grundläggande sätt på vilka en lyssnare kan ta del av musik: musiken kan förmedlas live, den kan förmedlas auditivt och den kan förmedlas audiovisuellt. Lyssnandet kan med andra ord ske i realtid (som under en livekonsert) *eller* retroaktivt (genom att man tar del av en inspelning), och det kan antingen grunda sig enbart på hörselintryck *eller* ske multimodalt, dvs. involvera flera sinnen samtidigt (i regel hörsel- och synsinnet). Jämfört med att lyssna på musik hemma framstår konsertbesöket alltså som en överlägsen källa till flow, menar Csikszentmihalyi (1991, 110). Konsertsituationen anses vara bättre lämpad för att ge flow eftersom det yttre formatet på ett sådant musikumgänge på ett gynnsamt sätt kanaliserar lyssnarens uppmärksamhet på musiken:

The very conditions of live performance help focus attention on the music, and therefore make it more likely that flow will result at a concert than when one is listening to reproduced sound. (Csikszentmihalyi, 1991, 110)

Möjligheten till flow framstår med andra ord som större i samband med ett konsertbesök där lyssnarens uppmärksamhet är fixerad vid musiken, än då lyssnandet baserar sig på auditivt eller audiovisuellt förmedlad musik t.ex. i hemmet. Av detta följer att sannolikheten för att man skall uppleva flow är som minst i en miljö där muzak ingår, eftersom individen på sin höjd *hör* musiken men inte aktivt lyssnar till den. Det förblir emellertid oklart vilken betydelse Csikszentmihalyi tillskriver t.ex. visuella sinnesintryck i en konsertsituation (åsynen av musikernas rörelser, mimik och kroppsspråk, dekor, belysning etc.). Därtill verkar han bortse från den direkt störande och från musiken avlänkande inverkan som olika utommusikaliska faktorer under en konsert kan få (störande ljud i publiken, egenheter hos musiker som väcker irritation hos lyssnaren osv.). (Se t.ex. Finnäs, 1992 och 2001.)

Sloboda och O’Neill (2001, 423) tillskriver lyssnande till gatumusikanter en speciell betydelse. Att lyssna till livemusik på gatan är en audiovisuell musikumgängesform som, vilket de beklagar, inte har varit föremål för något nämnvärt

forskningsintresse. Enligt Sloboda och O'Neill fungerar ett sådant musikumgäuge under former som skulle göra det ytterst intressant att studera – det handlar om autentiska möten med musik som sker på frivillig basis (man väljer själv om man stannar till och lyssnar en stund eller inte, man bestämmer om man ger en slant eller låter bli, om man går fram och önskar en låt eller inte osv.). Gatumusicerandet blir för dem ett fenomen som kommer nära, troligen närmast av alla tänkbara musikumgängesformer i dagens samhälle, "to meeting the conditions under which most people in most cultures through history have interacted with music" (ibid., 423). De menar att spontana "konserter" av detta slag kan komma att fungera som "a small arena of the communal" på ett sätt som svarar mot ett fundamentalt emotionellt behov som annars är svårt att tillfredsställa i dagens samhälle.

På samma sätt som förutsättningarna för olika sätt att umgås med musik på sistone kraftigt har påverkats av olika teknologiska framsteg, har metodarsenalen för att vetenskapligt studera musikaliska möten i *autentiska* situationer genomgått en markant utveckling<sup>48</sup>. Sådana studier är lyhörda för alla möjliga tänkbara former för musikumgäuge som en människa möter under en vanlig dag (innebärande att detta kan inbegripa allt från muzak till extas). Resultatbilden i sådana studier demonstrerar tydligt att den absoluta merparten av det s.k. vardagliga musikumgänget (dvs. icke-musikers kontakt med musik) utgörs av receptivt musikumgäuge som *inte* är av typen "concentrated, attentive focusing on music" (Sloboda & O'Neill, 2001, 418). Bilden av ett receptivt musikumgäuge där musiken är den primära och enda aktiviteten har gradvis kommit att ersättas av synen på människan som en "naiv musikpsykolog" (Clemens, 1985, 126) som skickligt brukar musik utifrån specifika syften, dvs. förväntningar om vad musiken skall "göra" för henne alternativt hur den verkar i situationen där den brukas.

Listeners are not passive consumers, but active partners in a cultural process who use music to fulfil different functions according to different social contexts and locations. (Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002, 13)

Hur individen upplever musiken är beroende av många olika faktorer. Dessa kan exempelvis vara huruvida man är bekant med och van att lyssna till den aktuella musikstilen eller inte, hur man riktar sin uppmärksamhet och förmår koncentrera sig under lyssnandets gång, vilken inställning man har till musiken (intresse etc.), under vilka (yttre) omständigheter lyssningen sker osv. Det finns även teorier som går ut på att sättet att lyssna är betingat av grundläggande skillnader mellan människor, dvs. att vissa människor skulle vara mer benägna att lyssna på ett sätt (och även att reagera på ett visst sätt) medan andra människor snarare tenderar att lyssna (reagera) på ett annat sätt. Jørgensens (1989, 35–36) slutsats

---

<sup>48</sup> Ett av de nyaste tillskotten torde utgöras av en studie av North och Hargreaves (refererad som *submitted* i Hargreaves, Marshall & North, 2003, 151), där mobiltelefoner utnyttjades för att kartlägga människors kontakter med musik i det vardagliga livet. De 346 deltagarna i North och Hargreaves' studie erhöll ett textmeddelande (sms) per dag under två veckors tid, varvid de hade i uppgift att i en enkät uppge om de hade hört musik i det givna ögonblicket (och om ja, att lämna utförligare uppgifter omkring detta).

lyder att det förmodligen är möjligt att lära sig att lyssna på olika sätt, och att ett eller ett par av dessa sätt kan bli dominerande.

Termen *interpretation* är, givet Nielsens indelning, reserverad för ett tolkningsarbete som inte är knutet till det konkreta musicerandet<sup>49</sup>. Det handlar om ett analytiskt närmande till musik, som kan innebära att lyssnarna samtalar om vad de just har hört, vilken inverkan musiken haft på dem o.d. Utgångspunkten kan emellertid också utgöras av t.ex. ett partitur, vilket betyder att individen analyserar och tolkar musiken utifrån en inre föreställning om hur den låter (medierad genom notskriften, tempoangivelse etc.). För Csikszentmihalyi (1991, 111) är ett analytiskt förhållningssätt till musiken förenat med en mycket stor upplevelsepotential; han menar att en lyssnare som tar del av musiken utifrån särskilda lyssningsuppgifter som denna formulerat för sig själv (som att jämföra en viss dirigents tolkning av ett visst stycke med en annan dirigents tolkning av samma verk) kan innebära största möjliga behållning för lyssnare. Hur individen förmedlar sina intryck av musiken till andra människor behöver inte vara begränsat till verbalspråket, vilket kan förefalla svårt och ibland till och med omöjligt. I stället för att försöka *begreppsliggöra* (tala om) hur man har uppfattat musiken kan individen t.ex. omsätta sin upplevelse visuellt (i bilder), fysiskt (i rörelser) eller musikaliskt (t.ex. genom att själv spela). Att uttrycka sig genom ett annat medium är en beprövad metod i skolsammanhang som har visat sig vara särskilt lämpligt då undervisningen gäller yngre barn (se t.ex. Fink-Jensen, 1997 och Holgersen, 1999).

Aktivitetsområdet *reflektion* skiljer sig från de övriga fyra formerna i denna sammanställning genom att detta inte implicerar fokusering på ett konkret musikaliskt förlopp utan i stället gäller tänkande och talande *om* musik i mera allmän bemärkelse. Man har med andra ord inte samma direkta kontakt med musiken då man reflekterar över musik som då man spelar, skapar, hör eller interpreterar musik. Att reflektera över musik innebär, annorlunda uttryckt, att man tar ytterligare ett steg ”ut ur” musiken än vad som är fallet då man är sysselsatt med att t.ex. tolka ett specifikt musikstycke. Ett reflekterande förhållningssätt till musik kan exempelvis ta sig uttryck i att man granskar musik utifrån en historisk synvinkel (vilket ger musikumgänget ett tydligt musikvetenskapligt drag), eller att man reflekterar över musikens syfte, funktion och inverkan på människor (vilket kan aktualisera musikestetiska, -psykologiska, -filosofiska, -sociologiska respektive kulturella överläggningar). Det är möjligt att anlägga ett reflekterande perspektiv på *allt* musikumgänget, dvs. detta specifika sätt att sysselsätta sig med musik kan också ingå som ett led i musikumgänget av typen reproduktion, perception, produktion och interpretation.

En variant av det ”allmänna” reflekterandet är specifika överläggningar som kommer till uttryck i samband med att man musicerar, dvs. inte (enbart) före och/eller efter det aktiva utövandet utan i själva ögonblicket då individen är i färd med att utföra musiken och så att säga. befinner sig *i* musicerandet. Det handlar om överläggningar gällande det musikaliska utförandet som t.ex. hur

---

<sup>49</sup> Utövarens *musikaliska* tolkning av musiken, vilket ger ett framförande dess speciella prägel, ingår som en del av det reproducerande musikumgänget.

man skall utforma en viss fras för att bäst kommunicera en viss känsla till lyssnarna. Som Nielsen påpekar kan det i många fall vara svårt att dra en entydig gräns mellan "om" och "i"; i bägge fall är det dock individens reflektioner som står i fokus. Ett exempel på ett forskningsprojekt som bland annat kan sägas syfta till att försöka stimulera till reflektion rörande det egna utförandet, är det svenska forskningsprojektet "Feedback-learning of musical expressivity" (förkortat: Feel-ME). Inom ramen för detta projekt har man utvecklat ett datorprogram som, efter att en sekvens avsedd att förmedla en specifik känsla (t.ex. glädje) har framförts "för datorn", ger musikern konkret feedback på vad han eller hon kunde förändra i sitt utförande för att höja sannolikheten för att lyssnare uppfattar uttrycket som glädje och inte förväxlar det med någon annan känsla. Den information som musikern härigenom erhåller är tänkt att göra honom eller henne mera medveten om hur akustiska faktorer som tempo, artikulation, ljudnivå etc. kan användas för att kommunicera olika känslor till lyssnare, vilket (implicit) förutsätter ett ökat reflekterande såväl "om" som "i" musicerandet<sup>50</sup>.

De fem formerna för musikumgänge som jag har beskrivit står för fem olika sätt att ta del av (möta) musik. Som vi skall se längre fram, då jag presenterar olika musikpedagogiska positioner, ter sig rösterna om vilken umgängesform som är att betrakta som det mest centrala, naturligaste, "bästa" etc. som en polyfon kör. Genom att entydigt ta ställning för ett visst sätt tar man emellertid samtidigt (mer eller mindre direkt) ställning mot andra sätt att umgås med musik på – och därmed mot musikaliska umgängesformer som ur den upplevande individens perspektiv alltså kan te sig som det mest optimala sättet att närma sig musiken på i den aktuella situationen. Behne (1997, 145) menar att det av denna anledning är mest ändamålsenligt att anlägga en icke-normativ syn på människors musikumgänge. Han exemplifierar vilka följder starkt normativa uttalanden av auktoriteter på området kan få för innehållet i skolans musikundervisning genom att hänvisa till de riktlinjer som Theodor W. Adorno i slutet av 1960-talet drog upp för vad som skulle betraktas som det "ultimata" lyssnandet. Enligt Adorno motsvarades detta av ett intellektuell-analytiskt lyssnande (s.k. strukturell lyssning), medan t.ex. det emotionellt färgade lyssnandet framställdes som förkastligt. Skolans uppgift stipulerades till att befrämja det aktiva (strukturella) lyssnandet, uppbyggt kring ledorden uppmärksamhet, ansträngning, koncentration och urskiljning (Ericsson, 2002, 25)<sup>51</sup>. Behne understryker att en stor variation alltså gör sig gällande ifråga om hur människor önskar ta del av musik och hur de upplever musiken. "If we try to understand music as a human phenomenon, we must be aware of these differences, even though we can neither precisely describe nor understand them so far", slår han fast.

Det är ett faktum att skolans musikundervisning endast utgör en liten del av elevernas musikaliska livsvärldar. Allt fler forskare har på senare tid kommit att uppmärksamma spänningsförhållandet mellan det musikumgänge som sker inom

<sup>50</sup> J. Karlsson, personlig kommunikation, 2.9.2004. För en beskrivning av Feel-ME-projektet, se <http://www.psyk.uu.se/hemsidor/musicpsy/index.html>

<sup>51</sup> Ericsson (2002, 25) menar att problematiken kring aktivt och passivt lyssnande fortfarande debatteras och reflekteras i musikpedagogiska kretsar, och ibland mycket konkret kan märkas i musklärares pedagogiska grundsyn.

ramen för skolans musikundervisning och elevernas musikumgänge på fritiden. Talet om att det råder en spänning mellan det institutionella och det icke-institutionella musikumgänget – som dessutom verkar stiga ju äldre eleverna blir<sup>52</sup> – är starkt relaterat till musikens framstående position inom ungdomskulturen. Som vi sett ägnar många elever en betydande del av sin fritid åt att syssla med eller ”använda” musik på olika sätt, vilket innebär att de kan anses besitta ett stort musikaliskt erfarenhetskaptal (Stålhammar, 2001, 13). Med hänvisning till den stora roll som musik allttjämt spelar i ungdomarnas liv kan det onekligen tyckas som en paradox att de – så som t.ex. Ericsson (2002), North, Hargreaves och O’Neill (2000) och Stålhammar (1995, 2001, 2003) har rapporterat – demonstrerar en så negativ inställning till musik i skolan (se också Lamont, Hargreaves, Marshall & Tarrant, 2003).

Qvarsell (1998, 2000) erbjuder ett plausibelt sätt att förhålla sig till denna paradox; hon ser på lärandet som kontext- eller kulturellrelaterat. Enligt detta står skolan för en kultur medan fritiden representerar en annan kultur. Trots att beskrivningen av fritid och skola som två olika kulturer vid första anblicken, enligt Qvarsell (1988, 70) själv, kan kännas överdriven eftersom detta indikerar att det handlar om någonting fundamentalt olik, menar hon att en sådan begreppsanvändning är befogad. Motiveringen lyder att det är eleverna själva som förmedlar en sådan bild då de talar om skolan i förhållande till fritiden. Resultatbilden bl.a. i Qvarsells egna studier<sup>53</sup> pekar entydigt mot att skolan respektive fritiden framstår som två olika meningssammanhang för eleverna. Mycket komprimerat kunde man sammanfatta det som att skolan får stå för analysen medan upplevelserna ligger i de andra kulturerna (ungdomskulturen).

Ett liknande resonemang för Hetmar (2004), som skriver om tre olika kulturformer som ”kolliderar” innanför klassrummets fyra väggar. Dessa tre kulturer är: elevernas icke-specialiserade kulturform, den s.k. skolska kulturformen (skolans kulturform) och, slutligen, lärarnas specialiserade kulturform. Den icke-specialiserade kulturformen står för elevernas sätt att se på och förhålla sig till ”världen”, grundat i deras personliga, meningsladdade erfarenhetsdepåer. Eleverna är med andra ord inga tomma kärll ämnesmässigt, för att använda Hetmars uttryck, som det är lärarens uppgift att fylla. Skolan, i sin tur, har sin egen kulturform, den s.k. skolska kulturformen, som bl.a. kommer till uttryck i hur klassrummen är inrättade, hur klasser organiseras i timmar och ämnen och specifika kommunikationsformer. Läraren är den ämnesmässiga experten som representerar en specialiserad kulturform. Elevernas lärande är starkt beroende av hur olika

---

<sup>52</sup> Enligt Stålhammar kan den s.k. kulturkrocken mellan musikumgänget i respektive utanför skolan vara mycket påtaglig redan i årskurserna fyra till sex.

<sup>53</sup> Qvarsell är verksam vid Stockholms universitet och har barns situation och villkor som sitt generella forskningsintresse. Exempelvis har hon genomfört studier av hur barn ser på lek och lärande samt hur de förknippar olika miljöer med olika slag av fascination (Qvarsell, 2000, 45). Hon har även kommit att intressera sig för tonåringar, dvs. den åldergrupp som står i fokus i min avhandling (se t.ex. Qvarsell, 1988).



kulturformer kommer till uttryck, möts och bryts i klassrummet, och det är enligt Hetmar möjligt att påverka detta förlopp<sup>54</sup>.

Hur ter sig då musikaliskt lärande i olika kulturer; handlar musik i respektive utanför skolan verkligen om två skilda världar, som Sandberg (1996, 238) – men även andra – har uttryckt det? Det förefaller angeläget att granska vad det är som skiljer det ungdomskulturella musikumgänget från elevernas (organiserade) musikumgänge i skolan. Behovet av studier som uppmärksammar detta spänningsfält med fokus på tonåringars musikumgänge har påtalats av flera forskare (se t.ex. North, Hargreaves & O’Neill, 2000 och Ericsson, 2002).

Stålhammar (2001, 49) har rapporterat en tydlig dikotomi i såväl svenska som engelska femtonåringars sätt att förhålla sig till musik, då dessa getts tillfälle att (fritt) tala om musik. Skillnaderna fångas i diskurserna ”skolans musik” respektive ”den riktiga musiken” (dvs. fritidskulturens musik eller elevernas *egen* musik). Den musik som eleverna möter i skolan sammankopplas inte, visar Stålhammars resultat, i lika hög grad som den egna musiken med elevernas emotionella och sociala erfarenheter. Det ungdomskulturella musikumgänget baserar sig på att ungdomarna har ett *förhållande* till musiken, som framstår som starkt betydelseladdad och meningsfull. Stålhammar intar en kritisk ställning till det sätt att se på musik som varit rådande under en stor del av 1900-talet inom det svenska skolväsendet. Han menar att detta inneburit ett negligierande av elevernas tidigare erfarenheter av musikumgänge, deras förväntningar, ambitioner etc. till förmån för reproducerande uppgifter med utgångspunkt i lärarens urvalsprinciper. Konklusionen blir att den skolmässigt traditionella musiksynen ligger långt från ungdomarnas egen musiksyn, vilken är relaterad till det faktum att ”musiken idag är en del av det vardagliga livet och sammankopplad med en mängd olika aktiviteter” (ibid., 17).

I en studie av skillnaderna mellan engelska och portugisiska grundskoleelevers receptiva musikumgänge i olika kontext, fann Boal-Palheiros och Hargreaves (2001) att musiklyssnande på hemmaplan i regel förknippades med olika emotionella och sociala funktioner<sup>55</sup>. Motsvarande aktivitetsform i skolkontext var däremot länkad till inläring, fakta och krav – till synes frikopplat från betydelse och mening. Forskarna menar att ”the stronger emphasis on the emotional and social functions of music at home might /.../ be one of the most important reasons for disliking school music” (ibid., 116). Ur ett skolkulturellt perspektiv är fokus på kunskap och färdigheter men mera sällan på elevernas egna reaktioner, slår Boal-Palheiros och Hargreaves fast, vilket i sin tur innebär att utrymmet för elevernas egna reaktioner inför musiken är ytterst begränsat eller t.o.m. obefintligt. Detta får musiken att framstå som en fristående artefakt utan koppling till eleverna som upplevande, meningsskapande individer. ”Enjoyment and emotion are neglected in school music listening, yet they are among the most important

---

<sup>54</sup> Med en analys av en lektionssekvens där syftet var att eleverna skulle utveckla förståelse för en dikt, visar Hetmar (2004) vilka konsekvenserna kan bli då elevernas icke-specialiserade kulturformer inte beaktas i undervisningen.

<sup>55</sup> Studien gällde såväl yngre som äldre elever. Konklusionen gäller särskilt de äldre eleverna (13–14-åringar).

functions for children, and therefore deserve more attention at school” (ibid., 116), lyder konklusionen.

Drotner (2004; se också Drotner, 1995) ser en uppenbar läropotential i den uppväxande generationens myckna mediebruk under fritiden (vilket den teknologiska utvecklingen som jag skisserade i början av detta avsnitt gjort möjlig). Hon skriver: ”Medierne artikulerer andetheder (det andet, de andre), der befordrer stadige sammenligninger med det kendte”, vilket rymmer ”en personlig øvelse i refleksivitet, en evne til at håndtere kompleksivitet ved at se det andet og de andre i øjnene og dermed få et nyt blik på sig selv” (Drotner, 2004, 2–3). Eftersom det enligt Drotner framförallt är under fritiden som detta sker, framstår det som en viktig uppgift för skolan att i högre grad än hittills fästa avseende vid elevernas informella lärande från fritidskulturen och också låta dem möta det främmande inom ramen för skolans verksamhet.

### Sammanfattning

Avsnittet syftade till att belysa den mångfald av möjligheter att ägna sig åt musik som föreligger idag, och att peka på olika uppfattningar rörande förhållandet mellan musikalisk umgängesform och människors upplevelser. I strukturerande syfte valde jag att utgå från Nielsens klassificering av musikaliska aktiviteter i fem mer eller mindre distinkta områden. Dessa var: Reproduktion, Produktion, Perception, Interpretation och Reflektion. Jag refererade särskilt forskare som kommit att intressera sig för ungdomars musikumgänge och tecknade en bild av den framstående ställning som musik i regel har under denna period av livet. Receptivt musikumgänge konstaterades bilda den centrala fonden i många musikaliska livsvärldar, men perspektivet vidgades även till att inbegripa inte oansenliga inslag av performativt och också kreativt musikumgänge.

Den teknologiska utvecklingen har gjort det möjligt att samla betydande erfarenheter av musik *utanför* skolkulturen. Det blev tydligt att olika kontextrelaterade schismer kan göra sig gällande och märkbart påverka sättet att förhålla sig till musik. Med hänvisning till de linjer som skisserades framstår det därför som befogat att anta – såsom stipulerat i min problemformulering – att ungdomar som får i uppgift att fritt beskriva en stark musikupplevelse som de varit med om *snarare* berättar om musikaliska möten som ägt rum inom ”musikvärlden” utanför skolan än om dito i skolan. Vidare torde många upplevelser ha inträffat i samband med lyssnande. Det återstår att se hur proportionerna mellan antalet upplevelser i skolkultur respektive antalet upplevelser inom den mera fritidsorienterade ungdomskulturen blir samt vilka musikaliska aktivitetsformer som dominerar i det textmaterial som jag har analyserat inom ramen för denna avhandling.

## 2.2 Musikens funktioner och inverkan

Musikupplevelser kan primärt lokaliseras till den av de tre nivåer som Habermas (se t.ex. Habermas, 1988, 173–293) talar om som den inre (personliga, subjektiva)

va) "världen": *livsvärlden*. Men varför ägnar människan sig åt musik? Vad önskar hon uppnå med detta? Detta är spörsmål som riktar intresset mot olika motiv som "driver" människan att syssla med musik – eller annorlunda uttryckt: mot olika funktioner som musik kan ha för den enskilda individen. Som Jørgensen (1989, 66) har påpekat är det emellertid inte möjligt att entydigt ringa in musikens funktioner, eftersom dessa ter sig i det närmaste obegränsade och är starkt beroende av olika individuella och sociala faktorer av skiftande eller mer bestående karaktär. Redovisningen är med andra ord att betrakta som en tämligen övergripande mönsterteckning.

"Some sort of emotional experience is probably the main reason behind most people's engagement with music", slår forskarna i musikpsykologi, Juslin och Sloboda (2001, 3) fast. Enligt Bourdieu (citerad i Varkøy, 2001, 179) är uppfattningen att musik skall *mediera positiva känslor* som glädje och behag en vanlig syn på musikens funktion – han kallar det "den folkliga konstuppfattningen"<sup>56</sup>. På grund av att det inom musikpsykologi länge har ansetts vara svårt att på ett tillförlitligt sätt mäta känslomässiga reaktioner i samband med musik, hör kopplingen mellan musik och känslor emellertid till ett eftersatt område forskningsmässigt sett (se t.ex. Sloboda, 1991<sup>57</sup>). "Uppsalaprosjektets" stora databas bestående av beskrivningar av starka musikupplevelser kan ses som ett utmärkt exempel på att människors möten med musik kan komma att bli en synnerligen laddad upplevelse (inte minst känslomässigt), såväl för barn och ungdomar som för äldre människor. Därtill kan det ses som ett exempel på hur man metodiskt (åtminstone i någon mån) kan lyckas "fånga" sådana upplevelser. Nielsen (1998, 131) föreslår att man förstår starka och intensiva känslomässiga upplevelser i samband med musik som ett utslag av ett grundläggande mänskligt behov av att emellanåt, som Nielsen uttrycker det, se livet i ögonen. Detta kunde enligt honom tjäna som en förståelseram för den stora betydelse som umgänge med musik alltjämt har spelat för människan. Genom musiken (liksom annan konst) kan det bli möjligt att uppleva, och också uttrycka, intensiva känslor, betraktade som en del av livet. Som en jämförelse fann Sloboda (1991) att det bland deltagarna i hans studie av människors reaktioner i samband med musik, fanns personer som "claimed that music allowed a level of intensity of emotional response rarely experienced in everyday life" (ibid., 120). Jag citerar ur Nielsen:

En grund till den konstante rolle kunstneriske udtryk har spillet i menneskehedens historia kan netop være, at vort hverdagsliv normalt ikke byder på så mange af den slags intense og rene oplevelser, men at vi 'mindes om' dem ved oplevelse af kunstneriske udtryk. Og på den anden side, at sådanne oplevelser i det virkelige liv, når de forekommer, er så stærke eller måske ligefrem frygtindgydende, at de må frigøres i et kunstnerisk udtryk. (Nielsen, 1998, 131)

<sup>56</sup> Mot detta ställer Bourdieu "elitens konstuppfattning", enligt vilken konstens syfte inte alltid är att väcka glädje (jfr t.ex. modern konst).

<sup>57</sup> En vanlig uppfattning, vilken Sloboda (1991) härleder till det starka inflytande som Leonard B. Meyer länge hade inom forskarsamhället, var att studier gällande människors musikumgänge bör "concentrate directly on the analysis of musical structures" (ibid., 110).

Det är enligt min mening möjligt att läsa in en tydlig terapeutisk potential i Nielsens citat, dvs. en uppfattning av musikumgänget som en möjlig ”ventil” för människan att bearbeta svårhanterliga fenomen som hon möter i sin vardag (t.ex. känslor). Att denna funktion, musikens terapeutiska betydelse, har utgjort ett centralt inslag i tillvaron sedan urminnes tid finns dokumenterat med en anekdot i Gamla Testamentet. Denna anekdot, som ofta refereras då syftet är att spåra musikterapi tillbaka till dess ursprung (se t.ex. Bruhn, 2000, 9), skildrar hur David med sin harpa kunde lindra konung Sauls depressioner. Många studier av vilka de främsta bevekelsegrunderna för ungdomars musikumgänge kan anses vara, har visat att musikens potential att *påverka det psykiska välmåendet och allmäntillståndet* stigit fram som en central faktor. Enligt Sloboda (2001, 243) är det i själva verket denna funktion, upplevelsen av att musiken kan användas för ”emotional self-management”, som förklarar den centrala roll som musik spelar i många ungdomars liv – också hos de som har en negativ musikalisk identitet (jfr Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002). Genom att låna ordet till en pojke som ingick i Fornäs, Lindbergs och Sernhedes (1989) studie av ungdomar som spelar i rockband ger Fornäs (1990b, 35) ett mycket belysande exempel på hur musikens känsloreglrande funktion kan fungera som en motivgrund för att syssla med musik. Jag återger pojkens utsaga:

A boy mustn't cry in Sweden, everyone knows that, that's why it is... The only way to get this out then, is standing on a stage, to sing it out. 'Cause then they (the feelings of sorrow) disappear; I can convey to others what I feel, 'cause if you keep it inside it only grows and grows. (Respondent citerad i Fornäs, 1990b, 35)

Att döma av pojkens utsaga verkar det vara tillåtet (socialt accepterat) att vara uttrycksfull – till och med som pojke – i samband med att man utför musik. Musikumgänget framstår i denna belysning som en ”kanal” av stor personlig (existentiell) betydelse. I en longitudinell studie av hur ungdomar lyssnar till musik fann Behne (1997, 149–154) i enlighet med detta att (tyska) ungdomar som uppgett sig ha problem t.ex. i skolan eller hemma respektive ungdomar som rapporterat upplevelser av nedstämdhet, ensamhet, tristess och liknande, verkar föredra vissa sätt att lyssna till musik framom andra. Problembildens specifika art tycks vara relaterad till typ av lyssningsstil: ungdomar som rapporterat sig lida av problem i skol- och hemmiljö och allmän långråkighet visade sig preferera ”eggande” musik spelad på hög volym (av Behne betraktat som ett uttryck för en s.k. stimulerande lyssningsstil). Rapporten om nedstämdhet och oro inför framtiden liksom problem med hälsa, vänner och den egna identiteten kunde kopplas till en sentimental lyssningsstil innebärande dagdrömmeri, försjunkenhet i minnen etc. och till ett s.k. vegetativt lyssnande med fokus på fysiologiska reaktioner och fysiska beteenden. Behne menar att musik erbjuder ungdomar olika ”coping”-strategier, dvs. att lyssnandet för dem blir ett redskap för problemlösning (se också Jørgensen, 1989, 24). Beroende på elevens behov kan lyssnandet ta sig olika uttryck. Gemensamt är dock att musikumgänget i samtliga fall ”utnyttjas” för att höja livskvaliteten, vilket också åtminstone tillfälligt verkar fungera. Exempelvis kan dagdrömmeri och försjunkenhet i minnen, vilket var utmärkande för det sentimentala lyssnandet, utifrån detta förstås som en verklighetsflykt som gör det möjligt för individen att åtminstone för en stund glömma (undertrycka) överhängande problem i vardagen. Ziehe (citerad i Scheid, 2000, 5) kan ses ge

uttryck för liknande tankegångar i sitt tal om *potentiering*, med vilket han avser en tendens bland dagens ungdomar att söka sig till intensiva upplevelser i ett försök att undfly en hotande tomhet (betingad av ungdomarnas oförmåga att hantera den kulturella friställningen<sup>58</sup>). Ett exempel på en sådan ”tillflyktsort” är rockkonserter som konstateras förmå framkalla bl.a. starka fysiska upplevelser<sup>59</sup>.

Musikens s.k. eskapistiska funktion bildar även en egen kategori i Stålhammars (2003) studie av hur (svenska och engelska) femtonåringar förhåller sig till musik och musikundervisning. Stålhammar fann att ungdomarna, då de beskrev sitt personliga förhållande till musik, ofta tog fasta på musikens ”transcenderande” inverkan. Musik blir enligt detta liktydigt med behaglig verklighetsflykt – musikumgänget gör det möjligt att drömma sig bort, sjunka in i ett tryggt och avslappnat tillstånd etc. Man kunde uttrycka det som att ungdomarna framstår som ”naiva musikpsykologer” (Clemens, 1985): de *vill* att musiken tar dem ut ur vardagen eftersom detta upplevs kunna öka välbefinnandet, och de ser till att musiken gör detta genom att använda den på ett mycket medvetet och ytterst kvalificerat sätt. Stålhammar rapporterar sig vidare ha funnit att musik ofta kopplades samman med det mentala välbefinnandet, vilket ungdomarna ansåg sig kapabla att reglera (bearbeta, förstärka, mildra etc.) med hjälp av musik. Det blir tydligt att ungdomarna, då de talar om sin egen musik (i motsats till musik som de möter inom ramen för skolans musikundervisning), inte talar om musik som ett fristående objekt ”utanför” dem själva, utan alltjämt relaterar till de emotionella svallvågor musiken åstadkommer (som Stålhammar uttrycker det) och till dess inverkan på situationen ifråga. Ur ett ungdomsperspektiv är musik någonting som är intimt förbundet med självet och livet i stort, konstaterar Stålhammar (ibid., 17).

Ungdomars egna förklaringar till varför de sysslar med musik kan ses som en klar spegelbild av vilka funktioner ungdomar upplever att musiken har för dem. En stor (N = 2465) brittisk studie av musikens betydelse för ungdomar i 13–14-årsåldern (North, Hargreaves & O’Neill, 2000), där man bett ungdomarna att uppge varför de ägnar sig åt musiklyssning<sup>60</sup>, mynnade ut i tre framträdande funktioner. Enligt detta framstår receptivt musikumgänge som (1) ett viktigt redskap för att konstruera det sociala jaget, (2) som ett effektivt medel för att tillgodose känslomässiga behov och (3) som en källa till nöje och välbehag. Den förstnämnda orsaken framstod som viktigare för pojkar, medan den andra orsaken visade sig vara betydelsefullare för flickor. De av ungdomarna som uppgett

<sup>58</sup> Termen friställning (ty. *Freisetzung*) syftar på att människan, till följd av förändringar utmärkande för det moderna samhället, inte längre är lika bunden av traditioner samt att traditioner inte längre har någon naturlig och självklar ställning i ”vuxenblivandet”. Enligt Fornäs (1990a, 42) kunde ordet lösögörelse möjligen vara att föredra framför den svenska översättning friställning.

<sup>59</sup> Fornäs (1990b, 35) noterar att volymen, rytmen och ljudet verkar kunna tillfredsställa ”new needs for strong motive experiences.”

<sup>60</sup> Eleverna ombads att ta ställning till tolv, av forskarna fördefinierade, svarsalternativ (t.ex. ”To enjoy music”, ”To relieve boredom”, ”To express emotions”), och på en skala från 0–10 markera i hur pass hög grad påståendet överensstämde med deras egen uppfattning.

att de spelar något instrument ombads även att rangordna sina motiv för detta, varvid följande fyra centrala faktorer kunde urskiljas: ungdomarna spelar (1) för att tillfredsställa känslomässiga behov, (2) för att skapa en "image" (vilket återigen befanns vara ett vanligare motiv hos pojkar än flickor), (3) för att vara andra människor till lags och (4) för att få estetiska upplevelser (syftande på njutning och kreativitet). North m.fl. noterar att ungdomarnas motiv ter sig likartade oberoende av musikalisk aktivitetsform, och att resultatbilden sammanfaller med de mönster som påvisats i tidigare studier av liknande slag (se t.ex. Zillmann & Gan, 1997). Fornäs kan ses sammanfatta några av de centralare motiven i följande utsaga:

Collective listening and playing /.../ meet needs for mirroring oneself and enlarging one's self-esteem through the merging into or response of an audience. The listener can magnify his or her identity by being part of an affirmative peer group or even a manyheaded disco or concert audience, while the musician does the same through the team-work of the band and by audience responses. (Fornäs, 1990b, 36)

En mycket påtaglig konsekvens av de genomgripande samhällsförändringar som bl.a. Ziehe har noterat är att identiteten har blivit öppnare och osäkrare. Människor är idag hänvisade till identitetsprövande på ett helt annat sätt än tidigare (bl.a. till följd av att traditioner uppluckrats). Estetiska uttrycksmedel som bl.a. musik brukar beskrivas som viktiga element i detta "arbete" (se t.ex. Drotner, 1995).

"It is necessary to know what else is going on while music is taking place", påpekar Sloboda, O'Neill och Ivaldi (2001, 11–12) i sin artikel om musikens funktioner (se också Sloboda & O'Neill, 2001, 415). Uttalandet kan tyckas som en självklarhet men är betingat av det faktum att de forskningsmetoder som hittills dominerat på det musikpsykologiska området inte har förmått "fånga" musiken i sin rätta kontext, dvs. så som den kommer till uttryck i människans vardag. Musik har i stället behandlats som ett isolerat fenomen, frikopplat från kontexten (livsvärlden). Om man önskar försöka förstå varför människor tar del av musik måste man, understryker Sloboda och hans kollegor, relatera musikumgänget till situationen i vilken det äger rum. En rad explorativa studier där ny teknik prövats har börjat korrigera denna skevhet. Ett sådant exempel är Slobodas, O'Neills och Ivaldis (2001) undersökning av hur musik är representerad i åtta icke-musikaktiva personers vardag (den yngsta deltagaren var 16 år, den äldsta 41). Det handlar om "the first demonstration of robust mood effects of music outside the laboratory" (ibid., 23) enligt forskarna själva. För att kartlägga det vardagliga bruket av musik använde sig Sloboda och hans kollegor av den s.k. ESM-metoden (*experience sampling method*), försvenskad till upplevelsesamplingsmetoden, vilken utvecklats under Csikszentmihalyis ledning (se t.ex. Csikszentmihalyi, 2001, 33). Metoden går ut på att undersökningsdeltagarna utrustas med en liten apparat (s.k. pager) som utsöndrar signaler med olika mellanrum, varvid deltagarna (som är förpliktigade att bära apparaten under en viss tidsperiod) så snart som möjligt skall fylla i ett formulär med frågor rörande det som studeras.

Genom att utvärdera de rapporter som deltagarna flera gånger dagligen under en veckas tid lämnat över sina förehavanden, kunde Sloboda och O'Neill ingående

analysera vilken funktion musikumgänget hade haft för de åtta deltagarna (det handlade om en ”vanlig” vecka i deras liv). Underlaget för analysen utgjordes av de rapporter som deltagarna hade skrivit då musik hade ingått i den situation som individen råkat befinna sig i vid mättingsögonblicket; av de totalt 356 rapporterna var detta fallet i 44 % av rapporterna. Sannolikheten att deltagarna hörde musik var som störst om de i mättingsögonblicket råkade befinna sig i ett transportmedel (bil, buss etc.), i en affär eller i en kontext där ”nöje” stod i fokus. Sannolikheten att individen möter musik i hemmet klassades som måttlig (av de totalt 177 mättingsögonblick som skett på hemmaplan ingick musik i knappt hälften av fallen). Hargreaves, Marshall och North (2003, 151) noterar att denna resultatbild ”shows that music has a ubiquitous presence in everyday life.” Endast *en* musikalisk aktivitetsform visade sig dock vara representerad i materialet, receptivt musikumgänge, och endast undantagsvis (i 2 % av alla rapporter) omtalades lyssnandet som den primära aktiviteten<sup>61</sup>. Den överlägset vanligaste bevekelsegrunden för musikumgänget var i stället att musiken hade fungerat som ”ackompanjemang” till andra sysslor (i regel i samband med socialt umgänge under fritiden, hemarbete och andra vardagliga göromål). Forskarna fann att musiken rapporterades ha fungerat som en mediator av positiva känslor (t.ex. genom att inge känslor av avslappning och ro efter en tröttsam arbetsdag), och att den fungerat som ett effektivt redskap med vars hjälp individen kunnat ”förgylla” sin tillvaro respektive underlätta monotona sysslor i hemmet. Genom att lyssna till musik (Csikszentmihalyi skulle säga *höra*) upplevde deltagarna att de kunde förändra sin sinnesstämning på ett positivt sätt.

Med referens till en studie av Sun och Lull gällande ungdomars bruk av musikvideo noterar Burnett (1990, 22) att musikvideor inte enbart skall förstås som ytterligare ett exempel på diffust musikumgänge (även om denna musikumgangesform onekligen fyller en viktig funktion som bakgrundskuliss för många ungdomar). Sun och Lull fann att ungdomarna värderade de fördjupade betydelse-skikt som musikvideor upplevdes kunna mediera. Att ta del av musik på detta sätt konstateras kunna ”strengthen or change the experience of a given song” (ibid., 22). Detta är främst att förstå som att sångtexter som ”filmatiserats” förtydligar vad låten handlar om. I Burnetts artikel tjänar den refererade studien som ett exempel på en av de relativt sällsynta forskningsinsatserna med syfte att fördjupa förståelsen för vilken inverkan musikvideos kan ha. Textens betydelse är för övrigt någonting som ungdomarna i Stålhammars studie av femtonåringars musikerfarenheter (som jag tidigare refererat) inte fäste någon större uppmärksamhet vid då de talade om vilken roll musik spelar för dem. Samma inställning uppges ha kunnat noteras bland de grundskolelever som Stålhammar (1995) studerade inom ramen för sin doktorsavhandling<sup>62</sup>. I sin analys av text och musik pekar Lindberg (1994, 256–257) emellertid på den stora betydelse som orden i ett musikstycke *kan* komma att spela (bl.a. för tonåringar) – vilket indikerar att det motsatta förhållandet även kan göra sig gällande. Lindberg noterar att texter-

<sup>61</sup> Lilliestam (2001) har rapporterat ett liknande mönster för ungdomar i gymnasieåldern.

<sup>62</sup> Stålhammars (1995) avhandlingsprojekt gällde den pedagogiska och musikaliska interaktionen i skolkontext, och innefattade en longitudinell studie som påbörjades då eleverna gick i årskurs sex och avslutades två år senare.

nas upplevda betydelse alltjämt är beroende av en mängd olika faktorer relaterade till musiken, personen och situationen.

### **Sammanfattning**

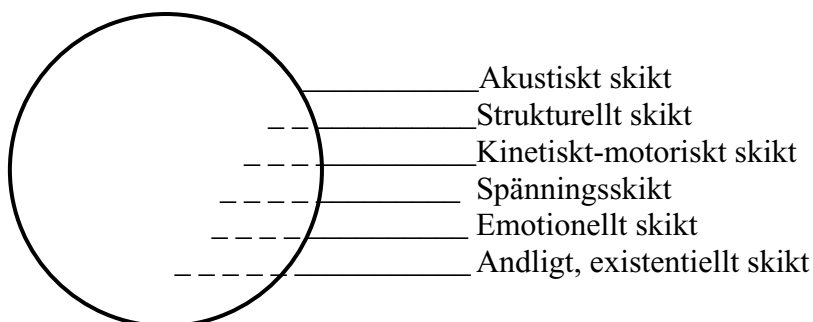
Genom att belysa framträdande motiv till att människor, och framförallt ungdomar, väljer att omge sig med respektive att själva göra musik, har jag i detta avsnitt pekat på olika betydelser som musik kan ha på individnivå. Musikumgänge konstaterades kunna tillfredsställa olika emotionella, personliga och sociala behov. Det blev uppenbart att musik kan upplevas fylla en särskilt viktig funktion för ungdomar med hänvisning till den specifika utvecklingsfas som dessa befinner sig i. Vissa skillnader mellan pojkars och flickors bevekelsegrunder som kunnat påvisas i tidigare studier noterades. Jag uppmärksammade att den musikpsykologiska metodarsenalen har utvecklats starkt under senare år, vilket bl.a. gjort det möjligt att studera vilka funktioner musik fyller i *autentiska* situationer. Mot bakgrund av detta avsnitt framstår det som befogat att studera starka musikupplevelser utifrån en ansats som inte är begränsad till laboratoriet utan i stället tar fasta på erfarenheter av musikumgänge i vardagskontext.

## **2.3 Om minnesvärda möten med musik**

Som teoretisk klangbotten för min förståelse av det musikaliska umgänget som ett möte fungerar Frede V. Nielsens (1994, 1998) teori om ”musik som et mangespektret meningsunivers”. Denna teori erbjuder en modell över förhållandet mellan det estetiskt upplevande subjektet (människan) och det estetiska objektet (musiken), som jag har funnit som en fungerande inkörspport i tänkandet omkring människors upplevelser i samband med musik.

Nielsen utgår ifrån att ett musikstycke kan betraktas bestå av olika meningsnivåer (meningslag) som för med sig en mångfald av upplevelsemöjligheter för individen. För att illustrera detta liknar han det musikaliska objektet vid ett klot bestående av olika skikt, där de yttre skikten motsvaras av konkret påvisbara egenskaper i musiken (t.ex. melodi och rytm), medan de inre, djupare liggande skikten hör ihop med mer abstrakta och privata upplevelser (se Figur 2). Det handlar emellertid inte om isolerade, klart åtskiljbara eller hierarkiskt ordnade lager, utan om olika dimensioner som ”flyter samman” (samspelar) på olika sätt, och därmed bildar ett ”mangespektret meningsunivers”.





Figur 2. Meningsskikt i musiken enligt Nielsen (1998, 136).

Människors reaktioner inför musik svarar enligt denna teori alltid mot ett eller flera skikt i musiken<sup>63</sup>. Ett konkret exempel på hur detta kan ta sig uttryck utgörs av kroppsliga artikulationer (rörelse till musik), vilka kan härledas till musikens yttre skikt (som inbegriper bl.a. grundpulsen och kan beskrivas i en tekniskt betonad musikalisk terminologi), och blir så ett tecken på att individen är riktad mot denna sida av musiken. Att individens upplevelse kommer till uttryck – *artikuleras* – genom fysiskt beteende säger med andra ord någonting om vad individen upplever som meningsfullt i musiken i det givna ögonblicket; det vittnar om på vilket sätt musiken ”talar” till individen. Ett och samma stycke kan ”blotta” olika meningsdimensioner för olika människor, och således ge upphov till vitt skilda reaktioner.

Teorin om musik som ett ”mangespektret meningsunivers” grundar sig på uppfattningen att musikstycket har en *egen* identitet, dvs. att det uppfattas som innehållande och uttryckande vissa specifika egenskaper (Nielsen, 1998, 135). För att förklara hur det går till när meningen ”öppnas” för lyssnaren bygger Nielsen en korrespondensteori. Han menar att det råder en grundläggande, principiell *likhet* mellan meningsskikt i musiken och motsvarande skikt hos människan; någonting i det ena ”svarar til” och ”på” någonting i det andra. Så sker exempelvis när individen upplever att musikens emotionella meningsskikt korresponderar med hennes egna känslor, då hon ”känner igen sig” i och kan uttrycka sig själv i musiken. Då denna korrespondens är total, kan individen uppleva att han eller hon uppgår i eller glider samman med musiken, dvs. att gränsen mellan subjekt och objekt upphör gälla. Som tidigare framkommit (se avsnitt 1.3), och som Nielsen (1994, 54–55) även konstaterar, är sådana erfarenheter ett av de särdrag som människor ofta rapporterar i samband med starka musikupplevelser. Korrespondensupplevelser av detta optimala slag är emellertid, enligt Nielsen,

<sup>63</sup> Holgersen (1999), som med Niensens modell som underlag har studerat hur små barn uppträder under en musikstund, påpekar att varje meningsskikt består av olika underavdelningar, vilket ytterligare förtätar bilden.

beroende av en mängd olika faktorer som på olika sätt kan påverka utfallet av musikumgänget, antingen genom att gynna ett intensivt möte eller genom att blockera möjligheterna till detta. Det handlar dels om faktorer relaterade till individen (tidigare musikaliska erfarenheter, aktuell uppmärksamhetsnivå m.m.), dels om faktorer relaterade till situationen i vilken musikumgänget sker, dvs. den fysiska och sociala miljön.

Med utgångspunkt i teorin om musik som ett ”mangespektret meningsunivers” definierar Nielsen (1998, 140–142) musikpedagogikens huvudangelägenhet som en fråga om att fungera som en förmedlande instans mellan eleverna (som upplevande subjekt) och musiken (som estetiskt objekt). Avgörande blir att det uppstår *kontakt* – en relation, mellan individen och musiken, helt enkelt: att ett *möte* äger rum (jfr Kurkela, 1997, 8–9). En musikupplevelse är, annorlunda uttryckt, det som händer *i* detta möte<sup>64</sup>. Alerby och Ferm (2002, 25) understryker att ”musik ges innebörd och betydelse först via människans erfarenhet av den”, vilket de exemplifierar med att musicera, komponera, lyssna eller dansa. De betonar att människan alltid upplever musik ”som subjektiva och levande kroppar”, vilket är en uppfattning som speglar det specifika livsvärldsfenomenologiska perspektiv på musikalisk lärande som de representerar. Nielsen befarar emellertid att fokus i många musiksalar är på det musikaliska objektets *yttre* skikt (jfr Figur 2) innebärande att konkreta och påvisbara företeelser prioriteras framom ett musikpedagogiskt arbete som öppnar för möten av mera djupgående art. Nielsen pläderar för en undervisning som *medger* intensiva möten med musik eftersom ”musik er meget mere end sin overflade eller sin ydre struktur” (ibid., 138). Han pekar dock samtidigt på att en sådan ambition alltjämt är förbunden med påtagliga didaktiska utmaningar (jag återkommer till detta i avsnitt 3.3).

Teoretiskt kan det perspektiv på det musikaliska mötet som Nielsen anlägger härledas till fenomenologi och nyare filosofiskt orienterad hermeneutik (Nielsen, 1994, 55). För att demonstrera innebörden av en s.k. konsterefarenhet har Hans-Georg Gadamer (se t.ex. Gadamer, 1997), en av hermeneutikens främsta förgrundsgestalter, liknat människans möte med olika konstformer (musik, teater, litteratur osv.) med leken (ty. *Spiel*). Gadamer konstaterar att människor som leker liksom människor som tar del av t.ex. musik är sysselsatta med aktiviteter som är i kraft att föra människan utanför hennes vanliga tillvaro. Att träda in i en ny sfär på detta sätt innebär enligt Gadamer att ”underordna sig” leken, musiken, boken, teaterföreställningen etc. Simon som vi mötte i avhandlingens Anslag kan sägas ha trätt in i en ny sfär i dubbel bemärkelse: dels tog han för första gången plats i konsertsalen, dels ”fångades” han vid det detta tillfälle totalt av musiken. Individens egna begär, syften, intressen och t.o.m. identitet *åsidosätts* till förmån för leken eller konsten. Med leken som exempel beskriver Gadamer (citerad i Warnke, 1995, 68) betydelsen av detta: ”Lekens lockelse, den fascination den utövar, består just i att leken blir herre över den lekande”. Samtidigt

---

<sup>64</sup> Fink-Jensen (1997) presenterar i sin doktorsavhandling en modell där ”i”-aspekten blir mycket påfallande, innebärande att musikumgängets icke-dualistiska karaktär tydligare framgår än vad som är fallet då musiken respektive individen grafiskt framställs som två separata ”klot” (vilket Nielsen gör). Hennes modell är enkel och direkt: en cirkel (musiken) omsluter ett kryss (individen).

gäller att leken alltså kräver någon som leker för att "existera" som lek, dvs. leken är underkastad nödvändigheten att lekas. Enligt samma princip betraktas musiken endast finnas då den framförs. "Musiken måste tona fram", refererar Warnke (*ibid.*, 71).

Gadamer utgår ifrån att ett konstverks innehåll eller mening konkretiseras i publikens handlingar och attityder, dvs. att det blir meningsfullt först i och med att det presenteras för – och förstås av och får betydelse för – någon. Musiken kan inte förstås isolerat från dess mänskliga "användning". Utmärkande är vidare att musikens mening inte betraktas som en gång för alla bestämd – den skapas av den upplevande individen och kan ta sig olika uttryck (t.ex. beroende på framförandets specifika karaktär och de skikt, för att anknyta till Nielsen, som ifrågasättande tolkning förmår blotta). Gadamer ser en pedagogisk potential i det estetiska mötet; konsten åstadkommer en *förändring*. Detta kan t.ex. upplevas som att musiken pekar på någonting som individen inte tidigare (in)sett, att någonting invariant "ruckas". Mötet blir en läroerfarenhet, ett edukativt moment, som kan belysa viktiga aspekter av världen eller individen själv och t.o.m. komma att förändra individens liv.

Fenomenet *möte* har varit föremål för särskilt intresse inom det existensfilosofiska tänkandet. Inom denna tradition har bl.a. Bollnow (1976) kommit att uppmärksamma mötet. Bollnow betecknar händelser som är så kraftfulla och omstörtande för individen att de leder till en påtaglig förändring i hans eller hennes tillvaro som existentiella möten. Musik kan fungera som utlösare av en sådan händelse (jfr Jørgensen, 1989, 111).

Et møte innebærer alltid at mennesket støter på noe som det ikke har beregnet eller kunne beregne, noe som trer det i møte som skjebne, noe som er ganske annerledes, enn han hade ventet seg det i sine tilvante forestillinger og som tvinger ham til å orientere seg på nytt. (Bollnow, 1976, 108)

En parallell kan göras till Dale (1991, 86–92) som, med fokus på den allmänna skolans estetiska undervisning, laborerar med begreppen kontinuerliga möten versus diskontinuerliga möten. Han talar om det estetiska mötet som diskontinuerligt, som ett brott (no. *brudd*) med det ordinära (jfr Andersson, 1998). Att mötet är diskontinuerligt står för att det handlar om någonting *oförutsägbart*. "Mötet lär sig ikke dirigere", som Bollnow (1976, 108) har uttryckt det – för att snabbt påpeka att detta inte skall förstås som "at begrepet ikke har noen plass i den pedagogiske teori." Bollnow menar att en lärare inte kan framkalla ett intensivt möte enligt någon enkel princip, men att läraren genom att vara medveten om och ta i betraktande de komplexa processer som ingår i "spelet" (jfr Gadamer), på olika sätt kan "forsøke å skape forutsetningene for et slikt møte" (Bollnow, 1976, 138).

Ruud (1997, 178), som har studerat människors upplevelser i samband med musik bl.a. genom att låta studerande i musikterapi skriva "om noen av sine mest minneverdige og sterkeste musikkopplevelser" (jfr "Uppsala-projektet"), påpekar

att extraordinära möten med musik<sup>65</sup> å ena sidan kan härröra från slumpartade lyssningssekvenser som t.ex. att det *råkar* komma en tilltalande låt i radion som *råkar* stå på i rummet där man *råkar* befinna sig (jfr Sloboda & O'Neill, 2001). För lyssnaren kan detta upplevas som att han eller hon helt utan förvarning ”träffas” av musiken (som dessförinnan endast tjänat som bakgrundskuliss till någon annan aktivitet); det kan t.ex. handla om en överväldigande upplevelse av att musiken fullständigt korresponderar med det egna stämningläget, att den ger uttryck för någon känsla som är central för en själv just då etc. Ruud (1997, 149–150) noterar att ett sådant ögonblick kan komma att bli en ””hendelse i seg selv”, noe som står fram og markerer en forskjell fra de utallige tidsforløp vi gjennomlever, noe som til og med knyttes til dato og klokkeslett”. Å andra sidan kan starka musikupplevelser, noterar Ruud (ibid., 182), vara någonting som sker som ett resultat av den koncentrerade konsertbesökarens medvetna lyssnande till ett verk som han eller hon själv har valt att ta del av (genom att gå på konserten ifråga). För Ruud framstår dylika upplevelser dock i stor utsträckning som en fråga om tillfälligheter – men han utesluter inte att det *kan* finnas människor som ”har utviklet et slags ritual for hvordan de skal opptre for å nå en grenseutvidende tilstand” (ibid.)<sup>66</sup>. Det handlar med andra ord om medvetna insatser för att försöka optimera utfallet av det musikaliska mötet. Csikszentmihalyi (1991, 110) talar, på liknande sätt, om särskilda *strategier* som lyssnare kan tillämpa för att försöka höja sannolikheten för att flow inträffar (”freda” situationen från störande inslag, dämpa belysningen, inta en bekväm position etc.). Dessa strategier kan sägas gå ut på att försöka skapa förutsättningar för att ett möte mellan musiken och individen skall kunna inträffa (jfr Bollnow, 1976, 138).

I linje med en konstruktivistisk syn på människan blir ett centralt antagande för mitt arbete att människan är en aktiv skapare av mening; hon *tolkar* sin omvärld och tillskriver olika händelser, situationer och fenomen som hon möter olika *betydelse*<sup>67</sup>. Att vara med om en stark musikupplevelse blir i denna belysning liktydigt med att vara med om ett musikaliskt möte laddat med mening (jfr Nielsen, 1995, 75). Minnet av ett sådant möte står för att individen vid ett givet ögonblick (i en viss situation) kommit i kontakt med en viss typ av musik utifrån ett visst perspektiv, och att detta musikumgänge fått en särskild plats i individens musikaliska erfarenhetsdepå (Stålhammar, 1995) – det ”sticker upp omgiven av ett hav av vardag” (Andersson, 1998, 219).

---

<sup>65</sup> Ruud använder uttrycket ”musikaliska höjdpunktsupplevelser” för att beteckna dylika erfarenheter.

<sup>66</sup> Ruud (1997, 182) påpekar att Maslow ansåg det vara möjligt att i takt med stigande ålder och erfarenhet befrämja förekomsten av vissa specifika, ”djupare” njutnings- och lyckoupplevelser (s.k. plåtupplevelser).

<sup>67</sup> I en föreläsning titulerad *Die Musik und das Leben* (Humboldt-Universität Berlin, 19.11.2004) betonade den erkända pianisten och dirigenten Daniel Barenboim att människor ser det i musiken som är viktigt *för dem*, samt att detta i grund och botten säger mer om människan än om musiken.

## Sammanfattning

En modell över det musikaliska mötet utvecklad av Nielsen stod i fokus i det tredje och sista avsnittet i Kapitel 2. Nielsen förstår människors upplevelser i relation till olika meningsskikt i musiken. Det yttersta lagret motsvaras av konkreta egenskaper i musiken; djupare liggande lager är abstraktare och personligare till sin karaktär. Hur musikumgänget utfaller är beroende av graden av korrespondens mellan det musikaliska objektet och den upplevande individen. En stark musikupplevelse framstår i denna belysning som ett uttryck för att korrespondensen varit total. Resonemanget förankrades i det hermeneutiska tänkande som Gadamer representerar. Begreppet möte belystes vidare utifrån en existensfilosofisk synvinkel med Bollnow i spetsen. Jag illustrerade den för mitt forskningstema utmärkande komplexiteten genom att peka på omständigheter som kan bidra till att främja respektive försvåra förekomsten av starka upplevelser i samband med musik. Dels handlar det om faktorer som kan ses stå utanför individens kontroll, dels handlar det om faktorer som åtminstone i viss mån kan anses vara möjliga att påverka. Arbetet placerades innanför en konstruktivistisk ram. En explicit granskning av pedagogiska frågor, som delvis tangerats i Kapitel 2, följer i nästa kapitel.



# Kapitel 3:

## Musikaliskt lärande och musikundervisning

---

I detta kapitel utvidgas den teoretiska bakgrundsteckningen till att gälla olika aspekter på lärande och undervisning i musik. Det första avsnittet uppmärksammar det faktum att musikaliskt lärande kan äga rum i många olika situationer och ta sig varierande uttryck. Efter denna behandling av olika former för musikaliskt lärande i olika kontext följer några konkreta nedslag i det musikpedagogiska landskapet. Fokus är på två specifika positioner som har kommit att betona bilden av detta landskap; den ena av dessa positioner representeras av Bennett Reimer, den andra av David Elliott. Med utgångspunkt i Maslow, Csikszentmihalyi och Gabrielsson granskas i det tredje och sista avsnittet olika föreställningar om exceptionella upplevelser relaterat till lärande.

### 3.1 Former för musikaliskt lärande

Musikaliskt lärande är ett mångfacetterat begrepp. Det står för en företeelse som kan äga rum i många olika situationer och ta sig varierande uttryck. En vanlig distinktion är att skilja mellan formellt lärande och informellt lärande, vilket placerar lärandet i två olika kontexter: dels i explicita läromiljöer där undervisning och inläring står i fokus, dels i miljöer som inte karaktäriseras av pedagogiska syften men där lärande ändå kan komma till stånd (se t.ex. Carlgren, 1999, 9). Enligt detta sker det formella lärandet i skolan medan det informella lärandet äger rum utanför skolan. Hargreaves, Marshall och North (2003, 156–157) understryker att skillnaderna kan vara markanta mellan musicerande i formella respektive informella sammanhang. Därtill urskiljer de ett slags mellanläge mellan skolans formella musikundervisning och elevernas informella musikumgänge under fritiden, vilket de talar om som ”the third environment”. Ett musikumgänge som äger rum i ”the third environment” utmärks av att det *varken* sker under traditionella skolmässiga förhållanden (där läraren är central för kunskapsbildandet) *eller* som ett led av primära socialiseringsprocesser utanför skolan. Musikumgänget avgränsas med andra ord mot skolan och lärarens direkta påverkan å ena sidan, och mot hemmet och föräldrarnas direkta påverkan å andra sidan, och blir så ett *tredje* alternativ som man kan finna t.ex. i garageutrymmen som fungerar som ”replokal” (jfr Gullberg, 2002). Hargreaves m.fl. (2003) noterar emellertid att såväl skolan som hemmet i princip också kan bli en ”third environment” såvida kravet på ”the absence of any formal activity or adult supervision” (ibid., 157) uppfylls. Det musikaliska lärandet i ”the third environment” utmärks vidare av att det är självstyrande (self-directed) och därmed förknippat

med en hög grad av motivation och stort engagemang från de lärandes sida. Speglat i Csikszentmihalyis flowteori torde sådana miljöer vara förenade med en stor upplevelsepotential. Hargreaves m.fl. noterar:

The challenge for music teachers is to create scaffolding structures which are sufficiently integrated with the third environment to provide knowledge, skills, and even resources to support it, yet to remain sufficiently distant from it. (Hargreaves, Marshall & North, 2003, 157)

På basis av en intervjustudie med ungdomar i årskurs åtta och nio gällande hur dessa ser på musikaliskt lärande i olika kontext urskiljer Ericsson (2002) vissa, som han kallar det, moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande. Ericsson menar att skolans musikundervisning, för att harmoniera med de uppfattningar som ungdomarna gav uttryck för, inte skall befatta sig med frågor som har med musiksmak och musikaliskt uttryck att göra. Preferens och interpretation, dvs. spörsmål gällande musikens värdeladdning, hör till de domäner som eleverna inte är villiga att problematisera i skolkontext. Däremot gav eleverna i Ericssons studie uttryck för att uppskatta möjligheterna att, med musiklejaren som handledare, få utveckla sina musikaliska färdigheter inom ramen för den allmänna skolans musikundervisning. Likheten med "the third environment" som Hargreaves m.fl. (2003) skriver om blir påtaglig.

Som ett led i sitt sökande efter vad musikundervisning är<sup>68</sup>, har Jorgensen (1997) tagit fasta på fem olika modeller för musikaliskt lärande (inbegripande exempel på såväl formellt som informellt lärande). Dessa är: Schooling, Training, Education, Socialisation och Enculturation. Eftersom det är svårt att entydigt översätta dessa begrepp till svenska, vilket Ericsson (2002, 65) och Stålhammar (1999, 62) också har påpekat, har jag valt att behålla den engelska terminologin då jag i det följande redogör för Jorgensens resonemang. Jag anför dock Ericssons och Stålhammars översättningsförslag i anslutning till respektive kategori och noterar de olikheter som gör sig gällande.

Den allmänna skolan är ett exempel på en kontext där *schooling* (skolning) kommer till uttryck. Det handlar om en specifik kontext där lärarna, genom tillrättalagda undervisningssituationer, försöker "forma" sina elever i enlighet med vad som finns angivet i det eller de styrdokument som ligger till grund för verksamheten. Eftersom det finns ett givet stoff (inklusive attityder, normer och värderingar) som alla elever bör ta till sig kräver situationen att eleverna uppträder (eller lär sig att uppträda) disciplinerat och att de är (eller görs) mottagliga för den "påverkan" som läraren utövar. Att erbjuda musik som ett av de ämnen som eleverna möter i skolan implicerar att det finns ett allmänvärde i att lära sig om musik – även om det marginella utrymme som skolämnet musik upptar i schemat vittnar om att dess betydelse inte skattas på långt när lika högt som t.ex. modersmål och matematik. Uppfattningarna om *vilka* aspekter av musik som kan anses vara viktiga att förmedla i skolan har varierat genom tiderna och varierar alltså i mer eller mindre hög grad (se t.ex. Hargreaves & North, 2001). Musikaliskt lärande som sker inom ramen för en utbildningsinstitution med en formell struktur är förbundet med en specifik uppsättning bestämmelser och förbe-

<sup>68</sup> Bokens titel är *In search of music education* (Jorgensen, 1997).



håll (rörande bl.a. undervisningens innehåll), vilka kan påverka lärandet i olika riktningar. Jorgensen pekar bl.a. på risken att undervisningen blir *för* formell och traditionsbunden och att dess kontaktytor med musiklivet i samhället (dvs. utanför den institutionella kontexten) blir för små. Stålhammar (1999, 64) påpekar att detta i värsta fall kan ge en undervisningssituation där lärare och elever aldrig möts.

Begreppet *training* gör sig gällande då syftet är att ta en specifik färdighet i besittning (som t.ex. att förvärva de ”redskap” som behövs för att spela ett instrument, för att skriva en sång eller för att dirigera en kör). *Hur* man gör, know how-kunskap, står i fokus. Ett traditionstyngt exempel på ett lärande som går ut på att förmedla know how är den s.k. mästarläran (Nielsen & Kvale, 2000). Mästarlära går ut på att en person som redan besitter de eftersträvade färdigheterna (mästaren) lär ut dessa till den som önskar utveckla sådan kunskap (lärlingen). Förhållandet mellan mestaren och hans lärling är ofrånkomligt starkt asymmetriskt (i synnerhet på nybörjarstadiet), vilket är ett mönster som Jorgensen ställer sig kritisk till. Inom den allmänna skolans musikundervisning kan man finna liknande lärosituationer t.ex. i samband med att läraren tagit det som sin uppgift att bibringa alla elever vissa grundläggande färdigheter i att spela trummor. Läraren (eller en kunnigare klasskamrat) intar då rollen som mästare medan de elever som aldrig har spelat trummor förr blir lärlingar. Jorgensen (1997, 13) påpekar att en alltför kraftig fokusering på utvecklingen av praktiska färdigheter riskerar att ge ett ”snedvridet” musikumgänge innebärande att ”the art of music” hamnar i skymundan. I Ericssons bearbetning har begreppet training översatts som färdighetsträning, vilket också är den term jag skulle finna mest lämplig. Stålhammar har däremot valt att byta ut training mot utbildning, vilket kan tyckas framstå som en något för ”stor” term i sammanhanget eftersom den inte explicit fångar att det handlar om en modell för musikaliskt lärande där know how står i fokus. Därtill kommer att begreppet education, som behandlas härnäst, också kan översättas som utbildning.

*Education* (försvenskat till framkallning respektive undervisning<sup>69</sup>) syftar på lärarens bemödanden om att lägga till rätta för att lärande skall kunna ske. Ur lärarens synvinkel blir undervisning en fråga om att skapa eller ”inscenera” situationer som gynnar eleverna på deras väg mot målet: växt och utveckling, och att fungera som ”bisittare” eller handledare. Undervisningen sker mot bakgrund av en uppfattning att det inom varje individ finns en latent potential (t.ex. vad gäller att lära sig spela ett instrument), vilken kan lockas fram genom education. Själva lärandet (som process) betraktas inte vara möjligt att påverka ”utifrån”, det är något som sker *inom* edukanden – men för att lärande överhuvudtaget skall kunna komma till stånd är individen beroende av yttre omständigheter, som läraren kan skapa. Jorgensen ser Suzuki-metoden som ett bra exempel på musikaliskt lärande enligt principen om education. Hon sammanfattar kärnan i Suzukis modell för lärande på följande sätt:

---

<sup>69</sup> Ericsson har valt att översätta Jorgensens term som framkallning, vilket, enligt min tolkning, skall ses som en anspelning på att undervisningen går ut på att försöka kalla eller locka fram (draw out) elevens potential. Stålhammar har fastnat för termen undervisning.

Give them [children] love, surround them with rich musical environments, provide them with music-making opportunities, and allow them to develop exercise patience and endurance naturally. Sooner or later their 'talent' will blossom, and they will become better musicians and better people. (Jorgensen, 1997, 15)

Jorgensen knyter resonemanget till Deweys tänkande om hur lärande går till, och tar särskilt fasta på hans metaforiska beskrivning av läraren som en trädgårdsmästare och eleverna som plantor. Enligt detta kan undervisningssituationen ses innehålla moment som är gynnsamma för elevens utveckling (educative) och moment som är ogynnsamma för elevens utveckling (miseducative). Elevens spelförmåga gynnas följaktligen i en miljö där läraren förmår bereda eleven möjligheter att ägna sig åt aktivt musicerande, medan en musikundervisning som ensidigt tar fasta på teori omkring spelande inte är lika gynnsam. Optimala yttre förhållanden i en undervisningssituation är emellertid ingen garanti för att lärande sker, noterar Jorgensen (*ibid.*, 17–18). Det finns alltså faktorer (personliga, sociala etc.) som kan påverka den enskilda elevens inställning till undervisningen och resultera i en mer eller mindre tydligt demonstrerad ovilja att samarbeta (lära).

Musikaliskt lärande är ingenting som ”enbart pågår inom musiksalens eller spelrummets väggar” (Stålhammar, 1999, 65); det äger rum i skiftande kontexter av såväl institutionellt som icke-institutionellt slag. Att individen ingår i och gör olika erfarenheter i olika sociala sammanhang (familjen, kamratgänget, orkestern etc.) som, direkt eller indirekt, påverkar individens förhållande till musik är exempel på lärande genom musikalisk *socialisation*. Individen lär sig normer och tillägnar sig principer och värderingar som är utmärkande för den s.k. normgruppen, och socialiseras så in i ett visst sätt att tänka och tycka om musik. Sundin (1979, 37) för in begreppet negativ (musikalisk) socialisation för att beteckna dramatiska upplevelser i samband med musik som kommit att påverka individens förhållande till musik i negativ riktning (t.ex. ovilja att musicera på grund av att man vid ett tidigare tillfälle har exkluderats ur en musikalisk gemenskap med motiveringen: bristande färdigheter). Jorgensen (1997, 21) noterar att det musikaliska lärandet kan ske i situationer som inte uttryckligen syftar till att stimulera individens musikaliska utveckling. Aktivitetens fokus ligger då på något annat plan än det pedagogiska (det kan t.ex. handla om en sammankomst med religiösa förtecken), men dess innehåll kan komma att påverka individens musikaliska ”profil”. Som en konsekvens av att musiksalen samtidigt kan befolkas av inbitna punkare, jazzfantaster, hårdrockare och klassiska pianister (för att ta några exempel), alla med sina specifika attityder och identiteter relaterade till musik vilka utvecklats utanför skolan, kan undervisningssituationen framstå som ett spänningsfält som ställer musikläraren inför stora didaktiska utmaningar.

*Enculturation* (enkulturation på svenska) betecknar den process genom vilken en individ ”internaliserar” grundläggande element i en kultur på ett sätt som ger individen en djup, holistisk förståelse för denna kultur (traditioner etc.). ”Musical enculturation implies understanding the place of music in and through culture and also culture in and through music” (Jorgensen, 1997, 25). Jorgensen urskiljer två inriktningar inom enkulturation: transmission och ackulturation. Enligt det förstnämnda, transmission, står det kulturella arvet i fokus. Det finns med

andra ord vissa grundläggande ”lärdomar”, synsätt, värderingar och liknande inom en kultur som man månar om att ska bestå genom tiderna. Lärande genom enkulturation innebär att sådana traditioner överförs från en generation till en annan. Med det senare, ackulturation, förstås mångfacetterade förändringsprocesser som följer av att olika kulturer ”konfronteras” med varandra – det uppstår kontaktytor dem emellan, vilket leder till en mer eller mindre påtaglig förändring; traditioner försvinner eller vidareutvecklas. Det kan exempelvis handla om att musiklivet inom den egna kulturen influeras av en musikstil som tidigare förekommit inom någon annan kultur. I klassrummet månar musklärarna, enligt Jorgensen, inte sällan om att först ge sina elever en ”genuin”, kontextuellt grundad förståelse för den egna musikkulturen för att därefter successivt vidga perspektivet till att gälla musik även i andra kulturer (alltjämt relaterat till olika sociala, politiska, ekonomiska och religiösa förhållanden inom denna kultur för att ge eleverna en så djup och heltäckande bild som möjligt).

### **Sammanfattning**

Med hänvisning till det pedagogiska intresse som är ledande för mitt arbete har jag i detta avsnitt presenterat en förståelseram för vad undervisning och lärande i musik kan innebära. Begrepp som formellt lärande och informellt lärande introducerades. För att visa på områdets komplexitet tog jag särskilt fasta på Jorgensens kategorisering av musikaliskt lärande i fem mer eller mindre distinkta former. Dessa var: Schooling, Training, Education, Socialisation och Enculturation. Karaktäristiska drag för det musikaliska lärandet så som detta kan komma till uttryck i pedagogiska situationer men också i informell fritidskontext illuminerades.

## **3.2 Musikpedagogiska positioner**

I de flesta västerländska samhällen ingår musik som ett ämne i den allmänna skolan (Koopman, 1997, 13), så också i Finland. I regel ingår musik som ett obligatoriskt ämne i den finländska grundskolan t.o.m. årskurs sju för att sedan bli frivilligt. I årskurs åtta och nio väljer eleverna om de vill delta i musik- eller bildkonstundervisning; därutöver har de möjlighet att välja musik som tillvalsämne innebärande särskilda kurser i musik. Timantalet och utbudet av tillvalskurser kan variera mellan olika skolor. Under de senaste decennierna har undervisningens innehåll och form genomgått stora förändringar (Hargreaves, Mars-hall & North, 2003, 157); från att tidigare ha fokuserat sång och psalmer inbegriper skolans musikundervisning idag många olika musikaliska aktivitetsformer och många olika genrer (jfr Hyvönen, 1995, 1).

Den nationella, för alla skolor gemensamma läroplanen anger tonen för vad grundskolans musikundervisning skall gälla, men alla skolor konstruerar numera också sina egna läroplaner, s.k. skolvisa läroplaner, vilket ger vissa frihetsgrader. Den finländska läraren är med andra ord, vilket bl.a. Uljens (1998b, 95) har konstaterat, inte längre enbart en uttydare av existerande läroplaner utan också, och framför allt, en läroplanskonstruktör (se också Jaakkola, 1998). Frågan vad den allmänna musikundervisningen ytterst skall syfta till och innehålla har en lång

historia – men inga entydiga svar (jfr Hargreaves & North, 2001 och Hargreaves, Marshall & North, 2003, 156). Under det senaste decenniet har det utspelat sig en frän debatt på det musikpedagogiska området, förorsakad av att två olika sätt att besvara den nämnda frågan råkat i kraftig kollision. ”Striden” har framför allt utspelat sig i Nordamerika (Brändström, 1997, 118), men musikpedagoger och -filosofer i många olika länder, däribland Finland, har följt debatten på avstånd, och tidvis också gett sig in i den<sup>70</sup>. Som huvudaktörer står på den ena sidan (amerikanen) Bennett Reimer, företrädare för det estetiska synsättet på musik som dominerat den musikpedagogiska diskursen sedan 1970-talet. På den andra sidan står (kanadensaren) David Elliott, företrädare för en s.k. praxialistisk syn på musik och författare av boken *Music matters. A new philosophy of music education* (1995)<sup>71</sup> där ordet ”new” är en direkt anspelning på Reimers titel från 1970: *A philosophy of music education*. Enkelt uttryckt står de olika positionerna som Reimer och Elliott försvarar för en musikpedagogik som betonar lyssnande till verk som inrymmer estetiska kvaliteter vilka det gäller att lära sig uppfatta och uppskatta för deras egen skull (Reimer), respektive en musikpedagogik som betonar det aktiva musicerandet, företrädesvis i offentliga sammanhang (Elliott). I det följande utvecklar jag huvudlinjerna i dessa två positioner.

### *Bennett Reimer*

Bennett Reimer framstår som en av de centrala tänkarna inom musikpedagogik i modern tid (Varkøy, 1996, 91). Han var den första att författa ett enhetligt verk kring musikfilosofiska frågor med fokus på undervisningsverkligheten (Koopman, 1997). Med detta verk titulerat *A philosophy of music education* (Reimer, 1970) kom han att få ett stort inflytande över det musikpedagogiska tänkandet i många länder. Reimers musikfilosofi brukar sammanfattas under devisen ”Music education as aesthetic education” (MEAE), och grundar sig på en estetisk syn på vad musik är. Synsättet definieras som *absolute expressionism*, vilket skall förstås som att grundantagandet är att musikens mening finns i musiken (och inte i känslor, händelser, idéer etc. utanför musiken). Genom att ta del av musikens (inneboende) estetiska kvaliteter antas människan kunna få en djupare känsla för det mänskliga livet. Musikupplevelse blir i denna belysning en fråga om att uppleva de estetiska kvaliteter som ligger ”dolda” i musiken. Lyssnarens reaktioner blir så en slags spegel av dessa estetiska kvaliteter: ”[The] aesthetic qualities present conditions which can arouse feeling. In the direct apprehension of these aesthetic qualities we receive an ’experience of’ feeling rather than ’information about’ feeling” (Reimer, 1970, 38). Musiklärarens primära uppgift blir mot bakgrund av detta att hjälpa eleverna att uppfatta estetiska kvaliteter, dvs. att bli mer sensitiva inför vissa specifika element i musiken (som melodi, harmoni, rytm, tonfärg, struktur och form). Reimer understryker att det

<sup>70</sup>Musikfilosofiska frågor av det slag som debatten gällt har länge haft en undanskymd ställning i den musikpedagogiska diskursen i Finland (Laitinen, 1996, 4). Under de senaste åren har detta förhållande däremot kommit att förändras, vilket bl.a. märks i att tematiken problematiserats i vetenskapliga arbeten (se t.ex. Westerlund, 2002).

<sup>71</sup>Bokutgivningen föregicks av flertalet tidsskriftsartiklar fr.o.m. mitten av 1980-talet (Sundin, 2003, 91).

inte finns något som helst mystiskt över detta; det handlar om objektiva element som kan identifieras, namnges, manipuleras och diskuteras.

Förmåga att uppfatta estetiska kvaliteter (estetisk perception) och förmåga att reagera på dessa estetiska kvaliteter (estetisk reaktion) utgör enligt Reimer den estetiska upplevelseförmågan. Bägge dessa ”förmågor” bör således finnas för att en upplevelse skall kunna karaktäriseras som estetisk. Detta är enligt Reimer exempelvis inte fallet vid musikediktamen, då fokus oftast ligger på den perceptuella sidan. Det omvända förhållandet (hög grad av reaktion men ringa perception) kan även förekomma, vilket Reimer exemplifierar och kommenterar på följande sätt:

The person who goes into ecstasies about a piece of music, who rhapsodizes about the gloriousness of it all – the thrilling, ravishing, blissful delight of the experience, and who at the same time reveals by his remarks that he hasn't the vaguest notion of what went on in the music, can be said, perhaps, to have had an aesthetic experience of a sort, but we need not attach much aesthetic value to it. (Reimer, 1970, 80)

Som framgår av utdraget ovan skulle Reimer med andra ord underkänna många människors beskrivningar av någon stark musikupplevelse som de varit med om. Estetisk perception betraktas vara möjlig att lära ut medan estetisk reaktion ses som ett subjektivt fenomen som man inte kan ”komma åt”, och som följaktligen heller inte kan vara direkt föremål för undervisning. Genom att koncentrera undervisningen till sådant som är möjligt att påverka pedagogiskt (syftande på olika aspekter av estetisk perception), och genom att göra detta på ett sätt som uppmuntrar kreativa reaktioner, är det enligt Reimer emellertid möjligt att även befrämja förmågan till estetisk upplevelse. Han ställer sig mycket kritisk till sådana inslag i musikundervisningen som ”missar” musiken, vilket enligt honom är fallet då läraren ger eleverna i uppgift att måla till musik. Reimer (1970, 54) påstår att detta ”does nothing to call attention to the subtle qualities of sound which are most affective, but instead redirects attention to something quite extrinsic to the music itself.” Han bannlyser ordet kommunikation från lärarens språkbruk under lektionstid eftersom risken enligt honom är för stor att eleverna tolkar detta ord i dess konventionella mening varpå de – förgäves – försöker tyda budskap kommunicerade genom konsten<sup>72</sup>. Därtill menar han att musikundervisning som ”gives the impression that 'self-expression' is what is occurring in music, or encourages 'expression of emotion' while dealing with music” (ibid., 34) inte är att betrakta som estetisk undervisning. Bakom denna uppfattningen döljer sig en skarp distinktion mellan musikupplevelser som är musikaliska (estetiska) och musikupplevelser som är icke-musikaliska (icke-estetiska).

För att en upplevelse i samband med musik skall betraktas som en estetisk upplevelse uppställer Reimer följande krav: ”The perception must be of the aesthetic qualities of sound and the reaction must be caused by the expressiveness

---

<sup>72</sup>Reimer (1970, 54) manar överlag till försiktighet när det gäller lärarens språkbruk eftersom det t.o.m. kan finnas en risk att läraren genom felaktiga uttryck motverkar den estetiska undervisningens syfte. Ett sådant exempel är att läraren inför en lyssningssekvens ”styr” elevernas känslor genom att ange vissa specifika emotioner som elevernas förväntas uppleva då de tar del av musiken ifråga.

of those qualities” (Reimer, 1970, 91). Utmärkande för en icke-musikalisk (icke-estetisk) upplevelse är att musiken har karaktären av en symbol ”perceived as designating something outside the sounds themselves and reacted to accordingly to what is designed” (ibid., 92). Associationer, minnen, föreställningar och tankar utlösta av musik är icke-estetiska upplevelser för Reimer – som att ett musikstycke väcker barndomsminnen till liv eller påminner om tidigare situationer då man kommit i kontakt med ifrågavarande musik eller att man tycker sig se en stor skog framför sig där solljuset tränger fram mellan grankvistarna och fåglar och fjärilar flyger omkring. Han kritiserar musiklärare som på ett sätt eller annat uppmuntrar referentiella upplevelser och menar att de ”force the experience of music to be non-musical, and, even more, importantly, teach people that non-musical responses to music are appropriate and desirable” (ibid., 94). Reimer understryker att musikundervisning bör vara ”primarily music education; that is, education for the aesthetic, or musical, qualities and values of music as an art” (ibid., 92).

Lysnande intar således den huvudsakliga aktivitetsformen i en musikundervisning à la Reimer. Enligt honom riskerar professionella musiker, musiklärare och musikstuderande att bli så fokuserade på ”the techniques and apparatus of musical activity” (Reimer, 1970, 95) att de inte längre förmår uppleva musiken estetiskt. Att musicera och komponera konstateras visserligen vara ”powerful and necessary tools for developing listening abilities”, men dessa aktivitetsformer begränsar samtidigt det tillgängliga utbudet av musik. En nybörjare har helt enkelt inte tillräckliga färdigheter för att skapa komplex musik. Därav slutsatsen: ”Every person is able to listen to more kinds of music and more complex music than he or she can perform or compose; thus, the systematic teaching of listening is an essential component of music education” (Reimer & Wright, 1992, 234–235).

### *David Elliott*

Då Reimers position stipuleras som ”Music Education as Aesthetic Education” (MEAE) lyder Elliotts devis: ”Music Education Through artistic Actions” (META). Ett annat uttryck är: ”The praxial philosophy of music education”. Termen *praxial* beskrivs vara härledd från det grekiska ordet för ”to do” eller ”to act purposefully”, och används för att framhäva att positionen är handlingsorienterad (Elliott, 1996, 6). Elliott beskriver musik som en speciell form av avsiktlig mänsklig verksamhet; han betonar att det alltid är *någon* (en människa) som *gör någonting* (spelar, improviserar, komponerar, arrangerar eller dirigerar) vilket *resulterar i något* (en produkt). Därtill kommer att detta alltid äger rum i en *specifik kontext*. Den springande punkten i hans resonemang är således att musik är någonting som man gör. Elliotts (1995, 15) kritik mot Reimers musikpedagogik gäller därför först och främst synen på vad musik är och vilken betydelse musik har för människan. Elliott (ibid., 14) menar att ”the ‘aesthetic education’ philosophy misdirects music educators by urging, wrongly, that we homogenize the diversity of musical endeavours and musical works world-wide by (i) imputing a single purpose to all of them, by (ii) imposing a single mode of response on all their listeners, and by (iii) attributing a single motivation to all music-makers and music-listeners everywhere”. Han kritiserar det estetiska musikbegreppet,

det s.k. estetiska lyssnandet och den s.k. estetiska upplevelse, och förkastar "the belief that music may be best understood in terms of the aesthetic qualities of pieces of music alone" (ibid., 14). Den musikpedagogiska filosofi som Elliott presenterar i boken *Music matters* skall enligt Elliott således förstås som en filosofi som är "fundamentally different from and incompatible with music education's official aesthetic philosophy" och som en filosofi som därigenom erbjuder musiklärare ett alternativ till det vedertagna betraktandet av musikundervisning som en form av estetisk undervisning.

Elliott urskiljer fem grundläggande musikaliska aktivitetsformer. Dessa utgörs av att spela, att improvisera, att komponera, att arrangera samt att dirigera. För att beteckna detta spektrum av musikumgäengesformer introducerar han termen *musicing*, som är en sammandragen form av engelskans *music making*<sup>73</sup>. För att undvika det enligt Elliott laddade ordet musiker (*musician*) benämner han människor som sysslar med musik som *musicers*. Vidare sammanfattas den musikaliska produkten (utförandet, improvisationen etc.) som *music*. Lyssnande beskrivs som "another kind of doing" (Elliott, 1995, 41), och betraktas allmänt som en aktivitet som länkar samman *musicers*, *musicing* och *music*. Detta förklaras med att *musicers* lyssnar dels till vad de själva gör och producerar, dels till sådant som andra *musicers* gör och producerar. Mot bakgrund av detta förstås musikumgäenge som "a multidimensional human phenomenon involving two interlocking forms of intentional human action: music making and music listening" (Elliott, 1996, 8).

Musikalisk kunskap blir för Elliott (1996, 9) i grund och botten "a matter of procedural (or action) knowledge", eller annorlunda uttryckt: kunskap om hur man gör när man spelar, improviserar, komponerar, arrangerar eller dirigerar. Noteras kan att Elliott betraktar lyssnande som en form av inre, mental know how, dvs. en slags procedurmässig kunskap. Det som skiljer "the procedural dimension of music making" från "the procedural dimension of music listening" är att det förstnämnda utgörs av "covert construction of musical patterns" och det senare av "overt construction" av detsamma (ibid.). Ett s.k. förtäckt konstruerande av det slag som Elliott ovan åberopar gör sig endast gällande vid "intelligent" lyssnande, varvid lyssnaren kan påstås besitta "the same kinds of knowing that artistic music makers depend on to interpret and perform that style of music" (ibid.). En förutsättning för att lära sig att lyssna på detta djupa och intelligenta sätt är dock att eleverna får möjlighet att uppöva sin lyssningsförmåga i samband med att de själva spelar. Enligt Elliott (ibid., 11) lär sig eleverna därigenom hur olika aspekter av *musicing* och *listening* relaterar till varandra. Den främsta formen av lyssning inom skolans musikundervisning utgörs av det artistiska lyssnandet (*artistic listening*), med vilket Elliott förstår lyssnande till sådant som man själv på ett sätt eller annat avser tillämpa praktiskt. Musikundervisning som går ut på att lyssna på inspelad musik i syfte att identifiera element som skall utgöra exempel på estetiska kvaliteter avfärdas som meningslös.

---

<sup>73</sup> Brändström (1997, 119) föreslår uttrycket musikantskap på svenska. Jag har emellertid valt att hålla mig till den engelska originaltermen.

Förutom den procedurmässiga kunskapen urskiljer Elliott (1996, 10–11) fyra andra kunskapsformer av betydelse. Dessa utgörs av *formal musical knowledge*, *informal musical knowledge*, *impressionistic musical knowledge* och *supervisory musical knowledge*. Formell kunskap om musik utgörs av all sådan kunskap som förmedlas verbalt (t.ex. muntlig beskrivning av en viss spelteknik). Den informella kunskapen kommer till uttryck i vad som kunde kallas en persons musikaliska omdömesförmåga; det handlar om en form av ”critical reflecting-in-action” baserad på kunskap om ”when and how to make musical judgements”. Den impressionistiska kunskapsformen utgörs enligt Elliott av en i det närmaste intuitiv känsla för goda eller mindre goda musikaliska lösningar (”cognitive emotion”). Den sistnämnda kunskapsformen innefattar i sin tur en form av metakognition, som krävs för att man skall vara förmögen att på olika sätt justera det egna musikaliska tänkandet (i förhållande till sitt musikutövande).

Det sammanfattande begreppet är: *musicianship*. Detta bildar enligt Elliott den kunskapsteoretiska grunden för musik och musikundervisning. Sådan kunskap uttrycks inte genom ord utan genom ”what they get done in and through their actions” (Elliott, 1996, 10). Lärarens uppgift blir således att genom ”music making” av typen aktivt spelande och improvisation i första hand – men även, om möjligt, komponering, arrangering och dirigering – skapa möjligheter att utveckla ”the comprehensive musicianship of all students” (ibid., 15). Detta betraktas som nyckeln till att uppnå det yttersta målet med musikundervisning. Härigenom blir musikundervisningen, enligt Elliott (ibid., 16) ett forum som tar sikte på ”self-growth (or self-differentiation, complexity and integration), self-esteem, and happiness.” Elliott är inspirerad av Csikszentmihalyis teori om flow. Upplevelser och personlighetsutveckling blir centrala faktorer, alltså relaterade till glädjefyllt musicerande.

### *Medlingsförsök och andra positioner*

Genom åren har olika medlingsförsök mellan Reimer och Elliott företagits, dock utan större framgång. ”Fredsmäklaren” Koopman (1997, se också 1998), som kritiskt har granskat likheterna och skillnaderna mellan de två positionerna, hävdar att diskrepansen inte nödvändigtvis är så stor som Reimer och Elliott låter påskina. Koopman föreslår att man, vilket vunnit gehör bl.a. hos Sundin (2003, 93), kombinerar de två synsätten, vilket skulle berika det musikpedagogiska tänkandet: Elliotts bidrag skulle verka för en ökad förståelse för de många dimensioner som är relevanta inom musikundervisning, medan Reimer skulle öka insikten i den speciella typ av upplevelser som kan ligga ”under” musikaliska aktiviteter.

En position som enligt mitt sätt att se kan sägas bära inslag av såväl Reimers som Elliotts tänkande genom att uppmärksamma både lyssnande och aktivt utövande – även om Reimers position är klart dominerande – representeras av Swanwick. Swanwick (1981) sammanfattar musikundervisningens innehåll i fem parametrar: *composition* (C), *literature studies* (L), *audition* (A), *skill acquisition* (S) och *performance* (P). När eleverna skapar musik (C), lyssnar till musik (A) respektive framför musik (P) betraktas de ha ”direktkontakt” med musiken. I samband med litteraturstudier (L) och färdighetsträning (S) står eleverna, enligt



Swanwick, däremot i en mer perifer relation till musiken; betydelsen av dessa inslag ligger snarare i deras funktion som stöd och redskap för att möjliggöra och gynna de tre primära aktivitetsformerna<sup>74</sup>. Färdighetsträning och litteraturstudier har med andra ord inte något egenvärde inom musikundervisningen enligt detta synsätt. Undervisningssekvenser som syftar till att ge eleverna fakta-mässig kunskap rörande olika kompositörer, verk, musikhistoriska perioder och liknande anses vara motiverade endast ifall kunskapen ifråga bidrar till att öka och berika elevernas lyssnande. På motsvarande sätt understryks vikten av att teknikövningar etc. alltid mynnar ut i musikaliska framföranden. Studier av hur olika aktivitetsformer kommer till uttryck inom skolans musikundervisning indikerar dock enligt Swanwick och Taylor (1982, 16) att lärarna tenderar att ägna mest tid – t.o.m. mer än de själva uppskattar – åt färdighetsträning och litteraturstudier. Swanwick (1981, 54) menar att en musikundervisning som avviker mycket från de ”direct and living relationships” som skapande, lyssnande och uppträdande innebär, riskerar att missa ”the point of music as aesthetic experience.” Swanwick tillägger att det dessvärre kan betraktas som långtifrån ovanligt att musiklärare misslyckas med att ”bring about any aesthetic response or even to notice that it is central to the situation” (ibid., 61).

Under tydlig influens av Reimer beskriver Swanwick lyssnandet som ”the central reason for the existence of music and the ultimate and constant goal in music education” (1981, 43–44). Häri ligger enligt Swanwick möjligheten till estetisk upplevelse, varför han starkt ifrågasätter värdet av en undervisning som inte i tillräcklig utsträckning tar hänsyn till denna parameter. Musiklärarens yttersta uppgift blir mot bakgrund av detta att försöka stimulera elevernas estetiska reaktionsförmåga (aesthetic responsiveness), eller annorlunda uttryckt: att utveckla elevernas ”ability to respond and relate intimately to the musical object as an aesthetic entity” (ibid., 43). Swanwick väljer att kalla denna form för lyssnande *audition*, vilket är att förstå som ett utpräglat aktivt åhörande av musik. Genom att genomgående använda beteckningen *audition* och inte *listening*, som betraktas ingå i allt musikumgänge, vill Swanwick markera att hans resonemang gäller en specifik form av lyssnande, även kallat *audience listening* (se Swanwick & Cavalieri Franca, 1999). Swanwick (1981, 43, 45) påpekar att denna form av lyssnande inte är begränsat till konsertsalen (vilket man kunde föranledas tro med hänvisning till det engelska ordet för publik). Man behöver med andra ord inte befinna sig ”in an audience” för att, vilket här åsyftas, kunna ta del av musik ”as an audience”. *Audition* betraktas göra sig gällande närhelst en åhörare fångas av musik ”to the virtual exclusion of all else”, vare sig det handlar om musik som spelas på en konsert, på gatan, på diskoteket eller i radion (jfr Csikszentmihalyi, 1990, 109–111). Han påpekar att ”the excitement of audition” även bör ingå i skapande och utövande av musik. Det handlar om ”a very special form of mind often involving empathy with performers, a sense of musical style relevant to the occasion, a willingness to ’go along with’ the music, and ultimately and

---

<sup>74</sup> För att markera detta har aktivitetsformerna *literature studies* och *skill acquisition* försetts med varsin parentes i den av de engelska benämningarnas begynnelsebokstäver bildade kortformen: C(L)A(S)P.

perhaps all too rarely, an ability to respond and relate intimately to the musical object as an aesthetic entity” (Swanwick, 1981, 43).

Musik betraktas kunna ”provocera” eleverna att ”respond in an aesthetic way” (Swanwick, 1981, 70). Detta förtydligas med ett konkret exempel: eleverna lyssnar till ett musikstycke med en jämn takt när de plötsligt överraskas av några takters tystnad – en upplevelse som enligt Swanwick kan liknas vid att kastas framåt när bilen man sitter i oväntat bromsar in. Konklusionen lyder: eleverna har reagerat på musiken. Lärarens uppgift blir mot bakgrund av detta att iscensätta situationer som innefattar en dylik upplevelsepotential. Negativa upplevelser i samband med andra musikaliska aktivitetsformer anses kunna ha en inhiberande inverkan på elevernas möjligheter till ”aesthetic response to music through audition” (ibid., 48). Om musik t.ex. kommit att betyda enbart färdighetsträning kombinerad med framförande är eleven enligt detta resonemang ”kept under so much technical pressure” (ibid., 49) att det ultimata lyssnandet innebärande estetisk respons genom audition inte är möjligt.

Ett musikstycke kan enligt Swanwick (1981, 50–51) uppfattas på två olika sätt av lyssnaren. Dessa motsvaras av olika upplevelser av musikens mening; ett musikstycke beskrivs dels kunna ha ”meaning to” lyssnaren, dels ”meaning for” lyssnaren. Swanwick talar om två olika meningsnivåer där den första nivån utgörs av ”meaning to”-upplevelser och den andra nivån av ”meaning for”-upplevelser. På den första nivån ligger fokus på musikens specifika form och uppbyggnad. Lyssnandet sker mot bakgrund av lyssnarens tidigare erfarenheter av musik; hans eller hennes förmåga att auditivt diskriminera och förstå det aktuella tonmaterialet, styckets struktur, dess klangfärg etc. blir avgörande för hur pass meningsfull musiken kommer att framstå. Om graden av igenkännande (recognition) är hög ter sig musiken förståelig för lyssnaren; den upplevs med andra ord ha en mening ”to” honom eller henne. ”Meaning for”-upplevelserna är beroende av lyssnarens subjektiva reaktioner inför den åhörda musiken, dvs. huruvida lyssnaren påverkas eller berörs av musiken ifråga<sup>75</sup>. Ett musikstycke kan mycket väl upplevas ha en hög grad av ”meaning to” men helt och hållet sakna ”meaning for” (varvid lyssnaren förblir opåverkad eller oberörd av musiken). ”Meaning for”-upplevelser anses däremot inte vara möjliga om ”meaning to”-nivån saknas. Bägge upplevelseformer är knutna till lyssnarens tidigare upplevelser, men till skillnad från ”meaning to”-upplevelserna är det inte musikrelaterade erfarenheter utan lyssnarens ”experience of *living*” som är av betydelse för ”meaning for”-upplevelsen. Lyssnandet beskrivs i detta fall ske mot bakgrund av ”a sense of vitality, memories or schemata of past events, an attitude to human feelingfulness.” Musikens mening relateras, annorlunda uttryckt, till up-

---

<sup>75</sup> Swanwicks förståelse av termen subjektiv upplevelse inbegriper inte vilka privata angelägenheter som helst (t.ex. dagdrömmeri som sker ”på bekostnad av” musiken) utan gäller uteslutande upplevelser som står i direkt relation till det musikaliska skeendet. Om sista tonen i en kort melodislinga exempelvis spelas ett halvt tonsteg högre andra gången en person lyssnar till slingan reagerar personen troligen med överraskning – och måhända väcker den lilla förändringen även en viss irritation. Dylika upplevelser är enligt Swanwick (1975) exempel på subjektiva upplevelser. (En objektiv reaktion hade motsvarats av ett sakligt konstaterande att det var annorlunda andra gången.)

oplevelsen av att musiken förmår kommunicera ”a perspective on life as it is felt along with a new sense of fusion, an expansion of possibilities beyond the commonplace.”

Swanwicks behandling av termen *performance* syftar, enligt min förståelse, på framförande av musik i betydelsen uppträdande inför (en större eller mindre) publik. Denna aktivitetsform är oundvikligen förknippad med ett visst risktagande, men förstås enligt Swanwick som något mycket mer än enbart en fråga om att korrekt återge musiken. Musiken beskrivs som levande, den ”skapas” i ögonblicket. Avgörande blir ”whether music will happen or not, whether the special, almost magical quality will emerge or whether, at the other extreme, the whole thing becomes av bore” (Swanwick, 1981, 44). Det handlar, annorlunda uttryckt, om (förmåga till) musikalisk kommunikation. Swanwick understryker vikten av att eleverna får erfara ”how fulfilling musical experience can be” även i samband med aktivt musicerande. En förutsättning för detta är att diskrepansen mellan styckenas svårighetsgrad och elevernas nivå (gällande såväl spelteknisk förmåga som musikalisk förståelse) inte är för stor (se Swanwick & Cavalieri Franca, 1999). Ett uppträdande rymmer enligt Swanwick (1981, 53–54) två specifika element som kan relateras till de två meningsnivåerna för skapande och lyssnande. Det ena av dessa element är ”projection”, som motsvaras av skapandets ”clarity”- respektive lyssnandets ”meaning to”-upplevelser (upplevelser på den första meningsnivån). Det andra elementet är ”impact”, som i sin tur jämföras med upplevelsen av ”intensity” respektive ”meaning for” (upplevelser på den andra meningsnivån). Detta skall förstås som att musiken å ena sidan kan framföras ”with clarity and a sense of meaning in the surface gestures”, varvid fokus ligger på ”the projection of musical image”. Å andra sidan utövar den framförda musiken ”impact” i och med att den kan upplevas ”with intensity of feeling and the personalized meaning of a deeper level”.

*Musikskapande* beskrivs likaså vara förbundet med två olika meningsnivåer. Den första nivån gäller den ”klarhet” med vilken musikens struktur och uppbyggnad framträder (form). På den andra nivån står den personliga upplevelsen av skapandet i fokus (feeling). För att beteckna dessa nivåer laborerar Swanwick med termerna ”clarity” respektive ”intensity”, där det förstnämnda jämföras med ”meaning to” och det senare med ”meaning for”.

Enligt Swanwick bör musklärare koncentrera sin undervisning till upplevelser på den första meningsnivån (”meaning to”, ”clarity”, ”projection”). Musikundervisningens ultimata mål betraktas dock utgöras av de personliga och psykologiskt mycket komplexa reaktioner som gör sig gällande på den andra meningsnivån (”meaning for”, ”intensity”, ”impact”). Paradoxalt nog anses sådana reaktioner inte kunna vara föremål för regelrätt undervisning. Musikundervisningen syftar med andra ord till upplevelser som inte kan ”be predicted or taught for” (Swanwick, 1981, 67) – och som en följd därav ej heller anses kunna stipuleras i form av specifika läroplansmål. ”We cannot predict and teach towards the development of aesthetic response, but only make sure that we are always working towards aesthetic *recognition*”, menar Swanwick (ibid., 75). Läraren är enligt detta resonemang hänvisad till att koncentrera det musikpedagogiska arbetet till upplevelser på den första meningsnivån, vilket i sin tur anses kunna gynna för-

mågan till "aesthetic responsiveness" (ibid., 63). Han nämner vidare några *tecken* som för musikläraren kan fungera som indikatorer på att elevens upplevelser ligger på den andra meningsnivån ("meaning for", "intensity", "impact"). Med hänvisning till en undervisningssekvens kring ett bluesstycke med en modfälld karaktär kan detta märkas t.ex. genom att eleven visar att han eller hon "begins to enjoy the sadness" respektive "to revel in the slow swing of the music (perhaps by the way he moves to it)." Swanwick fortsätter: "Should someone then show signs of actively seeking out this kind of musical experience, then we can be fairly sure that this encounter with the Blues had aesthetic meaning for him" (ibid., 63). Enligt Swanwick (ibid., 43–44) kan den estetiska upplevelsen liknas vid ett tillstånd av kontemplation. Upplevelsen av att "become absorbed in and changed by the experience" beskrivs göra sig gällande; vidare ges exempel på upplevelser av att musiken "ravished me", att den "wrap up my soul so that it made me really sick" eller att den gav upphov till en önskan om att själv kunna "pick up a guitar". Dessa skildringar överensstämmer väl med de beskrivningar av starka musikupplevelser som Gabrielsson och Lindström Wik har rapporterat (se t.ex. Gabrielsson & Lindström Wik 1993, 1995, 2000).

Att musikundervisningens yttersta målsättning, den estetiska responsen, endast kan omnämnas i tämligen generella ordalag betyder emellertid inte att det inte skulle finnas områden inom musikundervisningen som *kan* specificeras utförligare. Swanwick urskiljer tre hierarkiskt ordnade kategorier som beskriver sådana målområden. Den första kategorin motsvaras av "aesthetic appraisal" och innefattar upplevelser på den första meningsnivån ("clarity of image in composition", "meaning 'to' during audition", "projection in performance"). Eleverna förväntas bl.a. kunna identifiera och reagera på musikaliska "händelser" såsom avvikelser i form av oväntade förändringar i tempot, plötslig tystnad och liknande. Swanwick (1981, 76) konstaterar: "By composing, attentively listening, and performing; by working at relevant skills and assimilating relevant knowledge, aesthetic appraisals can be developed and the doors opened a little wider to the possibility of aesthetic response". Den andra kategorin inbegriper kunskap som införlivats genom färdighetsträning och litteraturstudier. I den tredje kategorin ligger fokus på mänsklig interaktion som t.ex. samarbetsförmåga. Swanwick påpekar att det mellanmännsliga samspelet vanligtvis inte brukar betraktas som en separat målkategori, men väljer att isolera denna aspekt för att belysa att det kan finnas situationer där det kan anses vara befogat för musikläraren att under en begränsad tid fokusera arbetet kring denna kategori (t.ex. om man har en i denna bemärkelse problematisk klass). Syftet är dock alltså att så snart som möjligt gå vidare till nästa hierarkiska nivå. Med hänvisning till att kategorierna är hierarkiska blir lärarens uppgift att försöka "move from skills and knowledge through to musical experience on aesthetic level" - "otherwise we are not engaged in music education in any meaningful sense of the term, though we might be concerned with other educational values" (ibid., 66).

Dessa målområden återfinns delvis i Swanwicks och Taylors (1982, 7–9) presentation av olika former av kunskap som kan komma till uttryck inom skolans musikundervisning. Fyra olika kunskapsformer urskiljs: "knowing how", "knowing that", "knowing it" och "knowing what's what". Att besitta know how ifråga om musik innebär t.ex. att man vet hur man hanterar ett visst instrument.

”Knowing that” syftar på kunskap av faktakaraktär (t.ex. gällande omfattningen av en viss kompositörs produktion). Med ”knowing it” avses kunskap om det specifika musikstycke som står i fokus (vare sig det handlar om lyssning, aktivt spel eller komponering). Denna sorts kunskap innebär en förtrogenhet med styckets specifika karaktär och strukturella uppbyggnad. Swanwick och Taylor (ibid., 8–9) betraktar ”knowing it” som den mest centrala kunskapsformen men konstaterar att fokus i mycken musikundervisning inte sällan ligger på ”knowing how” och ”knowing that”, vilket enligt dem kan anses vara språkligt betingat – det upplevs lättare att prata *om* musik än att diskutera vad som händer *i* den. Den fjärde kunskapsformen, ”knowing what’s what”, kommer till uttryck i människors musikaliska preferenser (gillande respektive ogillande inför olika typer av musik). Denna form av kunskap skiljer sig från de tre övriga genom att den inte anses kunna vara föremål för direkt undervisning: ”Values can probably be ’caught’ but not taught” (ibid., 128). Bland faktorer av betydelse för elevernas utvärderande reaktioner inför musik nämner de i stället personlig utveckling, personlighet, ålder, tidigare erfarenheter samt olika sociala aspekter (jfr Finnäs 1989a, 1992).

### Sammanfattning

För att exemplifiera det heterogena tänkandet om musikutbildning och -lärande som är utmärkande för den moderna musikpedagogiska diskursen, lyfte jag i detta avsnitt fram två konträra synsätt. Å ena sidan beskrevs Reimers lyssnarinriktade position med det ultimata målet att förnimma estetisk mening. Å andra sidan presenterade jag Elliotts aktivitetsinriktade position där fokus är på aktivt utövande av musik i social praktik. Därtill belystes Swanwicks teori om musikundervisning, där lyssnande men även aktivt utövande har en central roll. Det blev tydligt att olika undervisningsideologier belyser olika aspekter av musikupplevelse. Olika musikpedagogiska skolbildningar torde med andra ord kunna påverka utrymmet för starka musikupplevelser på olika sätt. Mot denna bakgrund förefaller det skäligen att i en studie av hur musiklektörer förhåller sig till starka musikupplevelser som ett inslag i det formella musiklektandet även uppmärksamma lärarnas föreställningar rörande undervisningens syfte.

## 3.3 Pedagogiska perspektiv på upplevelse

Som jag tidigare har noterat, har Gabrielsson endast vid några tillfällen kort kommit att beröra musikpedagogiska frågor. Utförligast sker detta i en musikpedagogisk festskrift, där Gabrielsson (2002a) bidrar med ett kapitel som granskar förhållandet mellan musikpsykologi och musikpedagogik. En del av kapitlet gäller fenomenet musikupplevelse i musikpedagogisk kontext. Gabrielsson argumenterar för vikten av att människors upplevelser i samband med musik även uppmärksammas i undervisningssammanhang. Han menar emellertid att detta, frapperande nog, ger sken av att vara ett eftersatt område:

It is my impression that matters concerning how we perceive and react to music are, on the whole, too little discussed in music education at any level. This is paradoxical

because no matter what function one may have in a musical setting, it is the *experience* of music that forms the common denominator. (Gabrielsson, 2002a, 18)

Även andra forskare har antytt att man varken inom skolans musikundervisning (se t.ex. Heiling, 1995, 57; Lehtonen, 1995; North, Hargreaves & O'Neill, 2000, 256; Stålhammar, 1995, 1) eller inom den frivilliga instrumentalundervisningen (Rostvall, 2000; Rostvall & West, 2001) förmår ta tillräckligt stor hänsyn till elevernas personliga musikupplevelser, önskemål och behov, och att detta möjligen kunde förklara musikämnets impopularitet respektive den höga andelen elever som avbryter sina spellektioner<sup>76</sup> (se också Csikszentmihalyi, 1991, 112). Frågan blir huruvida "stationen" högstadiet, för att använda ett uttryck som anspelar på Sandbergs (1996) beskrivning av skolan som en genomgångsstation för eleverna, kan förstås som en plats där musikaliska möten som ger eleverna starka musikupplevelser kan äga rum? Med andra ord: är det möjligt att förstå skolan som en potentiell arena för extraordinära upplevelser, utifrån den bild som förmedlats inom tidigare forskning? Detta spørsmål står i fokus i detta avsnitt. Jag granskar tidigare studier för att finna "material" (tentativa svar) som jag kan spegla min egen empiriska studie av vad musiklärare har gett uttryck för ifråga om detta. Inledningsvis riktar jag intresset mot hur förgrundsgestalterna i den översikt över tidigare forskning som jag gav i min presentation av "Uppsalaprojektet" har behandlat pedagogiska spørsmål; därefter gör jag några nedslag i empiriska studier av särskilt intresse för mitt forskningsfokus.

Trots att musik kunde tyckas inta en särställning i Maslows forskning eftersom han fann att peakupplevelser ofta rapporterades ha förekommit i samband med musik, har Maslow inte i någon nämnvärd utsträckning uppmärksammat denna "källa". Ett undantag är, som tidigare nämnts, föredraget *Music education and peak experiences*. I detta föredrag<sup>77</sup> slår Maslow (1971) ett slag för undervisning i musik, konst och dans, som han menade att var av avgörande betydelse för elevernas personliga utveckling. "Rather than think of these courses as a sort of whipped cream or luxury, they must become basic experiences in education", hävdade han (ibid., 649). Dessa ämnens stora betydelse står enligt Maslow att finna bl.a. i deras potential att påverka och stimulera elevernas identitetsutveckling: "The discovery of identity comes via the impulse voices, via the ability to listen to your own guts, and to their reactions and to what is going on inside of you" (ibid., 647–648). För Maslow framstår musik, konst och dans härigenom som överlägsna skolans kärnämnen. Detta utesluter emellertid inte möjligheten

---

<sup>76</sup> Med referens till instrumentalundervisningen inom frivillig musikutbildning påpekar Rostvall (2000), svensk musikpedagogikforskare och gitarrlärare, faran med en musikundervisning som inte ger plats åt upplevelser som t.ex. att rysa av en snygg frasering (ibid., 32): eleverna tappar motivationen. Under de elva bleckblås- och gitarrlektioner som hon har analyserat tillsammans med West (Rostvall & West, 2001), verbaliserades starka musikupplevelser överhuvudtaget inte.

<sup>77</sup> Efter Maslows bortgång år 1970 har det nämnda föredraget publicerats i flera sammanhang. Mina referenser gäller två så gott som identiska versioner: dels som ett kapitel tillhörande sektionen "Self-actualized living" i boken *Psychosocial dynamics of effective behavior*, redigerad av Bernard och Huckins (se Maslow, 1971), dels som ett kapitel i den postum utgivna *The farther reaches of human nature* (Maslow, 1976).

till peakupplevelse inom något kärnämne; Maslow menade att t.ex. matematik också kan uppfattas njutbart och ge upphov till peakupplevelser.

I förordet till det postumt utgivna verket *The farther reaches of human nature* (Maslow, 1976) står att läsa att det inte finns några entydiga anvisningar för hur man skall gå tillväga för att framkalla en peakupplevelse. För Maslow ter sig anvisningar av detta slag som en omöjlighet eftersom peakupplevelser för honom framstod som något som i regel inträffar plötsligt och oväntat. I Maslows inlägg om peakupplevelser och musikundervisning ges följaktligen inga konkreta exempel på hur sådana upplevelser kunde befrämjas i skolan, men Maslow betonade alltså att det är möjligt, och också eftersträvansvärt, att inom skolans ramar åstadkomma dessa upplevelser. Maslow intog dock en mycket kritisk hållning till skolväsendet och hävdade att det rådande skolsystemet (syftande på den amerikanska skolan i slutet av 1960-talet) är ”an extremely effective instrument for crushing peak experiences and forbidding their possibility” (ibid., 181). Till de faktorer i skolmiljön som enligt honom försvårar förekomsten av peakupplevelser räknar han bl.a. stora elevgrupper och ”skoltypiska” begränsningar som undervisningsinnehåll och tidsanvändning.

I en amerikansk doktorsavhandling titulerad *The musical peak experience* (Pennington, 1973) uppmärksammas särskilt förhållandet mellan peakupplevelser inför musik och formell musikundervisning. Pennington (ibid., 2–3) torde vara den första att ta fasta på den musikpedagogiska relevansen av det faktum att peakupplevelser var så frekventa i samband med musiklyssning i Maslows studier. Pennington motiverar sin studie med det direkta värde som ökad kunskap om musikaliska peakupplevelser skulle kunna ha för musiklejare, och tar det som sin huvudsakliga uppgift att utifrån detta försöka utveckla ett tillförlitligt mätinstrument rörande musikaliska höjdpunktsupplevelser. Resultatet av hans egen tillämpning av detta mätinstrument på ett fyrtiotal collegestuder (representerande olika ämnen), parat med utfallet av diverse andra test, indikerar att peakupplevelser inte är relaterade till faktorer som står utanför musiklejarens makt. Detta mönster föranleder följande uttalande:

[The] findings imply that music by live performers is an important aspect of music which should receive its due attention from music educators. A significant musical experience tends to create a desire for similar experiences, which is one of the goals of music education. The music educators may be aided by knowing that the value of the musical experience to the student is probably not limited to his personality, socioeconomic background, or musical training. (Pennington, 1973, 118)

Med referens till den musikpedagogiska relevansen efterlyser Pennington (1973, 122) fördjupad forskning kring faktorer såsom t.ex. vilken typ av musik som kan relateras till peakupplevelser och vilka musikumgängesformer som verkar kunna ge upphov till sådana upplevelser.

Csikszentmihalyis teori om *flow* har attraherat åtskilliga forskare inom vitt skilda forskningsområden runtom i världen och även vunnit gehör bland musikpedagoger. Applicerad till musikens område har denna teori bl.a. uppfattats kunna erbjuda en förståelseram för de ”krafter” och psykologiska processer som motiverar människor till musicerande och musikaliskt lärande (Brändström, 1999, 27; Custodero, 1998, 2002; Rostvall, 2000, 46–48). Csikszentmihalyi (2001, 55) ser

en stor pedagogisk potential i flowupplevelsen. Det pedagogiska värdet finns framför allt i dess intima förbindelse med utvecklingen av inre motivation, dvs. den uppriktiga lusten och viljan hos individen att ägna sig åt en viss aktivitet. Det har dock visat sig vara långt vanligare att flowupplevelser inträffar *utanför* skolan än att de äger rum *i* skolan (se Custodero, 1998, 27 och 2002, 7). Skolan framstår inte som någon idealisk arena för flowupplevelse (Csikszentmihalyi & Shiefele, 1993, 218). Även instrumentalundervisningen är enligt Csikszentmihalyi (1991, 112) många gånger förbunden med problem; han menar att "too much emphasis is placed on how they [the pupils] perform, and too little on what they experience". Många av de faktorer som är typiska för skolverksamheten så som denna i regel är organiserad idag, framstår som kritiska då flowforskare granskar möjligheten till flow under lektionstid. Exempel på sådant som har konstaterats kunna försvåra eller t.o.m. förhindra upplevelsen av flow är stora undervisningsgrupper och de svårigheter att individualisera undervisningen samt oro i klassen och annat som följer av detta. Den centrala betydelsen som yttre belöningsformer i form av vitsord och liknande spelar samt det "inrutade" systemet med tidsbegränsade lektioner innebärande relativt korta pass är andra exempel. Med stöd i modellen för flow pläderar Csikszentmihalyi och Schiefele (1993, 219) för betydelsen av klart uttalade mål med undervisningen, återkopplingsmöjligheter som gynnar utvecklingen av en inre motivation, upplevelse att ha kontroll över de egna handlingarna, beaktande av individuella färdighetsnivåer m.m. De tillskriver även lärarens engagemang för såväl eleverna som för ämnet en stor betydelse.

De specifika möjligheterna till flow inom skolans musikundervisning har studerats bl.a. av Volquartz (1999)<sup>78</sup>. Volquartzs forskningsintresse gällde särskilt förekomsten av flow hos en grupp om tolv tyska gymnasieelever<sup>79</sup> i samband med en (av honom planerad) undervisningssekvens i improvisation. Kursen, som var frivillig, omfattade drygt 40 lektioner (två tredjedelar var dubbeltimmar, resten enkeltimmar) och pågick under fyra månader. Lektionerna innehöll bl.a. aktivt musicerande enskilt och i mindre grupper, läsning och diskussion av texter, lyssnande och videotittande. Volquartz fann att eleverna gav uttryck för att vid flera tillfällen ha upplevt flow. Därutöver kunde han notera *ett* exempel på en s.k. *communitas*upplevelse syftande på att alla gruppmedlemmar samtidigt upplevd flowliknande upplevelse. Resultatbilden indikerar *att* det principiellt är möjligt att erfa djupgående upplevelser av det nämnda slaget inom ramen för skolans musikundervisning. Liksom Csikszentmihalyi och Schiefele (se föregående stycke), påpekar Volquartz emellertid att skolsituationen alltjämt är förbunden med ett flertal faktorer som kan försvåra uppkomsten av flow. Han noterar bl.a. att elevernas ojämna instrumentalkonstnärliga utveckling kan innebära att vissa elever uppfattar den gemensamma repertoaren som för enkel medan utmaningarna för andra igen framstår som för stora. Som tidigare framkommit kan flow inte inträffa då individen befinner sig i något av dessa tillstånd.

<sup>78</sup> För exempel på andra studier med fokus på flow och musikaliskt lärande inom en institutionaliserad miljö, se Custodero (2002) och Sheridan och Byrne (2002).

<sup>79</sup> Eleverna gick i det tyska gymnasietets tolftte (och näst sista) årskurs, motsvarande årskurs tre i Finland.



Möjligheterna att vidareutveckla sina musikaliska färdigheter är, menar Volquartz (1999, 208–214) dessutom begränsade inom skolans musikundervisning då undervisningen i regel sker i grupp, vilket gör att det kan vara svårt att utjämna diskrepanserna mellan eleverna och att tillgodose de individuella behoven. Han pekar även på försvårande omständigheter som musikläraren inte har direkt inflytande över, t.ex. tiden till förfogande, instrumentutbudet (att skolans ekonomi inte tillåter nyinköp), olika gruppdynamiska faktorer samt arbetsro (ej distraherande ljud från intilliggande rum o.d.). Ytterligare en begränsande ramfaktor som Volquartz har uppmärksammat utgörs av läroplanen. Han menar att erfarenheter såsom flow och *communitas* i skolsammanhang inte har samma ställning (värde) som ”mätbar” kunskap i musik. Att sådana upplevelser kan finnas omnämnda i lokala styrdokument är enligt honom ingen garanti för att de också gynnas inom undervisningen. Enligt Volquartz är det svårt för läraren att spontant välja att ge större utrymme än planerat åt ett undervisningsmoment som visat sig kunna gynna flow eftersom detta skulle riskera att ske på bekostnad av det i läroplanen stipulerade innehållet (jfr Nielsen, 1998).

Den studie av flow i skolkontext som Csikszentmihalyi och Schiefele (1992) har rapporterat gällde 106 *high school*-ungdomar som klassats som högbegåvade inom musik och andra konstämnen (eng. *the arts*) samt matematik och naturvetenskap. Med hjälp av ESM-metoden kartlades dessa två elevgrupper under en veckas tid. Fokus var på ungdomarnas upplevelser under skoltid. Det visade sig att samtliga elever rapporterade att de kände sig bättre till mods då de tog del av skolans musik- och övriga konstundervisning<sup>80</sup> än vad de gjorde i övrigt under den aktuella veckan. Dessutom rapporterade de musikaliskt begåvade eleverna betydligt fler fall av flow inom ramen för skolans musikundervisning än vad de naturvetenskapligt orienterade eleverna gjorde då de tog del av undervisning i sina ”starka” ämnen. ”It seems that subject matter can modify the quality of experience”, noterar forskarna (ibid., 179), och bryter däremot mot Maslows relativt lättsamma sätt att betrakta möjligheten till peakupplevelse inom olika skolämnen. Vidare noterar de:

Interestingly, the results also indicate that even without having an outstanding talent in art or music talented students in mathematics and science can have a positive experience in art and music classes. (Csikszentmihalyi & Schiefele, 1992, 179)

Orsakerna till att matematik och naturvetenskapliga ämnen inte verkar förmå kunna ge upphov till flowupplevelser i samma utsträckning som t.ex. musikämnet, står enligt Csikszentmihalyi och Schiefele (1992, 188) att finna i dessa ämnens ”impersonal, instrumental, achievement orientation”. Skolans konstämnen förefaller med andra ord stå i en något bättre position då det gäller möjligheten att fungera som en potentiell arena för extraordinära upplevelser av detta slag.

Nakamura och Csikszentmihalyi (2002) noterar att det finns skolor som valt att satsa på att försöka utveckla elevernas förmåga att uppleva flow. Som ett led av sådana pedagogiska insatser ges eleverna regelbundet möjlighet att under krav-

---

<sup>80</sup> För musikämnets del beskrivs mätningarna ha ägt rum då eleverna befann sig ”in music class, the music room, and during rehearsal with a band or orchestra” (Csikszentmihalyi & Schiefele, 1992, 178).

lösa former ägna sig åt någon självvald aktivitet. Lärarens roll blir i första hand att hjälpa eleverna att finna nya utmaningar i takt med att deras färdigheter ökar.

[The] goal is not to foster the state of flow directly but rather to help individuals identify activities that they enjoy and learn how to invest their attention in these activities. (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, 100)

Sammanfattningsvis tyder dessa resultat på att den traditionella skolan verkar vara förbunden med många faktorer som kan antas försvåra förekomsten av flow. Dock har man kunnat påvisa att flow kan förekomma också i denna miljö, vilket skall ses som att detta principiellt är möjligt. I det följande gör jag en exkurs till Csikszentmihalyis och Robinsons (1990) studie av extraordinära möten med visuell konst (företrädesvis tavlor), vilken styrts av ett starkt museipedagogiskt forskningsintresse. Beträktat utifrån den problemställning som gäller för min avhandling ger detta onekligen deras studie ett särskilt betydelsevärde, varför jag finner det motiverat att göra denna avvikelse. Preciserat gäller Csikszentmihalyis och Robinsons (1990, 27) forskningsintresse ”especially memorable /.../ personally meaningful encounters with works of art”, som påtagligt skiljer sig från ”everyday visual encounters”. De förstår sådana möten som ett resultat av samspelet mellan de utmaningar (challenges) som det estetiska objektet (konstverket) bjuder och betraktarens färdigheter eller förmåga (skills) att ta till sig eller ”svara på” utmaningarna. Det handlar om en interaktion mellan det estetiska objektet (konstverket eller musikstycket) och den upplevande individen (jfr Nielsens korrespondensteori i avsnitt 2.3)<sup>81</sup>.

Med utgångspunkt i studien beskriver forskarna sådana möten som resultatet av att betraktaren förmått ”anta” (åtminstone en del av) de utmaningar som konstverket bjuder. De urskiljer fyra olika typer av utmaningar som kan göra sig gällande (att jämföra med Nielsens meningsskikt). Dessa är (a) hur konstverket tekniskt är utformat dvs. dess balans, form, harmoni etc. (formal structure); (b) vilka känslor som betraktaren uppfattar att finns inrymda (embodied) i verket respektive som utlöses hos betraktaren antingen som en ”direkt” reaktion på konstverket eller till följd av personliga associationer som konstverket gett upphov till (emotional impact); (c) betraktarens ”förmåga” att närma sig, reagera på och förstå verket på basis av teoretisk (konsthistorisk etc.) kunskap (intellectual references) och (d) betraktarens upplevelse av att konstverket ”involverar” honom eller henne i en dialog eller interaktion av något slag t.ex. med konstnären i form av en slags förhandling om vad konstnären avsett uttrycka, eller med sig själv i form av reflektion över var man själv står i en viss fråga (communicative possibilities). Hur en individ tar sig an ett konstverk är beroende på vilken kom-

<sup>81</sup> Av detta följer att bildkonstupplevelser, liksom musikupplevelser, alltid är personliga – och ju större diskrepansen mellan individernas erfarenhetsdepåer är (kodförtrogenhet etc.), desto större är variationen mellan människors sätt att relatera till och reagera på objektet (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990, 17). Då två individer bägge är med om en s.k. optimal upplevelse, menar Csikszentmihalyi och Robinson (ibid., 18) däremot, med stöd i flowteorin, att upplevelsens *struktur* – ”the way it [the experience] feels while it lasts” – kan betraktas som snarlik. Ett gemensamt drag är t.ex. det totala uppgåendet och djupa engagemanget i den aktuella aktiviteten, kombinerat med förändrad tidsuppfattning, förlust av självupptagenhet, frånvaro av distraherande tankar osv. (se avsnitt 1.3).

petens denna individ besitter att uppfatta och bemöta sådana utmaningar kombinerat med en vilja att göra så. En stark upplevelse kan härröra från endast en av de fyra nämnda skikten eller (vilket Csikszentmihalyi och Robinson fann vara betydligt vanligare hos deltagarna i deras studie) bottna i en kombination av flera olika skikt (dimensions). Forskarna slår fast: "The depth or complexity of the aesthetic experience – but not its intensity – depends on how many of these dimensions that are used in the interpretation of the work" (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990, 180).

Avgörande för att ett möte överhuvudtaget skall kunna komma till stånd blir dels att individens uppmärksamhet riktas mot det estetiska objektet (dvs. att individen av en eller annan orsak "fastnar för" objektet, att han eller hon stannar upp; dels att situationen medger detta så att individens uppmärksamhet inte avlänkas från det estetiska objektet på grund av störande element i omgivningen (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990, 184). Forskarna ser flera möjligheter till att försöka befrämja förekomsten av starka konstupplevelser hos (ordinära) museibesökare (t.ex. genom att erbjuda nya och överraskande sätt att ställa ut konstverken), men noterar samtidigt att detta inte är någon enkel uppgift. De konkluderar: "It is extremely difficult to lead a person to experience something he or she has no interest in or has no abilities for" (ibid., 186).

På det musikpsykologiska området är det framförallt Sloboda som i ett antal artiklar har kommit att anlägga ett pedagogiskt perspektiv på upplevelser i samband med musik. I en studie av ett sjuttiofemtal vuxnas barndomsminnen av musik som stannat kvar i minnet p.g.a. musikumgängets starka "laddning", kunde Sloboda (1990), som är verksam i Storbritannien, notera att merparten av minnena gällde situationer *utanför* den typiska skolmiljön. Deltagarna lokaliserade de musikaliska mötena till olika typer av publika konsertutrymmen, kyrkor och det egna hemmet. En analys av vad som utmärkte sådana minnen visade att positiva musikupplevelser i hög grad var relaterade till informella, kravlösa och trygga situationer. Receptivt musikumgänge förekom i närmare 60 % av beskrivningarna. Lyssnande till musik dominerade med andra ord klart. I över hälften av de positiva minnesbilderna hade familjemedlemmar eller vänner varit närvarande. Motsvarande uppgift för andelen skildringar som inkluderat en lärare var 27 %. Drygt tio år senare förtydligar Sloboda tillsammans med en kollega (Sloboda & O'Neill, 2001) resonemanget omkring varför skolan uppenbarligen är en mindre vanlig arena för minnesvärda möten med musik. De menar att orsaken till att "formal instructional settings have a tendency to be inimical to emotional engagement with music" möjligen står att finna i "the emphasis within such settings on achievement, success and failure, with the concomitant threats to self-esteem and self-growth" (Sloboda & O'Neill, 2001, 426). Den paradoxala konsekvensen av detta konstateras bli att eleverna väljer att "express their deepest and most personal relationship with music in private, or in supportive peer groups outside, and hidden from, the formal educational process." Sloboda och O'Neill erbjuder på detta sätt en möjlig förståelseram rörande varför skolan inte verkar vara en gynnsam arena för sådana upplevelser; de formulerar däremot inga konkreta åtgärdsförslag för hur man inom skolan kunde försöka förändra detta förhållande.

Trots att andelen skolrelaterade beskrivningar i Slobodas (1990) studie inte framstår som speciellt stor i jämförelse med de icke-skolrelaterade beskrivningarna finner jag det anmärkningsvärt att det *trots allt* var 29 % av beskrivningarna gällande positiva minnen av musik, som hade utspelat sig i pedagogisk kontext. Jämför man detta med motsvarande antal inom ”Uppsalaprojektet”, som uppskattats till ca 2 %, uppstår ett intressant mönster. Mot bakgrund av detta hade en utförligare redovisning av de skolrelaterade beskrivningarna i Slobodas studie varit värdefullt, men detta föll dessvärre utanför Slobodas liksom också Slobodas och O’Neills intressefokus. Två exempel på positiva musikupplevelser i en skolkontext återges dock i Slobodas artikel: i det ena fallet handlar det om en sjuåring som fascinerats av klarinettljudet i samband med ett musikutförande under en för hela skolan gemensam morgonsamling, i det andra fallet är det frågan om en tioåring som blir väldigt gripen av en sorglig sång om ensamhet som klassen sjunger under en musiklektion. Beskrivningarna innefattar reaktioner såsom upplevelsen av ett vackert ljud respektive en sorglig sång, häpnad, kalla kårar och ledsamhet. Bägge upplevelser beskrivs ha fått personliga konsekvenser: i det förstnämnda exemplet blev upplevelsen startskottet för att börja ta instrumentallektioner, i det andra exemplet köpte personen ifråga egna instrument för att själv kunna reproducera musiken.

Resultatbilden i Slobodas studie visar vidare att de minnen som var negativt laddade vanligtvis var förbundna med aktivt musicerande i formella undervisningssituationer. Noteras kan att aktivt musicerande endast skildrades i 17 % av de positiva musikupplevelsebeskrivningarna. Inte sällan innefattade dessa minnen beskrivningar av nervositet, förlägenhet, förödmjukelse och kritik. Såväl Sloboda (1990, 36) som Sundin (1990, 16) påpekar att det är relativt ovanligt med beskrivningar av att *musiken* skulle ha upplevts negativt (jfr Gabriellson, 2002b, 112). Däremot gäller negativa upplevelser inte sällan situationer i vilka aktivt musicerande stått i fokus. Endast 4 % av de negativa minnesskildringarna gällde lyssnande. Det kan, enligt mitt sätt att se, med andra ord betraktas som mera delikat att försöka åstadkomma tillfredsställande performativa aktiviteter – risken är helt enkelt större att försätta eleverna i förlägenhetssituationer i samband med sådana aktivitetsformer. Sloboda noterade även att det var ytterst sällsynt med positiva minnen av musiken kombinerat med negativa minnen av situationen ifråga, vilket kan tolkas som att det är svårt att njuta av musik i en kontext som är förbunden med misstämning eller otrevnad av något slag.

Sloboda ställer sig mycket skeptisk till möjligheten att få minnesvärda möten med musik i skolkontext. Han har riktat hård kritik mot den allmänna musikundervisningen – bl.a. genom att använda uttryck som ”an inappropriate vehicles for mass music education in 21<sup>st</sup>-century Britain” (Sloboda, 2001, 252). På basis av sitt samlade intryck av studier som gällt formell musikundervisning i Storbritannien konkluderar han att ”many school music educators have little respect for or understanding of the musical lives of those they teach” samt att ”the musical enthusiasms and aspirations of many young people and their music teachers are not addressed by the current curriculum” (ibid., 243). Slobodas, O’Neills och Ivaldis (2001) undersökning av hur musik var representerad i åtta ”vanliga” livsvärldar under en veckas tid (se avsnitt 2.2) är förenad med en resultatbild som likaså har inbjudit Sloboda (2001) till kritisk reflektion över skolämnet musik.

Så som jag tidigare redovisat fann Sloboda m.fl. att aktivt (fokuserat, koncentrerat) lyssnande var ytterst sällsynt i det vardagliga umgänget med musik. För de åtta undersökningsslagarna hade musiken i stället fyllt en central funktion som mediator av positiva känslor (t.ex. genom att inge känslor av avslappning och ro efter en tröttsam arbetsdag) och som ett effektivt redskap med vars hjälp individen kunnat förgylla sin tillvaro respektive underlätta monotona sysslor i hemmet. Detta mönster har föranlett följande kommentar:

This shows how people appropriate music for their specific personal and social uses in ways which often are unique, and which have little to do with the forms and activities of music which are found within educational establishments. (Sloboda, 2001, 247)

De positiva *mood effects* som deltagarna i Slobodas, O'Neills och Ivaldis (2001) undersökning rapporterade att de hade upplevt i samband med det vardagliga musikumgänget kunde sättas i relation till hur pass stort inflytande undersökningsslagarna hade upplevt att de haft över musiken. Individens inflytande över musikvalet är i regel lägre då individen befinner sig på en offentlig plats (t.ex. i affärer eller på restaurang) eller umgås med andra människor utanför det egna hemmet. Sådana miljöer benämns "low choice situations". Det motsatta förhållandet, "high choice situations", gör sig t.ex. gällande då individen befinner sig ensam i en bil (se Öblad, 2000). Ju större kontroll individen hade utövat över musikvalet, desto påtagligare visade sig de upplevda psykologiska förändringarna ha varit. Eftersom skolans musikundervisning torde kunna betraktas som en typisk "low choice situation" aktualiserar denna resultatbild en rad frågor i anslutning till mitt specifika forskningsintresse: Vilket inflytande har eleverna över musiken inom skolans musikundervisning? Kan detta förhållande sättas i samband med elevernas upplevelser inför musiken i undervisningssituationen? Resultatbilderna i Ericssons (2002) studie av hur elever i grundskolans högre årskurser kommit att tala om skolans musikundervisning, indikerar att det finns ett påtagligt samband mellan elevernas eget inflytande över undervisningen och deras upplevelser av densamma. Samma slutsats kan dras på basis av den stora studien som Lamont, Hargreaves, Marshall och Tarrant (2003, 239–240) har genomfört i England.

Dale (1991), verksam i Norge, har framfört en kraftfull kritik av det snäva kunskapsbegreppet som han menar att alltjämt dominerar inom skolans konstundervisning (däribland musik). Han pläderar i stället för ett dialektiskt förhållande mellan det metodiska och kontinuerliga (pedagogiska) arbetet och det diskontinuerliga mötet med estetiska objekt (läs: musik). Han menar att detta skulle kunna göra skolan till en kulturinstitution som inkluderar "kunnskap som innbyr till livsupplevelser" (ibid., 82) i motsats till dess nuvarande funktion som en inrättning tämligen ensidigt upptagen av teori, definitioner och ordförklaringar. Dale noterar att läraren inte kan tvinga in eleverna i en dialektisk process, men ser det som principiellt möjligt att på olika sätt lägga tillräkta för att sådana processer kunde komma till stånd. Det handlar, sammanfattat om, att verka för att ge kunskapen en mänsklig dimension, vilket är tätt sammankopplat med upplevelsen av meningsfullhet. Dock menar Dale "at den tradisjonelle kunnskapsskolen nettopp ikke er orientert mot å skape forutsetninger for diskontinuerlige møter" (ibid.,

88). Detta kan jämföras med Nielsens (1998, 142) farhåga att fokus i många musiksalar är på det musikaliska objektets yttre skikt innebärande att konkreta och påvisbara företeelser prioriteras framom ett musikpedagogiskt arbete som öppnar för möten av mera djupgående art (jfr Figur 2 i avsnitt 2.3). Nielsen betonar betydelsen av en undervisning som involverar flera skikt, men pekar samtidigt på att detta oundvikligen aktualiserar mer eller mindre påtagliga didaktiska utmaningar:

Vi ved alle, det kan være vanskeligt at komme /.../ tæt og flersidigt ind på livet af et stykke musik /.../ og endnu sværere at formidle en sådan kontakt for andre. Alligvel, mener jeg, er det kolossalt betydningsfuldt at have et perspektiv af stor rækkevidde /.../ på sin virksomhed som musikunderviser (Nielsen, 1998, 142).

Hargreaves (1983, 132–133) har pläderat för vikten av att eleverna får traumatic experiences in the arts i skolan. Hans slagkraftiga uttryck, traumatiska konstupplevelser, kan vid första ögonblicket tyckas något missvisande eftersom termen traumatisk vanligen förknippas med psykiskt påfrestande, negativt laddade upplevelser<sup>82</sup>. Hargreaves har emellertid valt detta uttryck för att avgränsa i positivt bemärkelse omskakande och dramatiska upplevelser som människor kan ha i samband med konst, gentemot sådana upplevelser som till synes inte ”gör” någonting med människan (dvs. inte lämnar några avtryck). Innebörden av detta kan förtydligas med ett lån av Dale:

Idet en gjør en erfaring, erfarer en at det som en hittil har holdt for sannhet, ikke er det. Å gjøre en erfaring betyr derfor noe negativt i forhold til det som hittil har eksistert som gyldig. En begynner å tvile, en istemmer ikke det en tidligere gjorde och sa. Erfaringens negativitet har derfor en produktiv betydning. Den forandrer ens kunnskap. (Dale, 1991, 90)

Hargreaves fann att vuxnas intresse för konst i olika former (the arts) kunde härröras till någon specifik omvälvande upplevelse som dessa hade haft i samband med ifrågavarande konstform. Upplevelserna beskrevs som en slags vändpunkter som radikalt förändrat deras förhållande till konst. Hargreaves identifierade fyra specifika drag för en traumatisk konstupplevelse: fokuserad uppmärksamhet, total överraskning, mållöshet och ett ökat begär (behov) av mera konst. Det sistnämnda kom att få avgörande personliga konsekvenser för deltagarna i hans undersökning. Upplevelserna stimulerade dem att ägna sig åt konst, varför konst kommit att få en betydande plats i deras liv, grundat på en inre motivation. ”Quite simply, with arousal of appetite we come back again and again” kommenterar Finney (2002, 126) resultatbilden i Hargreaves’ studie. För Hargreaves framstår traumatiska konstupplevelser av denna anledning som synnerligen viktiga i pedagogiska sammanhang.

I boken *Stemthed – en basis for æstetisk læring* ställer Fink-Jensen (1998, 123) den didaktiska frågan huruvida det kan anses vara möjligt för en lärare att med-

---

<sup>82</sup> *Trauma* kommer från grekiska och betyder sår, skada (Egidius, 1997, 551). Hargreaves (1983, 133) menar att extraordinära konstupplevelser i själva verket kan uppfattas förorsaka ett sår (wound), vilket han grundar på att hans deltagare (som ombetts beskriva sina estetiska upplevelser) uttryckte att de varit med om någonting som ”skadat” (rubbat) deras fördomar och felaktiga uppfattningar om konst (t.ex. opera).

vetet gå in för att försöka ”stämna” eleverna (att jämföra med mitt forskningsintresse). Innebörden i begreppet musikalisk stemthed preciseras med hjälp av en metafor: det handlar om att ”som en streng på et instrument stemmes af noget udefra kommende, der påvirker os” (Fink-Jensen, 1997, 52). Detta *något* kan vara t.ex. ett möte med naturen, med andra människor – eller: med musik. Att vara ”stämd” förklaras som ”at vaere til stede på en åbent-sansende måde i en given situation”. Utmärkande för en person som är ”stämd” är att han eller hon är upptagen av något på ett självförglömande sätt, man är ”uden for tid (og sted)”, eller annorlunda uttryckt: man har ryckts ut ur det ordinära tillståndet till följd av att detta något har gripit en<sup>83</sup> (Fink-Jensen, 1998, 28). Att vara ”stämd” behöver emellertid inte innebära att man är med om något oerhört upplyftande eller överväldigande; däremot innehåller ”det stemte øjeblik” alltid en känslomässig beröring enligt Fink-Jensen, *ibid.*, 128). Härav följer att det självfallet också *kan* komma att innebära en extraordinär upplevelse.

Ett konkret sätt på vilket läraren, enligt Fink-Jensen, kan påverka en sådan process utgörs av musikvalet. Hon menar att läraren genom att välja en viss typ av musik kan få till stånd ett brott i en elevs grundstämning och därigenom ”stämna om” eleven. Hon hänvisar även till lärarens personliga kompetens, som betraktas vara utvecklingsbar, innebärande en hög grad av sensitivitet gentemot eleverna, en till synes omedelbar förståelse för när det krävs en handling och en förmåga att också handla i elevens intresse i det avgörande ögonblicket. Läraren beskrivs kunna märka att en elev ”stäms” på olika sätt; exempelvis kan förändringar i elevens beteendemönster (t.ex. kroppshållningen eller ansiktsuttryck) liksom elevens verbala yttringar fungera som tecken på detta. Fink-Jensen påpekar dock att detta inte alltid är möjligt att se eller höra, varför taktfullhet och finkänslighet krävs. Den komplexa situation som möter en lärare som vill försöka iscensätta dylika processer framgår av följande citat: ”Hvad der stemmer os, og hvilken følelse der knytter seg til oplevelsen, vil vaere afhængig af vores personlige perspektiv på verden, vores behov, interesser og grundliggende personlige indstilling” (Fink-Jensen, 1998, 20).

Enligt Aulin-Gråhamn (2004, 45) kan inslag som *bryter* mot det invanda, skoltypiska lärandet, ge, som hon uttrycker det, ”annorlunda upplevelser”. Hon talar om sådana upplevelser som gynnsamma för estetiska läroprocesser. Betydelsen av lärande i nya, ovanliga sammanhang har också uppmärksamats av Ziehe (1986), som likaså ser en stor pedagogisk potential i sådana inslag i undervisningssituationen som bryter invanda mönster.

Upplevelser intar en central roll i den cykliska modell som Sava (1993) – med tydlig inspiration från Deweys transformativa estetik (se Dewey, 1934/1980) – har konstruerat för att beskriva den estetiska (konstnärliga, artistiska) läroprocessen. Sava åskådliggör denna process som en cyklisk modell, där omedelbara sinnesupplevelser fungerar som ”startskott”. Musik (se Sava, 1996) eller någon annan upplevelse (en naturobservation, ett konstverk, en dröm etc.) kan fungera

---

<sup>83</sup> Fink-Jensens (1997) doktorsavhandling bär titeln ”Musikalsk stemthed – et henrykt nu!”. Metaforen i titeln syftar, enligt Fink-Jensen, till att belysa att den *stemte* upplevelsen är knuten till en bestämd upplevelse av tid.

som ett sådant stimuli. Att upplevelsen är omedelbar skall förstås som att den sker i individens inre, utom räckhåll för utomstående personer. Detta följs av reflektion, vilket kan ske dels individuellt (t.ex. genom att individen skriver om sin upplevelse), dels kollektivt (i dialog med andra). Successivt, genom medveten förståelse och begreppsliggörande, kan individen på basis av detta utveckla en ny (förändrad) förståelse – en ny ”inre” verklighet. Med hjälp av begreppet *transformation* önskar Sava fånga att denna process inbegriper en mental förändringsprocess inom personen. Hon skriver: ”At its best the artistic process is a holistic, shared, cooperative encounter, a dialogue between the maker (musician) and the recipient (listener)” (ibid., 20).

### **Sammanfattning**

I referensramens sista avsnitt granskades olika föreställningar rörande exceptionella upplevelser som en del av det formella respektive informella lärandet. Första delen av texten fokuserade på pedagogiska referenser inom ”Uppsalaprojektet” med Gabrielsson i spetsen samt inom olika forskningsprojekt rörande peak experiences och flow. Givet den uppenbara relevansen för mina frågeställningar uppmärksammade jag särskilt den problematisering av musikupplevelser i olika kontext, däribland pedagogiska situationer, som Sloboda gjort. Vidare anfördes Savas modell för estetiskt (konstnärligt, artistiskt) lärande som ett exempel på hur omedelbara sinnesupplevelser kan användas som material i en pedagogisk process med mental förändring som mål. Forskningsgenomgången gav upphov till en tämligen dystert bild av skolans undervisning: kunskapsbegreppet beskrevs som alltför snävt och förekomsten av kraftfulla möten med lärostoffet stipulerades som ytterst liten. Samtidigt poängterades den edukativa betydelsen av erfarenheter såsom starka musikupplevelser. Behovet av forskning som uppmärksammar detta spänningsfält ter sig stort. Det är min förhoppning att jag med detta arbete skall kunna bidra till att fördjupa förståelsen för vad stark musikupplevelse innebär för elever och musiklärare inom den grundläggande utbildningens högre årskurser, samt att konturerna för utrymmet vad gäller starka musikupplevelser inom skolans musikundervisning skall kunna skärpas.



# Kapitel 4:

## Metod

---

I detta kapitel presenterar jag den vetenskapsteoretiska och metodologiska grunden för mitt arbete. Jag belyser förutsättningarna för att genomföra empiriska studier av det slag som jag har gjort, och jag redogör för hur insamlingen av det empiriska materialet har gått till samt hur detta material därefter har bearbetats. Kapitlet avslutas med några forskningsmetodiska överväganden.

### 4.1 Vetenskapspositionering och forskningsansats

I denna avhandling utgår jag ifrån tre olika empiriska material – lärarintervjuer, elevtexter och läroplaner i musik – vilka är förenade med olika metodologiska överväganden och ställningstaganden av såväl ontologisk som epistemologisk art. Jag har valt att kombinera en kvalitativ forskningsansats med vissa kvantitativa inslag på ett sätt som ger en mycket komplex design. Utmärkande för mitt arbete är dess explorativa karaktär, vilket skall förstås som att mitt val av design primärt har gjorts i *prövande* anda – för att se vilka insikter som härigenom kan genereras. Detta angreppssätt är betingat av att mitt problemområde kan betecknas som utforskat. Tillvägagångssättet är abduktivt (se t.ex. Alvesson & Skoldberg, 1994, 42). Med referens till Alasuutari (2001) karaktärisering av det vetenskapliga arbetet som ett sökande efter ledtrådar för att lösa den gåta som problemställningen ”bjuder”, kunde man uttrycka det som att jag har valt att leta efter möjliga bidrag i olika typer av data utifrån en förhoppning om att kunna besvara gåtan genom att foga samman dessa till ett ”svar”. Svaret skulle då utgöras av den fördjupade förståelse som ledtrådarna tillsammans kunnat generera (betydelsebärande mönster). Öppenhet inför vad resultatet skall bli är kännetecknande för kvalitativa studier.

Termen kvalitativ kan härledas till det latinska ordet ”qualitas”, som betyder beskaffenhet, egenskap eller sort (Starrin & Renck, 1996, 53). Kvalitativ forskning strävar, allmänt uttryckt, efter att försöka ”få fatt på” och förstå meningsstrukturer (innebörder). Att låta en individ med egna ord berätta om ett musikaliskt möte som individen varit med om (så som i ”Uppsalaprojektet” och så som jag bl.a. har gjort i denna studie), blir – för att ta ett konkret exempel – ett medel för forskaren i dennes strävan efter att försöka förstå vad denna upplevelse har betytt för individen. Eller annorlunda uttryckt: vilken *mening* eller *innebörd* upplevelsen haft för individen. Av denna anledning är det enligt Gabrielsson (1997) svårt att se ”any other method that can reach so deeply into music experience as using people’s own descriptions”. Kvalitativa metoder kan göra det möjligt att beskriva kvaliteter av verkligheten (företeelser, egenskaper, innebörder)

som inte varit kända sedan tidigare, eller endast otillfredsställande kända (se t.ex. Starrin, 1994, 6 och Eneroth, 1984, 47).

I takt med att kvalitativa forskningsansatser successivt har vunnit mark<sup>84</sup>, har allt fler forskare också inom musikpsykologi kommit att påpeka betydelsen av en utvidgad metodarsenal. Bl.a. Kleinen (1997), tysk forskare med ett uttalat intresse i både musikpsykologi och musikpedagogik, har artikulerat att det finns goda skäl att anta att en kvalitativ ansats kan ge andra – *värdefullare* – insikter än kvantitativa ansatser då problemställningen gäller människors musikumgänge.

What is the benefit of a sly experimental design, a very scrutinised data collection, and all the possible statistical procedures, if the connection to the music, the people and the real life has gone lost? (Kleinen, 1997)

Den kvalitativa, förståelseorienterade ansatsen *hermeneutik*, och särskilt det fenomenologiskt-hermeneutiska perspektivet, bildar en viktig plattform för mitt arbete. Etymologiskt kan ordet hermeneutik härledas till grekiskans *hermeneuein* som betyder ”att tolka”. Det berättas<sup>85</sup> att budbäraren Hermes inte enbart hade i uppgift att referera gudarnas budskap till folket utan också, och framförallt, att *tolka* dessa budskap så att de blev förståeliga. Hermeneutiska undersökningar tar sikte på att försöka tolka och förstå vilken mening individer knyter till sig själva och sin situation (livsvärlden). Den hermeneutiskt inriktade forskaren är inte intresserad av hur världen *är* utan av hur människor föreställer sig världen – eller mera preciserat: vilken den avsedda eller uttryckta meningen upplevs vara (jfr Kvale, 1997, 50). Centrala frågor är: ”Vad är det som visar sig?” och ”Vad är innebörden i det?”. Ödman (1995, 58) noterar att en hermeneutisk ansats förefaller lämpa sig mycket väl i studier som behandlar musikpedagogiska frågor. Han menar att det hermeneutiska arbetssättet i många fall t.o.m. framstår som det rimligaste alternativet då syftet är att fördjupa förståelsen av ”problem sammanhängande med didaktik, lärprocesser samt musikalisk påverkan och upplevelse” (ibid., 57). Ett sådant angreppssätt gör det möjligt att ”formulera hur människor fungerar i musikpedagogiska och andra sammanhang, hur de tänker om och upplever sin värld i det meningssammanhang de är en del av” (ibid., 60).

Två centrala begrepp inom hermeneutik är *förståelse* och *tolkning*. Gadamer (1960/1989, 1997), som representerar den position som jag utgår ifrån, understryker att det handlar om två oupplösligt förbundna processer. Förståelse är ett utslag av att någonting tolkats, och tolkande föregås alltså av någon form av förståelse. Av detta följer att forskning aldrig kan bedrivas förutsättningslöst; en forskare känner alltid redan till någonting sedan tidigare. Detta förhållande kan på olika sätt komma att påverka forskningsarbetet. Gadamer talar om individens ”Vorurteile”, vilket ordagrant betyder fördomar men som i svenskt språkbruk kommit att betecknas som *förförståelse*. Warnke (1995, 101) noterar att Gadamer delade ordet i två delar, ”Vor-Urteil”, för att illustrera att det, bokstavligen, handlar om ”ett omdöme som fälls innan alla fakta är tillgängliga.” Då det inte är möjligt att undfly sin förförståelse blir det av avgörande betydelse att forskaren rannsakar, dvs. granskar och explicitgör, sina mer eller mindre implicita för-

<sup>84</sup> Jfr Csikszentmihalyi och Robinson (1990, xv).

<sup>85</sup> P-J Ödman, föreläsning vid Pedagogiska fakulteten i Vasa, 30.3.2001.

handsuppfattningar om forskningsobjektet. Ett oreflekterat förhållningssätt kan begränsa forskarens förmåga till öppenhet – forskaren ser då bara det han eller hon ”vill” eller kan se. Samtidigt gäller att förståelse är en förutsättning för att tolkning och förståelse överhuvudtaget skall kunna äga rum.

Utmärkande för det hermeneutiska förståelseprocessen är att denna bygger på ett ständigt och intensivt pendlande mellan enskilda delar och helheten. Ödman (1976, 114) noterar att detta blir en viktig tolkningsprincip i hermeneutisk forskning. Det handlar om ”att låta del och helhet samspela, att förstå helheten genom delen och delen genom helheten” (ibid.). Med hänvisning till tolkningsprocessens karaktär<sup>86</sup>, brukar denna ”rörelse” sammanfattas som *den hermeneutiska cirkeln*. Under arbetet går påverkar (omformar) ny information ständigt forskarens förståelse av helheten. Den nya förståelsen blir en slags förförståelse inför det fortsatta arbetet. Förståelsen fördjupas och berikas så successivt för att så småningom utmynna i ett rimligt mönster. Avgörande för vilken förståelse som utvecklas blir en process kallad sammansmältning av horisonter (se t.ex. Gadamer, 1997, 147–155). Principen om horisontsammansmältning bygger på antagandet att det är möjligt att ”träda in” i en annan människas tankevärld, att ta eller låna (den tolkade) personens perspektiv och betrakta någonting utifrån detta perspektiv. Ny (reviderad, berikad, fördjupad) förståelse uppstår om horisonterna härigenom kan smälta samman, och en sådan sammansmältning är en del av all hermeneutisk förståelse. Gadamer illustrerar denna process med att hänvisa till (den goda) dialogen:

To conduct a conversation means to allow oneself to be conducted by the subject matter to which the partners in the dialogue are oriented. It requires that one does not try to argue the other person down but that one really considers the weight of the other's opinion. (Gadamer, 1989, 367)

Betingelserna som Gadamer nämner i utdraget skall ses som förutsättningar för att ”samförstånd” (ty. *Einverständnis*) skall kunna ske. Forskarens uppgift blir att engagera sig i det empiriska materialet (texterna) på samma sätt som deltagaren i den ”genomgripande” konversationen. Horisonter är med andra ord rörliga, de kan förändras – och det är detta som sker vid horisontsammansmältning. God forskning förändrar förståelsehorisonter.

Understanding is an adventure and, like any other adventure, is dangerous. /.../ But when one realizes that understanding is an adventure, this implies that it affords unique opportunities as well. It is capable of contributing in a special way to the broadening of our human experiences, our self-knowledge, and our horizon, for everything understanding mediates along with ourselves. (Gadamer citerad i Koski, 1995, 16)

Enligt Jørgensen (1989, 2) finns det många som anser ”at det å snakke om och og utforske musikkopplevelsen er bortkastet tid, fordi musikk og musikkopplevelse er så spesielle fenomener at de unndrar seg språklig og vitenskapelig beskrivelse og utforskning.” En bidragande, för att inte säga avgörande, orsak till att studier av typen ”Uppsalaprojektet” länge har lyst med sin frånvaro på det musikpsykologiska forskningsområdet, är att man tidigare inte

<sup>86</sup> From och Holmgren (2000, 222) talar om ”förståelsens strukturella fullbordan”.

har hållit det för möjligt att fånga människors upplevelser i samband med musik på ett vetenskapligt tillfredsställande vis (jfr Nielsen, 1998, 147). Antagandet att det finns fenomen i världen som svårligen låter sig fångas – såsom estetiska fenomen, upplevelser och känslor (Kjørup, 1999, 165) – kan följaktligen få direkta konsekvenser för hur man förhåller sig till sådana fenomen inom forskarsamfundet (jfr Maslow, 1968, 80–81, 85). ”Upplevelsepsykologen” Maslow opponerade sig starkt mot antagandet att det finns fenomen i världen (läs: människors upplevelser) som inte skulle kunna göras till föremål för s.k. seriös forskning. Som den starka motståndare till förenklade *black box*-förklaringar han var (Egidius, 1981, 100–101) kom Maslow (1968, 22) att fälla följande spefulla kommentar: ”It is unfortunate that we cannot ask a rat to give subjective reports. Fortunately, however, we *can* ask the human being.” De pionjärliknande studier som Maslow gjorde för tre–fyra decennier sedan (se avsnitt 1.3 och 3.3) bröt med andra ord kraftigt mot det rådande forskningsparadigmet – och möjligen är detta också en anledning till varför den ”upplevelsepsykologi” som han initierade inte fick ordentlig fart under hans livstid.

## 4.2 Empiriskt material och analysmetoder

I detta avsnitt presenterar jag de olika typer av material på vilket min empiri baserar sig samt redogör för hur jag har gått tillväga då jag har samlat in, bearbetat, analyserat och tolkat detta material. Texten är indelad i tre block, där varje block svarar mot en viss typ av data. Dessa är i tur och ordning: lärarintervjuer, elevtexter och läroplaner. De huvudsakliga analysmetoder som jag har brukat – vilket utvecklas i den följande texten – är: innehållsanalys, meningskoncentrering och narrativ analys (se t.ex. Alasuutari, 2001; Clandinin & Connelly, 2000; Kvale, 1999; Mayring, 2003; Thagaard, 1998; Tuomi & Sarajärvi, 2002). I korthet har detta inneburit ett stegvist, systematiskt och mycket tidskrävande arbete mot att skapa mening i mitt material – eller, som (Garner, 1993, 154) har uttryckt det: ”att vaska fram /.../ de råa faktas mest signifikanta innebörd, att komprimera, omorganisera och kombinera dem så att läsarna av resultatrapporten får del av forskarens upptäckter på enklaste och intressantaste sätt”.

### 4.2.1 Lärarintervjuer

Sommaren 2000 genomförde jag djupgående intervjuer med 28 personer som alla varit verksamma som musiklärare inom den grundläggande utbildningens högre årskurser (åk 7–9) under det föregående läsåret, dvs. läsåret 1999–2000. Härnäst följer en utförlig presentation av denna deltagargrupp.

### Deltagare

Deltagargruppen utgjordes av tretton kvinnliga lärare och femton manliga lärare. Majoriteten av dessa personer hade haft hand om musikundervisningen i årskurs sju, åtta och nio<sup>87</sup>, men det fanns även några lärare som under det nämnda läsåret

---

<sup>87</sup> Flera lärare har även varit verksamma på andra stadier (årskurs 1–6 och/eller gymnasiet).

av olika orsaker inte hade undervisat på alla tre stadier. Som framgår av följande sammanställning varierade lärarnas arbetserfarenhet från endast ett läsår upp till mycket långa tjänsteförhållanden. (Med arbetserfarenhet avser jag i detta sammanhang endast erfarenhet av arbete som musiklärare i årskurserna sju till nio.) Spännvidden ifråga om lärarnas ålder var likaså mycket stor.

<i>Antal år i tjänst</i>	<i>Antal personer</i>
1 år	6 st.
2–3 år	1 st.
4–9 år	9 st.
10–14 år	3 st.
15 år eller mer	9 st.

Elva av de 28 lärarna hade studerat musikfostran vid Sibelius-Akademien alternativt deltagit i en av Sibelius-Akademien anordnad kompletterande utbildning till musiklärare. Många av dessa personer hade därtill bedrivit studier inom något annat, närliggande ämnesområde. Dessa elva lärare har kategoriserats som formellt behöriga.

Sjutton lärare saknade formell musiklärarbehörighet. Majoriteten av dessa personer hade bedrivit någon form av studier i musik vid folkhögskola, konservatorium eller universitet och/eller deltagit i olika typer av för musikläraryrket relevanta kurser. I ett par fall var utbildningsbakgrunden emellertid begränsad till egna musikstudier under uppväxttiden. Några av de sjutton obehöriga lärarna i min studie, samtliga med flera års arbetserfarenhet, beklagade att de inte hade någon tjänst att återgå till efter sommarlovet då denna övertagits av någon mer meriterad person. Bristen på behöriga musiklärare i Svenskfinland är emellertid ett faktum<sup>88</sup>. Lärarna i min studie påpekar att detta förhållande kan ha en mycket negativ inverkan på musikämnet, t.ex. vad gäller elevernas attityder gentemot den vikarierande läraren men också i vikariernas förhållningssätt. I följande intervjuutdrag speglar en av de obehöriga lärarna denna problematik mot sina egna erfarenheter<sup>89</sup>:

”Det som inte är så bra helt enkelt... är det att de under flera års tid varje år haft en ny musiklärare. Så jag förstår att de var lite rastlösa och så här för att de... de fick ingen egentlig kontakt med läraren heller. Och sedan när det vara sådana som också var tillfälligt där så kanske de inte heller var så hemskt motiverade att bygga upp något som skulle hålla i längden – vilket också återspeglade sig i den här stämningen i klassen. /.../ När jag började så var det nog ingen riktig ordning på klassen, att jag märkte nog att det hade gått... lite för långt det här att man får ungefär göra vad man

<sup>88</sup> Denna problematik har vid upprepade tillfällen ventilerats offentligt, t.ex. i en tidningsartikel med den pikanta rubriken ”Musiklärare tycker inte om högstadier” (Torsell, 2003). Utexaminerade musiklärare konstateras i denna artikel föredra andra arbetsuppgifter framom läraryrket. (Se även t.ex. Palonen, 1993, 20–21)

<sup>89</sup> Skrivtekniskt har jag valt att alltid använda citationstecken då jag återger vad mina respondenter har sagt eller skrivit, oberoende av citatets längd. I det fall att jag har utslutit någonting i citatet markeras detta med tecknet: /.../. Minimal redigering av utsagorna har skett (stavfel o.d.).

vill på musiktimmen. /.../ Men här ser man också att skulle det vara samma lärare som skulle kunna bygga upp en egen stil och sätt att undervisa så det skulle... jag tror att det är just det vad som skulle behövas. Men när man hade en ny lärare hela tiden – och alla vet ju att den här ålderns människor så de vill ju alltid testa lärare också och kolla lite och så vidare...”

En annan konsekvens gäller musikämnets attraktivitet som tillvalsämne, vilket ter sig *väldigt* olika på de 28 intervjuade lärarnas skolor. I vissa skolor förekommer ingen frivillig musikundervisning alls, i andra skolor uppges andelen elever som valt musik som tillvalsämne t.o.m. ha varit så stor något år att de delats in i tre olika grupper (dvs. inom en och samma årskurs). Lärarnas berättelser om den valbara musikundervisningen indikerar att andelen elever som väljer musik som tillvalsämne i regel är högre och mera konstant i skolor där en och samma person fungerat som musiklärare under en längre tid. Ett belysande citat, likaså från en av de obehöriga lärarna, följer:

”Musiken har varit ett av de minst populära tillvalsämnena i den här skolan. Det beror antagligen på att de har bytt musiklärare ganska ofta. Någon har varit ett år, någon har varit en termin och så där. Att det har som växlat hela tiden och inte hunnit bli någon kontinuitet i det.”

Sammantaget är den bild av musiklärarkåren i finlandssvenska högstadieskolor som deltagarna i min studie förmedlar mycket brokig. Detta gäller inte enbart de fakta som presenterats hittills utan även lärarnas beskrivningar av de förhållanden under vilka de under det nämnda läsåret hade verkat ute på fältet<sup>90</sup>. Det fysiska rummet för musikundervisningen varierade stort mellan de olika skolorna. Å ena sidan mötte jag lärare som berättade om mycket välutrustade och välfungerande, ibland t.o.m. av dem själva planerade, rum. Å andra sidan skildrades lokaliteter som snarast kan beskrivas som lagerutrymmen eller som utgjordes av provisoriskt avdelade ytor med en ömsesidig upplevelse av att bli störd av det som pågick på andra sidan ”väggen”. I vissa fall beskrevs musikundervisningen äga rum på ett sådant ställe att övrig undervisning i skolan inte påverkades av vad som skedde under musiklektionerna (hög ljudvolym o.d.). I andra fall var placeringen olycklig såtillvida att läraren alltjämt måste ta hänsyn till undervisningen i närbelägna klassrum, t.ex. genom att undvika spel under vissa tider. Instrumentutbudet och tillgången till övrig utrustning (datorer, mikrofoner etc.) samt läromedel varierade vidare kraftigt. Samarbetet med övriga lärare på skolan växlade från att vara helt obefintligt till att te sig rätt utvecklat med medvetna ansträngningar från olika ämnesrepresentanter för att få till stånd olika ämnesöverskridande möten.

<sup>90</sup> Med termen fält avser jag musikundervisningen i finlandssvenska högstadieskolor. Det bör noteras att jag i detta sammanhang använder fältbegreppet i en tämligen vardaglig betydelse, dvs. utan direkta konnotationer till det teoretiska perspektiv på fält som t.ex. Pierre Bourdieu erbjuder. (För exempel på studier där Bourdieus fältbegrepp har applicerats på det musikpedagogiska området, se t.ex. Brändström & Wiklund, 1995 och Gustafsson, 2000.)

## Genomförande av undersökning

Rekryteringen av lärare för min intervjustudie skedde genom att jag våren 2000 sände ut en skriftlig förfrågan riktad till musiklärare i finlandssvenska skolor med ansvar för undervisningen inom den grundläggande utbildningens högre årskurser, angående villigheten att delta i en intervju ”om musikundervisningen i högstadiet”<sup>91</sup>. Denna förfrågan ingick i en enkät, som jag bad musikläraren att besvara och så snart som möjligt returnera till mig. Enkäten innehöll även ett antal frågor rörande lärarens bakgrund (arbetsfarenhet, utbildning etc.) och hans eller hennes uppfattning om musikundervisningens viktigaste uppgifter. Därtill kom frågor kring timfördelningen för musik i årskurs sju till nio och konsertverksamheten på skolan där läraren var verksam. Enkäten återsändes av totalt 30 musiklärare. Av dessa lärare ställde sig aderton lärare odelat positiva till att bli intervjuade (”Ja”-svarare), sex kunde möjligen tänka sig att delta (”Kanske”-svarare), och fem avböjde (”Nej”-svarare). I slutet av terminen (maj 2000) ringde jag upp de lärare som hade svarat ”Ja” eller ”Kanske” och frågade huruvida de kunde tänka sig att bli intervjuade under sommarlovet. Under samtalet informerade jag lärarna om att de själva fick bestämma var och när intervjun skulle äga rum. Samtliga lärare ställde sig positiva till att delta under dessa premisser. Jag noterade lärarnas önskemål om tidpunkt och plats, och bad att få återkomma för slutgiltig inbokning efter att jag uppgjort en tidsplan för när intervjuerna skulle komma att äga rum. Jag valde dessutom att kontakta ytterligare nio lärare som *inte* hade returnerat enkäten. Jag informerade dessa (slumpmässigt valda) lärare om att jag gärna skulle vilja inkludera dem i min undersökning trots att de inte hade besvarat enkäten (vilket de i regel spontant ursäktade med att hänvisa till hög arbetsbelastning i slutet av terminen). Samtliga nio lärare uppgav sig vara positiva till att bli intervjuade, varvid jag noterade önskemål om tid och plats även för deras del och bad att få återkomma med exaktare uppgifter.

Med hänvisning till att lärarna själva fick önska var och även preliminärt när intervjun skulle äga rum föregicks genomförandet av intervjuerna av ett omsorgsfullt schemaläggande. Eftersom den geografiska spridningen mellan lärarnas hemorter var mycket stor (större delen av Svenskfinland är representerat i mitt material) strävade jag efter att försöka koncentrera intervjuerna med lärare bosatta någorlunda nära varandra till en viss tidsperiod, samtidigt som jag önskade ta alla lärares framförda önskemål om tidpunkt i beaktande. När ett preliminärt schema förelåg kontaktades lärarna åter varvid slutgiltig tid och plats för intervju bestämdes. P.g.a. att det i några fall visade sig vara svårt att hitta en lämplig tidpunkt respektive att nå personen ifråga för att bestämma tid och plats kunde intervjun inte genomföras med alla de lärare som ursprungligen hade lovat ställa upp. Antalet musiklärare som sedermera kom att intervjuas uppgår till

---

<sup>91</sup> Jag valde att i min enkät använda uttryck som ”högstadiets musiklärare” och ”musikundervisningen i högstadiet” trots att grundskolelagen av år 1998 (i kraft 1.1.1999), som jag tidigare noterat, inte längre skiljer mellan begreppen låg- och högstadium. Det visade sig emellertid att denna terminologi fortfarande användes av lärarna som kom att ingå i min studie. Jag har valt att behålla dessa uttryck i intervjuutdragen. Enligt uppgift från Utbildningsstyrelsen fanns det läsåret 1999–2000 totalt 54 finlandssvenska skolor som gav grundläggande utbildning (åk 1–9).

totalt 28 personer. Av dessa 28 personer hade 19 personer returnerat den tidigare nämnda enkäten – och av dessa 19 personer hade 13 besvarat frågan om intervjudeltagande med ”Ja” och fem med ”Kanske”. De övriga intervjuade lärarna utgjordes, som ovan framgått, av lärare som inte hade returnerat enkäten.

Två pilotintervjuer genomfördes i månadsskiftet maj/juni. Den första pilotintervjun skedde med en f.d. musiklejare i åk 7–9; den andra intervjun skedde med en lärare som inledningsvis svarat nekande på enkätfrågan om intervjudeltagande med motiveringen att hon inte kommer att fortsätta sitt arbete som musiklejare till hösten, men som sedan var villig att ställa upp då hon hörde att detta inte var av någon betydelse i sammanhanget. Den sistnämnda intervjun har sedermera även inkluderats i det intervjumaterial som jag redovisar i detta arbete. Därutöver genomfördes tio intervjuer i juni, elva i juli och sex i augusti. Samtliga intervjuer skedde enskilt. Innan intervjun påbörjades tillfrågades lärarna om de var införstådda med att jag spelade in intervjun på kassettband. Alla gav tillåtelse till detta. Platsen för intervjuerna varierade; de flesta intervjuer genomfördes inomhus (t.ex. i skolan, i lärarens hem eller på ett café), i några fall skedde de utomhus (t.ex. på en bänk i ett lugnt parkområde). Längden på intervjuerna varierade från en knapp timme till drygt två timmar. Att förlägga intervjuerna till sommarlovet var ett medvetet val från min sida. Förhoppningen var att lärarna härigenom skulle ha ett mera ”distanserat” förhållande till sin undervisning än om intervjun t.ex. hade ägt rum omedelbart efter en lektion. En av lärarna som jag har intervjuat kom i slutet av intervjun själv spontant att reflektera över huruvida tidpunkten för genomförandet av intervjun hade inverkat på hennes svar:

”Nu är jag ju lite utanför skolvärlden... Inte vet jag om jag skulle ha svarat annorlunda eller skulle jag ha kommit på mera saker om jag skulle vara mitt i skolarbetet? Eventuellt eller eventuellt inte. Det påverkar ju svaren om man har haft en dålig dag till exempel.”

Det var vidare min avsikt att genomföra intervjuerna i en så avslappnad atmosfär som möjligt, fri från stress eller jäkt på grund av väntande planering inför nästa skoldag, schemalagda aktiviteter, möten o.d. Flexibiliteten angående den nödvändiga längden på intervjuerna bedömdes härigenom vara som störst. Skulle intervjun t.ex. ha genomförts under en håltimme under en skoldag hade intervjun tvingats avslutas vid en viss tidpunkt oberoende av om detta hade ansetts ändamålsenligt eller ej.

Intervjuerna var relativt öppna till sin utformning. I de fall där läraren inte hade besvarat enkäten inleddes intervjun med en snabb genomgång av enkätfrågorna, i övrigt inleddes samtliga intervjuer med en uppmaning till läraren att fritt beskriva musikundervisningens viktigaste uppgifter. Genom att jag utgick ifrån lärarnas svar kom intervjuerna att ta utgångspunkt i sådant som lärarna själva valde att tala om (jfr Kvale, 1997, 33). Min strategi var att bemöta detta så följsamt som möjligt och att med hjälp av olika följdfrågor försöka klargöra och få lärarna att utveckla resonemanget – och att producera ”berättelser” om skolans musikundervisning. Berättelsen är en lingvistisk form som kan anses vara ”uniquely suited for displaying human existence as situated action” (Polkinghorne, 1995). Narrativa inslag kan ses som ett redskap för forskaren att ”fånga” och beskriva väsentliga aspekter av verkligheten på ett tätt sätt. Levda erfarenheter



ges en specifik betydelsebärande struktur genom att en räkka av incidenter [a succession of incidents] kombineras till ”a unified episode” (ibid.). Att konstruera en berättelse blir med andra ord liktydigt med meningsskapande. Eftersom lärarna inte hade tillgång till detaljerad information om vad intervjun skulle komma att beröra (förutom att den skulle handla om musikundervisningen i grundskolans högre årskurser), var lärarna i början av intervjun inte medvetna om mitt specifika forskningsintresse. Av denna anledning vågar jag påstå att lärarnas svar på min inledande fråga om viktiga uppgifter inte var avpassade till vad de trodde att jag ”ville” höra, vilket annars kan vara ett problem i intervjustudier (jfr Börjesson, 2003).

Samtliga intervjuer byggdes upp så att jag efter den mera allmänna inledningen kring viktiga uppgifter så småningom introducerade temat stark musikupplevelse som samtalsämne. (I några fall lyftes detta fram redan i lärarens resonemang omkring viktiga uppgifter.) En viktig orsak till att jag valde att fördjupa resonemanget om stark musikupplevelse först under den senare delen av intervjun var att jag dessförinnan önskade bygga upp en sådan atmosfär där läraren skulle känna sig ”trygg nog för att tala fritt om sina upplevelser och känslor” (Kvale, 1997, 118). Med hänvisning till mina tidigare erfarenheter av forskning om stark musikupplevelse var jag förberedd på att lärarnas berättelser om sina egna starka musikupplevelser skulle kunna framkalla starka känslomässiga reaktioner även i intervjusituationen. Utan denna erfarenhet är det möjligt att jag hade haft svårare att hantera de tårar som berättelserna de facto framkallade hos ett par lärare i min studie.

Jag erhöll även flera kommentarer som vittnade om att intervjutillfället kommit att bli den positiva upplevelse som jag hade eftersträvat och önskat. Exempel på uttalanden (från tre olika personer) som vittnar om detta är: ”Det har varit roligt det här, roligt att lite prata om det här!”, ”Det var ganska skönt att prata” och ”Så här spontant tycker jag nog att det är helt... det var inte så farligt /skratt!”. Kvale (1997, 39) noterar att det ”förmodligen inte [sker] varje dag att en annan person under en timme eller mer bara intresserar sig för, visar lyhördhet för och i möjligaste mån söker förstå ens upplevelser av och uppfattning om ett ämne”, och att det p.g.a. detta ibland till och med kan vara svårt att avsluta en intervju. I linje med detta upplevde jag vid flera tillfällen tydligt att lärarna hade ett behov av att fortsätta dialogen även efter att bandspelaren stängts av (jfr Kvale, 1997, 120–121). Eller som en av lärarna konstaterade: ”Man kan tala hur länge som helst om vad som helst inom musiken”.

För att ge läsaren en bild av hur intervjuerna konkret tog form har jag valt att återge en intervju i sin helhet. Intervjun återges dock inte ”rakt av” (vilket skulle ha varit fallet om jag hade valt att redovisa den transkriberade versionen av intervjun) utan i form av en berättelse. Detta tillvägagångssätt är inspirerat av Ericsson (2002, 91–105), som på motsvarande sätt inleder sin redovisning av högstadieelevers uppfattningar om musikaliskt lärande med att återge ett av de samtal som hans studie baserar sig på. Trots dess deskriptiva syfte kan redovisningen inte göra anspråk på att vara objektiv i bemärkelsen att det skulle handla om en fullständigt tolkningsfri rapportering av händelseförloppet. Eftersom berättelsen är skriven utifrån mitt perspektiv som intervjuare har jag valt att ställvis

motivera mina följdfrågor utifrån den tolkning som jag i intervjusituationen gjorde av ett visst svar. Generellt gäller dock att redovisningen primärt avser att sakligt illustrera hur en intervju kunde gå till. Eftersom alla intervjuer antog sin specifika karaktär vore det givetvis korrektast att återge alla 28 intervjuer i berättelseform, men eftersom detta av utrymmesskäl inte är möjligt har jag tvingats göra ett urval. Jag skildrar med andra ord hur *en* av de 28 intervjuerna som jag har genomfört utföll. Valet att återge just den intervju som jag gör skall emellertid ses som tämligen slumpartat; vilken som helst av de övriga 27 intervjuerna skulle ha fungerat lika bra i detta sammanhang eftersom syftet är att *exemplifiera* hur jag gick tillväga då jag samlade in denna del av det empiriska materialet. Intervjun finns bifogad som Bilaga 2.

### Hantering av det empiriska materialet

Alla intervjuer spelades in på band. Under arbetet med att transkribera kassetterna, vilket jag själv har gjort, eftersträvades en möjligast fullständig transkription. Intervjuerna skrevs ut i sin helhet och försågs vid behov med kommentarer om långa pauser, skratt, tårar o.d. Omfattningen på de utskrivna intervjuerna ligger i medeltal kring 15 sidor (stilstorlek 12, enkelt radavstånd, ca 16 cm bred text, ca 50 rader per sida). Intervjuerna kodades enligt följande princip: kvinnliga lärare markerades med K, manliga med M. Därtill tilldelades varje lärare ett nummer (1–28), vilket gav kodbeteckningar av typen K1, M2 osv. Som tidigare noterats använder jag ibland symbolen \* i min framställning för att markera att jag i anonymitetsbevarande syfte har valt att inte ens uppge någon kodbeteckning.

Arbetet med att analysera de transkriberade intervjuerna inleddes med upprepad genomläsning av alla intervjuer i sin helhet. Sporadiska kommentarer skrevs i marginalen och idéer och tankar inför fortsättningen antecknades i en loggbok, men i övrigt var denna första genomläsning ännu inte förenad med någon målmedveten analys<sup>92</sup>. Syftet var snarare att få en ”första” känsla för det transkriberade materialet. Eftersom transkriberingsarbetet skedde först en tid efter att alla 28 intervjuer hade genomförts, kom detta arbete samtidigt att fungera som en smidig övergång till det vidföljande (fokuserade) analys- och tolkningsarbetet. Jag upplevde därför att det var av stor betydelse att det var jag själv som transkriberade materialet (jfr Thagaard, 1998, 129).

Med hänvisning till att samtliga intervjuer hade tagit utgångspunkt i lärarens uppfattning om vad musikundervisningen i årskurserna sju till nio syftar till föll det sig naturligt att inleda arbetet med att reducera den stora datamängden genom att fokusera denna aspekt. Genomläsningen av intervjuerna riktades härmed in på all befintlig information om vad läraren uttryckt ifråga om detta. Till saken hör även att frågan om musikundervisningens viktiga uppgifter ingick i enkäten som majoriteten av lärarna i min studie hade besvarat *innan* de blev intervjuade. Nitton lärare hade med andra ord redan en gång formulerat sin uppfattning skriftligt för mig. Dessa lärare uppmanades under intervjun att utveckla sina svar i muntlig form. Vid behov fick de ”fräscha upp minnet” genom att först läsa det

---

<sup>92</sup> Analysarbetet kan de facto sägas ha påbörjats redan i intervjusituationen. I denna fas av forskningsprocessen kan analysen emellertid ännu inte betraktas som fokuserad.

skriftliga svaret. En jämförande analys av lärarnas skriftliga och muntliga beskrivningar visade på en tämligen god överensstämmelse, även i de fall där lärarna inte läste sina enkätsvar. Ett fall påträffades dock där lärarens skriftliga utsaga gav en direkt felaktig bild av det faktiska undervisningsinnehållet. Denna lärare hade i enkäten bl.a. skrivit att hon betraktade det som en viktig uppgift ”att ge en allmänbildning om musikens historia och utveckling *i alla dess gener*” (min kursivering). Under intervjun framgick det emellertid att denna lärare under det gångna läsåret hade haft en väldigt smal inriktning genremässigt sett på sin undervisning<sup>93</sup>:

”Jag kan inte så mycket om klassiskt /.../ att det vad jag kan är pop och jazz och musikal. /.../ Jag tog inte in så mycket klassiskt eller något sådant här för det är inte likom så hemskt mycket vad jag kan. /.../ Att dom har nu haft sådant här roligt år med popmusik och dans.”(\*)

Att intervjua personer som dessförinnan uttryckt sina uppfattningar i skriftlig form gav mig som forskare möjlighet att be om förtydliganden av sådana svar som i skriftlig form framställt som otydliga eller svårförståeliga och som annars hade riskerat att missförstås eller kommit att uteslutas (jfr Sandberg, 1996, 87). Ett dylikt exempel är formuleringen ”Att eleverna upptäcker musiken i sig själva” vars konkreta innebörd svårigen låter sig förstås då man möter denna utsaga som en isolerad skriftlig enhet. Med hänvisning till de nämnda förhållandena har jag valt att basera analysen av lärarnas uppfattningar om viktiga uppgifter för musikundervisningen i årskurs sju till nio på deras muntliga utsagor.

I samband med att jag läste de transkriberade intervjuerna för att finna lärarnas uppfattningar om viktiga uppgifter märkte jag mycket snart att det inte räckte med att enbart sammanställa lärarnas svar på min inledande fråga omkring detta eftersom de flesta lärare även kommit att uttrycka sådana uppfattningar på andra ställen i intervjun. Alla 28 intervjuer innehållsanalyserades således i sin helhet för att finna betydelsefull information (avsnitt med samma meningsinnehåll). Detta gick till så att varje relevant avsnitt i intervjun markerades för att beteckna att texten gällde en viktig uppgift, samt försågs med en kod som indikerade innehållet i textutdraget (t.ex. ”Intresse” eller ”Spelfärdighet”). Då alla data kodats följde en granskning av vilka koder som pekade i samma riktning, och som därmed kunde ses som uttryck för en och samma uppfattning. På detta sätt kunde det från början ganska stora antalet olika koder drastiskt reduceras. Så småningom kunde huvuddragen i det mönster som lärarnas utsagor bildade börja skönjas, vilket slutligen gav upphov till formuleringen av ett antal olika *dimensioner* (t.ex. ”Färdighetsdimensionen” och ”Attityddimensionen”). Varje dimension är med andra ord förenad med ett kluster av likartade uppgifter. Till ”Attityddimensionen” hör t.ex. arbetet med att försöka bredda elevernas tolerans för olika

<sup>93</sup> Noteras kan att Bjurström (1997, 418) ger uttryck för att ha stött på en liknande problematik i sin studie av gymnasieelevers intresse för olika estetiska uttryckssätt och genrer. Han noterar att det stora konst- och teaterintresse som en av informanterna initialt gav uttryck för i själva verket visade sig vara mycket begränsat. Under en intervju med denna elev framkom att eleven aldrig hade besökt en konstatställning eller sett en teaterföreställning. Dylika förhållanden är med andra ord möjliga att avtäcka i en intervjusituation.

musikstilar men även arbetet med att försöka väcka elevernas intresse för musik. I syfte att få en överblick över materialet konstruerade jag en beskrivande matris över de olika dimensionerna och deras innehåll (se t.ex. Thagaard, 1998, 151). I denna matris sammanfattade jag vilka lärare som uttryckt vilka dimensioner genom att placera lärarna vertikalt och de olika dimensionerna horisontalt. Meningsinnehållet för de nämnda uppgifterna redovisades om möjligt med lärarens egna ord, i annat fall gjorde jag en kort sammanfattning av det sagda. Resultatet av min analys redovisas i Kapitel 7.

Ett annat specifikt tema som jag omsorgsfullt har analyserat utgörs av lärarnas beskrivningar av starka musikupplevelser som de har haft. Mitt empiriska material innefattar med andra ord två typer av data rörande starka musikupplevelser: elevernas skriftliga beskrivningar och lärarnas muntliga berättelser (som sedermera transkriberats och därmed antagit samma form som elevmaterialet). Lärarnas beskrivningar producerades i form av narrativer sedan jag (vanligen mot slutet av intervjun) hade uppmanat läraren att fritt berätta om en stark musikupplevelse som han eller hon haft. Analysarbetet av de transkriberade beskrivningarna inleddes med en sammanställning av alla relevanta textpassager, vilket innebar en ny omgång av upprepade genomläsning. Det var emellertid relativt lätt att identifiera de relevanta textavsnitten för detta tema. Eftersom alla exempel i materialet inte hade karaktären av en fullständig berättelse, uppställde jag vissa kriterier som en beskrivning måste uppfylla för att inkluderas i min analys. Jag har endast tagit med sådana beskrivningar som uttryckligen har gällt ett musikaliskt *möte*. Detta betyder att jag har uteslutit beskrivningar som t.ex. varit av typen flyktiga uppräknningar av musikaliska minnen, liksom också beskrivningar som enbart kommit att gälla faktorer i situationen där musikumgänget ägde rum men inte hur läraren reagerade inför musiken, dvs. hur musiken påverkade honom eller henne. Vidare svarade en lärare med att beskriva ett sådant tillfälle då han i egenskap av musiker hade kunnat medverka till att ge någon *annan* en stark musikupplevelse (vilket han telefonledes fått vittnesmål om en tid efter detta tillfälle). Eftersom jag önskat fokusera på starka möten med musik som lärarna själva haft, ansåg jag mig tvungen att utesluta också denna beskrivning. I det fall att läraren av olika orsaker inte kommit att leverera någon stark musikupplevelse under intervjusamtalet riktade jag i efterhand ett brev till läraren där jag uppmanade denna att redogöra för en sådan upplevelse skriftligt. En lärare vars inspelade berättelse svårligen kunde uttydas vid transkriberingen p.g.a. tillfälliga omständigheter i intervjusituationen erhöll likaså en skriftlig hälsning från mig med uppmaningen att ånyo redogöra för den upplevelse som han hade berättat om under intervjun. Ett par lärare hörsammade emellertid inte min uppmaning, eventuellt beroende på att de inte längre arbetade på skolan dit jag riktade mitt brev, varför underlaget för denna del av min studie endast omfattar 24 lärare.

Lärarnas beskrivningar underkastades inledningsvis en omfattande kvantitativ innehållsanalys. Som analysredskap i detta arbete användes Gabrielssons och Lindström Wiks beskrivningsschema för starka musikupplevelser (se Bilaga 1). För detta förfarande, som jag även har tillämpat i analysen av elevernas skriftliga beskrivningar av starka musikupplevelser som de varit med om, redogör jag utförligare i avsnittet om elevtexterna. Beskrivningarna har sedermera även ana-

lyserats enligt en speciell teknik, som gjort det möjligt att koncentrera meningspotentialen för stark musikupplevelse ur lärarperspektiv. Samma teknik har tillämpats i analysen av elevernas beskrivningar av starka upplevelser som de haft i samband med musik, och beskrivs likaså utförligare i nästa del.

Slutligen har innehållet i lärarintervjuerna analyserats med avseende på lärarnas resonemang omkring starka musikupplevelser som möjligt innehåll i skolans musikundervisning. I regel har detta tematiserats under den senare delen av intervjun, men för att säkerställa att ingen information skulle gå förlorad har jag analyserat intervjuerna i sin helhet även med avseende på denna aspekt. För varje lärare sammanställde jag ett textdokument med all relevant information, dvs. allt som denna lärare hade sagt om det nämnda temat. Dessa textdokument bildade sedan underlag för det fortsatta analysarbetet. Som ett led i arbetet med att koncentrera meningen i lärarnas resonemang konstruerade jag för varje enskild lärare en särskild vinjett med syfte att ”fånga” lärarens röst. Arbetet med att konstruera vinjetterna inleddes med en genomläsning av alla 28 intervjuer, varvid alla avsnitt som gällde stark musikupplevelse i skolkontext markerades. För varje lärare sammanställes ett dokument innehållande de (i det här sammanhanget) relevanta textavsnitten. Jag läste dessa dokument upprepade gånger och strävade efter att försöka ta lärarnas perspektiv. En särskild inspirationskälla för detta arbete fann jag i Söndenå (2002, 147–160).

Tillvägagångssättet kan betecknas som ett tolkningsarbete grundat på *intellektuell sympati*. Forskarens uppgift blir att i tur och ordning intensivt lyssna till informanternas resonemang, och försöka göra dessa rättvisa genom att lyfta fram deras ”röster” i form av koncentrerade konstruktioner. Det har varit min ambition att i dessa vinjetter så autentiskt som möjligt ge uttryck för essensen i lärarnas resonemang, varför jag har valt att skriva texterna i jag-form (som om det var lärarna själva som talar). Presentationen av de 28 vinjetterna skall ses som ett sätt att illustrera hur musikleärares resonemang om stark musikupplevelse i skolkontext kan gestalta sig – att visa på den kvalitativa variationen. Jag ser med detta grepp även en möjlighet att försöka motverka den förlust alternativt försvagning av mångfalden av röster i ett empiriskt material, som Alvesson och Sköldberg (1994, 266) menar att en (kvalitativt inriktad) forskares alltför ambitiösa försök att ”tämja” sitt material kan få till följd. Jag har valt att bifoga vinjetterna som bilaga (se Bilaga 3) för att ge läsaren en möjlighet att kritiskt ta ställning till min analys och de tolkningar jag gör.

### **Karaktärisering av den intervjuade lärargruppen**

Som ett underlag inför de möten med lärarna som sker i samband med resultatredovisningen, följer en utförligare karaktärisering av den grupp av representanter för skolämnet musik som de 28 intervjuade personerna bildar. Redovisningen baserar sig på de olika ”profiler” gällande yrkesidentiteten (se t.ex. Bouij, 1988; Brändström & Wiklund, 1995) som jag har kunnat urskilja i detta specifika underlag. Initialt tänkte jag mig en dikotomisk uppdelning av å ena sidan lärare som förmedlade en stark musikeridentitet och å andra sidan lärare som framstod som starka i sin läraridentitet. Efter att ha försökt sortera in samtliga 28 lärare på detta sätt upplevde jag dock att denna uppdelning kändes för grov. Alla musiklä-

rare är ju i någon mening såväl musiker (alla kan traktera ett eller flera instrument) som lärare (alla hade fungerat åtminstone ett läsår som lärare i musik). Jag fann i stället att tyngdpunkten i rollidentiteten kunde variera på fyra olika sätt. Förutom de förväntade musiker- respektive läraridentiteterna fann jag en grupp lärare som inte på något påtaglig sätt gav uttryck för att identifiera sig vare sig med lärarrollen eller musikerrollen. Dessutom mötte jag musiklärare som gav uttryck för att ha funnit en harmonisk balans mellan de bägge rollidentiteterna. För att beteckna dessa fyra olika lärartyper har jag valt att tala om: "MUSIK-lärare", "musik-lärare", "MUSIK-LÄRARE" och "musik-LÄRARE". Det dominerande draget i respektive rollidentitet, så som jag har tolkat lärarnas självpresentation, markeras således med versaler<sup>94</sup>. Utifrån detta fördelar sig de 28 lärarna i min studie på följande sätt:

<i>Typ av rollidentitet</i>	<i>Antal personer</i>
MUSIK-lärare	5 st.
musik-lärare	7 st.
MUSIK-LÄRARE	7 st.
musik-LÄRARE	9 st.

I det följande redogör jag kort för dessa fyra grupper av lärartyper. Redovisningen innefattar en del direkta citat ur mina intervjuer med lärarna. Av etiska skäl har jag emellertid valt att i detta avsnitt *inte* uppges från vilka lärare de olika citaten härstammar. Eftersom syftet med denna redovisning är att illustrera mångfalden av olika perspektiv bland lärare ute på fältet och inte att lyfta fram den enskilde läraren i sig, är det min bedömning att framställningen fungerar väl trots allt. Jag har strävat efter att låta så många olika lärare som möjligt komma till tals inom varje kategori.

*MUSIK-läraren* (MI) utmärks av ett brinnande intresse för att själv fungera som musiker. Trots arbetet som musiklärare har dessa personer inte gett avkall på den egna musikaliska verksamheten. I ett fall uppges skolledningen t.o.m. ha accepterat lärarens villkor att så obehindrat som möjligt kunna framträda som musiker också under läsåret, vilket innebar att läraren t.ex. inte hade några svårigheter att beviljas ledigt för att kunna genomföra ett spelningsuppdrag. Ett utmärkande drag för de fem personer som har placerats i denna kategori är att ingen av dem har formell behörighet att verka som musiklärare<sup>95</sup>, varför de snarast kan beskri-

<sup>94</sup> Jfr Jørgensens (1995, 17–22) försök att gruppera 26 (vid tidpunkten för hans studie ännu ej avslutade) musikpedagogiska doktorsavhandlingar i Norden med avseende på om huvudintresset i dessa utgjordes av musik ("MUSIKKpedagogikk"), av musik och pedagogik ("MUSIKKPEDAGOGIKK") eller av pedagogik ("musikPEDAGOGIKK"). Han fann att den absoluta merparten av de analyserade projekten kunde hänföras till den sistnämnda gruppen.

<sup>95</sup> Noteras bör att de referenser till utbildningsbakgrund som görs i presentationen av de fyra lärartyperna sker mot bakgrund av det mönster som utkristalliserade sig *efter* att jag hade grupperat lärarna. Behörighetsaspekten var med andra ord ingenting jag tog hänsyn till i den initiala analysfasen.

vas som *undervisande musiker*. Den starka musikeridentiteten framgår av uttalanden av följande slag:

”Jag vill också poängtera att jag inte bara känner mig som musiklärare: jag känner mig också som musiker. /.../ Jag skulle knappast trivas om jag bara måste undervisa. Jag vill också spela.” (\*)

”Jag är musiker /.../ Därför är jag lärare för i Finland går det inte att leva på musik på det sätt som jag skulle vilja. /.../ Helst... Jag har nog aldrig planerat att bli lärare, det är nog bara... ett måste.” (\*)

Inom lärararbetets ramar finns dock vissa möjligheter för läraren att ge utlopp för behovet och viljan att framträda musikaliskt. Flera lärare i kategorin M1 har spontant berättat att de brukar uppträda under lektionerna. Ett av syften med detta är att erbjuda eleverna en ”direktkontakt” med en aktiv musiker, något som eleverna också verkar uppskatta att döma av lärarnas anekdoter. Men det finns även ett annat (för dessa lärare måhända primärare) syfte med sådana framträdanden. En av lärarna ger ord åt detta i följande citat:

”Att uppträda själv, att det har varit för mig en sådan här viktig grej. Att jag uppträder väldigt mycket för klassen /.../ och det är, för mig är det nödvändigt för att /skratt/ om jag inte skulle göra det så vet jag inte riktigt vad jag skulle göra.” (\*)

Läraren var emellertid noga med att påpeka vikten av att en musiklärare inte framhäver sig själv för mycket i samband med att han eller hon uppträder under lektionstid. Om så sker antas det finnas en risk att eleverna uppfattar inslaget som ”att nu skall läraren visa hur duktig den är”. Läraren gav vidare uttryck för att vara villig att tona ned den musikaliska professionalismen något i undervisningssituationen ifall detta kan tjäna det pedagogiskt syftet att fungera avdramatiserande på elevers uppfattning av publika framträdanden som någonting väldigt ”högtidligt” och korrekt. Det pedagogiska tänkandet är med andra ord även närvarande hos M1-lärarna, dock inte med samma styrka som hos ML- eller mL-lärarna. En annan M1-lärare noterar t.ex. att han genom att uppträda inför eleverna *också* ser en möjlighet att medvetandegöra eleverna om musikens uttrycksmöjligheter. Efter att nyheten om att Estonia förlist nådde världen valde denna musiklärare därför att inleda en musiklektion med att uttrycka sina känslor genom att spela en egen komposition för eleverna.

Utmärkande för de sju personer som jag har hänfört till den andra lärartypen, kallad *musik-läraren* (ml), är att det handlar om formellt obehöriga lärare med kort arbetserfarenhet. Att just dessa personer kommit att fungera som musiklärare ter sig snarast som en tillfällighet, vilket bl.a. märks i uttalanden av typen: ”Det har ju inte varit drömyrket det här musiklärare men att... jag halkade in på ett bananskal /skratt/.” De personer som inte skall fortsätta arbeta som musiklärare ett läsår till är emellertid alla överens om att arbetet som musiklärare har varit en lärorik och betydelsefull erfarenhet för dem. Någon nämner att ett års lärararbete ter sig bra i meritteckningen, någon annan menar sig ha lärt sig så oerhört mycket mera som lärare än som f.d. grundskolelev. Frågan huruvida de önskar fortsätta arbeta som musiklärare eller utbilda sig till musiklärare besvaras dock i regel nekande; de yrkesmässiga framtidsintressena finns i regel inom någon (ibland *helt*) annan bransch. Dörren till musiklärarskapet lämnas dock i ett

par fall på glänt, vilket märks i form av den inflikade kommentaren ”Men att man vet ju aldrig!”

I denna kategori finns även ett par lärare som uttryckligen har uppgett att de p.g.a. upplevd inkompetens har svårt att ”förlikas” med rollen som lärare i musik på högstadiet. De gör heller inte anspråk på att framstå som musiker. Dessa personer beklagar att de av olika orsaker blivit tvungna att bära ansvaret för musikundervisningen på en nivå där de känner att det egna musikaliska kunnandet inte räcker till, och uttalar tydliga önskemål om mer kompetenta efterträdare. Den ständiga upplevelsen av att inte räkna till kan, vilket nedanstående citat får belysa, tvinga in läraren i en psykiskt betungande och närpå ohållbar situation.

”Vi skulle öva in stämmor och de skulle ackompanjera och allt det där... Jag spände mig en hel vecka och satt och övade dag ut och dag in och kämpade på. Och sedan då lektionen var över så fick man börja kämpa på nytt. Att så skall det inte vara. Man skall nog vara så skicklig att man... klarar av de där instrumenten som de är intresserade av att använda. Och samma också med stämmor och det här.” (\*)

Även bland de övriga personerna i denna kategori påträffas bekännelser av vissa musikaliska och/eller pedagogiska brister, som (enligt dem själva) inte kan anses vara förenliga med bilden av en kompetent – eller som någon säger: en ”riktig” – musiklärare. En av lärarna noterar exempelvis att ”en musiklärare på högstadienivå väl säkert måste kunna vissa saker” för att i nästa andetag erkänna sina bristande färdigheter i pianospel. Vidare kan man i flera fall märka ett slags avståndstagande från den professionella musiklärarrollen hos ml-lärarna. Detta tog sig uttryck i att de ibland bemötte mina intervjufrågor med att hänvisa till avsaknaden av formell utbildning och/eller den ringa arbetserfarenheten. Två exempel följer: ”Vad skulle jag veta, jag har ju bara varit där ett år och /skrat/ är liksom själv så... liksom inte vet man ju” och ”Ingen har sagt åt mig hur man egentligen skall göra /.../ att hur skall man, inte vet jag... det är just sådant här som jag inte vet...”. Flera av lärarna i denna kategori berättar att de haft, som de säger, väldigt fria händer att utforma sin undervisning som de själva ville och kunde – ibland t.o.m. helt utan beaktande av den gällande läroplanen i musik: ”Jag såg aldrig faktiskt någon läroplan, jag vet inte, kanske jag borde ha frågat efter den eller någonting...” Lärarna i denna kategori är i regel mycket måna om att betona att arbetet ändå utfallit väl. Citatet nedan, som inrymmer samtliga dessa aspekter, får avsluta porträttet av ml-lärarna:

”Jag hade egentligen ingen läroplan att följa överhuvudtaget. Jag hade inget material när jag kom dit, och det var egentligen ingen som sade någonting vad jag skulle göra utan de litade helt på att jag skulle liksom.. då sköta om det. Vilket jag tror att jag skötte också, Åtminstone sade de att det hade gått jättebra. /.../ Kanske lite skulle man ändå ha... haft nytta av, någon sådan här läroplan eller något sådant här, att man skulle ha kunnat lite se... /.../ liksom konkreta idéer på vad jag kan göra på timmen. Men att här ser man ju - det är ju det som är den här pedagogiska, eller det här att man studerar till... blir lärare. Det är väl den vägen som man då också samtidigt får de här idéerna.” (\*)

Kategorin *MUSIK-LÄRAREN (ML)* innefattar sju personer som, enligt mitt sätt att se, har gett uttryck för en yrkesmässig identitet som grundar sig på ett balan-



serat förhållande mellan rollen som musiker och rollen som musiklärare<sup>96</sup>. Därmed inte sagt att vägen fram till denna förhållandevis välfungerande syntes alltid varit självklar eller enkel:

”Då man märkte att man inte själv hinner öva, att den här instrumentalkonsten rostar – det var en sådan här väldigt stor stressfaktor i början. Men sedan, man accepterar att man kanske inte jobbar som solopianist mera då man har valt ett musiklärararbete, så... Det accepterar man inte över en natt men sedan växer det fram ju mer man trivs med sitt jobb.” (\*)

De uppgifter som dessa personer har lämnat om vilka musikaliska aktiviteter de tillägnat sig utöver skolarbetet indikerar att de alla på ett eller annat sätt är verkamma som aktiva musiker. I sina berättelser om skolans musikundervisning ger de emellertid också ett intryck av att vara fullständigt ”du” med sina uppgifter som lärare. En möjlig förklaring till detta är att alla sju lärare i denna kategori har flera års arbetserfarenhet, vilket innebär att de successivt kunnat utveckla och växa in i sina roller. Vidare har fem av de sju lärarna formell behörighet. Två citat som belägger lärarens utvecklingsprocess följer.

”Min musiklärargärning har nog förändrats mycket under de här åren. Att det tog nog sedan en tid förrän jag lärde mig vad man egentligen skall hålla på med /skratt/.” (\*)

”Nu börjar jag ju få så pass mycket rutin att förberedandet går ganska smidigt. Att bättre och bättre har jag trivts hela tiden.” (\*)

De berättelser om sig själva och sin undervisning som de nio personerna i kategorin *musik-LÄRARE* (mL) har levererat kan anses ha en tydlig pedagogisk slag-sida<sup>97</sup>. De trivs i sitt arbete som musiklärare och yttrar inga alternativa yrkesval. En av lärarna reflekterar visserligen över huruvida det eventuellt kunde vara nyttigt att ta en liten paus från läraryrket emellanåt, men inflikar snabbt: ”Men inte är jag säker på att jag skulle vilja *sluta* som musiklärare, det tror jag inte.” I sin mest extrema form tar sig detta förhållningssätt uttryck så att personen ifråga absolut inte skulle kunna tänka sig något annat arbete än arbetet som musiklärare.

”Jag är nog, jag är på rätt plats. Jag skulle inte kunna göra något annat. Inte vara rektor, inte vara... alltså inga paragrafer för mig, inte något sådant, aldrig. Jag vill vara i kontakt med ungdomarna. /.../ Jag trivs i min roll. Jag gör hemskt mycket för den också att jag jobbar faktiskt. /.../ Jag hör till de som vill planera – jag går inte bara dit och har ett skivråd och själv läser dagens tidning, utan det skall vara... Skivråd är bra att ha, men de skall också ge någonting. Det är inte bara underhållning.” (\*)

Lärarna i kategorin m-L ger, liksom ML-lärarna, ett intryck av att vara *mycket* engagerade i sitt arbete. De avsätter i regel en betydande del av tiden åt lektionsförberedelser (gör skraddarsydda arrangemang, fördjupar sina kunskaper etc.), är

<sup>96</sup> Brändström (1997, 113) noterar att en primär yrkesidentitet som musiklärare innebär ett nedtonande av sina egna musikerdrömmar till förmån för ”att stimulera andra” att syssla med musik.

<sup>97</sup> Det finns dock också inom denna kategori sådana personer som kunde betecknas som aktiva musiker. En skillnad är dock att andelen solistiska framträdanden o.d. generellt är något mindre bland de personer som jag har hänfört till kategorin musik-LÄRARE.

ständigt på jakt efter idéer för sin undervisning, ägnar sig åt fortbildning osv. Liksom läraren i det senaste citatet kan man hos flera personer skönja en tydlig markering av underhållning å ena sidan och undervisning å andra sidan. Kritiska röster höjs mot att obehöriga lärare saknar det didaktiska tänkandet och inte sällan hemfaller åt en slags, som en av lärarna uttrycker det, ”det är kul att göra det här”-inställning. För mL-lärarna är det viktigt att ha en klart uttalad målsättning för undervisningen och att besitta de nödvändiga redskapen att genomföra denna. Samtliga är förtrogna med läroplanen, och många har också erfarenhet av att konstruera läroplanstext. Däremot inte sagt att de alla pliktroget följer läroplanen, men i de fall att de har tagit avstånd från eller modifierat något moment begrundas detta alltid väl.

Liksom lärarna i kategorin MUSIK-LÄRARE möter man hos mL-lärarna inte sällan kommentarer av typen ”Det är roligt” och ”Det passar mig”. Detta tyder på en välfungerande, integrerad yrkesidentitet. En annan aspekt som förenar ML-lärarna och mL-lärarna är att de i betydligt högre grad än lärarna i de övriga grupperna under intervjuens gång kommit att placera in skolämnet musik i en större kontext, reflektera över detta, förhålla sig kritiskt till diverse (samhälleliga) utvecklingstendenser o.d. Vidare är det främst lärare i kategorierna ML och mL som har uppgett sig ha, eller ha haft, olika slag av förtroendeuppdrag och andra ansvarsfulla uppgifter knutna till musikläraryrket. Givet de många beröringspunkterna mellan kategorierna ML och mL kan de sju ML-lärarna och de nio mL-lärarna möjligen betraktas som en enhet innefattande sexton lärare.

## Avslutande kommentar

I detta avsnitt har jag presenterat ett flerdimensionellt – för att inte säga grällt – porträtt av de 28 musiklärare som det empiriska lärarperspektivet i mitt arbete baserar sig på. Denna bakgrundsteckning låter tydligt ana att det musikpedagogiska fältet som är föremål för särskild uppmärksamhet i mitt arbete är synnerligen komplext till sin natur. Deltagargruppen ter sig med andra ord mycket heterogen, även om vissa kluster har kunnat identifieras. Trots de ibland mycket olikartade plattformerna förenas de 28 deltagarna alltså av att de under ett och samma läsår varit verksamma som musiklärare i en finlandssvensk grundskola. Av denna orsak har de utsetts att representera lärarperspektivet i min studie.

### 4.2.2 Elevtexter

De av mina data som härstammar från eleverna skiljer sig från mitt övriga empiriska material genom att dessa data ursprungligen har samlats in inom ramen för ett annat forskningsprojekt. Detta projekt, initierat av Leif Finnäs, var inte bekant för mig då jag drog upp riktlinjerna för min studie<sup>98</sup>. Kort därefter blev jag dock uppmärksam på parallellerna av Finnäs, som gav mig möjlighet att använda delar av hans material för mina syften. I det följande presenterar jag

---

<sup>98</sup> Bortsett från den presentation av projektet som Finnäs år 1997 gav vid en svensk konferens (se Finnäs, 1997 för en sammanfattning) respektive ett kort omnämnande av projektet i en artikel om ungas upplevelser i samband med audiovisuellt musikumgänge (Finnäs, 2000), har ingen utförligare redovisning av materialet (ännu) ägt rum.

deltagargruppen i Finnäs' studie samt redogör för hur undersökningen varit utformad. Vidare preciserar jag vilken del av materialet som varit föremål för analys inom ramen för mitt arbete och hur detta gått till.

## Deltagare

Deltagarna i Finnäs' studie utgörs av 756 elever i årskurs nio, fördelade över totalt 50 olika klasser<sup>99</sup>. Datainsamlingen, som har inneburit att eleverna skriftligt berättat om någon stark "konstnärlig" upplevelse som de haft i relation till musik, litteratur, bildkonst, naturen eller någon annan "estetisk" domän, genomfördes fortlöpande under tiden 1993–1999. Totalt har 18 olika finlandssvenska grundskolor deltagit i studien. Av de 756 elevernas texter har jag endast analyserat texter som kommit att gälla upplevelser i samband med musik, vilket motsvarar närmare en tredjedel av det totala materialet. Det exakta antalet elever som har levererat åtminstone en sådan beskrivning (ett mindre antal har berättat om flera musikupplevelser) är 260. Det bör emellertid noteras att denna uppgift baserar sig på ett tämligen liberalt kriterium på den s.k. musikanknutenheten (jfr Finnäs, 2000, 151). Konkret betyder detta att vissa av de 260 eleverna har gett uttryck för reaktioner i samband med ett "renodlat" musikumgänge (dvs. den musikaliska aktiviteten har stått i fokus), medan andra elever har skildrat en upplevelse där musikumgänget snarare varit sekundärt. Det sistnämnda gäller t.ex. för texter där eleverna nämner att musik ingått i en teaterföreställning, att det funnits musik i bakgrunden i samband med läsning och liknande. Inför det fortsatta analysarbetet visade det sig bli nödvändigt med ett strängare kriterium för vad som skulle kvalificera som en stark musikupplevelseberättelse, varför underlaget för min empiriska studie slutligen kom att basera sig på totalt 166 elever. Av dessa 166 elever var 91 stycken – eller drygt hälften – flickor och 72 stycken pojkar (i tre fall saknades könsangivelse).

## Genomförande av undersökning

Det empiriska materialet har samlats in i finlandssvenska grundskolor under tiden 1993–1999, och härstammar från elever i årskurs nio, dvs. femton och sextonåriga ungdomar. Datainsamlingen har dels genomförts av projektets upphovsman (Leif Finnäs), dels av ett par medhjälpare (längre hunna studerande i pedagogik). För datainsamlingen avsattes i regel en hel lektion (å 45 minuter). Att undersökningen genomfördes i skolmiljö motiveras främst av pragmatiska syften. Som Hernwall (2001, 10) har påpekat ter sig detta platsval attraktivt eftersom det är en plats där det är möjligt att nå många ungdomar samtidigt.

I syfte att "fånga" elevernas intresse och rikta deras uppmärksamhet mot det fenomen som undersökningen gällde, inleddes undersökningstillfället med att eleverna uppmanades att fylla i ett formulär med frågor omkring deras engagemang i olika s.k. konstnärliga verksamhetsformer (t.ex. "Hur ofta brukar du gå på teater eller bio?" och "Hur ofta brukar du lyssna på musik?"). Till varje fråga

---

<sup>99</sup> Totalt blev 812 elever tillfrågade om villigheten att delta i studien. Vissa elever valde emellertid att inte avge någon beskrivning eller genom att lämna in ett tomt papper. Dessa elever har ej medräknats.

fanns ett visst antal fördefinierade svarsalternativ. Därefter erhöles eleverna instruktioner om att i skriftlig form berätta om någon stark upplevelse som de haft i samband med att de läst, sett eller lyssnat på någonting eller då de själva sysslat med konstnärlig verksamhet av något slag. Som exempel på det sistnämnda angavs sysselsättningar såsom att teckna, måla, musicera eller spela teater. Undersökningen gällde med andra ord inte vilka starka upplevelser som helst utan begränsades till upplevelser från olika så kallade typiska estetiska områden (Finnäs, 1997). Undersökningsledarna strävade efter att uppmärksamgöra eleverna på att det inte var upplevelser av kärlek, olyckor och hemspheter, personliga mot- respektive framgångar och liknande som efterfrågades utan enbart olika konstupplevelser och "liknande" upplevelser (L. Finnäs, personlig kommunikation, 19.1.2000). I klargörande syfte<sup>100</sup> påpekades att uppgiften gällde upplevelser av att någonting gjort "ett ovanligt starkt intryck på en", vilket ytterligare exemplifierades som någonting som möjligen kan inträffa "när man läser böcker, när man ser på film eller teater, när man tittar på bilder, tavlor och annan konst, när man lyssnar på musik" respektive "när man rör sig ute i naturen". I motsats till Gabrielsson och Lindström Wik, som har gått in för en öppet formulerad uppgiftsinstruktion (se avsnitt 1.3), har Finnäs således valt att försöka förtydliga innebörden av begreppet stark upplevelse genom att ge exempel för eleverna och även markera vissa gränser. Finnäs' grepp bär med andra ord likheter med Maslows studie (se t.ex. Maslow, 1968, 71) där deltagarna försågs med exempel av följande slag: "Perhaps from being in love, or from listening to music, or suddenly 'being hit' by a book or a painting, or from some great creative moment". Eleverna i Finnäs' studie uppmanades vidare att i sina beskrivningar särskilt notera t.ex. var och med vem de var när upplevelsen inträffade och hur upplevelsen tog sig uttryck samt att ange möjliga förklaringar till varför de trodde att upplevelsen blivit så stark. Eleverna informerades om att undersökningen primärt gällde upplevelser som ägt rum under de två-tre senaste månaderna. Dock tillades att de vid behov (dvs. om eleverna ej kunde erinra sig någon dylik upplevelse under det nämnda tidsintervallet) även kunde tillåtas berätta om en upplevelse som inträffat längre tillbaka i tiden.

Upplevelsens styrka betygsattes av eleverna enligt en skala från 4 till 10 enligt principen ju högre siffra desto högre intensitet. Anmärkningsvärt nog visade sig hela skalan ha kommit till användning i elevernas försök att själva gradera sina upplevelser. Trots instruktioner om att beskriva en upplevelse som uttryckligen framstått som stark finns det med andra ord deltagare som har betygsatt sina

---

<sup>100</sup> Som jag konstaterade i samband med mitt försök till begreppsprecisering (se avsnitt 1.2) är begreppet upplevelse långt ifrån entydigt. En kritisk punkt i empiriska studier av människors upplevelser blir därför huruvida undersökningsdeltagarna verkligen förstår vilken typ av fenomen undersökningen gäller. Pennington (1973, 69-70), som med utgångspunkt i Maslow kommit att rikta forskningsintresset mot musikaliska höjdpunktsupplevelser, såg sig exempelvis tvungen att exkludera 25 % av sina data p.g.a. att deltagarna uppenbart hade missförstått uppgiften. Även Panzarella (1980, 70), likaså inspirerad av Maslow, har uppmärksammat problematiken kring hur den uppgift som tillställs deltagarna är utformad.

upplevelser med vitsord motsvarande en mycket beskedlig styrka<sup>101</sup>. Genom att jämföra beskrivningar med höga respektive låga vitsord med varandra kunde jag vidare märka att elevens vitsord ibland avvek stort från det ”styrkeintryck” som den fria beskrivningen förmedlat. Som en konsekvens av detta finns det med andra ord beskrivningar som bedömts med ett högt vitsord men vars innehåll framstår som påtagligt mer anspråkslöst än en beskrivning som försetts med ett lågt vitsord, och vice versa. På grund av att jag ansett att dessa data inte lämpar sig för vetenskaplig analys, har jag valt att inte redovisa betygsättningen närmare inom ramen för min studie.

Som en konsekvens av att eleverna gavs fria händer att (inom de ovan beskrivna ramarna) själva välja vilken upplevelse de ville berätta om<sup>102</sup>, kunde beskrivningarna komma att gälla starka upplevelser som inträffat såväl i skolmiljö som under fritiden. I linje med studiens explorativa ansats har jag betraktat det som värdefullt att ingen styrning har utövats ifråga om detta. Härigenom blev det möjligt för mig att rikta in analysen på vilka platser som ”naturligt” förekommit i det empiriska materialet. Till min förförståelse hörde emellertid att skolrelaterade beskrivningar varit mycket sällsynta i tidigare forskningsprojekt rörande starka upplevelser. Det är med andra ord ett medvetet grepp från min sida, i linje med den explorativa ansatsen, att basera min analys på beskrivningar som inte begränsats att gälla skolkontext. Detta ligger även i linje med ett påtalat behov av forskning om ungdomars musikumgänge som ”rör sig i och mellan de bägge fälten skola – fritid” (Ericsson, 2002, 4) och som särskilt fokuserar på ”the disjunction between music at school and music at home” (North, Hargreaves & O’Neill, 2000, 256).

### Hantering av det empiriska materialet

Arbetet inleddes med en genomläsning av samtliga de 756 texter som insamlats inom ramen för Finnäs’ projekt om starka upplevelser hos elever i årskurs nio. De texter som berörde musik sorterades ut, varefter de manuellt överfördes till kartotekskort och sedermera även skrevs in på dator. En beskrivning som hade författats på finska översattes till svenska. Beskrivningarna kodades med beteckningar av typen 3f1f, 10A6p etc. Det första ledet (3f; 10A) står för skola och klass medan det senare ledet (1f; 6p) anger vilken elev det handlar om. Boksta-

---

<sup>101</sup> Pennington (1973, 5–7) rapporterar liknande problem. På tilläggsfrågan huruvida deltagarna i hans studie tyckte att den upplevelse som de valt att beskriva var att betrakta som ”a true peak experience” (deltagarna var bekanta med fenomenet sedan tidigare), fann Pennington motstridiga data: å ena sidan fanns det deltagare som betraktat sina upplevelser som genuina höjdpunktsupplevelser men i sina beskrivningar inte inkluderat ett enda, enligt Maslow, typiskt drag hos sådana upplevelser, å andra sidan fanns det beskrivningar som uppvisade flera sådana drag men där skribenterna själva inte ansett det handla om en höjdpunktsupplevelse.

<sup>102</sup> Motsvarande strategi har bl.a. tillämpats i en studie av hur svenska och engelska ungdomar i femtonårsåldern värderar musik (Stålhammar, 2001). Datainsamlingen grundar sig på den öppna frågan: ”Vad tycker du om musik?” Enligt Stålhammar (ibid., 7) är tanken att eleverna härigenom ges möjlighet att utifrån sitt perspektiv fritt välja inriktning på svaret.

ven p står för pojke och f för flicka. I det fall att könsangivelse saknats har be-teckningen '?' tillämpats. Eftersom vissa av de musikrelaterade texterna, så som ovan redan konstaterats, visade sig vara utformade på ett sådant sätt att de svår-ligen kunde betraktas som relevanta beskrivningar av en stark musikupplevelse, uteslöts delar av materialet. Antalet beskrivningar som i enlighet med de nedan refererade urvalskriterierna kommit att analyseras kom slutligen att uppgå till 168, författade av totalt 166 elever.

Ett grundläggande kriterium har varit att beskrivningarna måste skildra ett musi-kaliskt *möte* och inte t.ex. enbart gälla individens upplevelse av situationen i vilken musikumgänget ägde rum<sup>103</sup>. Att beskrivningen är förlagd till en typisk musikalisk kontext (konsertsituation o.d.) är i det här sammanhanget således inte tillräckligt för att beskrivningen skall inkluderas. Avgörande blir i stället att det i beskrivningen är möjligt att urskilja att någon typ av möte ägt rum mellan eleven och musiken. Detta är t.ex. inte möjligt i följande texter:

”Jag var förra veckan på en mycket vacker teater som hette Cats. Omgivningen var trevlig och romantisk. Salen var full av glada människor. Det var en fin och trygg känsla under teatern. Den här teatern kommer jag ihåg hela livet för den var så annor-lunda. Det var så mäktigt och så fina kläder att det gjorde en fin upplevelse. Det kom en varm känsla i kroppen som gjorde en glad.” (11CD13f)

”Jag brukar sjunga i kör varje vecka. Då jag går dit känner jag att jag inte orkar gå dit /.../ men då jag är där med mina kompisar blir jag glad. Jag vet inte varför. Jag tror att då alla andra är glada så blir jag också. Då jag går hem brukar det långsamt gå över” (7c15?)

”För en tid sedan gick jag på en konsert med ett band /.../ Eftersom sångaren var fär-gad fanns det många färgade människor på plats. Detta gjorde enligt min mening att det blev mycket stämning.” (11CD8p)

Forskarens vetskap om att Cats är en musikal och att ”teatern” som eleven i det första av de tre citaten ovan berättat om därför dominerats av musikinslag, kon-verterar med andra ord inte automatiskt beskrivningen till en stark musikupple-velsebeskrivning. Ett annat exempel på en beskrivning som betraktats som för allmän för att kunna underkastas en innehållsanalys med Gabrielssons och Lind-ström Wiks schema som referens, följer:

”Det var en konsert på ett ’ungdomsställe’ där det brukar spela många band, varje veckoslut. Jag var där med två av mina vänner och vi hade jätteroligt. För det mesta satt vi bara och väntade på att ’banden’ skulle börja spela eller gick omkring och såg på människor. När banden äntligen börjat spela lyssnade vi såklart på dem. Miljön var ganska ’stökig’, det var veckoslut och det var många som drack och rökte, men man tänkte inte på det, sådant ser man ju nästan varje dag. På själva upplevelsesitua-tionen var jag såklart glad, det är ju alltid roligt att göra något extra på veckosluten och inte bara hänga på stan. Efteråt tänker man nog mycket på det. Man ’går igenom’ det som hände med vännerna och pratar om det hela vägen hem och hoppas att något bra ’band’ spelar snart här nära igen. Upplevelsen var så stark säkert för att stäm-

<sup>103</sup> Beskrivningar av situationen kan givetvis ingå men berättelserna bör, enligt de upp-ställda kriterierna, inte uteslutande gälla kontextuella faktorer.

ningen var så bra, bra musik, vänner och annars bara ändring på vardagen. Likadana upplevelser har hänt många gånger, speciellt på konserter.” (2b8f)

Kravet på att det skall gå att identifiera specifika upplevelser, beteenden eller reaktioner inför musiken innebär vidare att alla beskrivningar av typen allmänna ”vittnesmål” rörande musikintresse, vardagligt musikbruk, musikaliska preferenser och liknande likaså har exkluderats. Inte sällan pekar sådana utsagor på ett kvalificerat användande av musik respektive ett intensivt förhållande till denna konstform – dock är de inte, utifrån mina kriterier, att betrakta som starka musikupplevelsebeskrivningar:

”När jag lyssnar på musik hemma spelar jag musiken högt som gör att jag får en mycket bättre känsla. Jag spelar musik som är häftig då jag sportar och lugn musik då jag t.ex. läser läxor. Musiken skall vara lite speciell, inte sådant som alla andra lyssnar på, det ger mycket bättre känslor.” (8b12p)

”Musik är enormt viktigt för mig, utan det skulle jag ej vilja leva. Jag lyssnar på en massa musik varje dag, hurudan musik beror på hur jag känner mig just för tillfället. Jag spelar också piano och det är förvånansvärt hur ett stycke kan göra att jag börjar gråta, men det beror på tillfället – en dag kanske jag brister i gråt när jag spelar, en annan dag är det som vilket stycke som helst.” (19c1f)

”Jag brukar ofta sjunga för mig själv. Jag upplever det som något mycket personligt och vackert. När jag sjunger, sjunger jag om saker som har hänt eller kommer att hända. De blir så tydliga genom att sjunga. Naturen är en perfekt plats att sjunga i. Man får inspiration och känner sig frisk och stark.” (93–2f)

En annan bedömningsgrund utgörs av beskrivningarnas detaljrikedom (vilket på sätt och vis hänger samman med det tidigare sagda). Alltför knapphändiga beskrivningar har diskvalificerats trots att de entydigt gäller ett musikumgänge som i någon mening ”sticker ut” (och som möjligen hade kunnat fastställas som godtagbara beskrivningar om försöksledaren hade haft möjlighet att ställa uppföljande frågor respektive uppmuntra eleverna att utveckla sina texter). Tre exempel följer:

”En stark upplevelse kom när jag för ett par dagar sedan lyssnade på musik på en viss låt som väckte väldigt starka upplevelser hos mig” (2f6p)

”Adrenalinet stiger när jag lyssnar på death- eller black metal” (2f5p)

”Förra veckan var jag på en teater /.../ Det var ingen speciellt stark upplevelse men det var en sak som var en stark upplevelse i pjäsen. Det var när två sjöng en kärleks-sång” (7c16?)

Det sistnämnda citatet gäller en upplevelse som inträffat under ett teaterbesök. Som utdraget indikerar var det däremot inte pjäsen utan ett musikinslag i denna som kommit att ge upphov till en stark upplevelse. Eftersom jag har valt att även inkludera beskrivningar relaterade till andra domäner än den strikt musikaliska (teater, dans, film etc.), skulle beskrivningen av mötet med kärlekssången ha kunnat komma att betraktas som en stark musikupplevelse om den hade uppfyllt kraven på en godtagbar upplevelsebeskrivning (i detta format är den alldeles för kortfattad). I sådana fall har kravet emellertid varit att musikumgänget ifråga otvivelaktigt stått i fokus för eleven. Beskrivningar där musikinslagen nämns

mera ”i förbifarten” – som t.ex. ”Musiken i filmen var jättebra” (1d4f) – har inte medräknats.

### *Analys med fokus på kvantitet*

Innehållet i elevernas beskrivningar av sina starka musikupplevelser har analyserats med hjälp av det av Gabrielsson och Lindström Wik utvecklade beskrivningsschemat för starka musikupplevelser (se Bilaga 1). Samtliga texter har lästs upprepade gånger varvid relevanta passager<sup>104</sup> har försetts med markeringar av samma slag som i schemat (2.1 för fysiologiska reaktioner, 4.4 för kognition, 6.1 för existentiella aspekter osv.). Analysen har förfinats genom att jag ytterligare har markerat enskilda reaktioner inom en och samma underavdelning (t.ex. 2.1.11 för tårar, 4.4.2 för upplevelsen av att bli ett med musiken, 6.1.5 för en förändrad syn på tillvaron). Enligt den ”officiella” versionen av beskrivningsschemat är det dock enbart de två första nivåerna som är numrerade (1, 1.1, 1.2, 2, 2.1 osv.); de specifika reaktionerna inom respektive underavdelning (Nivå 3) finns förtecknade verbalt men saknar numera exakt numrering. Den gällande versionen av beskrivningsschemat, som mitt arbete baserar sig på, är daterad 2003 (se Gabrielsson, 2003 och Gabrielsson & Lindström Wik, 2003, 170). I det följande redogör jag för några viktiga principer i analysarbetet.

En grundregel som har tillämpats för utsagor av typen 3.8, dvs. formella beskrivningar av musiken respektive utförandet, är att det *inte* räcker med att skribenten enbart uppger låtnamn, artistnamn o.d. för att kunna klassas som 3.8. Information av det här slaget är viktig för att forskaren skall kunna sammanställa en detaljerad förteckning över vilka olika typer av musik som förekommit i beskrivningarna; för att insorteras under 3.8 krävs dock en utförligare beskrivning av musiken (dvs. en objektiv karaktärisering av något slag). Vissa gränfall kan emellertid förekomma, vilket kräver en precisering av de gällande principerna. Så *kunde* t.ex. följande utsaga eventuellt ses som ett försök från elevens sida att karaktärisera musikens form: ”Skivspelaren startade och en kvinna sjöng en operett, Trollflöjten” (4?4f)<sup>105</sup>. På grund av att utsagan lika gärna kan vara tänkt att fungera som allmän information om vilken musik upplevelsen gällde, har jag emellertid valt att inte betrakta den (eller liknande utsagor) som 3.8 (därtill kommer att formbeskrivningen i denna skepnad hade varit för knapphändig för att passa i 3.8). Denna princip har emellertid inte konsekvent tillämpats inom ”Uppsalaprojektet”, vilket förklarar varför man kan påträffa redovisningar där innehållet i 3.8 varit betydligt bredare<sup>106</sup>.

Till följd av tolkningssvårigheter och mångfacetterade reaktioner kan det ibland vara nödvändigt att hänföra en viss meningsenhet till fler än en underavdelning. Exempelvis framstår gränsdragningen mellan 4.7 och 5.2 stundtals som subtil (jfr t.ex. Gabrielsson & Lindström Wik, 2003, 177). Detta är t.ex. fallet då skribenten beskriver musiken som ”härlig”, ”underbar” och ”vacker”, vilket inte

<sup>104</sup> Med relevant avses utsagor som beskriver upplevelsen.

<sup>105</sup> Noteras kan att operan Trollflöjten i elevens text felaktigt benämns som en *operett*.

<sup>106</sup> Detta försvårar direkta jämförelser mellan olika studier där beskrivningsschemat använts som referens.



enbart fungerar som en känslomässigt ”laddad” karaktärisering av musiken (dvs. 4.7) utan också kan betraktas som ett uttryck för att personen har reagerat känslomässigt inför musiken, dvs. med gillande, njutning, behag etc. (5.2)<sup>107</sup>. I det fallet att två underavdelningar gör sig gällande redovisas detta genom ett plus-tecken: 4.7+5.2. (Om två underavdelningar däremot skiljs åt med ett komma-tecken indikerar detta att den föregående utsagan har innefattat uttryck av bägge slag<sup>108</sup>.) Ett annat exempel på ett analytiskt dilemma gäller frågan huruvida skribenten faktiskt har upplevt en ”äkta” kvasifysisk reaktion (2.3) *eller* om den aktuella utsagan snarare skall betraktas som en språklig konstruktion för emotionell upplevelse (dvs. 5.2). Två exempel hämtat ur mitt elevmaterial får illustrera den tvetydighet som kan uppstå i dylika fall: ”Jag fylls av någon slags lyckokänsla” (14D5f), ”Jag kände mig så full av glädje i hela kroppen” (15?4f). I tvivelaktiga fall så som dessa har principen om dubbelplacering tillämpats; därtill framgår forskarens förbehåll av att den osäkra referensen redovisas med ett efterföljande frågetecken, i det här fallet: 2.3? (jfr Gabrielsson, 2002, 113–114).

Ytterligare en viktig princip som har styrt analysarbetet gäller gränserna för var en upplevelse börjar respektive slutar. Jag har valt att inte insortera beskrivningar av sådant som hände före eller efter den starka musikupplevelsen utan i stället fokusera på själva upplevelsesituationen. Om upplevelsen t.ex. har resulterat i anskaffningen av mer musik av det slag som givit upphov till upplevelsen (dvs. en reaktion av typen 7.2), har jag inte beaktat de reaktioner som eleven beskrivit sig ha upplevt inför musiken vid ett senare tillfälle. Ett exempel på detta ger 17a5f, som i slutet av sin berättelse skriver så här: ”Jag riktigt ryste när jag fick höra deras Greatest hits. Speciellt eftersom jag hade behövt vänta ett par veckor innan jag fick tag på den.” Den fysiologiska reaktionen (rysning) gäller med andra ord ett *annat* lyssningstillfälle än den ursprungliga upplevelsesituationen (som utgjordes av då eleven hörde gruppen för allra första gången). Denna del av hennes beskrivning har således inte insorterats under 2.1. Att eleven uppger sig ha reagerat fysiskt vid ett senare tillfälle är dock ett intressant faktum i sig, som ytterligare kan ses som en bekräftelse på den stora fascination som eleven upplevde första gången hon hörde musiken (vilket således är det tillfälle som har underkastats analys). På motsvarande sätt innefattar underavdelning 4.5 enbart tankar och reflektioner som förekommit i själva upplevelsesituationen. Det handlar således inte om ”efterkonstruktioner” i form av tankar och reflektioner som eleven kan antas ha tillfogat i samband med att han eller hon skrev om sin upplevelse. Ett exempel på en sådan konstruktion är kommentaren: ”Många människor förstår inte att tung musik kan vara vackert och konstnärligt, för det är det i mitt tycke”, vilket avslutar 2f1p:s beskrivning av sina upplevelser inför heavy metalmusik. Ett annat exempel är kommentaren ”Man borde inte få ’förstöra’ vacker musik på det viset” vilket 17a2f flikar in efter att ha berättat om en

<sup>107</sup> Jfr Stålhammar (2003) som med referens till Deweys estetiska teori konstaterar omöjligheten i att beskriva skönhet som ett fristående, neutralt begrepp, fritt från subjektiva tolkningar.

<sup>108</sup> Ett exempel hämtat ur en artikel av Gabrielsson och Lindström Wik (2003, 167) följer: ”I was filled by zest for life and suddenly had quite another view of the grey tomorrow (6.1, 7.1).”

stark receptiv upplevelse av en viss låt, som hon tidigare har hört låten spelas på en anhörigs begravning.

Vidare har jag granskat elevernas beskrivningar med avseende på information om när, var och i samband med vilka aktiviteter och genrer upplevelserna har inträffat. De olika analyskategorierna som tillämpas i detta sammanhang har utvecklats för att försöka fånga in så många olika upplevelserelevanta betingelser som möjligt. Valet att fokusera på aspekter relaterade till musikumgängesform samt fysisk och social situation har sin grund i tidigare forskning. Mönster i materialet redovisas kvantitativt i form av tabeller med tillhörande text.

### *Analys med fokus på mening*

Att med Gabrielssons och Lindström Wiks beskrivningsschema som referens noggrant analysera innehållet i elevernas skriftliga beskrivningar av någon stark musikupplevelse som de haft, har fungerat som *en* ingång i materialet. Ett annat tillvägagångssätt som jag har valt att pröva har haft ambitionen att tydligare fokusera upplevelsernas meningspotential. Jag har med andra ord kompletterat analysen med en metod som baserar sig på en strävan efter att bibehålla komplexiteten i materialet. Som ett led i detta arbete har jag studerat hur eleverna har konstruerat begreppet stark musikupplevelse, dvs. vilken innebörd de har gett detta begrepp.

Med fokus på att finna den väsentligaste innebörden i berättelserna har elevernas texter upprepade gånger lästs i sin helhet. Konkret gick jag tillväga så att jag ”gick i dialog med texterna” genom att ställa frågor till texterna, som jag försökte besvara genom inlevelse i (dvs. genom att försöka känna mig in i) elevernas förståelsehorisont. Det handlar om en form av *sympatisk intuition* (Alvesson & Sköldberg, 1994, 100). Angreppssättet kan liknas vid det som Van Manen (1990, 92) talar om som ”the holistic or sententious approach”. Den ledande frågan blir enligt detta: ”What sententious phrase may capture the fundamental meaning or main significance of the text as a whole?” (ibid., 93). Den fras som forskaren formulerar är med andra ord liktydig med ”svaret”, dvs. den mening som forskaren har kunnat identifiera. Teoretiskt anknyter tillvägagångssättet till den hermeneutiska principen om sammansmältning av horisonter (se avsnitt 4.1).

Svaren som jag på detta sätt har nått kan ses som en omformulerad koncentring av meningen i elevernas berättelser ur deras egen synvinkel som den uppfattats av mig (jfr Kvale, 1997, 193). Med ledning av dessa formuleringar har jag för varje enskild text kompletterat de (av mig formulerade) fraserna ”Stark musikupplevelse är då jag...” respektive ”Stark musikupplevelse är då musiken...”. Meningspotentialen har med andra ord komprimerats i specifika utsagor, som står för ”kärnan” i elevernas resonemang, så som jag har tolkat detta. Van Manen (1990, 92) påpekar emellertid att dylika tematiska fraser ”only serves to point at, to allude to, or to hint at, an aspect of the phenomenon”. Min redovisning gör med andra ord inte anspråk på att vara uttömmande eller slutgiltig; dock menar jag att fraserna uttrycker, eller *fångar*, någonting fundamentalt om vad stark musikupplevelse kan innebära ur elevperspektiv, då 166 ungdomar i årskurs nio fått bilda bas för ett dylikt perspektiv. Följer man Van Manens (ibid., 90) metaforiska beskrivning av hur ett tema (dvs. det som varje narrativa kon-

struktion står för) är att förstå, blir de narrativa konstruktioner som jag presenterar i detta avsnitt ”knots in the webs of our experiences, around which certain lived experiences are spun”. Richardson (citerad i Kvale, 1997, 244) påpekar att narrativa förklaringar alltså innebär att forskaren så att säga talar för andra, vilket (enligt det postmodernistiska synsätt som Richardson företräder) bl.a. aktualiserar frågan om forskarens auktoritet och privilegier. I linje med detta har jag bemödat mig om att inte ”begå våld” på mina data.

### 4.2.3 Läroplaner

#### Insamling av styrdokument

Under senare delen av vårterminen 2000, ungefär samtidigt som jag sände ut enkäten till musklärare i finlandssvenska högstadieskolor, påbörjade jag insamlingen av lokala läroplaner i musik. I den mån jag hade tillgång till skolornas elektroniska kontaktuppgifter, sände jag per e-post en förfrågan (i allmänhet riktad till skolans rektor) om möjligheten att få en kopia på den lokala läroplanen i musik. I övriga fall framförde jag detta ärende telefonledes, i regel under samtal med skolans rektor. Under ett besök på Utbildningsstyrelsen i Helsingfors i samma vår gavs jag möjlighet att stifta bekantskap med ytterligare lokala styrdokument som ställts denna institution till förfogande. Därtill har ett par av de lärare som deltog i min intervjustudie försett mig med en kopia på skolans lokala läroplan (antingen i direkt anslutning till eller efter intervjun). Mitt material kom så att omfatta läroplanstexter i musik från alla tre stadier (om än inte heltäckande): årskurs 1–6, årskurs 7–9 och gymnasiet. Inom ramen för denna forskningsuppgift har jag emellertid koncentrerat mig på de texter som gäller årskurs 7–9, och endast de skolor som lärarna i min studie representerar. Trots ovan nämnda insamlingsvägar jämte upprepad förfrågan riktad direkt till skolan saknas styrdokument från fyra skolor. Underlaget för den läroplansanalys som jag redovisar i detta arbete utgörs således av totalt 24 texter. Förutom dessa 24 lokala styrdokument har jag granskat musikavsnittet i *Grunderna för grundskolans läroplan* (Utbildningsstyrelsen, 1994; i fortsättningen förkortat GGL -94), som var gällande då jag genomförde min intervjustudie (juni-augusti år 2000), samt musikavsnittet i den nya läroplanen, *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (Utbildningsstyrelsen, 2004; i fortsättningen förkortat GLGU -04).

#### Hantering av det empiriska materialet

De 24 lokala styrdokumenterna för ämnet musik i årskurs 7–9 försågs inledningsvis med en särskild kodbeteckning motsvarande vilken skola de gällde: ’Skola A’, ’Skola B’, ’Skola C’ osv.). Beteckningarna valdes medvetet så att det inte skulle gå att relatera citaten ur läroplanerna till den lärare som verkade på den skola där läroplanen ifråga gällde (t.ex. så att lärare ’K1’ automatiskt skulle höras ihop med ’Läroplan 1’). Detta beslut, som fattades utifrån principen om garanterad konfidentialitet (se t.ex. Kvale, 1997), fann jag motiverat eftersom jag inte (i motsats till t.ex. Sandberg, 1996) har problematiserat relationen mellan läroplansdokumenten och lärarnas tänkande omkring sin undervisning (mål, innehåll, didaktiska principer etc.).

I syfte att få en helhetsbild av materialet inleddes analysen med upprepad genomläsning av såväl lokala styrdokument som GGL -94 och GLGU -04. Arbetet fokuserades därefter till en explicit problematisering av upplevelsedimensionen. I enlighet med ett innehållsanalytiskt förfarande markerade jag alla ställen i texterna som handlade om upplevelse samt försåg dessa passager med ett kodord som indikerade vilken typ av upplevelse passagen gällde (t.ex. Känslor). Liknande, och ibland också *likadana*, utsagor grupperades tillsammans. De mönster som härvid kunde iakttas redovisas i avsnitt 7.2.

### 4.3 Forskningsmetodiska överväganden

Intervjun har beskrivits som ett outhärligt redskap inom kvalitativ forskning, och är även en av de metoder som jag har valt att tillämpa i mitt arbete. Detta är emellertid också ett redskap som är förbundet med specifika problem eftersom forskaren själv fungerar som instrument i insamlingen av det empiriska materialet. Detta faktum aktualiserar onekligen andra spørsmål än vad som varit fallet om data hade samlats in t.ex. med hjälp av ”neutrala” frågeformulär. Det finns många faktorer som den intervjuande forskaren bör ta i beaktande för att inte riskera att påverka resultatbildens giltighet (jfr Börjesson, 2003, 76). Som bl.a. Kvale (1997, 146) har påpekat gäller detta inte bara hur frågorna är utformade och den styrning som detta kan implicera utan också vilka verbala och kroppsliga ”signaler” som avges under samtalets gång. Pilotintervjuerna som jag genomförde syftade bl.a. till att säkra kvaliteten i mitt sätt att fungera som intervjuare. Med hänvisning till att de intervjuade personerna upplevde att intervjuerna utföll väl, vilket även var mitt intryck, kände jag mig redo att påbörja den egentligen intervjustudien efter endast två pilotintervjuer. Till detta kom att jag har tidigare erfarenhet av att genomföra intervjuer<sup>109</sup> samt är förtrogen med forskningslitteratur kring intervjuetodik.

Genomgående i mitt arbete har jag varit aktsam på att inte äventyra det löfte om konfidentialitet som jag gett de 28 intervjuade lärarna. I några fall har jag av denna anledning valt att citera lärarna utan att uppge någon kodbeteckning för vilken lärare citatet hör ihop med. Jag har betraktat det som ett stort förtroende att i egenskap av forskare få ta del av både elevernas och lärarnas beskrivningar av starka musikupplevelser som de haft, och varit mycket noggrann med att hantera dessa data på ett etiskt försvarbart sätt. Detsamma gäller för lärarnas resonemang omkring skolans musikundervisning samt de uppgifter som de lämnat rörande sin egen utbildningsbakgrund, arbetserfarenhet och musikaliska verksamhet.

Innan ett specifikt analysinstrument tas i bruk – i mitt fall handlar det om Gabrielssons och Lindström Wiks beskrivningsschema för starka musikupplevelser – krävs att forskaren tar ställning till huruvida instrumentet lämpar sig för de egna intentionerna. Eftersom det nämnda schemat innefattar ett mycket stort antal

---

<sup>109</sup> Inom ramen för min licentiatavhandling i pedagogik genomförde jag bl.a. en intervjustudie bland pianolärare i Österbotten och Västerbotten. Antalet intervjuade lärare uppgick till 17.

olika uttryck (reaktioner, beteenden etc.) som visat sig kunna förekomma i samband med starka musikupplevelser, framstod det som ett tillfredsställande redskap för att analysera och strukturera innehållet i elevernas och lärarnas beskrivningar av starka musikupplevelser som de varit med om. Som Gabrielsson och hans kollega också har påpekat (se Gabrielsson & Lindström Wik, 2003, 199) kräver en korrekt användning av schemat mycket träning. Då jag redan i en tidigare studie (Ray, 1999) har provat att använda beskrivningsschemat som ett analytiskt verktyg upplevde jag mig vara väl förtrogen med tillämpningen av schemat. Likaväl har upprepade konsultationer med Gabrielsson varit nödvändiga, varigenom eventuella felaktiga bedömningar har kunnat elimineras.

Den gällande versionen av beskrivningsschemat som mitt arbete baserar sig på är daterad 2003, men schemat utvecklas och förfinas kontinuerligt. Som en konsekvens av att beskrivningsschemat fortfarande är under arbete har jag nödgats göra smärre justeringar i mina markeringar i takt med att Gabrielsson och hans kollega har presenterat ändringsförslag. Vissa av dessa ändringar har sitt ursprung i spörsmål som aktualiserats i samband med mitt avhandlingsarbete. Mina empiriska data har med andra ord innehållit sådana dimensioner som (åtminstone vid första anblicken) ej haft någon direkt motsvarighet i den aktuella versionen av schemat, eller som av någon annan anledning kommit att aktualisera en modifikation av något slag. Behovet av vissa tillägg har ventilerats under diskussioner med Gabrielsson, som sedermera i samråd med Lindström Wik gjort de nödvändiga revideringarna. Dessa revideringar är snarast att betrakta som ett förfinande av olika kvaliteter inom en viss underkategori, dvs. det handlar inte om att någon helt ny kategori eller underkategori skulle ha konstruerats. Samtliga ändringar har med andra ord varit relativt små. Inte desto mindre har detta inneburit ett tidskrävande korrigeringsarbete för min del. Noteras kan att grundstrukturen i schemat fortfarande är densamma som i det schema som presenterades för drygt tio år sedan (Gabrielsson & Lindström, 1993). Schemat har även provats inom för analys av andra aktivitetsformer än musik. Två exempel är starka dansupplevelser som har studerats av Tchotoklieva (1999) och starka bildkonstupplevelser som har studerats av Löfstedt (1999)<sup>110</sup>. Vidare har ”Uppsalaprojektet” inspirerat till en pro gradu-avhandling i musikvetenskap vid Åbo Akademi (Karlsson, 2003), där schemat likaså har kommit till användning. Ruud (1997, 180) noterar att forskningsuppslaget också anammats av italienska forskare. Den allmänna konklusionen är att schemat kunnat fungera som ett användbart redskap för att sortera innehållet i fria upplevelsebeskrivningar (se också Nagy & Szabo, 2003).

Undersökningsdeltagarnas villighet att i forskningssyfte (försöka) förmedla sina upplevelser verbalt är givetvis en förutsättning för att studier av sådant slag skall kunna genomföras. Enligt Panzarella (1977, 157) är det emellertid ingen självklarhet att en person som har varit med om en omvälvande upplevelse också vill dela med sig av denna upplevelse till andra. Panzarella rapporterar att många av de potentiella undersökningsdeltagare som han vidtalade, valde att avstå från att

---

<sup>110</sup> Tchotoklieva (1999) fann att upplevelse av flow framstod som ett karaktäristiskt drag i de dansupplevelsebeskrivningar som hon analyserat, varför hon utökade 1.1 med begreppet flow (ibid., 12, 23).

delta i hans studie (se avsnitt 1.3) med motiveringen att de var rädda för att en verbal beskrivning möjligen skulle ”förstöra” (minnet av) den peakupplevelse som de haft inför musik alternativt bildkonst. Gabrielsson och Lindström Wik (2003) uppger sig också ha stött på motstånd hos deltagarna i samband med att de samlat in material för ”Uppsalaprojektet”, men inte vad gäller viljan att beskriva en stark musikupplevelse – tvärtom har de fått motta många kommentarer som vittnar om att deltagarna uppskattat möjligheten att få berätta om sin starka musikupplevelse (jfr Finney, 2002, 125). Snarare har problematiken varit relaterad till villigheten att komplettera den fria beskrivningen med kvantitativa enkätuppgifter<sup>111</sup>. Att beskriva en stark musikupplevelse innebär att man delar med sig av någonting mycket personligt. Man kunde uttrycka det som att undersökningsdeltagarna härigenom har gett inblickar i speciella ”rum” i sina musikaliska erfarenhetsdepåer. Jag har betraktat det som ett stort förtroende att i egenskap av forskare få ta del av sådana beskrivningar, och varit mycket noggrann med att hantera deltagarnas berättelser på ett etiskt försvarbart sätt.

Som en följd av att upplevelser är *subjektiva* fenomen är det inte möjligt att tillämpa en yttre (extern) måttstock för att validera beskrivningarnas ”riktighet”. Detta ger den kvalitativt inriktade forskaren ett helt annat utgångsläge än vad som är fallet inom ett strikt positivistiskt vetenskapsparadigm. För mitt forskningsarbete gäller följaktligen att jag omöjligen kan garantera den absoluta sanningshalten i elevernas och lärarnas texter<sup>112</sup> i betydelsen bevisa att det som deltagarna rapporterat skulle återspegla någonting som objektivt betraktat förhållit sig *exakt* så. Därtill kommer det faktum att minnesbilder kan förändras; vad en person håller för sant behöver med andra ord inte korrespondera med faktiska förhållanden trots att individen är fullständigt övertygad om att det förhåller sig så (jfr Gabrielsson, 2001, 447). Vilka konsekvenser får detta för forskare som arbetar med retrospektivt återgivna minnesbilder? Csikszentmihalyis och Robinsons (1990) svar lyder: ”Either one trusts the words of the person who reports the experience or one does not.” Jag har valt att närma mig elevernas och lärarnas beskrivningar utifrån antagandet att dessa skildrar ett musikaliskt möte som har stannat kvar i individens minne på grund av att ifrågavarande musikumgänge har varit *betydelsefullt* för individen (jfr Sundin, 1990, 9). Utifrån mina forskningsfrågor blir det mindre viktigt huruvida alla detaljer i beskrivningarna är sanna i objektiv bemärkelse; det centrala är i stället att det inträffade har upplevts som sant *för individen*. Maslow (1968, 99) beskriver detta som en form av ”phenomenological self-validation”.

Till det hermeneutiska arbetssättets risker hör övertolkning, subjektivism och underlåtande att beakta alternativa tolkningar (Ödman, 1995, 59). Vid övertolkning framstår forskarens tolkningar som alltför vågade, lättsinniga eller på annat sätt grundlösa. I synnerhet då det – som i mitt arbete – handlar om nutidsorienterad (i motsats till historisk) forskning kan övertolkning bli ett etiskt problem ifall

---

<sup>111</sup> Uppgiften innebär att ta ställning till påståenden om starka musikupplevelser och för vart och ett av dessa gradera i vilken mån man upplever att dessa överensstämmer med den egna uppfattningen om vad som utmärker en stark musikupplevelse.

<sup>112</sup> Ordet text syftar på såväl skriftliga beskrivningar som muntliga utsagor som sedermera transkriberats.

resultatbilden upplevs som i någon mening felaktig av undersökningsdeltagarna<sup>113</sup>. Med subjektivism avses i det här sammanhanget att arbetet ensidigt grundar sig på forskarens förförståelse, dvs. utan beaktande av existerande information inom det aktuella området. Att underlåta att ta hänsyn till alternativa tolkningar innebär i sin tur att forskaren försummar att kritiskt granska sina tolkningar genom att relatera dem till andra möjliga tolkningar.

Inom förståelseinriktad kvalitativ forskning finns inga objektiva mått på sannolikheten att de slutsatser man kommit fram till är korrekta. För att läsaren skall ha möjlighet att följa de analyser och tolkningar som jag gör och kritiskt ta ställning till huruvida slutsatserna kan anses vara godtagbara och logiska, har jag valt att redogöra tämligen utförligt för de olika faserna i forskningsarbetet. I enlighet med de krav på forskaren som ett hermeneutiskt angreppssätt ställer, har jag särskilt bemödat mig om att tydliggöra min egen förförståelse. Konkret märks detta i att jag i avhandlingens början har beskrivit min egen utgångsposition (horisont). Under forskningsprocessens gång har jag kontinuerligt gett akt på mina möjliga "Vorurteile", som Gadamer skulle säga, för att inte riskera att påverka forskningens utfall. Detta innebär att jag alltjämt har vinnlagt mig om ett öppet och följsamt förhållningssätt (känslighet) gentemot det empiriska materialet.

---

<sup>113</sup> Ödman (1995, 59) påpekar emellertid att också välgrundade tolkningar i vissa fall kan verka utmanande på de vars utsagor varit föremål för tolkning.





## Kapitel 5: Elevernas starka musikupplevelser

---

Ytterdörren öppnas. "Hallå, jag är hemma!" hör Alma<sup>114</sup> sin mamma ropa samtidigt som tunga matkassar dunsar i golvet. "Hej!" svarar Alma utan att lyfta blicken från boken hon sitter och läser i sitt rum. Med ett ryck hoppar hunden upp från Almas säng och rusar ut för att välkomna de anländande familjemedlemmarna. "Ja men hej på dej!" utbrister mamma glatt och böjer sig ned för att klappa om hunden. När hälsningsceremonin är över och hunden förnöjt står i köket och dricker vatten ur sin skål tar hon upp en skiva ur en av kassarna. "Alma, kom! Jag har köpt en ny cd-skiva!". Alma reser sig och går ut i vardagsrummet. Hennes mamma sitter redan på huk vid stereoskåpet. "Det är Betty Midler som sjunger", berättar mamma medan hon försiktigt placerar den glänsande skivan i cd-spelaren. Hon trycker på play och kastar en blick på baksidan av skivomslaget: "Den första låten heter *The Rose*." *The Rose*? Den har jag nog aldrig hört tidigare, tänker Alma. Hon sätter sig tillrätta i soffan och musiken börjar. Med ens fylls rummet av en oerhört vacker musik; Alma känner att hon får tårar i ögonen nästan direkt. Hon lyssnar på orden och tycker att det är de vackraste orden hon någonsin hört i en sång: "Just remember, in the winter, far beneath the bitter snow, lies the seed that with the sun's live, in the spring, becomes the rose."

Alma känner sig väldigt rörd. Hon upplever musiken mycket starkt. Det känns nästan som om sången skulle ha räddat hennes liv! Hon har varit väldigt deppad en längre tid, men så får hon höra dessa vackra ord... Med ens grips hon av en längtan efter att själv få sjunga sången. Och så får hon en idé! I stället för att, som hon ursprungligen hade tänkt, uppträda med Smile på festen som man snart skall ordna på hennes skola, så skall hon sjunga *The Rose*. Ja, det ska hon göra! Efter att ha hört *The Rose* låter den förra sången helt enkelt inte lika bra längre. Fast besluten om att hinna lära sig den nya sången trots att det inte är lång tid kvar till festen påbörjar Alma instuderingen av ord och melodi. Hon sjunger sången oavbrutet så att den skall sitta säkert när det väl är dags. Och så är dagen för festen här – och Alma står beredd att framföra sin sång inför lärare och övriga elever på hennes skola.

---

<sup>114</sup> Berättelsen om Almas upplevelse är uppbyggd kring en av de texter som samlats in inom ramen för Finnäs' undersökning. Citatet av sångtexten liksom utdraget gällande uppträdandesituationen återges exakt så som Alma (vilket är ett fingerat namn) har uttryckt sig; den övriga texten är konstruerad av mig men ligger alltså mycket nära originalberättelsen. Konstruktionen bär drag av det skrivsätt som Geertz (citerad i Salomonsson, 1996, 99) kallar för *faction*, dvs. en blandning mellan fakta och fiktion, vilket är ett grepp som ibland används i vetenskapliga texter för att tydligare försöka förmedla det analytiska budskapet till läsaren.

”När det äntligen blev dags att uppträda var jag väldigt nervös. Hjärtat dunkade i bröstet, munnen kändes torr och jag kom inte ihåg texten. Men så fort musiken började spela började allting flyta som det skulle. Jag har aldrig upplevt en sådan känsla som jag fick då. Jag var bra, nej inte bra utan bäst. Aldrig förr, någonsin, hade jag sjungit så bra.” (2a4f)

Alma är en av drygt 750 ungdomar i årskurs nio som har deltagit i en undersökning om starka ”estetiska” upplevelser. Av dessa ungdomar har omkring en tredjedel av ungdomarna, liksom Alma, valt att berätta om en upplevelse som på ett eller annat sätt varit relaterad till musik. Det är dessa beskrivningar, texter om stark musikupplevelse, som står i fokus i denna del av mitt arbete. Avsikten med kapitlet är att ur ett elevperspektiv teckna en så fyllig bild som möjligt av fenomenet stark musikupplevelse och dess betingelser. Genom att ge rikligt med plats åt elevernas egna röster önskar jag åskådliggöra vad ungdomar själva ger uttryck för då de beskriver en stark musikupplevelse som de har haft. Vidare är det min förhoppning att den bild som härvid framtonar skall kunna fungera som ett fruktbart led i mitt arbete med att försöka urskilja konturer för de villkor under vilka starka musikupplevelser kan erfaras inom ramen för skolans musikundervisning.

Kapitlet är uppdelat i fyra olika avsnitt I det första avsnittet återger jag i illustrerande syfte tio exempel på texter som eleverna skrivit om någon stark musikupplevelse som de varit med om. Det andra avsnittet, som är mycket omfattande till sin karaktär, gäller olika detaljanalyser av det totala textmaterialet som jag har genomfört. Varje avsnitt i detta avsnitt belyser en specifik frågeställning: Hur har elevernas upplevelser tagit sig uttryck? I samband med vilken typ av musikumgänge har upplevelserna ägt rum? Var och i vilket sällskap har upplevelserna inträffat? Vilka olika musikstilar finns representerade? Vad har eleverna själva uppgett som möjliga orsaker till att det musikaliska mötet blev en stark musikupplevelse? Avsnittet tar dock sats i följande, för mitt forskningsintresse grundläggande, frågor: Hur många beskrivningar har gällt musikumgänge i skolmiljö? och Vad karaktäriserar dessa beskrivningar?. I det tredje avsnittet redovisar jag resultatet av en specifik narrativ analys som jag har gjort som ett komplement till den detaljerade innehållsanalysen. En tolkande sammanfattning av resultatbilden som helhet avslutar kapitlet.

## 5.1 Exempel på beskrivningar

I detta avsnitt presenterar jag tio autentiska beskrivningar av en stark musikupplevelse. Avsikten med detta är dels att ge läsaren en uppfattning om mångfalden i materialet, dels att åskådliggöra hur innehållet i elevernas beskrivningar har registrerats i enlighet med det av Gabrielsson och Lindström Wik utvecklade beskrivningsschemat (Bilaga 1). Sifferbeteckningarna inom parentes syftar på motsvarande beteckning i schemat; den första siffran markerar till vilken av schemats sju huvudgrupper utsagan hör, den andra siffran preciserar vilken typ av reaktion, upplevelse eller beteende inom denna huvudgrupp som det handlar om. Ambitionen har varit att med dessa exempel belysa beskrivningsschemats alla sju huvudgrupper samt så många underavdelningar som möjligt inom re-

spektive huvudgrupp. Vidare kan texterna ses som en provkarta på de många olika musikumgängesformer som finns representerade i materialet. Efter varje beskrivning följer av en kort sammanfattande kommentar. Det relativt stora utrymme som har tilldelats denna del av arbetet motiveras med att kommentarerna samtidigt fungerar som ett viktigt underlag för läsaren i dennes bedömning av undersökningens tillförlitlighet<sup>115</sup>.

#### Exempel 1:

”Jag satt ensam i mitt rum och skrev brev för någon vecka sedan. Radion var på och de spelade en massa olika låtar, de flesta finska. Men så mitt i allt började de spela en alldeles härlig låt (4.7+5.2). Jag blev helt betagen (4.3). Det var The Doors så de efteråt och sedan dess har jag lånat skivor av dem från musikbibban (7.2). Jag tänkte att de måste absolut vara/ha varit världsberömda (4.5). Jag var på väg att genast rusa till stan och handla skivor (7.2). Jag gick ner och letade upp The Doors i ett slags uppslagsverk (7.2) och där stod det att sångaren Jim Morrison dog redan 1977. Typiskt alltså. Det var deras typ av musik som var så annorlunda all annan sorts musik jag hört (4.5). Och synthsolona är fantastiska (4.7)! Jag riktigt ryste när jag fick höra deras Greatest hits. Speciellt eftersom jag hade behövt vänta ett par veckor innan jag fick tag på den. Skräp att gruppen är upplöst. De var ju knarkare, och det hörs mycket bra, men det är kanske därför jag blev så betagen också.” (17a5f)

Beskrivningen i Exempel 1 är ett exempel på ett musikumgänge som inledningsvis var av passiv karaktär: radion spelade i bakgrunden medan skribenten var sysselsatt med att skriva brev. Från den stund att förhållandet plötsligt förändrades och eleven blev varse musiken, kom musiken emellertid att uppta hela uppmärksamhetsfältet. Musiken slog med andra ord ut den primära aktiviteten och gav upphov till andra handlingar. Mötet med denna musik framstår dock som en slumpartad händelse: eleven *råkade* ha på radion i bakgrunden, där en låt som tilltalade henne *råkade* spelas upp.

#### Exempel 2:

”Det var för någon vecka sedan, jag var ensam hemma, det var alldeles tyst i huset. Det hade varit en tung dag i skolan, jag var trött, deppad och tyckte att allt var trist. Jag lyssnar nästan alltid på musik och jag väljer alltid musiken efter humöret jag är på. Men just idag visste jag inte vad jag ville, men jag hittade en Mozartskiva, eftersom jag nu gillar klassisk musik så fick det duga. Skivspelaren startade och en kvinna sjöng en operett, Trollflöjten. Jag har aldrig gillat opera, men just idag så blev jag helt fånglad av det (4.3). Allt i min omgivning blev så ljust och vackert (6.1), och varje gång jag hör en fågel sjunga eller vinden susa, så tänker jag på vilken underbar värld vi egentligen har. Och efter det här så lyssnar jag på opera nästan varje dag (7.2), för jag får en positivare inställning till omgivningen (7.1) som finns runt omkring mig.” 10 (4?4f)

---

<sup>115</sup> Detta tillvägagångssätt kan ses som ett alternativ till att använda medbedömare för att pröva graden av överensstämmelsen mellan olika uttolkares resultat (jfr Gustavsson, 2000, 28–30).

Musik framstår som ett viktigt, vardagligt inslag för eleven i Exempel 2. Hennes princip att välja musik utifrån den aktuella sinnesstämningen tyder på en mycket medveten musikanvändning. Den starka upplevelsen inträffade dock då valet en dag föll på musik som eleven dessförinnan inte hade uppskattat. Mötet med musiken får konsekvenser för det fortsatta musikumgänget: musiken blir ett redskap som eleven använder för att konstruera en behaglig(are) tillvaro.

#### Exempel 3:

”Denna upplevelse ägde rum ungefär klockan 13.00 en fredagseftermiddag i festsalen i skolan under en fest som ordnats av elever i musikgruppen. Till att börja med spelades en massa klassisk skit men sedan blev det bättre med till exempel James Bond och dylikt. Jag hade tänkt skolka från konserten eftersom de brukar vara ganska dåliga liksom största delen av den här också var. Någon gjorde en misslyckad härmning av en sånggrupp som vi satt och småskrattade åt. Jag ångrade ganska starkt att jag inte skolkat men då kom en som härmade Tina Turner (3.8) upp på scenen. Uppträdandet var väl okej. Men musiken var mäktig (4.7). Det kom som en våg som började i fötterna och kom uppåt (2.1) av en oförklarlig värme (2.1), pulsen steg (2.1). Jag blev paralyserad och bara stirrade framåt (4.3), hörde, koncentrerade mig på soundet (4.1). Det var en härlig känsla, underbart (5.2). Sedan kom det något annat skit som jag inte kommer ihåg. Ännu en kvart efter hade jag högre puls. Det gav en otrolig ’kick’ (7.1), troligen ganska lika som när man tagit någon drog men jag vet inte.” 10 (2e1p)

Den inledande texten i Exempel 3 berättar om en pojke som under en konsert som ordnats på hans skola trotsigt demonstrerar sitt ointresse för att delta som publik. Plötsligt sker emellertid något som radikalt förändrar hans ditintills mycket negativa attityd. Den radikala förändringen manifesteras i ett beteende som framstår som raka motsatsen till vad pojken strax innan uppvisade. Att upplevelsen verkligen framstått som starkt positiv för eleven underbyggs inte enbart av att den tilldelats högsta möjliga betyg (siffran 10 i slutet av beskrivningen syftar på elevens bedömning av upplevelsens intensitet<sup>116</sup>) utan också av att vissa fysiologiska förändringar fortfarande varit märkbara en bra stund efter att musiken tystnat. Därtill kommer det faktum att upplevelsen inträffade *trots* att pojken var mycket omotiverad vid det aktuella tillfället. Exemplet illustrerar med andra ord att en stark musikupplevelse *kan* inträffa även i situationer då personen ifråga inte hyser några som helst förväntningar på att ”profitera” från musikumgänget.

#### Exempel 4:

”En stark upplevelse får jag varje gång jag hör INXS’ Beautiful girl, speciellt när jag ser musikvideon samtidigt. (3.7) Sången handlar om bulimi, anorexia, övervikt o.s.v. (3.8) Jag tycker själv att jag väger för mycket. I videon är det en massa vanliga flickor (inte modeller) som omringas av mat, måttband, vågar o.s.v. Jag ser/hör oftast ensam, eftersom det ”vänder sig magen” (2.1) och jag nästan alltid börjar gråta. (2.1) Jag vill inte att någon annan ska se det.

<sup>116</sup> Alla elever har inte gjort denna bedömning (trots instruktion härom); därför saknas siffran i några av exemplen.

(5.3) En slags coma sänker sig inom mig (2.1?, 2.3?) och ibland kan jag sitta på vardagsrumsgolvet och gunga fram och tillbaka flera minuter (2.2). Det känns nästan som om jag skulle plåga mig själv, men musiken och orden är så gripande och vackra (4.7) att jag inte kan låta bli den. En annan stark upplevelse hade jag då jag var på Skolmusik. Det var en otroligt stark samhörighet bland alla som var med. Som om alla skulle ha tänkt: ”Vi är alla finlands-svenska och vi håller ihop.” (7.4) Alla satsade allt för musiken, så att konserten skulle lyckas. Hela helgen var jag i ca 3000 ungdomars sällskap, och då är upplevelsen otrolig (1.1).” (13B5f)

Ett mindre antal elever har, liksom 13B5f ovan, valt att berätta om *flera* starka musikupplevelser. Exempel 4 består av två sinsemellan mycket olika upplevelser: en mycket privat och en i högsta grad social sådan. Den privata upplevelsen som inleder texten är uppbyggd kring polerna njutning och lidande. Skribenten inser att musikumgänget har en destruktiv inverkan på henne men förmår ändå inte stå emot den attraktionskraft som musiken samtidigt utövar. I den andra beskrivningen, som uteslutande är av positiv valör, är fokus på kollektivt musicerande och social gemenskap.

#### Exempel 5:

”För två veckor sedan fick jag höra en låt som hade precis rätt tempo och melodi (4.7). Tyvärr var helheten lite fel, men det kom jag och [namn] överens om att ändra lite på. Vi gick hem till mig och spelade in den på datorn. Sedan klippte vi lite och tog bort de delar som vi inte tyckte om (7.2). Till slut spelade vi in slutresultatet på kassett. Vi blev båda så nöjda (5.2) att vi knappast kunde förstå det själva. Mina tankar och känslor i situationen går inte att beskriva (1.2). Jag har fortfarande ännu inte kommit över det. Jag tror det var situationen, att sitta framför datorn i två timmar som gav upphov till den starka känslan.” 5- (1f5p)

Utgångspunkten för den skapande aktiviteten i Exempel 5 är en låt som av eleven har uppfattats ha vissa brister. Låten ”finputsas” på dator för att bättre överensstämna med elevens föreställning om ett ”fulländat” verk. Den medvetna estetiska laboreringen med form som pojken skildrar kan beskrivas som en aktiv estetisk respons (jfr Østern, 2002–2003). Han ger uttryck för att ha upplevt tillfredsställelse över såväl den estetiskt produktiva arbetsprocessen som resultatet: en produkt präglad av personliga lösningar.

#### Exempel 6:

”Vi hade en konsert på en pub som heter [namn]. Jag själv spelar gitarr i ett band som kallas [namn]. Vi spelar blues. Det började bra när grabben som skulle ”mixa” åt oss var en timme försenad. I vårt band spelar förutom jag tre andra pojkar: en basist, en trummis och en saxofonist som sjunger. Åldersgränsen är 20 år och alla ser då flera år äldre ut än oss. Vår första låt gick mycket dåligt men ju fler vi spelade desto bättre började det gå. Den senare hälften av konserten gick mycket bra (4.7). Jag har aldrig fått en sådan njutning (5.2) av att spela förr. Huvudet var helt tomt och jag tänkte absolut på ingenting (4.1). Fingrarna flög iväg på greppbrädan som aldrig förr (4.4). Vi hade en begränsad tid att spela och jag blev mycket besviken då vår tid tog

slut (7.1). Då resten av bandet spelar bra ihop är det en mycket stor njutning att spela gitarr. Huvudet går helt tomt (4.1) och man kommer in i en annan värld (6.2).” (11A2p)

I en smått ironisk ton låter eleven i Exempel 6 läsaren förstå att förutsättningarna för vad som skulle komma att bli hans starka musikupplevelse varit allt annat än goda. De inledande ”malörerna” är dock snart ett minne blott. Det inträffar en ändring i pojakens medvetande, som till fullo överensstämmer med de karaktäristiska dragen för flow (Csikszentmihalyi, 1975/2000) – han upplever flow! Med stöd av teoribildningen kring flow kan berättelsen ses illustrera ett aktivt musik-umgänge där balansen mellan elevens musikaliska färdighetsnivå och den utmaning som musicerandet inneburit för eleven varit i fullständig balans *och* befunnit sig på en hög nivå. Privette (1983) skulle möjligen välja att beteckna upplevelsen som en peak performance-upplevelse med inslag av flow.

Exempel 7:

”Den starkaste upplevelse jag varit med om inträffade för tre år sedan. Jag är själv musiker och har sjungit i kör sedan jag var barn. I samband med [namn på tillställning] fick jag sjunga med i kören vid uppförandet av Gustav Mahlers åttonde symfoni. Jag och de andra körmedlemmarna var spända (5.3) inför konserten trots att vi varit med om flera repetitionsövningar. Konserten började med symfoniorkesterns mäktiga inledningsmusik (4.7). I ensemblen ingick även en orgel (3.8). Orgeln är mitt favoritinstrument, ett instrument som jag under de senaste åren lärt mig spela på. Orgelns vackra klang smekte mitt hörselsinne (4.7, 5.2) och jag kände mig stå mitt i världsalltet (6.2). Sedan kom turen till kören att börja sjunga. Vi sjöng med i flera satser och till en början kändes det inte särskilt speciellt. Då sista satsen stod framför oss var vi redan alla ganska trötta, satsen började lätt. Träblåsare, stråkar, några bleckblåsare och slutligen orgeln. Sedan kom körens tur. (3.8) Där låg upplevelsen. Jag fick sjunga tillsammans med mina bekanta körkamrater till symfoniorkesterns och orgelns ackompanjemang (7.4). Hela min själ sjöng, samtidigt som du njöt (5.2) och jag visste då att jag var med om någonting oerhört (1.1). Då konserten var över hörde jag fortfarande min själ sjunga de toner jag nyss sjungit. Den största faktorn som hade bidragit till en stark upplevelse var orgelns ackompanjemang.” 9+ (8b10p)

Trots instruktionen om att helst berätta om en stark upplevelse som inträffat under relativt nyligen har eleven i Exempel 7 valt att beskriva en händelse som ligger tre år tillbaka i tiden. Detta vittnar om att upplevelsen varit av stor dignitet för eleven och kommit att få en särskilt plats i hans musikaliska biografi. Att medverka i ett så stort och krävande verk som eleven följaktligen gjorde endast 12–13 år gammal vittnar i sin tur om en hög musikalisk färdighetsnivå. Intrycket av att skribenten besitter en stor sociokulturell och emotionell erfarenhetsdepå inom musikens område (jfr Stålhammar, 1995) förstärks av att eleven i sin beskrivning valt att definiera sig själv som musiker; därtill pekar han tydligt ut sina musikaliska preferenser.

## Exempel 8:

”För några veckor sen var jag på en konsert där jag också själv uppträdde. I konsertsalen fanns rätt så mycket folk, de flesta skulle på ett eller annat sätt uppträda i tur och ordning. Först började de som inte hunnit så långt i sitt musicerande, så först mot slutet kunde man börja njuta av musiken (5.2). Sist av alla uppträdde min pianolärare med sång. Jag har aldrig hört henne sjunga förut, så det blev en total överraskning för mig (4.3). Inte kunde jag tro att hon kunde sjunga så bra! (4.5+4.7) Det var alldeles tyst i salen (3.1), och man kunde inte låta bli att undra över hur en trådsml tant på 1.50 m kunde få så mycket ljud ur sig (4.5+3.1). Hon sjöng en sång på något utländskt språk (3.8), så man lyssnade inte så noga på orden, utan på tonerna som sjönk och steg (3.8). Jag önskade att hon aldrig skulle sluta sjunga (7.1). Efter konserten fortsatte sången inne i huvudet, och just då skulle jag ha gjort allt för att kunna sjunga som henne (4.5)! Orsaken till att jag kommer ihåg den här upplevelsen så bra, kan möjligtvis vara att jag aldrig hört henne sjunga förr. Och sången bara fastnade i huvudet.” 9 (13A2f)

Texten i Exempel 8 är skriven av en elev som tar del av frivillig musikutbildning under fritiden. Trots att upplevelsen härrör från ett tillfälle där eleven själv har framträtt inför publik, är det inte den egna aktiva insatsen utan elevens upplevelser inför ett *annat* musikaliskt inslag vid detta tillfälle som står i fokus.

## Exempel 9:

”En konsertupplevelse. Det hände nångång i november... Det var när jag skulle fara på No Doubts konsert. Konserten var i [namn]. Då konserten började var miljön inte så rolig, människorna trängdes fram för att få den bästa och närmaste platsen. Många t.o.m. svimmade där för att det var så hett och trångt. Jag själv är så stor No Doubt fan och kunde inte tro att jag verkligen såg båndet (4.2), så jag tog inte så negativt trängseln och hettan. Jag for dit med min vän och det viktigaste var att vi skulle hållas tillsammans och njuta av musiken. Det var det bästa jag hade hört, att också på samma gång se själva båndet (3.7)!!! Det hade jag väntat på så länge!! (4.5) När jag stod där med min vän och såg på båndet tvingades det ut en tår från mina ögon (2.1). Det var faktiskt det bästa jag på länge har upplevt!! Jag kommer aldrig att glömma den dagen; det kommer alltid att ”sitta i mitt hjärta” (1.1). Upplevelsen har blivit så stark för mig för att det var då mitt favoritband som jag redan länge hade ”diggat”. Jag hade väntat så länge på det och att se båndet på riktigt. Förrän jag visste att de skulle komma till Finland tittade jag alltid på deras musikvideon och bara drömde om att de någon dag skulle komma hit, och det hände sedan!! Hela konserten var som en dröm och jag var rädd att jag när som helst skulle vakna... (4.2)” 9 (19c8f)

Som eleven i Exempel 9 mycket tydligt förmedlar kan det fysiska ”mötet” med de egna idolerna komma att framstå som en oförglömlig, drömlig upplevelse. Beskrivningar av detta slag står för en betydande del av materialet.

## Exempel 10:

”När jag upplevde det här satt jag på min säng, lutad mot min sängvägg, med min elgitarr i famnen. Alltid när jag spelar gitarr i min säng sitter jag med be-

nen i kors med elgitarren oinkopplad, och just den här dagen (det var i måndags tror jag) var jag helt ensam i mitt rum och stämningen var ovanligt lugn och stilla. Jag tog fram mitt favoritplektrum och började långsamt spela några ackord. Sedan började jag spela en Oasis-sång, en av gruppens lugnare (4.7), som jag själv tänkt ut ackorden till. Medan jag spelade låten blev jag själv lugnare och lugnare (5.2, 5.4) och jag flöt på något sätt in i musiken (4.4) och det var otroligt härligt (5.2). När jag hade spelat klart kände jag mig otroligt lugn och stilla och allt kändes skönt, det var nästan som om inga problem skulle existera och som om jag var helt fri (7.1). Efter en stund av stillhet spelade jag Cranberries och känslan fanns fortfarande kvar. Jag satt säkert och spelade ännu en ½ h eller så, sedan blev jag hungrig och gick och åt. Strax före upplevelsen hade jag plötsligt kommit att tänka på hur mycket jag tyckte om min elgitar och jag tror också att det hade en del att göra med att jag hade varit deppig en längre period.” 8 ½ (7c20f)

En betydande del av ungdomars musikumgänge äger rum då de är för sig själva (Zillman & Gan, 1997, 175). Så är också fallet i exempel 10, men i motsats till det betydligt mera frekventa solitära lyssnandet (Storr, 1997, 108) gäller detta exempel aktivt musicerande. Eleven skildrar hur hon med hjälp av sitt gitarrspel kunde påverka sitt nedstämda stämningsläge på ett katharsisliknande sätt. Musikumgänget i Exempel 10 framstår härigenom snarast som en form av ”egenterapi”.

## 5.2 Innehållsanalys av beskrivningarna

I detta avsnitt redovisar jag olika detaljanalyser av det kompletta elevtextmaterialet (N = 168) som jag har genomfört. Analyserna siktar på att i tur och ordning besvara följande frågor (de två förstnämnda frågorna gäller enbart en del av materialet, de övriga refererar till det totala materialet): Hur många beskrivningar har gällt musikumgänge i skolkontext?, Vad karaktäriserar de skolrelaterade beskrivningarna?, I vilken form har musikumgänget skett?, Var har upplevelserna inträffat?, Har eleverna varit ensamma eller i vilket sällskap?, Vilka olika musikstilar finns representerade?, Hur har elevernas upplevelser tagit sig uttryck i materialet som helhet?, samt Vad har eleverna själva uppgett som möjliga orsaker till att det musikaliska mötet blev en så stark musikupplevelse?. Därefter följer en separat studie av meningspotentialen för stark musikupplevelse så som denna framträtt i elevernas texter.

### Skolrelaterade beskrivningar

Huruvida det bland elevernas texter fanns beskrivningar av starka musikupplevelser som ägt rum inom ramen för skolans musikundervisning eller inte, var den fråga som jag först tog fasta på i mitt analysarbete. Utifrån min teoretiska förförståelse utgick jag ifrån att textmaterialet skulle domineras av beskrivningar av musikaliska möten som utspelat sig i olika ungdomskulturella sammanhang, företrädesvis av typen informellt, icke-institutionellt slag (jfr Kapitel 3). Dock utgick jag ifrån att materialet också kunde tänkas innehålla exempel från skolkulturella sammanhang. Eftersom jag inledde detta kapitel med ett exempel på



en stark musikupplevelse som (bland annat) utspelade sig i skolkontext, parallellt med att avsnitt 5.1 också inkluderade beskrivningar som relaterade till skolans verksamhet, har jag på sätt och vis föregripit svaret på denna fråga. Det står med andra ord redan klart att det bland elevernas texter fanns exempel på starka musikupplevelser som inträffat inom ramen för skolans verksamhet. Ett hypotesliknande antagande var att antalet skolrelaterade beskrivningar allttjämt skulle vara betydligt färre än antalet fritidsrelaterade beskrivningar.

Av de totalt 168 beskrivningar som jag har analyserat visade sig fem (5) beskrivningar gälla ett musikaliskt möte i skolan. Krymper man perspektivet till antalet musikaliska möten som ägt rum i klassrummet sjunker mängden till en (1) beskrivning. Perspektivet kan däremot också vidgas att inbegripa musikaliska möten i fysiska rum som i sig inte är kopplade till skolans verksamhet (offentliga konsertsalar etc.), men som har ”inkorporerats” i denna verksamhet genom att läraren tillsammans med sina elever har uppsökt en sådan kontext. Därtill kommer deltagande i den finlandssvenska musikfestivalen för barn och ungdomar, Skolmusik. Antalet sådana beskrivningar uppgår till nio (9). Detta ger ett totalt antal om fjorton (14) skolrelaterade beskrivningar, dvs. knappt 2 % av det totala materialet. Gemensamt för alla fjorton beskrivningar är att samtliga gäller en stark *positiv* upplevelse i samband med musik. Könsfördelningen är relativt jämn: åtta texter är skrivna av flickor, sex texter är skrivna av pojkar. Tabell 1 sammanfattar de karaktäristiska dragen för respektive beskrivning.

Tabell 1. Profiler för skolrelaterade beskrivningar av stark musikupplevelse.

Elevkod	Fysiskt rum	Musikalisk aktivitet	Typ av musik	Tilläggsuppgift
92-1f	Klassrum	Lyssna (inspelad musik)	Klassiskt	Diktskrivning till musik
2a4f	Festsal	Solosång	Ballad	Med ackompanjemang
2e1p	Festsal	Lyssna (live)	Pop	Skolans elever uppträder
3b3f	Festsal	Lyssna (live)	Gospel	Kör på besök
3f-5p	Festsal	Kollektivt sång	Psalm	Sång på skolavslutning
18a6f	Konsertsal	Lyssna	Klassiskt	Offentlig konsert
11CD2p	”Teater”	Lyssna (live)	Musikal	Offentlig föreställning
11CD4f	”Teater”	Lyssna (live)	Musikal	Offentlig föreställning
11CD5f	”Teater”	Lyssna (live)	Musikal	Offentlig föreställning
11CD6p	”Teater”	Lyssna (live)	Musikal	Offentlig föreställning
11CD11f	”Teater”	Lyssna (live)	Musikal	Offentlig föreställning
13A5p	[Skolmusik]	Aktivt deltagande	Blandat	Musikfestival
13B5f	[Skolmusik]	Aktivt deltagande	Blandat	Musikfestival
11BC6p	[Skolmusik]	Aktivt deltagande	Blandat	Musikfestival

Fem av de fjorton upplevelserna har ägt rum i skolbyggnaden. Den vanligaste platsen var festsalen, där eleverna befunnit sig tillsammans med skolans övriga

elever och lärare. Endast en upplevelse har inträffat i klassrumsmiljö. Det är emellertid inte möjligt att avgöra huruvida denna upplevelse skedde under en musiklektion eller i samband med något annat skolämne. Enligt elevens beskrivning fungerade musiklyssningen vid det aktuella tillfället nämligen som utgångspunkt för att skriva dikter, varför det kan tänkas att musikumgänget skedde under en modersmålslektion. (Eleven kommenterar emellertid aldrig den skriftliga uppgiften utan fokuserar i sin beskrivning på det musikaliska mötet.) I de övriga nio texterna har musikumgänget varit ”utlokaliserat” till olika kulturinstitutioner i samhället samt till utrymmen där den finlandssvenska musikfestivalen för barn och ungdomar, Skolmusik, har hållits (platsen varierar beroende på var festivalen hålls, men kan t.ex. utgöras av en ishall).

Betraktar man enbart de fem upplevelserna som har utspelat sig i skolan ser man att det handlar om fem kvalitativt olika musikumgänsformer: auditivt förmedlad musik, audiovisuellt förmedlad musik framförd av ”interna” respektive ”externa” artister, eget uppträdande inför publik, samt samsång. Tre genrer fanns representerade, och i fyra fall av fem förmedlades musiken live. Med hänvisning till det ringa underlaget är det inte möjligt att dra några slutsatser utifrån detta mönster – förutom att starka musikupplevelser i skolkontext inte är begränsade till en specifik genre eller en viss aktivitets- eller förmedlingsform.

För beskrivningarna som helhet gäller att merparten av upplevelserna har inträffat i samband med receptivt musikumgänge då musiken förmedlats live. Detta mönster betingas emellertid av att fem elever från samma skola råkat berätta om ett musikalbesök som eleverna tagit del av under en klassresa. Flera olika musikaliska genrer är representerade.

Merparten av upplevelserna har, av eleverna själva, förklarats bero på faktorer relaterade till musiken, men även sociala faktorer (som särskilt utmärker Skolmusikrapporterna) och personliga faktorer gör sig gällande. Alla fjorton beskrivningar har varit grundade i ett *positivt* möte med musik; dock handlar det i flera fall om upplevelser som också bär mer eller mindre påtagliga *inslag* av negativa känslor. För den elev som har skrivit om då hon uppträdde på en fest i skolan (2a4f) märks sådana inslag exempelvis som nervositet och oro strax innan framträdandet, och för flera av musikalbesökarna gäller att föreställningen har kommit att ge upphov till en mix av skiftande känslor beroende på sångernas karaktär och privata associationer utlösta av musiken.

Två elever (2e1p och 18a6f) skiljer sig emellertid från de övriga eleverna genom att de har karaktäriserat sin grundläggande inställning till det skildrade musikumgänget som mycket negativ; de har demonstrerat en påtaglig motvilja mot ifrågasvarande genre respektive situation. De positiva reaktionerna som eleverna *trots allt* har upplevt inför musiken, vilket de har beskrivit som en stark musikupplevelse, har med andra ord trängt igenom en barriär av presumtiva hinder för att ett musikaliskt möte skulle kunna komma till stånd. För ett ögonblick (som i bägge fall markerats mycket abrupt) har musiken upplevts som oerhört tilltalande och njutbar – för att i nästa ögonblick återgå till det ursprungliga (dvs. till någonting som inte tilltalar eleven).

## Musikaliska aktivitets- och presentationsformer

Människors musikumgänte kan, som tidigare framkommit, ske på många olika sätt. Den umgäntesform som framstått som *särskilt* vanlig i tidigare studier av stark musikupplevelse utgörs av lyssning, detta trots att en stor del av deltagarna i "Uppsalaprojektet" kunde betecknas som aktiva musikutövare (jfr Antonsson & Nilsson, 1991, 33; Gabrielsson, 1991, 23; Gabrielsson, 2001, 434; Gabrielson & Lindström Wik, 2003, 186, 191). En analys av vilka musikaliska aktivitetsformer som finns representerade i mitt elevmaterial har resulterat i ett likadant mönster: den mest frekventa aktivitetsformen utgörs av lyssning (perception), därefter kommer eget utövande i form av sång eller spel (reproduktion) och till sist, med ett fåtal exempel, kommer eget skapande (produktion).

Tabell 2. Typ av musikumgänte i elevernas beskrivningar.

Typ av musik- umgänte	Antal beskrivningar	Procent
Receptivt musikumgänte		75,0
- lyssna	69	
- lyssna & se	57	
Performativt musikumgänte		22,6
- sjunga	16	
- spela	22	
Kreativt musikumgänte	4	2,4

Som framgår av Tabell 2 dominerar det receptiva musikumgäntet starkt i elevernas texter; exakt tre fjärdedelar av beskrivningarna har gällt en stark musikupplevelse som inträffat då eleven tagit del av musiken i egenskap av lyssnare. Antalet beskrivningar av en "renodlad" lyssningssituation, dvs. där musiken har förmedlats via radio, skiva eller ljudband, är något fler än antalet multimodala möten med musik (då musikumgäntet involverat både hörsel- och synsinnet). Vidare har det varit en aning vanligare att den starka musikupplevelsen inträffat då eleverna trakterat ett instrument än då de sjungit. Beskrivningar av starka upplevelser i samband med eget skapande (estetisk produktion) är emellertid mycket få; endast *fyra* av de totalt 168 beskrivningarna har gällt denna typ av musikumgänte. Dessa rörde en egen låtproduktion (melodin memorerades, tex-

ten skrevs ned), vidareutveckling av ett färdigt verk (se Exempel 5 i avsnitt 5.1) samt improvisation och fritt ackompanjemang.

Närmare tre fjärdedelar av beskrivningarna gällande ett multimodalt musikumgänge gällde en stark upplevelse som inträffat då eleven tagit del av musiken live, dvs. själv befunnit sig på platsen där musiken framförts. Detta har företrädesvis skett under offentliga konserter av stora (men även mindre) format. I övrigt handlade det i regel om musikvideos som eleverna har tagit del av, men några exempel på starka reaktioner inför filmmusik förekommer även. Ett mindre antal beskrivningar gäller dokumentärliknande TV-inslag respektive konserter som sänts på TV. En elev tog del av musiken per freestyle då den starka musikupplevelsen inträffade; i övrigt har musiken förmedlats via kassett-, skiv- och cd-spelare samt radio då musikumgänget enbart varit auditivt. I ungefär hälften av alla 168 beskrivningar har eleven med andra ord varit närvarande i situationen där musiken producerats – antingen som lyssnare eller utövare. I den andra hälften av beskrivningarna har musiken förmedlats via olika medier innebärande att eleven inte själv varit fysiskt närvarande.

### **Social situation**

Drygt hälften av elevernas beskrivningar har gällt en upplevelse som inträffat i en situation där någon annan person varit närvarande – och i de flesta fall har *flera* andra personer ingått i den nämnda situationen. I en tredjedel av dessa beskrivningar handlar det om trygga, informella rum där alla inblandade haft en personlig relation till varandra (som t.ex. familjemedlemmar och vänner). Det musikumgänge som dessa elever har beskrivit har ägt rum antingen i det egna hemmet eller i en annan välkänd miljö (t.ex. hemma hos en kamrat eller i en replokal), varför jag har valt att samla dessa beskrivningar under benämningen Personlig miljö (se Tabell 3).

Tabell 3. Fysisk plats för elevernas upplevelser.

Social form	Kontext	Antal beskrivningar
Ej ensam	<i>Offentlig miljö</i>	
	- konsertutrymme	51
	- danslokal	5
	- undervisningsutrymme	4
	- lokal med musikinslag (café etc.)	3
	- biograf	2
Ej ensam	<i>Personlig miljö</i>	
	- hemma hos eleven	8
	- hemma hos vän	7
	- övningsutrymme	8
	- färdmedel	7
Ensam	<i>Privat miljö</i>	
	- elevens eget rum	49
	- annat rum hemma	20
	- naturen	4

Merparten av beskrivningarna (två tredjedelar) där andra människor varit närvarande har emellertid kunnat lokaliseras till sociala sammanhang som sträcker sig *utöver* det personliga rummet. Det handlar om miljöer som kan betecknas som offentliga rum, vilka också inbegripit andra, för eleven främmande, människor. Ett vanligt exempel på en sådan social situation är konsertbesök då eleven ingått i publiken tillsammans med (ibland tusentals) andra människor. I samtliga fall har eleven emellertid haft någon närstående person (t.ex. en god vän) i sin närhet då upplevelsen utspelat sig på en större social arena. Ett annat exempel på en s.k. Offentlig miljö (se tabellen) är situationer som inbegripit människor som eleven stått i en ”formell” (institutionellt reglerad) relation till – som t.ex. övriga elever och lärare på skolan eller de personer som suttit i nämnden som bedömt elevens musicerande i samband med ett examinationstillfälle inom den frivilliga musikutbildningen<sup>117</sup>.

<sup>117</sup> Jag har valt att i Tabell 3 placera det sistnämnda, dvs. beskrivningar gällande examinationstillfällen inom den frivilliga musikutbildningen, under ”undervisningsutrymme”(och inte under ”konsertutrymme”) eftersom uppspelningen inte varit en konsert i en vanlig bemärkelse utan snarast är att betrakta som ett inslag i elevens frivilliga musikutbildning.

Den tredje typen av kontext som jag har identifierat, i tabellen kallad Privat miljö, gäller musikumgänge som ägt rum då eleven varit för sig själv. Sådana beskrivningar står för ca 44 % av det totala materialet, och har företrädesvis gällt receptivt musikumgänge i det egna rummet – men exempel på eget utövande ingår även (antingen i elevens rum eller i vardagsrummet där pianot stått placerat). Enstaka upplevelser har utspelat sig utomhus (t.ex. under en promenad kombinerat med lyssnande till freestyle).

Bortser man från den sociala formen (dvs. huruvida musikumgänget har skett i enrum eller inte) blir det tydligt att huvuddelen av de 168 upplevelserna (drygt 60 %) har inträffat då eleven befunnit sig i en trygg, ”familjär” kontext. Offentliga rum svarar då för knappa 40 % av det totala materialet.

### Typ av musik

Analysen av vilka genrer som eleverna har kommit i kontakt med i upplevelsesituationen har resulterat i en förteckning över olika genrer<sup>118</sup>. Denna förteckning presenteras i Tabell 4.

Tabell 4. Typ av musik i elevernas beskrivningar.

Genre beskrivningar	Antal
Rock och pop	48
Hårdrock	25
Västerländsk konstmusik	11
Andlig musik	8
Scenisk musik (t.ex. opera, musikal)	6
Jazz, blues	4
Disco, rave, techno	4
Filmmusik	4
Underhållningsmusik	3
Rap	1
Militärmusik	1
Övrigt (avsaknad av/otydlig uppgift)	53
Summa	168

<sup>118</sup> Som Gabrielsson (under tryckning) har påpekat är alla försök att klassificera musik förbundna med påtagliga problem. Jag har eftersträvat ett så tydligt indelningssystem som möjligt.

Som framgår av tabellen var musik som har klassats som rock och pop respektive hårdrock överlägset vanligast. Bland låtarna finns såväl titlar som var ”inne” vid den tidpunkten då undersökningen genomfördes, som äldre och betydligt okändare låtar. Några exempel på pop-, rock- och hårdrocksmusik som förekommit i elevernas beskrivningar följer:

The Who: Behind blue eyes, Oasis: Champagne Supernova, R. Kelly: I believe I can fly, Bette Midler: Wind beneath my wings, Bill Haley: God bless rock ‘n roll, Joe Cocker: I shall be released, Phil Collins: Another day in paradise, Freiheit: Back to sunshine, Bob Dylan: Knocking on heaven’s door, Bryan Adams: Do you ever really loved that woman, Alphaville: Forever young, Guns ‘n Roses: I used to love her, Bon Jovi: I want you, Metallica: Sad but true, Kiss: Rock and roll all night, Marduk: Opus nocturne.

Övriga genrer har figurerat i mindre än 10 % av det totala antalet beskrivningar<sup>119</sup>. Exempel på musik inom några av dessa genrer är: Sibelius första symfoni, Albinoni: Adagio, Trio Töykeät: Jazzlantia (en icke namngiven låt på skivan), låten Memory ur Cats, körsång av Oikumene (saknar titel), panflöjtsmusik av Dana Dragomir (saknar titel).

### Upplevelsernas uttryck

Samtliga beskrivningar har underkastats en omfattande innehållsanalys med syfte att kartlägga vilka olika reaktioner den starka musikupplevelsen varit förbunden med. Utfallet av denna analys redovisas i denna del. Redovisningen inleds med en kvantitativ synopsis; därefter följer en närmare presentation av innehållet i elevernas beskrivningar, rikligt försedd med citat.

Som tidigare framgått har jag i min analys utgått ifrån det inom ”Uppsalaprojektet” utvecklade beskrivningsschemat för starka musikupplevelser. Tabell 5 ger en översiktlig sammanfattning av hur innehållet i elevernas beskrivningar har fördelat sig över schemats olika delar. Tabellen visar hur många elever totalt som har gett uttryck för de olika reaktionsformerna (1.1., 1.2, 2.1 osv.). Noteras bör att jag i det här sammanhanget *inte* har beaktat huruvida en person har gett uttryck för en, två eller t.o.m. flera reaktioner inom en och samma underavdelning. Exempelvis innehåller följande utdrag två olika typer av fysiologiska reaktioner (2.1): ”När jag satt där och lyssnade kände jag kalla kårar längs ryggen. Jag kände också hur jag fick tårar i ögonen” (2a6f)<sup>120</sup>. Om tabellen hade gällt antalet rapporterade reaktioner skulle denna utsaga ha gett två markeringar, men eftersom jag har valt att presentera antalet *personer* fick utsagan i stället bara en markering. (Siffran 40 för 2.1 skall således förstås som att det funnits totalt 40 elever som har beskrivit – åtminstone - en fysiologisk reaktion.) En utförligare beskrivning av innehållet i respektive underavdelning (1.1, 1.2, 2.1 osv.) följer i löpande text.

<sup>119</sup> Med det totala antalet beskrivningar menas i detta sammanhang antalet beskrivningar som innehållit tillräckliga uppgifter om musiken för att den skulle kunna genrebestämmas.

<sup>120</sup> Såväl kårar som tårar är fysiologiska reaktioner som finns exemplifierade i Bilaga 1.

Tabell 5. Kvantitativ sammanfattning av innehållet i elevernas beskrivningar.

Typ av uttryck	Antal belägg (N=168)	Procent
<b>1 ALLMÄNNA KARAKTERISTIKA</b>		
1.1 Unik/fantastisk/otrolig upplevelse	39	23,2
1.2 Svårbeskrivbar upplevelse, orden otillräckliga	8	4,8
<b>2 FYSISKA REAKTIONER / BETEENDEN</b>		
2.1 Fysiologiska reaktioner	39	23,2
2.2 Beteenden	35	20,8
2.3 Kvasifysiska reaktioner	15	8,9
<b>3 PERCEPTION</b>		
3.1 Auditiv	15	8,9
3.2 Visuell	47	28,0
3.3 Taktil	0	0,0
3.4 Kinestetisk	0	0,0
3.5 Andra sinnen	0	0,0
3.6 Synestesi	0	0,0
3.7 Intensifierad perception, multimodal perception	16	9,5
3.8 Musikalisk perception-kognition	40	23,8
<b>4 KOGNITION</b>		
4.1 Förändrad inställning	21	12,5
4.2 Förändrad upplevelse av situation, tid och rum, kropp	21	12,5
4.3 Förlora kontroll	26	15,5
4.4 Förändrad relation/inställning till musiken	12	7,1
4.5 Associationer, minnen, tankar	77	45,8
4.6 Föreställningar, inre bilder, inre musik	7	4,2
4.7 Musikalisk kognition-emotion	62	36,9
<b>5 KÄNSLOR/EMOTIONER</b>		
5.1 Intensitet/kraft i känslor, känslor tar överhand	18	10,7
5.2 Positiva känslor	102	60,7
5.3 Negativa känslor	13	7,7
5.4 Olika känslor	26	15,5
<b>6 EXISTENTIELLA OCH TRANSCENDENTALA ASPEKTER</b>		
6.1 Existens	6	3,6
6.2 Transcendentala tillstånd / fenomen	11	6,5
6.3 Religion	3	1,8
<b>7 PERSONLIGA OCH SOCIALA ASPEKTER</b>		
7.1 Nya möjligheter, insikter och behov	54	32,1
7.2 Musik: Nya möjligheter, insikter, motiv	26	15,5
7.3 Bekräftelse av egen identitet	22	13,1
7.4 Gemenskap-kommunikation	10	6,0



Som framgår av Tabell 5 utgörs den reaktionsform som beskrivits av flest antal elever av positiva känslor (5.2). De två näst mest frekventa undergrupperna är av kognitivt respektive kognitivt-emotionellt slag; dels har många elever beskrivit associationer, minnen och tankar utlösta av musiken (4.5), dels har det varit vanligt att omtala musiken respektive det musikaliska utförandet i subjektiva (i motsats till sakliga, neutrala) termer (4.7). Vidare har en betydande andel av eleverna beskrivit sig ha upplevt nya möjligheter, insikter och behov (7.1). Även olika visuella intryck (3.2) framstår som relativt vanliga. Fyra undergrupper, samtliga av perceptuellt slag, saknar täckning i detta material.

Nedan följer en exemplifierande redovisning av innehållet. I enlighet med beskrivningsschemat är redovisningen indelad i sju olika delar. Inom varje del kommenteras särskilt vilka reaktioner som varit mest frekventa. Härigenom blir det möjligt att teckna en tydligare bild av vad som varit utmärkande för de beskrivningar av starka musikupplevelser som ungdomarna i denna studie har levererat. Genom ett rikligt användande av citat har jag strävat efter att låta så många elever som möjligt ”komma till tals”.

### (1) ALLMÄNNA KARAKTERISTIKA

En upplevelse som skiljer sig från det vanliga ”upplevelseflödet” genom att framstå som särskilt stark för individen, måhända som den starkaste upplevelsen han eller hon någonsin haft, får en speciell plats i individens minnesteckning. Elevernas kommentarer om att den starka musikupplevelsen som de har valt att berätta om ter sig ”outplånlig”, vilket är den mest frekventa typen av utsagor i 1.1, vittnar om detta:

”Jag kommer aldrig att glömma det” (8b11p)

”Det kommer alltid att sitta i mitt hjärta” (19c8f)

”Som jag minns det så var den här upplevelsen väldigt stark, den sitter långt in i huvudet och kommer väl aldrig att gå ur heller” (18c5f)

”Upplevelsen var så hetsig att jag nog alltid kommer att komma ihåg den” (10A4p)

Det förefaller vara mindre vanligt bland de 15–16-åriga eleverna i min studie att använda uttryck som ”unik”, ”fantastisk”, ”otrolig” och liknande om sina upplevelser (jfr ”Uppsalaprojektet”)<sup>121</sup>, även om yttranden såsom t.ex. ”Det var så fantastiskt” (2a3p) och ”Jag var med om någonting oerhört” (8b10p) alltså förekommer. Mitt material innehåller desto fler prov på snarlika formuleringar, vars innebörd, enligt min tolkning, kan jämföras med de exemplifierade 1.1-uttrycken. Så framstår exempelvis kommentarer av följande slag som alternativa sätt att säga att upplevelsen varit unik:

”Den här upplevelsen är den starkaste jag någonsin haft” (19c3f)

<sup>121</sup> 1.1 inbegriper inte de betydligt talrikare utsagorna där t.ex. ordet otrolig har använts som förstärkningsord för en känslomässig reaktion, t.ex. ”Jag kände mig otroligt lugn” (7c20f), ”Jag kände mig otroligt glad” (1c1p), ”Jag flöt in i musiken och det var otroligt härligt” (7c20f).

”Det var min absolut starkaste musikupplevelse” (5e3p)

”Jag har aldrig upplevt en sådan känsla som jag fick då” (2a4f)

”Det bästa jag har upplevt” (8b6p).

Typiska exempel på att eleverna har upplevt svårigheter med att verbalisera sina upplevelser (1.2) är: ”Det är svårt att berätta vad man känner” (7b9f), ”Det går nästan inte att beskriva” (14D3p) och liknande. Dylika utsagor står för en knapp femtedel av schemats första del.

## (2) FYSISKA REAKTIONER / BETEENDEN

Hälften av alla utsagor i schemats andra del skildrar någon fysisk reaktion inför musiken (2.1). Närmare en tredjedel av dessa utsagor gäller tårar eller gråt, vilket innebär att sådana uttryck varit vanligast bland de fysiska reaktionerna. Tårarna och gråten framstår i regel som ett uttryck för en i grunden *positiv* upplevelse inför musiken. Tre belysande citat följer:

”Till slut blir jag rörd till tårar... det är så vackert!” (17d7f)

”Jag tyckte att låten var så jättebra att jag nästan fick tårar i ögonen” (12A3p)

”Sången fick mig att tänka på hur bra jag har det. Efter en vers brast jag i gråt” (11BC4f)

Utmärkande är att dessa reaktioner ofta kopplas ihop med textinnehållet eller innehållet i musikvideor och musikaler som eleverna tagit del av. I ett fåtal fall är tårarna emellertid en direkt reaktion på musikumgänget. Ett kraftfullt exempel på detta ges av en elev som berättar att det vänder sig i magen och att hon börjar gråta då hon tar del av en musikvideo kring temat vikt och ätstörningar. Det framgår av elevens beskrivning att detta är ett känsligt ämne för henne – hon tycker själv att hon väger för mycket – varför tårarna (liksom magreaktionen) kan ses som en reaktion på personliga reflektioner utifrån tematiken i låten. Andra incitament för tårar och gråt kan relateras till publika framträdanden av olika slag: dels sett ur den uppträdandes perspektiv (”Det kändes som om man vunnit, man skulle nästan ha lust att gråta av glädje”, 2f8f), dels ur konsertbesökarens perspektiv (”När jag stod där och såg bandet tvingades det ut en tår från mina ögon”, 19c8f). För att illustrera mångfalden av fysiska reaktioner som eleverna i övrigt har rapporterat följer ett (okommenterat) urval av dessa:

”Det kändes som en elstöt genom hela kroppen” (7c19p)

”Det gick som ett sug genom min kropp” (11CD11f)

”Man känner sig avslappnad i hela kroppen” (15?7f)

”I samma ögonblick som jag hörde den började jag rysa” (1e2f)

”När jag satt där och lyssnade kände jag kalla kårar” (2a6f)

”Det ryckte till i mig” (8b5p)

”Hjärtat dunkade i bröstet, munnen kändes torr” (2a4f)

”Pulsen steg” (2e1p)

”Jag blir helt varm” (18a5f)

”Jag får ’fjärilar i magen’” (6ab4f)

”Man känner hur adrenalinet forsar genom blodådrorna” (17a4p).

Tre fjärdedelar av alla rapporter om fysiskt beteende (2.2) gäller ”utåtagerande” reaktioner såsom att ropa, skrika eller sjunga respektive att röra på sig, dansa eller klappa händer (alternativt behov att göra så). I kombinerad form kan dessa beteenden ta sig bl.a. följande uttryck:

”När min favoritgrupp började spela blev jag energisk. Någonting gjorde att jag måste hoppa, dansa, sjunga för full hals” (2b1f)

”Då jag ligger i min säng och ser en bra musikvideo så är det som om man skulle vilja stiga upp och börja dansa men det täcks<sup>122</sup> man ju inte, men ändå är det ju som att man vill, och ibland blir det ju så att man faktiskt stiger upp och hoppar lite och så sjunger man med också.” (4c1p)

I motsats till ovanstående exempel finns det elever som har gett uttryck för att, mer eller mindre, ha ”överrumplats” av de kroppsliga rörelserna, dvs. musiken har gett upphov till ett oavsiktligt fysiskt beteende (jfr ”Hela kroppen började svänga med i takterna”, 18a6f). Det vanliga är emellertid att de rapporterade rörelserna går tillbaka på elevens egen vilja att uttrycka sig fysiskt till musik. De verbala uttrycken fördelar sig jämt över elever som sjungit med i en live, auditivt eller audiovisuellt förmedlad låt, och elever som efter att musiken slutat ljuda själva fortsatt att nynna på melodin.

Bland de kvasifysiska reaktionerna (2.3), som ett mindre antal elever har gett uttryck för, märks framför allt beskrivningar av att kroppen fyllts av musik: ”Jag kände bara hur den där musiken strömmade in i mig” (18a6f) respektive känslor: ”Heavy metalmusik är någonting som får en underbar känsla att flyta genom min kropp” (2f1p).

### (3) PERCEPTION

Det perceptuella modus som omnämns av flest antal elever är visuell perception (3.2). Majoriteten av dessa beskrivningar gäller synintryck av omgivningen och miljön i vilken upplevelsen ägde rum<sup>123</sup>. Vanligast är konsertrelaterade beskriv-

<sup>122</sup> I finlandssvenskt språkbruk används verbet ’att täckas’ i betydelsen ’inte skämmas, nännas’ (Finlandssvensk ordbok, 2000, 174). Ordvalet indikerar att eleven känner sig generad inför lusten att röra sig till musiken, dvs. det väckta behovet framstår som besvärande (se 5.3).

<sup>123</sup> Denna resultatbild måste dock betraktas med viss försiktighet eftersom eleverna - i motsats till deltagarna i ”Uppsalaprojektet” - särskilt instruerades att också skildra situationen. (Långt ifrån alla elever har emellertid också gjort detta.)

ningar av publikmängd och –beteende samt av dekor, ljussättning och andra visuella effekter. Några typiska utsagor följer:

”Det är mörkt omkring mig, men olika färgers ljusstrålar fladdrar omkring i lokalen. Det finns fullt med människor överallt” (14B4f)

”Det var alldeles packat med folk som så konstigt och lite skrämmande tittade på en med sina ögonbryn-, läpp- och näsringar /.../ De skrek och hoppade, tittade på en med vilda ögon som såg ut att helt och hållet sakna vett och sans!!” (19b2f)

”Ljusen slocknar och sedan pang raketer” (11A4f).

I det fall att skribenten själv har stått på scenen blir perspektivet givetvis ett annat (jfr ”Det var mörkt, vi hade bara på strålkastarna som var riktade mot scenen”, 3b4p). Ett vanligt inslag gäller åsynen av den åhörande publiken (t.ex. ”Man såg hur publiken gillade musiken”, 5e5p; ”När vi kom [upp på scenen] började publiken hoppa och klappa i takt”, 19d14p). Synintryck av uppträdande musiker har likaså beskrivits ur åhörarperspektiv (t.ex. ”Han satt på scenen med sin akustiska gitarr och spelade som vem som helst. Jag observerade honom länge”, 8b5p; ”Sällan har jag sett någon uppträda så känslösamt på scen som han gör”, 5e4p). Därtill kommer utsagor som vittnar om betydelsen av synintryck generellt, t.ex. ”Jag kände mig så lycklig då jag äntligen fick se dem” (19d9f) och ”Det bästa var att jag slapp så långt fram så jag såg dem jättebra” (8b6p). Till de främsta visuella upplevelserna som (i motsats till de hittills nämnda percepten) *inte* står i direkt relation till musiken (men likväl kan vara av betydelse för upplevelsen) hör olika ”skeenden” i naturen respektive specifika väderförhållanden. Två exempel på detta följer: ”Vi var mitt ute på sjön. Vädret var lysande vackert. Himlen var blå” (12B5f); ”Det var en vacker solnedgång utanför som lyste in genom fönstret och kastade ett gyllene sken på det mörkt träfärgade pianot” (7b8f).

Den undergrupp gällande perception som har samlat näst mest utsagor är 3.8. Till denna undergrupp hör beskrivningar där eleverna mera ”sakligt” uttalar sig om musiken och/eller utförandet. Avgörande är, som tidigare framgått, att skribenten i någon mening *karaktäriserar* musiken och/eller utförandet, dvs. det räcker inte med att enbart nämna namnet på verket/låten, artisten eller gruppen. Nedan refereras några exempel på denna meningsenhet:

”Det var ett enda rytmiskt dunkande i snabb takt” (17d3f)

”Det var en symfoniorkester som spelade ’raddigt’<sup>124</sup>. Det var olika ljud som man inte fick någon ordning på, sedan plötsligt så spelade alla lika” (92-1f)

”Alla sjöng för ’full hals’” (7b7f)

”Han kan allt utantill utan att spela fel” (1c2f)

Drygt en tiondedel av alla beskrivningar i schemats tredje del återfinns i underavdelning 3.1, detsamma gäller för 3.7. De auditivt relaterade rapporterna (3.1)

<sup>124</sup> ’Raddig’ är en finlandism för ’rörig, stökig, virrig’ (Finlandssvensk ordbok, 2000, 144).

uppmärksammar två motsatta fenomen: närvaro av ljud respektive frånvaro av ljud. Till det förstnämnda hör framför allt kommentarer om ljudstyrkan på musiken (t.ex. ”Musiken dånade”, 19b2f); det senare motsvaras av beskrivningar av en påtaglig *tystnad* bland åhörarna (t.ex. ”Det var helt knäpptyst fast salen var fullsatt av människor, 17b7f). Utmärkande för 3.7 är att samtliga utsagor rör multimodal perception. I egenskap av konsertbesökare respektive TV-tittare<sup>125</sup> betonar eleverna särskilt betydelsen av att se *och* höra på samma gång.

#### (4) KOGNITION

Två av underavdelningarna i schemats fjärde del framstår som påtagligt vanligare än de övriga. Dessa är 4.5 och 4.7 (varav 4.5 är allra vanligast), som tillsammans svarar för cirka 60 % av alla kognitionsutsagor. Bakom detta mönster döljer sig med andra ord musikaliska möten som givit upphov till associationer, minnen och tankar, samt beskrivningar där musiken respektive det musikaliska utförandet har kommenterats i emotionellt ”laddade” termer.

En närläsning av de rapporterade tankarna, minnesbilderna, associationerna och reflektionerna (4.5) ger en riklig provkarta på sådana reaktioner i samband med olika former av musikumgänge. Ett tydligt mönster är att eleverna under lyssningens gång aktivt har tagit ställning till huruvida musiken varit främmande eller bekant för dem. Om detta vittnar anmärkningar av typen ”Jag har aldrig hört artisten förr” (5e4p) respektive ”Jag har hört den flera gånger förut” (17a2f) och ”Efter en stund kände jag igen honom” (2a2f). I många fall verkar eleverna ha stått inför någonting nytt:

”Jag började höra rytmer och melodier som jag aldrig hört förut” (17a4p)

”Vilken pianist, vilken teknik, vilket geni! Jag hade aldrig hört något liknande” (2a3p).

Att inte veta vem det är som utför musiken kan sätta igång tankar om vem det kan vara (jfr ”Jag tänkte att de måste absolut ha varit världsberömda”, 17a5f). I det fall att musiken överraskat eleven negativt tar sig tankarna andra uttryck, vilket 12B5f illustrerar: ”Jag tänkte att vad är det här för nördmusik.” Musik som tidigare har upplevts negativt av eleven men som – inte sällan till elevens stora förvåning – med ens framstår som mycket tilltalande (denna förändringsprocess inträffade f.ö. även i 12B5f:s berättelse), har gett upphov till reflektioner kring egna attityder till musik (t.ex. ”Jag hade aldrig trott att jag skulle gilla sådan där sorts musik”, 18a6f; ”Underligt att ens smak kan ändras så där snabbt”, 11CD7p). Vidare har elevernas reflektioner rört olika tekniska aspekter, såväl i förhållande till ett åhört framträdande som eget musicerande. Ett exempel på vardera perspektiv följer:

”Man kunde inte låta bli att undra över hur en trådsml tant på 1.50 meter kunde få så mycket ljud ur sig” (13A2f)

---

<sup>125</sup> Med TV-tittare avses elever som har tagit del av en musikvideo eller en TV-utsänd konsert.

”En av mina första tankar var ungefär att det här är ju jättebra och [jag] funderar lite över hur sjutton det kan gå så bra?! (Vi hade aldrig övat ihop tidigare.)” (15?5f)

Lyriken visade sig i många fall ha fungerat som avtryckare (Lilliestam, 2001, 108) för elevernas tankar. Vanligen har eleverna applicerat detta tankeinhåll på sin egen livssituation. Tre exempel på ett tankeinhåll som haft sin utgångspunkt i sångtexten följer. I samtliga utdrag märks existentiella beröringspunkter.

”Av låttexten börjar jag tänka på hur viktig mamma är för mig och hur mycket jag älskar henne” (17d5f)

”Det kom en sång vars ord fick mig att tänka /.../ på hur bra jag har det” (11BC4f)

”Denna sista låt (som handlar om havet) väcker väldigt starka känslor hos mig. Mina tankar börjar kretsa kring havet, naturen, hur lycklig man borde vara” (17d7f)

Förväntningar och behov som har väckts under musikens gång bildar en egen liten grupp i detta sammanhang. Det handlar om kognitivt präglade reaktioner som t.ex. kunnat yttra sig som en önskan om att besitta lika kvalificerade musikaliska färdigheter som en musiker vars uppträdande man tagit del av (”Just då skulle jag ha gjort allt för att kunna sjunga som henne”, 13A2f), som lust att själv uttrycka sig musikaliskt (”Jag skulle liksom vilja sätta mig vid mina trummor och börja spela med”, 14D4p) eller som specifika förväntningar på repertoaren under en konsert som man bevittnar (jfr ”När de började spela första sången började jag gå igenom i mitt huvud vilka låtar jag ville att de skulle spela”, 10A3p).

De beskrivningar som grundar sig på upplevelse av musiken som *index* (Dowling & Harwood, 1986, 204–205) gäller minnen av tidigare händelser, personer, situationer osv. som eleven har kommit att tänka på då de ”konfronterats” med en viss musik. Den starka reaktionen inför musiken har med andra ord betingats av att musiken kommit att sammankopplas med en tidigare händelse (som musiken påmint om eftersom den ingått i denna tidigare händelse). Elevernas tankeinhåll är i sådana fall främst knutet till olika utommusikaliska aspekter.

Utmärkande för de utsagor som samlats i 4.7 är att dessa beskriver musiken och/eller utförandet i emotionellt laddade termer, t.ex. genom att beteckna en sång som ”glad” (11CD5f), genom att beskriva musiken som ”mystisk” (18d3f), genom att karaktärisera en låt som ”vild” (13B3p) eller genom att, så som 19c3f, utbrista: ”Det var den mäktigaste musik som jag någonsin hört.” Relaterat till utförandet (föregående exempel gällde musiken) lyder några typiska utsagor: ”Kören är ganska stor och det känns mäktigt när de sjunger” (3b3f); ”Synthsolona är fantastiska!” (17a5f) och ”Konserten var mycket lyckad” (8b8p). En stor del av utsagorna i denna underavdelning kan beskrivas som utvärderande reaktioner (jfr Finnäs, 1992, 6), vilket märks i att eleverna skildrar musiken på ett sätt som indikerar subjektiv preferens<sup>126</sup>. Särskilt tydligt blir detta i kommentarer såsom ”De spelade jättefint” (8b6p) och uttalanden av typen ”Musiken är mycket bra” (19d12f).

<sup>126</sup> Av denna anledning har flera utsagor placerats såväl i 4.7 som i 5.2 (gillande).

Drygt en tredjedel av det kognitiva reaktionsmaterialet har allokerats underavdelningarna 4.1–4.4. Denna del av schemat täcker ett brett spektrum av olika slag av *förändringar* i den kognitiva bearbetningsapparaten. Mest frekvent är beskrivningar av hur mötet med musiken kom att förändra personens ”state of mind” (4.3). Tre typiska meningsenheter av detta slag är:

”Jag blev alldeles paralyserad av gruppens musik” (11CD7p)

”Jag kände mig nästan ’förhäxad’” (18a6f)

”Jag var helt i chocktillstånd under hela konserten” (7b1f).

Spännvidden i 4.1 sträcker sig från relativt allmänna uttalanden av typen ”Jag började lyssna noggrannare” (2a2f) till beskrivningar av absorptionsliknande upplevelser (jfr ”Jag glömmer allt runt mig och bara lyssnar på musiken”, 7c17?). Den andra underavdelningen (4.2) domineras av atmosfär- och stämningssinriktade skildringar (t.ex. ”När bandet kliver upp på scenen börjar alla skrika. Stämningen är väldigt hög”, 10A8p), medan 4.4 (som samlat färre antal beskrivningar än de tre föregående) primärt gäller upplevelse av att i någon mening ha ”uppgått i” musiken (t.ex. ”Jag flöt på något sätt in i musiken”, 7c20f).

## (5) KÄNSLOR/EMOTIONER

För de allra flesta ungdomar i min studie har den starka musikupplevelsen varit förenad med upplevelsen av positiva känslor (5.2), dvs. känslor som de *själva* har erfarit (och *inte* känslor som de har uppfattat att musiken uttryckt). Vanligast är känslor av gillande, njutning och välbehag följt av glädje och lycka. Exempel på *alla* de ”känslokluster” som ingår under 5.2 i schemat (se Bilaga x) förekommer emellertid i de analyserade elevtexterna, vilket gör 5.2 till en mycket omfattande underavdelning – den största av dem alla. Nedanstående kompot av citat syftar till att illustrera det breda spektrum av positiva känslor som gör sig gällande i materialet.

”När jag hörde sången fick jag en sådan lugn och härlig känsla” (11CD11f)

”Jag fylls med en sådan ro” (3f2f)

”När konserten äntligen började blev jag på något sätt glad och harmonisk” (17d9f)

”Kanske är det en slags trygghet jag känner” (5e7p)

”Jag kände mig så liten” (92-1f)

”Jag kände en sorts tillfredsställelse (10B3p)

”Njuter för FULLT av körens sång” (17d7f)

”Jag gillar melodin” (5e7f)

”Orgelns vackra klang smekte mitt hörselsinne” (8b10p)

”Jag blir helt varm, glad och nöjd” (18a5f)

”Jag kände mig så lycklig” (19d1f)

”[Jag] börjar känna mig glad och upprymd” (3f1p)

”Som att vara förälskad” (13B4f)

”100 % extas” (17a4p)

En ytterst liten del av elevernas beskrivning gäller negativa känslor (5.3). Detta gäller särskilt antalet beskrivningar som uteslutande skildrar ett negativt musik-umgänge – vanligare är att en upplevelse i något skede har haft *inslag* av en negativ känsla. Ett typiskt exempel på det sistnämnda är känslor av nervositet inför ett musikframträdande (jfr ”Jag var jättenervös. Men nervositeten försvann när man såg hur publiken gillade musiken”, 5e5p). Utmärkande är att nervositeten relativt snabbt är ”överstökad” varefter beskrivningen i stället antar en entydigt positiv ton. I ett fall blir det tydligt att simultan visuell information i form av musikvideons ”story” bidrar till att förstärka elevens negativa reaktioner; eleven känner det ”som om jag skulle plåga mig själv” (13B5f) då hon tar del av låten audiovisuellt (låten konstateras ha en liknande, om än inte lika intensiv inverkan, då hon enbart hör den). Hon skriver bl.a. att hon inte vill att någon annan skall se hur hon reagerar (häftig gråt m.m.), vilket tyder på att reaktionsmönstret är förknippat med skam eller genans. Noterbart är att eleven *trots* att musiken upplevs väcka negativa känslor alltjämt känner sig attraherad av musiken: ”Musiken och texten är så vackra att jag inte kan låta bli den [låten]” (13B5f). Denna paradox<sup>127</sup> leder in på 5.4, som fokuserar beskrivningar av att musikumgänget har gett upphov till olika, ibland motstridiga, känslor. I vissa fall handlar det om känslolågen som förändrats under upplevelsens gång (som t.ex. i fallet med den ovan nämnda initiala nervositet); i andra fall skildras en sammanhängande upplevelse av många olika känslor:

”Jag känner mig både räddig, helt förvirrad, men på samma gång känner jag någon sorts samhörighet med någon. Det känns skönt. Jag känner mig inte längre lika ensam. Kanske är det en sorts trygghet jag känner.” (5e7p)

## (6) EXISTENTIELLA OCH TRANSCENDENTALA ASPEKTER

Schemats sjätte del gäller sådana aspekter som mera sällan har berörts i elevernas texter. Den av de tre underavdelningarna som kommit att samla flest beskrivningar gäller transcendentala upplevelser (6.2). Typiska transcendentala aspekter är upplevelse av en annan värld, kosmisk upplevelse (t.ex. ”Jag kände mig stå mitt i världsalltet”, 8b10p) respektive utsagor av typen ”Man bara glömmer allt annat, man glömmer sig själv, sina problem, det är som en transsituation utan alkohol, droger eller något annat” (11A4f).

Meningen med livet och den egna existensen är typiska existentiella frågor (6.1). I några fall har eleverna upplevt att musiken kommit att aktualisera sådana aspekter (t.ex. ”Jag fick liksom en känsla av att jag måste göra någonting med mitt liv, jag vet inte vad, bara att det måste vara någon mening med allt”, 18c4f).

<sup>127</sup> Se t.ex. Schubert (1996, 26) för ett försök att förklara denna paradox (“that people like music that evokes negative emotions”).



Vidare finns det exempel på att musiken på ett ”djupare” plan påverkat elevens syn på tillvaron (”Allt i min omgivning blev så ljust och vackert, och varje gång jag hör en fågel sjunga eller vinden susa, så tänker jag på vilken underbar värld vi egentligen har”, 4?4f). De få religiösa aspekterna i materialet (Gudsnärhet och upplevelse av en sakral stämning) täcks av 6.3.

## (7) PERSONLIGA OCH SOCIALA ASPEKTER

Över hälften av alla utsagor i schemats sjunde och sista del handlar om nya möjligheter, insikter och behov som aktualiserats till följd av mötet med musiken (7.1). Inom denna underavdelning finns en tydlig ansamling av rapporter om att eleven tack vare musikumgänget upplevt sig få kraft, hopp, tröst, en ”kick”, bättre sinnesstämning och liknande. Några utdrag får belysa dessa effekter:

”När man lyssnar på låten är det nästan som om man blir tröstad av den” (18c5f)

”Man fick en känsla av att nog blir det fred till sist” (17d6f)

”Det gav en otrolig ’kick’, troligen ganska lika som när man tagit någon drog” (2e1p)

”Jag känner mig jätteenergisk, orkar göra vad som helst” (93-3f)

”Man känner sig full av energi men inte alls aggressiv energi utan snarare livsglädje” (6c2p)

I flera fall framställs det upplevda ”tillskottet” (av psykisk styrka etc.) ha varit av avgörande betydelse för elevens fortsatta tillvaro. Musiken har medierat en ”livslåga”.

”När jag hörde den var jag in en ganska djup depression, jag hoppades nästan att jag skulle dö. Jag hörde den vid en vän, om och om igen. På något underligt vis gav den låten mig livslusten tillbaka, jag vet inte varför, jag vet inte hur, det enda jag kom på när jag hörde den var: Jag vill absolut leva vidare.” (5a1f)

”Jag hade gått igenom något mycket svårt och började så småningom gå vidare och just denna låt var början till att jag senare ’klarade’ detta.” (5e7f)

En annan konsekvens utgörs av en upplevd ovilja att avbryta musikumgänget då låten är slut, konserten är över etc. Liksom skildringar av att musiken fått eleven att känna sig fri eller befriad, svarar sådana upplevelser för omkring en femtedel av alla 7.1-utsagor. Oviljan att bryta upplevelsen märks i utsagor som ”Jag skulle ha kunnat spela hur länge som helst” (11CD9p), ”Jag önskade att hon aldrig skulle sluta sjunga” (13A2f), ”När gruppen slutade ville jag att dom skulle ha fortsatt” (2b1f), och ”Jag tittar förskräckt på klockan. NEJ! Programmet är slut snart” (17d7f). Behovet att låta musikumgänget fortgå har i vissa fall (då eleven haft tillgång till en inspelning) följts av ett omedelbart upprepat lyssnande (se t.ex. ovanstående utdrag av 5a1f). Den andra femtedelen av 7.1-utsagorna gäller, som redan framgått, en upplevd förändring med konsekvens för det psykiska välbefinnandet: eleverna skriver om känslor av frihet, av att ha befriats. Två exemplifierande utdrag följer:

”När jag hade spelat klart kände jag mig otroligt lugn och stilla och allt kändes skönt, det var nästan som om inga problem skulle existera och som om jag var helt fri.” (7c20f)

”Jag hade grubblat länge på det här problemet som texten handlar om och när jag då kom på den här låten så var det som en frigörelse från alla tankar som plågat mig.” (2f7f)

Beskrivningar av att musikumgänget gett upphov till nya möjligheter, insikter och motiv specifikt relaterade till musik (7.2) bildar den näst största gruppen av upplevda konsekvenser. Inom denna undergrupp skriver många elever om att de till följd av den starka musikupplevelsen fått en ny syn på någon viss typ av musik (”Förr tyckte jag om s.k. suomipop och internationell musik /.../ Nu vill jag ha mera spansk eller latinamerikansk musik att lyssna på”, 2a2f), ett visst verk (”Sedan vill man ha låten själv och spelar av den av kompisen som hade låten”, 18a5f) eller en viss artist (”Jag kände att jag bara måste få tag på allt som han producerat”, 2a3p). I några fall har upplevelsen också gett upphov till en vilja att själv lära sig spela musiken respektive att utveckla sitt eget musikaliska kunnande, vilket illustreras nedan:

”Jag försökte spela låtarna och solot trots att jag inte är någon virtuos på piano” (2a3p)

”Allt sedan jag fick den där känslan /.../ har jag tränat på att sjunga. Och jag hoppas att jag en dag skall kunna sjunga ordentligt” (1f1f)

Upplevelser av att musikumgänget i någon mening kommit att bekräfta elevens identitet, det egna jaget, skildras i 7.3. ”Det är den där känslan: jag är bra, jag duger till någonting, jag kan!” sammanfattar 13B4f sin upplevelse efter en lyckad sångprestation; ”Jag-är-bra-fast-jag-inte-är-riktigt-som-andra’ känsla” kallar 13B2f sin upplevelse efter att ha identifierat sig med budskapet i en sång. Berättelser om att ha bekräftats i sin *musikaliska* identitet har ett påtagligt övertag. Liksom i nedanstående utdrag är majoriteten av dessa berättelser knutna till publikens respons i samband med att eleven har uppträtt:

”Jag spelar bas i ett band. Nästan varje gång vi tränar får jag en känsla att jag är bra och kan det som någon annan kan också. Det största var när vi hade ett stort uppträdande /.../ De andra banden spelade nog helt bra men när vi kom började publiken hoppa och klappa i takt. Man fick en sådan underbar känsla att man själv började hoppa omkring och [man] var inte längre nervös som man annars alltid var. Jag kände att jag var omtyckt och efteråt kom det några och frågade om jag kunde skriva min autograf. Efter det har jag alltid varit avspänd och lugn på ett uppträdande.” (19d14p)

En annan form av bekräftelse är upplevelsen av att musiken i någon mening framstått som en projektion av det egna jaget; den har upplevts uttrycka tankar och känslor som bär ens egen handskrift. Sådana upplevelser har av eleverna kommenterats på bl.a. följande sätt: ”Texten är ju precis som om den skulle vara tagen ur mitt huvud, det var som om det skulle varit mina tankar som bandats in” (18c5f), ”Den berättade om mig och mitt liv” (5e2p), ”Det stämde med mig” (2f7f).

Den fjärde undergruppen (7.4) rymmer olika sociala aspekter, vilka endast i begränsad utsträckning har kommenterats i detta material. Flera elever skriver exempelvis om att de i egenskap av deltagare upplevt en stark gemenskap med övriga medverkande under den finlandssvenska festivalen Skolmusik. Andra exempel gäller upplevelse av samhörighet mellan lyssnare såväl i stora konsertsituationer som i mindre sammanhang, t.ex. ett fordon (jfr ”Det blev liksom någon gemenskap mellan alla i bilen”, 18c4f).

Med utgångspunkt i det av Gabrielsson och Lindström Wik utvecklade beskrivningsschemat för starka musikupplevelser har jag i denna delstudie, sammanfattningsvis, tecknat en komplex bild av innehållet i elevernas texter. Analysen uppenbarade att högstadieelevernas starka musikupplevelser kan ta sig många olika uttryck. Exempel på upplevelser inom schemats alla sju huvudkategorier påträffades men i olika stor omfattning. Positiva känslor dominerade följt av beskrivningar av att musiken gett upphov till kognitiva reaktioner som t.ex. associationer och tankar av olika slag, medan existentiella och transcendentala aspekter var mera sällsynta. Resultatredovisningen demonstrerade att högstadieungdomarnas musikaliska erfarenhetsdepåer kan rymma livfulla minnen av mycket starka möten med musik.

### **Elevernas orsaksförklaringar**

Som en sista punkt i den skriftliga beskrivningen uppmanades eleverna att försöka förklara varför upplevelsen blev så stark. Genom att i denna del granska elevernas orsaksförklaringar önskar jag ytterligare fokusera vilka betingelser som verkar kunna ge upphov till stark musikupplevelse hos ungdomar. Med ledning av den resultatbild som Gabrielsson och Lindström Wik har presenterat<sup>128</sup> har jag valt att fokusera analysen till tre huvudsakliga typer av presumtiva orsaker (tolkningsmöjligheter). Dessa är: faktorer relaterade till musiken, faktorer relaterade till personen och faktorer relaterade till situationen. Gabrielsson med kollega betonar att det alltid handlar om ett växelspel mellan dessa tre komponenter, där den relativa betydelsen varierar men ingen komponent helt kan uteslutas (jfr Nielsen, 1998, 319–320).

Although it is natural and tempting to ascribe SEM to musical factors, by necessity there always is an interaction, in various ways, between musical, personal, and situational factors. (Gabrielsson, 2002b, 118)

Antalet elever som har besvarat uppgiften uppgår till 124. Åtminstone en del av bortfallet kan förklaras av att eleverna inte har klarat av att isolera någon möjlig orsak. Exempel på kommentarer som bestyrker detta är: ”Det som framkallar känslan är... ja, det är SVÅRT att förklara” (19d16f) och ”Orsaken har jag ingen aning om” (15?8f). I andra fall kan man förmoda att eleverna har glömt att de inte ”bara” skulle beskriva upplevelsen utan även försöka ta ställning till orsaken. Av de 124 elever som har besvarat uppgiften har 23 % uppgett fler än en

<sup>128</sup> Deltagarna inom ”Uppsalaprojektet” har även ombetts att ange möjliga orsaker till att den starka musikupplevelsen inträffade, varför Gabrielsson och hans kollega har genomfört en motsvarande analys av sina data (se t.ex. Gabrielsson, 2001, 442–445; Gabrielson, 2002b, 117–118; Lindström Wik, 2001, 18, 20).

möjlig orsak<sup>129</sup>, varför det totala antalet orsaksförklaringar uppgår till närmare 170 stycken. Andelen personer som har uttryckt någon av de tre faktorerna Musik, Person och Situation fördelar sig på följande sätt:

Faktorer relaterade till musiken:	29.3 %
Faktorer relaterade till personen:	43.2 %
Faktorer relaterade till situationen:	27.5 %

#### *Faktorer relaterade till musiken*

De musikrelaterade orsakerna berör såväl musiken (tonmaterialet och/eller lyriken) som olika aspekter av det musikaliska utförandet. I vissa fall är förklaringarna kortfattade, och som en följd därav heller inte särskilt innehållsrika (jfr ”Det beror mycket på musiken”, 7c17?; ”Därför att låten är så bra”, 2a1p). I andra fall är förklaringarna mer precisa (t.ex. ”Jag tror själv att det var de snabba upphetsande rytmerna och de melodiosa gitarriffen”, 17a4p). Referenser av musikanalytiskt slag liksom musikspecifika termer av det slag som 17a4p använder i exemplet ovan var emellertid mindre vanliga (jfr t.ex. Gabrielsson, 2002b, 117). Bland de vanligare förklaringarna finner man i stället olika stil- eller formrelaterade aspekter av musiken. Eleverna hänvisar exempelvis till ”att låten är så lugn” (1e3p) och ”att deras musik är så våldsam och tokig” (5e1p). En mer indirekt förklaring lyder: ”Det var deras typ av musik som var så annorlunda all annan sorts musik jag hört.” Det visade sig även vara vanligt att eleverna hänvisar till musikernas spelskicklighet, musikaliska uttrycksförmåga, röstkvalitet, sångsätt o.d. Tre utdrag som belyser detta följer:

”Upplevelsen var stark eftersom jag helt enkelt njuter av artistens underligt höga och hoppande röst” (11BC3f)

”Han spelar jättebra. Jag har ännu inte hört någon annan som spelat orgel bättre” (11CD2p)

”De lever sig in i sången och det märks att de tror på det de sjunger. Det är väl därför upplevelsen blir så stark” (3b3f)

Utsagor som vittnar om att musiken upplevts njutbar och tilltalande är en annan tämligen vanligen förklaringsform (”Naturligtvis bidrog den underbara musiken”, 5e4p; ”Det var något i sången som var så fint”, 92-1f). Dylika utsagor kan tillika ses som en slags övergripande subjektiv utvärdering av musiken. Vidare märks förklaringar där specifika instrument utpekas som orsak, t.ex. genom att eleven urskiljer ett visst instrument utan närmare specifikation (jfr ”Det var säkert av alla fiolerna som jag blev så där”, 18a6f) eller konkret pekar på ett visst instrumentslag. Ett exempel på det sistnämnda är: ”att det i låten finns ett häftigt gitarrsolo” (3f1p). Innebörden av sångtexten omnämns även av några ele-

<sup>129</sup> Lindström Wik (2001, 18) har redovisat motsvarande uppgifter för sin specialstudie av 70 personer som gett uttryck för någon religiös aspekt i sina beskrivningar: bortfallet uppgick här till 27 % och antalet beskrivningar med två eller fler orsaksförklaringar till 26 % av det totala materialet. Förhållandena är med andra ord snarlika.

ver<sup>130</sup>. Så skriver t.ex. 19d11f: ”Sången berättade om en mans känsla efter att hans barn hade dött. Det var troligen det som påverkade mig så mycket.” Därtill har ett antal elever, såväl ur utövar- som åhörarperspektiv, hänvisat till ett i musikaliskt/teknisk bemärkelse lyckat utövande samt påtalat klangfärg och ljudstyrka.

### *Faktorer relaterade till personen*

Eftersom musikupplevelse när allt kommer omkring alltid är en ”intern angelägenhet” kan man - om man så vill - hävda att *alla* orsaksutsagor i grund och botten är personrelaterade. Avgörande blir dock huruvida den upplevande själv har valt att se orsaken som en inre (personrelaterad) faktor *eller* om han eller hon har uppfattat att orsaken finns utanför honom eller henne, dvs. i musiken eller i situationen (yttre faktor). Det allra vanligaste förklarings sättet bland eleverna i min studie visade sig vara att förlägga orsaken (eller en av orsakerna) till den egna personen. Detta innebär att eleverna förklarade det inträffade med att det var någonting hos dem själva som bidrog till det inträffade. Nedan följer en förteckning över hurudana faktorer det kunnat handla om. Förteckningen börjar med de mest förekommande orsaksförklaringarna och innefattar endast sådana faktorer som har omnämnts av mer än 10 % av eleverna.

*Sinnesstämning, humör, tillstånd*, t.ex. ”att jag då var lite deprimerad och på dåligt humör” (11BC7p), ”att jag just då var förälskad” (1e2f). Hit hör även ett antal utsagor om en under längre tid ”uppbyggd” förväntan att få bevista en viss konsert, t.ex. ”att jag hade väntat 4–5 år för att [få] se det här bandet” (8b6p).

*Minnen, tankar och associationer*, t.ex. ”på grund av minnen som har med låten att göra” (8a3f), ”av låttexten börjar jag tänka på hur viktig mamma är för mig” (17d5f)

*Musikalisk tillfredsställelse, självförverkligande*, t.ex. ”att vi hade gjort musiken så fin och att allt stämde” (15?5f), ”det var ett stort steg för mig, personligen, att komma över den gränsen [f.d. notbunden elev som lärt sig fritt ackompanjemang]” (10A5f)

*”Igenkänningsseffekt”* (bekant musik, upplevelse av korrespondens mellan musiken och den egna personen), t.ex. ”att man kände igen de flesta av sångerna” (17b7f), ”att jag kände igen mig i texten” (5e7f)

*Uttalat gillande av viss musik(stil)/artist*, t.ex. ”för att jag är Bill Haley freak (12A3p), ”att denna låt är just av den typ som jag tycker om” (1e2f)

Bland de övriga faktorerna som nämnts märks olika lägningsrelaterade aspekter (t.ex. ”eftersom jag är en känslig person”, 7b8f), ospecificerade intraindividella faktorer (jfr ”det är någonting inom mig som får mig att känna så starkt”, 4?5f) samt relationella aspekter (t.ex. ”att det var min bror som spelade”, 14B2f). Därtill kommer ett fåtal elever (5 % eller färre) som t.ex. har refererat till ett allmänt musikintresse (”för att jag älskar att lyssna på och spela vacker musik”, 7b8f) respektive attribuerat orsaken till en konfrontation med något oväntat (”att jag aldrig hört henne sjunga förr [det blev en total överraskning för mig]”, 13A2f).

<sup>130</sup> Flera elever har uppmärksammat sångtexten i sina orsaksförklaringar. De flesta av dessa har dock hänförs till gruppen Faktorer relaterade till personen eftersom fokus varit på den upplevda korrespondensen med det egna livet.

### *Faktorer relaterade till situationen*

En stor del av de situationsrelaterade orsakerna är relaterade till en ”typisk” ungdomsmusikkontext. Många texter är skrivna ur åhörarperspektiv, andra är skrivna ur utövarperspektiv (i det sistnämnda fallet är även andra miljöer än den nämnda representerade). En mycket frekvent situationell faktor är *åsynen* av musikern(a) under konserter som eleven bevistat (t.ex. ”att se bandet på riktigt”, 19c8f). Majoriteten av konserterna har hållits av stora världsartister, vanligtvis elevernas idoler (jfr ”att jag såg mina idoler”, 17d10p). Den stora betydelse som de visuella intrycken har haft blir uppenbar i utsagor såsom ”Det var inte bandets musik som väckte känslan, utan tanken att jag fick se mitt favoritband” (19d1f) och ”Det bästa var att jag stod så långt fram så jag såg dem jättebra” (8b6p). Några elever har betonat kombinationen av att både höra *och* se, andra har uttryckt sig mer allmänt om betydelsen av att musiken varit direktförmedlad (t.ex. ”Deras musik är annars också gripande men live är det FANTASTISKT”, 10b4f). Även den specifika miljö som stora konserter innebär har omnämnts som en (bidragande) orsak (t.ex. ”Det som fått konserten att stanna i huvudet är säkert spänningen inne i hallen. Alla fans kunde sångerna de spelade och sjöng med för full hals”, 8b8p). Därtill kommer det egna sällskapet under konsertbesöket: ”Jag var och se på konserten med mina vänner så konserten fick ännu mera känsla” (8b11p). De konsertrelaterade beskrivningarna av elever som själva uppträtt gäller uteslutande responsen från publiken. Ett typiskt exempel följer: ”Upplevelsen var stark för att det var så många som diggade oss” (5f1p).

Den fysiska omgivningen framstår som en betydelsefull faktor. Eleverna hänvisar till särskilda skeenden i naturen som på olika sätt ”ackompanjerat” och upplevts ha påverkat upplevelsen (solnedgångar, mörker etc.), specifika platser (t.ex. att lyssna på musik i en båt ute på havet eller att bevittna en musikalföreställning i en, som en elev skriver, ”enorm teater”), speciella effekter (t.ex. färglampor och springbrunnar som sattes igång samtidigt som musik började spelas inne i en simhall), frånvaro av andra människor, särskilda förhållanden (t.ex. ”Ingen störde/tilltalade mig [eleven åt frukost med två familjemedlemmar] – det enda som i princip hördes var musiken från radion”, 6c3p) m.m. Vidare beskrivs övriga människors beteende och ”utstrålning” i situation som en möjlig orsak till upplevelsens utfall (t.ex. ”Det är nog /.../ alla glada människor som gör att upplevelsen blir så stark”, 14B4f). Flera elever har påtalat den musikaliskt betingade sociala samvaron och gemenskapen, t.ex. i samband med tillställningar såsom den finlandssvenska musikfestivalen Skolmusik som samlar tusentals aktiva elever, eller i samband med sammusicerande under mindre former (t.ex. duettspel). Ett par elever har attribuerat orsaken till en speciell händelse (konsertresa med kören) eller ett speciellt tillfälle (examinationstillfälle vid en frivillig musikutbildningsinstitution). I ett fall presenteras kvaliteten på ljudåtergivningen som orsak: ”Upplevelsen var väl så stark för att han hade en så bra stereo” (12B5f).

### 5.3 Meningspotentialen ur elevperspektiv

I det följande redovisar jag de narrativa konstruktioner som jag har bildat på basis av en ingående tolkning av vilken *innebörd* eleverna har gett begreppet stark musikupplevelse. Redovisningen avslutas med att jag knyter samman resultatbilden i en s.k. metaberrättelse. Analysen resulterade i elva narrativa konstruktioner, utarbetade enligt principen om en möjligast fördomsfri tolkning av data. På samma sätt som kategorierna i Gabrielssons och Lindström Wiks schema för starka musikupplevelser skall de elva narrativa konstruktionerna inte förstås som elva strikta (varandra uteslutande) kategorier. Gränsdragningen mellan enskilda kategorier är stundom flytande, dvs. överlappningar kan förekomma. För att markera undersökningens fenomenologiska kvalitet (jfr Garner, 1993, 167) har jag valt att formulera konstruktionerna i första person, dvs. de presenteras som om de hade uttalats av eleverna själva<sup>131</sup>. De elva narrativa konstruktionerna lyder:

Stark musikupplevelse är:

- (1) då jag känner att jag gör väl ifrån mig musikaliskt
- (2) då jag upplever tilltalande musik
- (3) då jag är med om ett stort musikaliskt evenemang
- (4) då musiken berör mig
- (5) då musiken förändrar mina känslor
- (6) då musiken framkallar fysiologiska reaktioner
- (7) då musiken väcker minnen
- (8) då musiken får mig överskrida gränser
- (9) då jag fördjupar mitt musikaliska kunnande
- (10) då jag rör mig till musik
- (11) då jag upplever synkronisering av olika ljudkällor

När narrativa konstruktioner sammanfogas uppstår en ny berättelse, en s.k. metanarrativ. Metanarrativens funktion är i detta sammanhang att på ett tätt sätt beskriva den innebörd som ett antal ungdomar i femtonårsåldern har lagt i begreppet stark musikupplevelse. Den nya texten förväntas således belysa meningspotentialen för stark musikupplevelse ur elevperspektiv, vilket längre fram i mitt arbete kommer att kontrasteras med ett motsvarande lärarperspektiv. Nedan följer en redovisning av de karaktäristiska dragen för respektive konstruktion. Redovisningen avslutas med metaberrättelsen.

---

<sup>131</sup> Eftersom fokus är på de olika teman som kommit till uttryck i materialet har jag avstått från att belasta redovisningen av de elva konstruktionerna med utförliga kvantitativa data. Syftet är att visa på den kvalitativa variationen.

**Konstruktion 1: Då jag känner att jag gör väl ifrån mig musikaliskt**

Elevernas upplevelser av framgång i sitt musicerande står i fokus i Konstruktion 1. Det framgångsrika musicerandet är förbundet med positiva känslor som belåtenhet, tillfredsställelse och lycka. På vilket sätt t.ex. en oberoende jury skulle bedöma elevernas prestationer (dvs. om det också objektivt sett handlar om goda musikaliska prestationer) är mindre intressant i det här sammanhanget; fokus är på elevens egen upplevelse av att han eller hon har gjort väl ifrån sig i samband med aktivt utövande av musik. Berättelserna skiljer sig emellertid något ifråga om vilka ”måttstockar” som åberopas som avgörande för eleven för att han eller hon skall klassa den musikaliska prestationen som lyckad. Dels finns det elever som tar utgångspunkt i en extern källa (t.ex. genom ”spegling” i publikens respons); dels finns det berättelser som uteslutande baserar sig på elevens egen värdering av utfallet. Motsvarande distinktion är vanlig inom psykologiska teorier rörande självuppfattning (Imsen, 2000, 287–288).

Att framträda inför publik (t.ex. i en konsertsituation eller i samband med särskilda examinationstillfällen<sup>132</sup>) kan te sig som en stor musikalisk utmaning, inte sällan förbunden med en hög grad av (initial) nervositet. Publika framträdanden är, som bl.a. Swanwick (1981, 44) påpekat, ofrånkomligen förbundna med ett visst risktagande: det *kan* gå fel. Eftersom musik ”händer” i ögonblicket finns det många olika faktorer som kan spela in och påverka utfallet i en dylik situation. En känd riskfaktor som t.o.m. kan äventyra framträdandet ifall den inte hålls i schack är nervositet, s.k. rampfeber (se t.ex. Wilson, 1997). Att samtliga elever som har skrivit om musikaliska utmaningar av detta slag ändå har bemästrat situationen, och detta också med gott resultat, indikerar att den höga anspänningen som beskrivits ha föregått uppträdandet varit av typen ”optimal arousal” (ibid., 233), dvs. varken för hög eller för låg. En annan aspekt av det offentliga framträdandet<sup>133</sup> är att åhörarna (vanligen) uttrycker någon form av feedback som vittnar om hur de har uppfattat framträdandet. Texter där publikens uppskattning har stigit fram som det centrala draget ingår likaså i Konstruktion 1. Beroende på kontexten i vilken musikumgänget har ägt rum har responsen förmedlats på olika sätt: eleverna skriver t.ex. om att de ”registrerat” åhörarnas fysiska rörelser och uppenbara inlevelse i musiken, om applåder, verbalt beröm, önskemål om autograf m.m. Med stöd i tidigare forskning (se t.ex. Tulamo, 1993, 62–64; Ruud, 1997, 96–100) kan man anta att denna respons kommit att spela en viktig roll för elevernas musikaliska självbild (uppfattning om den egna musikaliska kompetensen etc.). Obestridligt är i alla fall att det inträffade tillskrivits ett stort värde.

Elever som har berättat om särskilda ögonblick då de har upplevt att de gjort bra ifrån sig utan referens till yttre faktorer (som i berättelserna av ovanstående slag)

<sup>132</sup> Elever som bedriver frivilliga musikstudier vid lagstadgade musikläroinrättningar (se t.ex. Ray, 1998) uppträder regelbundet inför en nämnd, som bedömer elevens prestationer.

<sup>133</sup> Med offentligt avses i det här sammanhanget att elevens musicerande sker i en situation där andra, fysiskt närvarande, personer fungerar som aktiva åhörare, oberoende av om det gällt en ”riktig” konsert eller ett mera informellt musikumgänge.



bildar en egen sektion. Utmärkande för dessa berättelser är att utförandet inte sällan har upplevts ligga på en högre nivå än vad man tidigare har presterat. I vissa fall har eleverna t.o.m. klart upplevt sig passera den kompetensnivå som de tidigare trott sig vara förmögna till. För upplevelser av det här slaget reserverar Privette (1983, 1362) termen *peak performance*, definierat som "the prototype of superior use of human potential: it is more efficient, creative, productive, or in some way better than habitual behavior." Privette finner det befogat att (försöka) skilja mellan *peak performance* och *flow*, men medger att det finns tydliga överlappningar. En *peak performance*-upplevelse betraktas exempelvis som renodlad enbart så länge den inte efterföljs av känslor som glädje och njutning – om så sker handlar det enligt Privette (ibid., 1363–1364) om en sammanblandning av *peak performance* och *flow*. Då samtliga berättelser i mitt material gällande "yttreliga" musikaliska prestationer har ackompanjerats av positiva känslor kan upplevelserna förstås som ett dylikt konglomerat. Erfarenheter av det slag som uttrycks i Konstruktion 1 kan liknas vid *in vivo*-upplevelser av stor betydelse för individens s.k. själveffektivitet, genom Bandura bekant som *self efficacy* (se t.ex. Maddux, 2002).

### ***Konstruktion 2: Då jag upplever tilltalande musik***

Musikaliska preferenser hos ungdomar är ett komplext fenomen som rönt mycket forskningsintresse (se t.ex. Finnäs, 1989a; 1989b). Detta fenomen – elevernas affektiva reaktioner inför musik knutna till gillande respektive ogillande – står i fokus i Konstruktion 2. Den absoluta merparten av berättelserna i mitt material handlar om ett möte med musik som starkt tilltalat eleverna. Många av eleverna berättar om omedelbara, intensiva känslor av gillande, inte sällan presenterat som en direkt reaktion på en oväntad konfrontation med musiken ifråga (t.ex. till följd av att de har råkat ha på radion eller TV:n där musiken spelats). De kraftfulla mötena baserar sig med andra ord på lyckliga tillfälligheter (jfr Ruud, 1997). I det fall att musikumgänget har ägt rum t.ex. i form av ett konsertbesök måste slumpen ses vara reducerad eftersom ett sådant musikumgänge (i regel) bottnar i ett medvetet beslut. Konsertbesöket är däremot inte per automatik förenat med en positiv inställning till detsamma – det finns elever som har berättat att de kommit till konserten utan några som helst förväntningar på att musiken skall ge behållning, och det finns elever som uppgett sig först ha reagerat t.o.m. mycket negativt på musiken. Men så har *någonting* hänt – vissa elever förmår lägga fingret på vad, andra inte – med den påföljden att elevens uppfattning drastiskt förändrats, och det initiala motståndet respektive likgiltigheten har utmynnat i ett kraftfullt gillande. Utmärkande för berättelserna i Konstruktion 2 är att de har sin bas i (mer eller mindre medvetna) evaluativa, utvärderande reaktioner, samtliga korrelerade med positiva känslor (Finnäs, 1992, 6).

### ***Konstruktion 3: Då jag är med om ett stort musikaliskt evenemang***

Den sammantagna erfarenheten av att ha varit med om ett stort musikaliskt evenemang stiger fram som ett utmärkande drag för majoriteten av berättelserna i Konstruktion 3. Berättelserna framstår som flätverk, där varje tråd är viktig och tillsammans med de övriga trådarna bidrar till att konstituera helheten. En erfarenhet som återkommer i många berättelser gäller stora konserter inom rockgen-

ren där eleverna tillsammans med många, måhända flera tusentals, andra människor har sett sina idoler framträda live och tagit del av de specifika rituella och ceremoniella aspekterna som musikframförandet rymt (jfr Bjurström & Lilliestam, 1994, 220–221). Enskilda faktorer som, i tätt samspel, kan spela in i en sådan situation är många: anblicken av artisterna, stämningen i publiken, liveförmedlingen av musiken etc. I vissa berättelser framträder trots allt någon entydig, välavgränsad aspekt relaterad till det stora musikaliska evenemanget som den mest centrala och betydelsefulla för upplevelsen. Inte sällan rör denna aspekt upplevelsen att ”möta” de egna idolerna i verkligheten. Utmärkande för sådana musikaliska möten är att det handlar om ett multimodalt musikumgänge; elevernas upplevelser härstammar från samtidiga intryck från flera olika sinnen.

Ett annat exempel på musikumgänge ”av stora mått” som sammantaget kommit att uppfattas som en stark upplevelse, gäller elevernas erfarenheter av att själva aktivt ha medverkat vid något tillfälle där många människor samlats för att musicera tillsammans (t.ex. Skolmusik). De vävar som dessa berättelser bildar bär inslag av såväl individuella element (t.ex. belåtenhet över den egna prestationen) som sociala aspekter (upplevelse av samhörighet och gemenskap).

#### ***Konstruktion 4: Då musiken berör mig***

Formuleringen av Konstruktion 4 kan – åtminstone teoretiskt – förstås på något olika sätt beroende på var man placerar betoningen. I det fall att musiken har vidrört eleven emotionellt, att den har påverkat honom eller henne känslomässigt, är fokus på upplevelsen av att musiken har *rört* eleven i betydelsen haft en stark (emotionell) inverkan. Orsaken kan i regel spåras till innehållet i sångtexten eller till handlingen i en musikal eller musikvideo som eleven tagit del av. Det kan t.ex. handla om en sångtext som skildrar någonting dramatiskt (förlusten av en närstående el. likn.), vilket starkt har påverkat eleven p.g.a.. dennes inlevelse i det skildrade, inte sällan med tårar som följd.

I det fall att musiken har framstått skildra någonting som eleven har direkta referenser till i sitt eget liv, någonting som gäller just honom eller henne, kan betoningen ses ligga på *mig*: musiken berör *mig*, min person, mina problem, tankar, känslor etc. Den upplevda korrespondensen mellan musiken och eleven, hans eller hennes livsvärld, står i förgrunden. För dessa elever har mötet med musiken således samtidigt blivit ett möte med dem själva – musiken har framstått som en spegelbild (jfr DeNora, 2000, 70). Typiskt för dessa musikaliska möten är deras överrumplande karaktär: helt oväntat har eleverna konfronterats med en musik som gett dem en intensiv upplevelse av att stå mitt emot sig själva – eller någon ”likasinnad”. Musikens *ontologiska* betydelse kommer härigenom tydligt till uttryck (DeNora, 2000, 69; se även Hwang & Nilsson, 1996, 263). Till denna kategori hör också beskrivningar av att texten upplevts mediera en ny förståelse av något personligt relevant tema (jfr t.ex. Zillman & Gan, 1997, 168).

#### ***Konstruktion 5: Då musiken förändrar mina känslor***

Majoriteten av berättelserna i Konstruktion 5 gäller upplevelsen av musiken som en mediator av en positiv(are) sinnesstämning. Två linjer kan urskiljas. Å ena sidan har eleverna upplevt sig deprimerade, melankoliska, trötta, stressade eller

på annat sätt ”ur form” innan musikumgänget ägde rum; å andra sidan kan deras utgångsläge i det närmaste betecknas som neutralt. Om det så handlat om att fyllas av glädje och energi i ögonblicket eller om att ha tyckt sig befrias från plågande tankar med förmodade framtida följder<sup>134</sup> har konsekvensen av musikumgänget för dessa elever alltså varit att eleverna ”försetts” med angenäma känslor.

I ett fåtal texter beskrivs musiken ha suggererat rädsla och spänning, dvs. förändringen kan uppfattas ha gått i negativ riktning. Syftet med musiken har därmed varit reaktioner så som dessa, då det handlar om musiken i någon dramatisk film som eleven sett. Beskrivningarna skall med andra ord inte betraktas som exempel på negativt laddade musikupplevelser utan kan snarare sägas uttrycka en ”fascination” över att musik vid ett givet tillfälle kunnat ha en sådan påtaglig inverkan på det egna känslomässiga reaktionsmönstret.

***Konstruktion 6: Då musiken framkallar fysiologiska reaktioner***

Att musik kan utlösa ofrivilliga rörelser hos såväl lyssnare som utövare är ett känt fenomen. Det kan t.ex. handla om att stampa takten, att nicka med huvudet eller att röra sig fram och tillbaka med överkroppen (se t.ex. Jørgensen, 1989). Musik kan också sättas i samband med upplevelser av fysiologiska (inre, osynliga) reaktioner. Olika typer av påtagliga kroppsliga sinnesförnimmelser, s.k. ”thrills” (Goldstein, 1980, 126), står i fokus i Konstruktion 6. Eleverna registrerar att det händer någonting i kroppen då musiken ljuder, men dessa ”förnimmelser” låter sig svårigen översättas i vanliga termer. Utmärkande är i stället att eleverna använder uttryck som att det ”gick ett sug genom kroppen”, att de ”fick en elstöt” eller att de ”kände fjärilar i magen”. Det är med andra ord fysiologiska reaktioner som beledsagat musikumgänget som fått upplevelsen att framstå som så exceptionell för dessa elever.

***Konstruktion 7: Då musiken väcker minnen***

De texter som har givit upphov till Konstruktion 7 gäller återupplevelse av sådan musik som har en stark utommusikalisk betydelse för eleven. Musiken framstår i detta sammanhang som ett tecken – ett *index* – för någonting annat (Dowling & Harwood, 1986, 204–205), och dess specifika mening kan spåras till någonting i det förflutna (en person, en situation etc.), som musiken får individen att associera till beroende på musikens koppling till detta. Beskrivningarna illustrerar tydligt att en stark musikupplevelse inte enbart är att förstå utifrån det estetiska objektets (musikens) inverkan på den upplevande individen (jfr Nielsen, 1998). Konstruktion 7 belyser särskilt ”music’s semiotic powers in relation to the con-

<sup>134</sup> Historiskt kan idén om musikens katharsisfunktion (själslig rening och jämvikt) spåras tillbaka till pythagoréerna (Varkøy, 1996, 17–18). Begreppet katharsis var även centralt i Aristoteles tänkande (Benestad, 1994, 29–33). Pythagoréerna menade att tillståndet hos en människa kunde påverkas genom att utsätta henne för musik av motsatt (känslomässig) karaktär. Enligt den aristoteliska formen för ”musikterapi” användes däremot musik av samma slag som det oönskade själstillståndet; man menade att människan härigenom kunde ”arbeta” sig igenom och befrias från det negativa tillståndet. (Se även Varkøy, 1996, 30).

struction of memory” (DeNora, 2000, 66). Beroende på referensernas art kan konfrontationen med musiken ifråga (som man tidigare hört i något specifikt sammanhang) ge upphov till starka reaktioner av positiv valör, möjligen med stråk av någon negativ känsla<sup>135</sup>.

**Konstruktion 8:** *Då musiken får mig överskrida gränser*

Konstruktion 8 baserar sig på två delvis olika former av ”transcendens” medierad av musik, vilka jag har valt att sammanfatta i termerna verklighetsflykt respektive fusion. Verklighetsflykt kommer till uttryck i berättelser där eleverna beskriver sig ha gått in i musiken på ett sådant sätt att de för en stund ”skiftat verklighet”. Musiken har fått dem att överskrida gränsen mellan realitet och fantasi, innebärande att de trätt in i ett drömlandskap, en fantasivärld. Med andra ord har musiken kommit att fungera som en katalysator för ett kreativt fantasiarbete (Ruud, 1997, 189). I Csikszentmihalyis (1975/2000, 31–32) terminologi framstår de ögonblick av verklighetsflykt som eleverna härigenom har upplevt som en form av *mikroflow*<sup>136</sup>. Fusionsupplevelserna kan däremot karaktäriseras som flowupplevelser, då dessa bär de typiska dragen för flow. Det totala uppgående i musiken (vare sig det gäller lyssning eller utövande i ensamhet, ett konsertbesök eller en danssituation) som kommit att utmärka dessa berättelser, har tagit sig uttryck i en upplevelse av sammansmältning, av att ha blivit ett med musiken. Gränsen mellan subjekt och objekt har upphört gälla, varför eleven har upplevt sig glida samman med musiken (se t.ex. Nielsen, 1994, 54).

**Konstruktion 9:** *Då jag fördjupar mitt musikaliska kunnande*

Människors musikaliska engagemang kan, som jag illustrerade i Kapitel 1 (se Figur 1) variera stort: från fullständigt förbiseende till ytterst fokuserad koncentration. Utmärkande för berättelserna i Konstruktion 9 är att upplevelserna härrör från en ”självald” *förhöjd* uppmärksamhetsgrad, dvs. utgångspunkten utgörs av att eleverna medvetet har intagit ett kritisk-analytiskt, aktivt förhållningssätt till musiken. Som en följd av detta förhållningssätt har de kommit att utveckla ny kunskap. Den musikaliska utvecklingen har i vissa fall varit relaterad till ett kvalitativt språng i fråga om den egna kompetensen som utövare (t.ex. rörande tekniska problem). I andra fall har eleverna i egenskap av lyssnare gjort nya upptäckter i ett sedan tidigare bekant låtmaterial, t.ex. genom att, till synes plötsligt, bli varse och fascineras av basgången i en låt som man hört många gånger tidigare (utan att då ha varit uppmärksam på den nämnda aspekten). Bl.a. Sloboda (1991, 119) har noterat att ett fördjupat lyssnande innebärande att man upptäcker ”more of the subtle structural features”, verkar kunna gynna lyssnarens (emotionala) upplevelser inför musiken. Gemensamt för berättelserna i Konstruktion 9

<sup>135</sup> J. B. Davies har myntat ett träffande uttryck för detta fenomen: ”Darling, they are playing our tune” (se t.ex. Sloboda & Juslin, 2001, 95).

<sup>136</sup> Skillnaden mellan mikroflow- och ”riktiga” flowupplevelser är att de förra inte är lika djupgående som de senare. Mikroflow kan uppträda närhelst i det vardagliga livet, t.ex. då individen förlorar sig i fantasier, i samband med TV-tittning, läsning eller musiklyssning eller t.o.m. under något så trivialt som tuggummituggande eller då man sträcker på sig.

är att det vidgade kunnandet har slagit eleverna med en sådan ”kraft” att det inträffade framstår som ett exempel på ett mycket speciellt ögonblick. Med hänvisning till den teoretiska modellen för flow som Csikszentmihalyi har utvecklat kan denna upplevelse förstås som resultatet av musikaliska utmaningar som eleverna framgångsrikt har mött, varvid en utveckling (lärande) har skett. Den grundläggande tesen om att förhållandet mellan individens färdighetsnivå måste vara i balans med uppgiftens svårighetsgrad kan således appliceras också till det estetiska området: ”In the encounter with the aesthetic object, attention will be fully focused only when the challenges and skills are in balance” (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990, 119).

### ***Konstruktion 10: Då jag rör mig till musik***

Olika typer av utåtagerande, fysiskt beteende som har artikulerats i samband med musikumgänget står i fokus i Konstruktion 10. Kopplingen mellan rörelse och musik är intim, och har t.o.m. framställts som ”a key component, if not the underlying mechanism, of emotional reactions to music” (Scherer & Zentner, 2001, 377). Berättelserna förenas av att eleverna har varit kroppsligt riktade mot musiken (jfr Holgersen, 1999) – de skriver om situationer då de försökt omsätta musikens akustiska och strukturella drag i fysisk rörelse (dans) alternativt på annat sätt agerat kroppsligt till musik (hoppat i takt etc.). Givet Nielsens (1998, 136) modell för musikupplevelse handlar det i Konstruktion 10 om upplevelser med påtagliga kinetiskt-motoriska (kroppsliga) inslag<sup>137</sup>. Holgersen (1999, 59) konstaterar att ”dansemusik vil opleves forskelligt alt efter om man lytter eller danser og her lægger vægt på att følge musikken, udføre kendte dansebevægelser, udtrykke ’sig selv’ eller opfinde et helt nyt udtryk” (jfr Tegner, 1994, 294). Uttalandet låter förstå att ett i fysisk bemärkelse aktivt musikumgänge antas kunna ge en *annan* kontakt med musiken än lyssnande som saknar sådana ”ackompanjerande” (medvetna) motoriska uttryck.

Majoriteten av berättelserna är förlagda till en konsert- eller discokontext. Att röra sig till musik (dansa, hoppa etc.) framstår således som en i huvudsak social handling. I sin studie av flow under dans på partyn och andra tillställningar med möjlighet till dans<sup>138</sup> noterade Csikszentmihalyi (1975/2000, 140, 156) att dans skiljde sig från de övriga flowaktiviteterna som han studerat (t.ex. bergsklättring och schackspel) med hänvisning till dess påtagliga sociala element (jfr Crozier, 1997, 67). Han parallelliserar den starka gemenskapsupplevelse som dansare kan känna med Durkheims begrepp ”collective effervescence” (se även Csikszentmihalyi, 1991, 110) och det av Turner beskrivna ”communitas” (jfr Volquartz, 1999). Av detta följer att Konstruktion 10 i stor utsträckning gäller upplevelser som har sin basis i ett samspel mellan många olika faktorer, varav musiken är

<sup>137</sup> Föreställningen att de olika meningsnivåerna skulle vara klart åtskiljbara är en abstraktion. I pedagogiska sammanhang kan en dylik modell emellertid fylla en viktig funktion som ”instrument” för att förstå relationen mellan eleven och musiken. (Holgersen, 1999, 57–58)

<sup>138</sup> Sex av deltagarna var entusiastiska dansare, de övriga sex visade inte lika stor entusiasm för att dansa. Alla deltagare var amatörer. Åldersintervallet varierade från 19 år till 29 år med en medelålder om drygt 24 år.

en. Även Maslow (1971, 647) kom att betrakta musik, dans och rytm som en tät enhet med en enastående förmåga att påverka individen. Flera deltagare i Csikszentmihalyis studie betonade dock musikens viktiga roll för upplevelsens utfall, och detta är även utmärkande för eleverna i Konstruktion 10. Särskilt tydligt blir detta i beskrivningar som gäller technomusik, vars primära funktion kan beskrivas vara "to support communal (but individualistic) dancing designed to induce certain altered states of awareness" (Sloboda, 2001, 248–249). Individen blir ett med musiken och förlorar känsla för tid och rum.

### ***Konstruktion 11: Då jag upplever synkronisering av olika ljudkällor***

Att hitta ett passande namn för Konstruktion 11 var svårt – och jag är medveten om att beteckningen "synkronisering av olika ljudkällor" vid första anblicken kan te sig svårförståelig. Jag ser mig hänvisad till att ge utförliga exempel för att belysa innebörden av denna konstruktion. Det handlar emellertid om en upplevelseform som endast förekommit i två texter och därför får betraktas som mycket exceptionell. Den ena av de två eleverna har skildrat ett tillfälle då en låt – osannolikt nog – råkade spelas samtidigt i TV (i form av en musikvideo) som den kom i radion. Denna "synkronisering" kom att generera en stark perceptuell effekt enligt eleven. Det andra exemplet utspelade sig i en bil som rivstartade om och om igen på ett grusunderlag, vilket skedde synkroniserat med en låt som innehöll ljudet av en bil som producerade liknande ljud.

### *Metaberättelse*

De narrativa konstruktionerna refererar till särskilt betydelsefulla upplevelser som elever i årskurs nio har haft i samband med musik. De speglar "guldkantade" ögonblick som ungdomarna har erfärut i sina musikaliska livsvärldar (Kleinen, 1994), och ger inblickar i såväl sociokulturella som emotionella erfarenhetsdepåer. Det handlar om brottstycken ur ungas musikaliska biografier, vilka förmår förmedla någonting fundamentalt inte bara om människors musikumgänge utan också om elevernas (subjektivt upplevda) välbefinnande. Det finns en förändringspotential, en existentiell beröring, i många starka musikupplevelser; musiken upplevs *göra* någonting med individen. Ett genomgripande drag för det musikaliska möten som eleverna har beskrivit är att musikumgänget på ett påtagligt sätt har upplevts kunna bidra till en - mer eller mindre temporär - förhöjning av *livskänslan*. Under förutsättning att upplevelsen är positiv till sin grundkaraktär, framstår stark musikupplevelse härigenom som ett fenomen som passar väl in i den positiva psykologins referensram.

## **5.4 Sammanfattning**

I Kapitel 5 har jag tecknat en bild av hur 168 beskrivningar av starka musikupplevelser författade av ungdomar i femtonårsåldern har tagit sig uttryck. Denna bild låter förstå att ungdomars musikaliska erfarenhetsdepåer kan "gömma" narrativer av extraordinärt slag. Ungdomarna bär på starka minnen knutna till musik, minnen som i flera fall förefallit vara av avgörande existentiell betydelse. Genom att berätta om en stark musikupplevelse på det sätt som dessa ungdomar

har gjort, har de – implicit – kommit att definiera sig själv som individer kapabla att möta musik på detta sätt. De har vittnat om att de vid ett visst ögonblick har upplevt ett musikumgänge som kommit att ”sticka upp”, ett musikumgänge som kan innebära att man är riktad mot musiken och/eller mot den egna personen och/eller mot situationen där musikumgänget ägde rum.

Analysen av elevtexterna visade att andelen beskrivningar som var relaterade till skolans verksamhet uppgick till knappa 2 %. Detta förhållande stämmer väl överens med motsvarande uppgifter för ”Uppsalaprojektet”, vilket kan ses som ett belägg för att personer som ombeds att beskriva en stark musikupplevelse som de varit med i de allra flesta fall skildrar ett musikaliskt möte utanför pedagogiska miljöer. En överväldigande majoritet av upplevelserna hade ägt rum i samband med receptivt musikumgänge, men även eget musicerande och några exempel på skapande ingick. Många upplevelser relaterade till stora konserter, men det visade sig ändå ha varit vanligare att eleverna rapporterade starka musikupplevelser som ägt rum i en trygg, ”familjär” kontext. Det var något vanligare att upplevelserna hade inträffat i situationer med andra människor närvarande (övriga publikdeltagare, vän, familjemedlem, etc.). Bland alla de genrer som fanns representerade var rock och pop samt hårdrock klart vanligast. De tre uttryck som oftast beskrevs var positiva känslor, kognitiva reaktioner såsom föreställningar, tankar och minnen, samt personligt ”färgade” beskrivningar av musiken respektive det musikaliska utförandet. Även visuella intryck förekom tämligen frekvent.

Arbetet med att sammanfatta meningspotentialen i stark musikupplevelse, baserat på en sammansmältning av förståelsehorisonter, kunde successivt reduceras till allt färre konstruktioner. Genom att utveckla den kvantitativa analysen med en dylik narrativ analys blev det möjligt att tydliggöra meningspotentialen för stark musikupplevelse så som denna framstår för ungdomar i femtonårsåldern, dvs. att visa på *innebörden*. Den kompletterande analysen ledde emellertid inte till några nya upptäckter i betydelsen att jag skulle ha hittat dimensioner som saknar täckning i (den gällande versionen av) Gabrielssons och Lindström Wiks beskrivningsschema. Tilltaget skall, enligt min mening, dock ses som en värdefull komplettering vilken förmår ”situera” upplevelserna. Min analys utmynnade i elva, delvis överlappande, konstruktioner. Trots ansträngningar för att försöka koncentrera resonemanget till *en* övergripande nämnare, dvs. *en* faktor som skulle förmå täcka in fenomenet stark musikupplevelse i *alla* dess ”skenader” (så som begreppet flow vilket blir den gemensamma nämnaren för en rad olika, t.o.m. vitt skilda, aktiviteter), visade sig detta inte vara möjligt. Stark musikupplevelse blir ett begrepp med många dimensioner, karaktäriserat av att dess innebörd inte låter sig entydigt fixeras. I stället blir bilden av ett brett spektrum av möjliga meningar mycket påtaglig – en bild som kan liknas vid Nielsens (1998) modell över musiken som ett ”mangespektret meningsunivers”. Fenomenet stark musikupplevelse är ”mangespektret”; det spränger gränser – inom individen, mellan den upplevande individen och musiken, och mellan människor.

Vissa former av stark musikupplevelse är explicit förbundna med ett visst kunskande (en viss instrumentalkonstruktionsfärdighet, analytisk förmåga etc.); andra förefaller vara mindre ”krävande”. Den teoretiska och praktiska kompetensen som

individen samlat i sin sociokulturella erfarenhetsdepå, dvs. de förutsättningar eleven har att hantera instrument respektive närma sig musiken ”intellektuellt”, kan med andra ord inverka på vilka musikaliska möten som kan tänkas komma till stånd. Den emotionella erfarenhetsdepån, om man med denna även avser de musikaliska preferenser som individen har utvecklat på basis av tidigare erfarenheter, framstår däremot inte som lika reglerande. Tvärtom har eleverna gett uttryck för att musiken upplevts kunna bryta igenom till synes blockerande barriärer (fördomar etc.) och ge upphov till reaktioner som t.o.m. överraskat individen själv.



## Kapitel 6:

# Lärarnas starka musikupplevelser

---

I en studie av hur estetiska upplevelser inför bildkonst kan ta sig uttryck hos en grupp människor med förmodad ”expertiskunskap” och stor erfarenhet ifråga om att titta på konst (museianställda)<sup>139</sup>, stötte Csikszentmihalyi och Robinson (1990, 151) bl.a. på ett antal extrema påståenden som gjorde gällande att denna målgrupp, ”de lärda”, *inte* har estetiska upplevelser. Jag återger ett betydande citat ur deras empiriska material:

I would even argue that there are many art historians who don't have aesthetic experiences. They respond to objects intellectually, but they often aren't moved by the beauty of a work of art. In many ways, it becomes an intellectual exercise. (Citat av respondent i Csikszentmihalyi & Robinson, 1990, 151)

Detta uppslag ger enligt min mening anledning till reflektion över musiklärares *egna* reaktionsmönster i samband med musik (jfr Lehtonen, 1995), och mera specifikt: huruvida lärarna i min studie definierar sig själva som förmögna till starka (estetiska) upplevelser i samband med musik, samt hur sådana upplevelser tar sig uttryck. Antagandet att en (konstämnes)lärares egna estetiska erfarenheter vore av betydelse för hans eller hennes pedagogiska verksamhet kan sägas ligga till grund för Østerns (1998) undersökning av estetisk upplevelse hos blivande dramalärare. Østern (ibid., 197) inleder sin artikel med ett utdrag ur en drama-studerandes beskrivning av en stark, estetisk upplevelse i samband med en föreställning som den studerande varit med om att utveckla och framföra under sin lärarutbildning. ”Har då denna upplevelse någon betydelse som ett led i en professionell utveckling till konstpedagog?” frågar Østern. En av hennes hypoteser blir att ”erfarenhet av estetiska läroprocesser är nödvändiga för att lärarna skall kunna fungera som goda handledare för eleverna” (ibid., 199). Hyvönens (1995, 237) påpekande att sådana undervisningssekvenser ställer särskilda krav på lärarnas kompetens som syftar till att försöka få eleverna att uppleva musiken som de lyssnar till på ett sätt som får musiken att framstå som ”laddad” med mening och betydelse, pekar enligt min mening i samma riktning<sup>140</sup>.

---

<sup>139</sup> Målet med studien var att med ledning av denna deltagargrups – de s.k. experternas – erfarenheter penetrera möjligheter och begränsningar till estetisk upplevelse hos den ”ordinära” museibesökaren. Valet av undersökningsgrupp motiverades med orden: ”If the ability to derive pleasure from the contemplation of works of art is indeed an acquired skill, it only makes sense to study the practices of those who may be assumed to possess it” (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990, xi).

<sup>140</sup> Av denna anledning menar Hyvönen (1995) att aktivitetsformen lyssnande hör till de mera krävande inslagen i skolans musikundervisning.

Med hänvisning till mitt specifika forskningsintresse för detta tankarna till ett eventuellt samband mellan musiklärarnas egna starka musikupplevelser och deras uppfattningar om elevernas möjligheter att erfara stark musikupplevelse. I förlängningen kan detta möjligen även komma att inverka på vilka konkreta åtgärder läraren vidtar alternativt bedömer sig ha möjlighet att vidta för att ”skapa” minnesvärda musikaliska möten. I syfte att samla material för en dylik diskussion har jag bitt musiklärarna i min studie att också beskriva någon egen stark musikupplevelse som de haft. De beskrivningar som jag härvid har erhållit bildar underlag för detta kapitel<sup>141</sup>.

I stället nöjer jag mig med att här enbart sammanfatta vissa allmänna tendenser<sup>142</sup> i lärarnas beskrivningar, samt att presentera meningspotentialen för stark musikupplevelse så som denna har framträtt i lärarnas beskrivningar. Redovisningen av meningspotentialen sker enligt samma mönster som motsvarande redovisning för elevernas del (se avsnitt 5.3), dock har jag valt att i nedanstående redovisning förtydliga innebörden av de olika konstruktionerna genom att inkludera direkta citat ur det empiriska materialet (vilket jag inte gjorde i avsnitt 5.3 eftersom sådana exempel tydligt framgått i avsnitt 5.1 och 5.2).

## 6.1 Allmänna tendenser

Starka musikupplevelser framstår som ett känt fenomen i musiklärarnas musikaliska livsvärldar: alla lärare<sup>143</sup> har vittnat om att de besitter sådana erfarenheter. Påfallande var att många lärare reagerade på min fråga om de själva hade haft någon stark musikupplevelse med kommentarer av typen: ”Jo *väldigt* många /skratt!” (Lärare K10), ”Jo jag har förstås, som säkert alla musikmänniskor, haft många” (Lärare K8), ”Oj var skall man börja /skratt!” (Lärare M24). Det totala antalet beskrivningar som lärarna har producerat uppgår till 46 stycken. Det finns med andra ord flera lärare som har berättat om flera starka musikupplevelser.

Vissa lärare bemötte min uppmaning att berätta om någon egen stark musikupplevelse med att (så som deltagarna i ”Uppsalaprojektet” uttryckligen uppmanats att göra) beskriva den *starkaste* musikupplevelsen som de någonsin haft. Andra lärare tog fasta på den allra första gången de hade haft en sådan upplevelse (vilket gav berättelser om upplevelser som inträffat mycket tidigt, t.o.m. redan i fyraårsåldern). Ett exempel på respektive form följer:

”Det *bästa* jag hittills varit med om – jag visste inte om egentligen att någonting sådant kunde finnas och kunde hända. [Berättar om en händelse som inträffat ca två år tidigare] Det... var helt otroligt. Och man bara väntar att händer det någonsin mer, och det kan göra det men det kan vara att det aldrig mer händer. /.../ Att vet du, att nog är det här ändå det där stora... i mitt liv nog.” (Lärare K13)

<sup>141</sup> Se del 4.2.1 för en utförligare beskrivning av hur detta material metodiskt har bearbetats.

<sup>142</sup> Möjligen kommer lärarnas berättelser att redovisas utförligare i en separat artikel.

<sup>143</sup> Underlaget för denna del av analysen uppgår som jag tidigare noterat till 24 lärare.

”Min första riktigt starka... den där första gången som jag hade en sådan där så var när jag var 13 år kanske /.../ och ingenting har varit som förr efter det /skratt/. Att det är nog som sådan där, det var första gången sådan där upplevelse att musik har någon sådan där fantastisk effekt. /.../ Inte tror jag att jag någonsin före det ens hade tänkt på att man skulle kunna göra musik själv, att det satte igång sådant här att få höra mera, att få uppleva mera och få göra själv.” (Lärare M17)

Det finns emellertid också lärare som har reagerat på min fråga med att leverera en kaskad av minnesbilder hämtade ur sina rika musikaliska erfarenhetsdepåer. Dessa lärare tecknar genom sina svar en slags musikalisk självbiografi (jfr Ruud, 1997, 13), som dock i många fall snarast kommer att gälla det som Ruud (ibid., 39) skulle kalla ”hverdagslige sider ved musikkopplevelsen” och inte ”de musikaliske høydepunktene”. Liksom Ruud påpekar ingår upplevelser av det senare slaget alltså också i musikaktiva människors biografier, och det är dessa, dvs. lärarnas uttryckligt starka musikupplevelser, som jag fokuserar på i detta sammanhang. Endast tydliga beskrivningar av starka musikupplevelser har medtagits för analys.

Som tidigare framkommit medger den öppna uppgiftsformuleringen som jag, i enlighet med tillvägagångssättet i ”Uppsalaprojektet”, har tillämpat att respondenterna inte styrts ifråga om upplevelsens valör. Positiva minnen dominerar klart, men några negativa minnen ingår även. Några lärare kom med andra ord att spontant associera till en stark negativ upplevelse relaterad till musik då jag bad dem beskriva en stark musikupplevelse som de haft. Noteras kan att *yttre* omständigheter har en framträdande plats i samtliga dessa minnesbilder. Det är således inte musiken i sig som har utlöst de negativa reaktionerna (jfr Sloboda, 1990). Beskrivningar som *enbart* gällt situationsfaktorer har emellertid inte betraktats kvalificera som en musikupplevelse (se avsnitt 4.2 för en utförligare motivering av vilka kriterier som tillämpats.) Exempelvis hade en lärare råkat bli vittne till en tragisk olyckshändelse i publiken under ett konsertbesök, vilket läraren omedelbart associerade till då samtalet kom att gälla egna starka musikupplevelser. Läraren talade själv om det inträffade som ”en stark musikupplevelse” respektive ”en negativ upplevelse av musik” – men beskrivningen inbegrep ingenting om lärarens möte med *musiken*.

Mitt material innehåller också några vittnesmål om negativa upplevelser i samband med musik, som har tillfogats i ett senare skede under samtalet, dvs. dessa lärare har först associerat till positiva upplevelser för att sedan komma att beröra upplevelser också av motsatt valör. I två fall handlar det om misslyckade framträdanden under uppväxttiden (den ena läraren var 11 år, den andra 13 år då det hände). I ett annat fall gäller utsagan en allmän olust inför att uppföra eget material – läraren liknar upplevelsen vid en våldtäkt – som dock övervanns vid ett specifikt tillfälle (och det är detta tillfälle läraren har berättat om, varför beskrivningen som helhet är att betrakta som positiv). I övrigt gäller att lärarna först berättat om en stark positiv upplevelse som inträffat då de lyssnat till musik, varefter de i mer allmänna ordalag noterat att det aktiva musicerandet inte eller ytterst sällan har förmått bereda dem positiva upplevelser. I samtliga fall har lärarna relaterat sina anmärkningar till nervositet inför att uppträda inför publik. För dessa lärare får det receptiva musikumgänget med andra ord en särställning i sammanhanget, eftersom det är genom att lyssna till musik framförd av andra

som sannolikheten för att de skall få en stark positiva upplevelse är som störst. Jag citerar ur en av intervjuerna:

”Och vissa har ju fått... sådana här enorma upplevelser av att själv uppträda också. Men jag måste säga att mina sologrejer, eller när jag har gjort någonting i liten grupp, så under hel uppväxt- och ungdomstiden så har det varit jättestarkt förknippat med att inte lyckas. Att liksom vara nervös för hur det skall gå.” (\*)

Betydligt vanligare bland lärarna i min studie har det däremot varit att betrakta det aktiva musicerandet som den överlägsna aktivitetsformen då det gäller ”vägen” till stark musikupplevelse. Några lärare har uttryckligen markerat att upplevelserna är *annorlunda* då de lyssnar till musik, även om de tillstått att denna form av musikumgänge också påverkar dem. Andra har uttryckligen menat att det är genom att göra själv som en riktigt stark musikupplevelse kan inträffa. Uppfattningarna fördelar sig relativt jämnt över materialet. Bortsett från att en lärare berättade om en stark musikupplevelse som inträffat i samband med att läraren medverkat i en grupp som spelade improviserad musik, är det ingen som har relaterat sina berättelser till skapande (komposition e.d).

Som ett förtydligande av vilka starka spår starka musikupplevelser förmår efterlämna tjänar sporadiska kommentarer från lärarna om att de reagerade med fysiska reaktioner då de på min uppmaning verbaliserade sina starka musikupplevelser, respektive det faktum att två lärare började gråta under intervjun (trots att de skildrade positiva upplevelser) och ytterligare några var märkbart tagna.

Tidpunkten för när upplevelserna inträffat varierade stort; det tidigaste minnet lokaliserades till fyraårsåldern (läraren var ca 40 år vid intervjutillfället), andra gällde musikaliska möten som inträffat relativt nyligen. Ett par lärare som berättade om händelser som inträffat längre tillbaka i tiden påpekade själva det markanta i att deras minnesbilder fortfarande var så klara (t.ex. ”Det är länge sedan... inte vet jag, 20 år eller ännu längre – och jag minns!”). Några lärare kom spontant att reflektera över huruvida de själva hade haft någon stark musikupplevelse då de gick i skolan, och ett par (yngre) lärare beskrev musikaliska möten som utspelat sig i skolkontext då jag uppmanade dem att berätta om någon stark musikupplevelse som de hade haft. De skolrelaterade minnesbilderna gällde uppträdanden inför publik vilket skett inom ramen för skolans verksamhet, dock inte under lektionstid.

På samma sätt som med elevtexterna har jag genomfört en noggrann kvantitativ innehållsanalys av lärarnas beskrivningar med det av Gabrielsson och Lindström Wik utvecklade beskrivningsschemat för starka musikupplevelser som referens. Utfallet av analysen redovisas i Tabell 6; därefter följer en kort kommentar av resultatbilden speglad i motsvarande mönster för elevernas del. Uppgifterna i tabellen syftar på det totala antalet beskrivningar i vilka ifrågavarande uttryck har ingått. Exempelvis fann jag 15 beskrivningar där läraren uttryckligen lyfte fram upplevelsens unikheter, vilket motsvaras i sin tur av 32,6 % av alla analyserade beskrivningar (se 1.1 i tabellen).

Tabell 6. Kvantitativ sammanfattning av innehållet i lärarnas beskrivningar.

Typ av uttryck	Antal belägg (N=46)	Procent
<b>1 ALLMÄNNA KARAKTERISTIKA</b>		
1.1 Unik/fantastisk/otrolig upplevelse	15	32,6
1.2 Svårbeskrivbar upplevelse, orden otillräckliga	5	10,9
<b>2 FYSISKA REAKTIONER / BETEENDEN</b>		
2.1 Fysiologiska reaktioner	10	21,7
2.2 Beteenden	3	6,5
2.3 Kvasifysiska reaktioner	1	2,2
<b>3 PERCEPTION</b>		
3.1 Auditiv	8	17,4
3.2 Visuell	13	28,3
3.3 Taktill	0	0,0
3.4 Kinestetisk	0	0,0
3.5 Andra sinnen	1	2,2
3.6 Synestesi	0	0,0
3.7 Intensifierad perception, multimodal perception	2	4,3
3.8 Musikalisk perception-kognition	18	39,1
<b>4 KOGNITION</b>		
4.1 Förändrad inställning	4	8,7
4.2 Förändrad upplevelse av situation, tid och rum, kropp	9	19,6
4.3 Förlora kontroll	8	17,4
4.4 Förändrad relation/inställning till musiken	4	8,7
4.5 Associationer, minnen, tankar	13	28,3
4.6 Föreställningar, inre bilder, inre musik	0	0,0
4.7 Musikalisk kognition-emotion	26	56,5
<b>5 KÄNSLOR/EMOTIONER</b>		
5.1 Intensitet/kraft i känslor, känslor tar överhand	9	19,6
5.2 Positiva känslor	18	39,1
5.3 Negativa känslor	4	8,7
5.4 Olika känslor	2	4,3
<b>6 EXISTENTIELLA OCH TRANSCENDENTALA ASPEKTER</b>		
6.1 Existens	0	0,0
6.2 Transcendenta tillstånd / fenomen	1	2,2
6.3 Religion	0	0,0
<b>7 PERSONLIGA OCH SOCIALA ASPEKTER</b>		
7.1 Nya möjligheter, insikter och behov	5	10,9
7.2 Musik: Nya möjligheter, insikter, motiv	16	34,8
7.3 Bekräftelse av egen identitet	2	4,3
7.4 Gemenskap-kommunikation	5	10,9

Över hälften av beskrivningarna (56,5 %) innehöll karaktäriseringar av musiken och/eller framträdandet i ”laddade” termer som t.ex. ”... piano som spelar sådana här roliga toner” (Lärare K26), ”det festliga stället i Ouvertyren” och ”den här känslan att oj vad de är duktiga, vad de är roliga, vilken drive” (Lärare K27). Trots att (många av) lärarna skulle kunna välja att tillämpa avancerade musikterminologiska begrepp för att beskriva musiken och framförandet, har de med andra ord valt att uttrycka sig på ett icke-objektivt sätt. Kategori 4.7 var med andra ord vanligast i lärmaterialet. Som jag noterade redan i Anslag (se avhandlingens början) har man inom ”Uppsalaprojektet” iakttagit samma mönster, dvs. att människor med stor kunskap i musik snarare uttrycker sig på detta sätt då de talar om sina starka musikupplevelser. För elevernas del förekom dylika kommentarer i 36,9 % av materialet, vilket gjorde 4.7 till den tredje största gruppen (se Tabell 5 i Kapitel 5).

Positiva känslor (5.2) har omnämnts i drygt 39 % av de 46 beskrivningarna som lärarna levererat, och detta gäller även för ”blandkategorin” 3.8 syftande på ”neutrala” utlåtanden gällande musiken och/eller utförandet. Dessa två kategorier placerar sig med andra ord på delad andra plats. Vanligast i 5.2 var olika uttryck för njutning och gillande samt glädje, vilket överensstämmer med motsvarande mönster för elevernas del. Positiva känslor förekom dock totalt i drygt 60 % av alla texter som eleverna författat, vilket gjorde 5.2 till den överlägset frekventaste kategorin. Kategori 3.8 utföll som den sjätte vanligaste kategorin i elevstudien (23,8 %).

”Det var helt otroligt. Att få det vackraste i öronen och njuta av det där /.../ Vet du, det var nog... jag *njöt* så.” (Lärare M21)

”Det var så vackert, det var så fint, jag, jag... jag måste säga att det vara bara så fantastiskt /skratt/ Jag tyckte det var så fint.” (Lärare K22)

”Det var... oj, oj, en speciell upplevelse – han kunde spela på sin trumpet. Då känner man *glädje* och vill applådera så hårt man orkar.” (Lärare M23)

Karaktäristiskt för 3.8 är att det handlar om sakliga påpekanden rörande musiken respektive utförandet. I motsats till vissa tidigare studier där ”Uppsalaschemat” har tillämpats, har jag emellertid valt att inte inkludera enbart korta omnämmanden av vilken musik, genre, artist etc. det handlade om, utan alltjämt fordrat att utsagan skulle kunna förstås som en mera ”ingående” faktamässig beskrivning av musiken respektive utförandet<sup>144</sup>. Jag återger ett exempel som tydligt vittnar om lärarens expertkunskap på området:

”Den här andra satsen är ju uppbyggd på en nedåtgående skala, som kommer i olika stämmor flera gånger. Och i slutet går det jättelågt ner och till slut så finns bara kontrabasen kvar, för den har liksom de lägsta tonerna.” (Lärare K26)

De två övriga kategorierna som likaså har samlat över 30 % av alla beskrivningar i lärarstudien utgörs av 7.2 (34,8 %) och 1.1 (32,6 %). Motsvarande uppgifter för elevernas del är 15,5 % och 23,2 %. Det var med andra ord avsevärt vanliga-

<sup>144</sup> Av denna orsak är det svårt att jämföra frekvensen för 3.8 i olika studier enbart på basis av kvantitativa synopses.

re att musiklärare lyfte fram olika konsekvenser som det musikaliska mötet hade fått för deras fortsatta musikumgänge (7.2) då de talade om sin upplevelse. Lärare M17 gav prov på en dylik effekt i citatet i avsnittets början, då han upp-gav att den starka musikupplevelsen hade fått upp hans ögon för musik och att detta – i förlängningen – ledde till att han själv började musicera och också valde musiken som yrke. Vanliga ”musikaliska” konsekvenser är att läraren ”fastnat” för musiken som var i någon mening ny för dem då upplevelsen inträffade, t.ex. ”Efteråt har jag ju själv spelat en hel del argentinsk musik” (Lärare K12), ”Och så köpte vi en skiva fast vi inte hade en cd-spelare hemma ens” (Lärare K27) och ”Det är ju så att jag fortfarande lyssnar hemskt mycket på den typen av musik” (Lärare M18). Det finns också ett par lärare som sedermera har arrangerat och på annat sätt ”återanvänt” musiken inom sin egen musikaliska verksamhet.

Förutom de redan nämnda skillnaderna i frekvens (gällande 5.2, 7.2), märks en påtaglig avvikelse mellan elevernas och lärarnas beskrivningar ifråga om personliga konsekvenser (7.1) och även associationer, minnen och tankar utlösta av eller relaterade till musiken (4.5). I bägge fall gäller att eleverna har uppvisat flera uttryck av det nämnda slaget än lärarna; förhållandet är 32,1 % mot 10,9 % för 7.1, och 45,8 % mot 28,3 % för 4.5. Trots dessa skillnader finns även påtagliga likheter i reaktionsmönstret. Påtagligt är bl.a. att majoriteten av uttrycken bär en tydlig *emotionell* laddning (såsom 5.2 och 4.7), samt att taktila och kinestiska sinnesupplevelser samt färghörande är tämligen ovanliga. Kategori 6 har, sammantaget, samlat minst antal belägg.

Liksom inom ”Uppsalaprojektet” rapporterades många olika musikaliska genrer och aktivitetsformer. Bland de stilar på musiken som lärarnas upplevelser har gällt finns exempelvis klassisk musik (västerländsk konstmusik), musikaler, rock och pop, blues, argentinsk tango, folkmusik och visor. Exempel på namngivna verk respektive artister är: Tabula Rasa av Arvo Pärt, Mendelsohns violinkon-sert, Brahms Requiem, Phil Collins, Jimi Hendrix, Kristina från Duvemåla<sup>145</sup> och Rhapsody in rock med Robert Wells m.fl. I knappa 40 % av de 46 beskrivningarna var musiken av typen klassisk musik (västerländsk konstmusik), vilket gör denna genre till den mest förekommande. De två närmast mest frekventa stilarna var pop och rock (ca 17 %) och afroamerikansk musik: jazz, blues, soul och funk (ca 13 %). Övriga stilar har förekommit i mindre än 10 % av beskrivningarna. Det skildrade musikumgänget har ägt rum i såväl musikreceptiva som –aktiva sammanhang, såväl i ensamhet som i offentliga situationer av mindre eller större mått. Liksom i ”Uppsalaprojektet” dominerar lyssnande till musik framom aktivt musicerande, även om skillnaden inte var så markant; förhållan-det är tre femtedelar mot två. Den vanligaste platsen för lärarnas starka musik-upplevelser<sup>146</sup> var konsertsalen (eller motsvarande utrymme) följt av kyrkan och hemmet. Eftersom jag i intervjuerna försummade att konsekvent efterfråga lä-rarnas egna möjliga förklaringar till det inträffade är det inte möjligt att presenta något heltäckande mönster för detta. Utgående från den tillgängliga informa-tionen kan jag dock sluta mig till att det finns exempel på förklaringar relaterade

<sup>145</sup> Musikalen Kristina från Duvemåla har omnämnts av tre lärare.

<sup>146</sup> För tolv beskrivningar har det inte varit möjligt att entydigt fastslå kontexten, dvs. dessa ingår ej i den statistiska beräkningen.

till musiken, personen och situationen. Detta belyses i det följande med två exempel per kategori:

#### MUSIK:

”Att få höra den där härliga körsången, den där mest underbara, att det var nog en sådan upplevelse att man kan inte beskriva den. /.../ Det var helt otroligt, att få det vackraste i öronen liksom.”

”Då Helen Sjöholm sjöng *Du måste finnas*, då märkte jag att det riktigt... tog tag i mig. Det var första gången jag hörde den då. [Hänvisar till TV-program om musikalen Kristina från Duvemåla]. Så jag hade ganska stora förväntningar när jag själv såg föreställningen. /.../ Men den sången blev inte så stark... för det var ju inte Helen Sjöholm själv i rollen då. Det var ju hon som sjöng den i TV.”

#### PERSON:

”Tänkte när jag hörde det att sedan när jag fyller år skulle jag vilja höra avsnittet live, spelat för mig. Min önskan gick i uppfyllelse /.../ Det var ljuvligt att höra musiken live (som jag önskat).”

”Jag vet inte varför det blev så, det måste ha haft någonting med åldern och så här att göra.”

#### SITUATION:

”Det var väl just klangen, att hur man riktigt omsluts av det här ljudet /.../ och hur mycket häftigare den lät live.” [Barndomsminne gällande musik som var bekant från TV]

”Men det är förstås speciellt eftersom man ju är väldigt känslomässigt laddad och upprörd en sådan där gång också.” [Musikinslag på en nära anhörigs begravning]

Några av lärarna kan ses ge ett svar på Østerns fråga ”Har då denna upplevelse någon betydelse som ett led i en professionell utveckling till konstpedagog?” (som jag ställde i inledningen till detta avsnitt), genom att sammankoppla sina egna erfarenheter av starka musikupplevelser med det musikpedagogiska tänkandet. Exempelvis inleddes svaret på frågan om läraren själv haft någon stark musikupplevelse någongång i två fall så här.



Lärare (\*): ”Jo, jag har haft starka musikupplevelser. Det att liksom... att det är ju kanske just någonting har passat just i den [personliga] situationen som man själv har varit i, och sedan har man hört någon musik och det liksom... har talat till en. Det kan ha den effekten att an tycker att man flyger iväg /skratt/ eller någonting. Den där människan som framför musiken kan vara bara en förmedlare av någonting, att det inte är den här människan utan just den här musiken som på något sätt... Och... Och visst så blir de här starka musikupplevelserna som man själv har gjort på ett sätt kanske riktgivande för det som man skulle vilja ge åt andra.”

Intervjuare: ”**Tänker du på din egen musikaliska verksamhet, att ge åt andra, eller i /avbryts/**”

Lärare (\*): ”Speciellt kanske som musiklärare.”

”Nästan de starkaste upplevelserna får man nästan ensam, när jag ligger ensam hemma och man hör på sådan musik som är så otroligt fin och bra. Så... så där är man helt i en annan värld. Det är liksom sådan här viss eufori liksom. Och det är egentligen det som jag skulle vilja dela med också, jag skulle vilja att just mina elever skulle också... få en liten del av det.” (M15)

Vidare mötte jag flera lärare som i anslutning till min uppmaning att beskriva en egen stark musikupplevelse spontant uppgav att de kan få starka musikupplevelser i egenskap av musiklärare, dvs. under lektionstid eller i samband med någon aktivitet relaterad till skolans musikundervisning. Tre belysande exempel hämtade ur mitt material följer:

”Jag får ju det jämt och ständigt när ungdomarna framför musik och jag känner att nu sitter det, och så säger jag det åt dem. Jag får riktigt sådana här fysiska reaktioner på deras prestationer. Att jag får det hela tiden med jämna mellanrum när jag märker att nu har vi jobbat, och nu har jag ”pinat” dem och liksom tvingat dem ibland osv.... och så plötsligt får de betalt för den möda de sätter – och ger mig mångfalt.” (Lärare K10)

”För *mig* kan det hända! När jag jag upplever att någon elev – att nu kommer det där som... Så *jag* upplever det. Att jag tänker att nå’ nu, nu börjar det lossna för någon, nu börjar de komma ut ur skalet och de börjar komma igång. Så jag får sådant.” (Lärare K11)

”Jag kan få dem av mina elever också! Då man ser hur de överträffar sig själva eller lyckas, eller hur det... Att det lyckas betyder inte att det är felfritt utan att de faktiskt lyckas förmedla någonting eller, eller på något sätt gör någonting mera än vad de vanligtvis skulle, att de vågar mera än vad de vanligtvis skulle göra i klass. Eller att man ser att någon i kören är riktigt inne i det som han eller hon gör. Och Skolmusik gav mig många sådana här musikupplevelser. Till exempel en ganska besvärlig elev som jag var helt säker på att inte ens skulle komma, men där är hon hela skolmusikfestivalen längst fram i ledet och sjunger av hela hjärtat.” (Lärare K26)

Möjligen kan man hävda att lärarna genom att applicera begreppet stark musikupplevelse på upplevelser av det nämnda slaget, egentligen inte talar om *fenomenet* stark musikupplevelse utan snarare, genom att göra dessa kopplingar, ger uttryck för en del av sitt pedagogiska engagemang. Vidare kan man, utifrån den ”inblick” i en instrumentallärares upplevelsevärld som Rostvall (2000), gitarrlärare och forskare i musikpedagogik, ger i sin artikel ”Musikupplevelser, musika-

liskt uttryck och motivation att lära sig”<sup>147</sup>, sluta sig till att det inte är de musikaliska utmaningarna eller musiken *i sig* som stimulerar till upplevelse hos läraren. Introspektivt noterar Rostvall att hennes flowupplevelser i skolan verkar vara relaterade till sådana episoder under lektionerna då hon spelar tillsammans med eleverna under ”intensiva träningspass” (upprepat spel utan avbrott för verbala inlägg), vilket hos henne kan ge en stark förnimmelse av att ”eleverna och jag blir till ett med uppgiften” (ibid., 47). Hon påpekar att hon kan uppleva flow oberoende av om det handlar om nybörjarundervisning eller undervisning av längre hunna elever. Enligt Csikszentmihalyis flowteori borde detta emellertid inte kunna vara möjligt, då en betingelse för flow är att individen ställs inför ”krävande” utmaningar. Faktum kvarstår emellertid: lärarna har gett uttryck för att vara genuint engagerade i sina elevers läroprocesser. I situationer som bjudit på motstånd kan glädjen över positiva förändringar av ett eller annat slag komma att upplevas synnerligen starkt av läraren; elevernas framsteg fungerar som en inre belöning (jfr Sandberg, 1996, 159–160).

## 6.2 Meningspotentialen ur lärarperspektiv och jämförelse med elevdata

Lärarnas fria beskrivningar av starka musikupplevelser som de själva varit med om har, på samma sätt som elevernas texter, varit föremål för ett specifikt tolkningsarbete med syfte att generera narrativa konstruktioner. De transkriberade beskrivningarna har analyserats med avseende på dess specifika innebörd, som sedermera har formulerats i form av en utsaga (”Stark musikupplevelse är då jag...” alternativt ”Stark musikupplevelse är då musiken”). (Se Kapitel 4.) Redovisningen utmynnar i en metaberrättelse. Analysen resulterade i åtta narrativa konstruktioner:

Stark musikupplevelse är:

- (1) då jag är med om exceptionellt framträdande
- (2) då musiken berör mig
- (3) då jag känner att jag gör väl ifrån mig musikaliskt
- (4) då jag upplever att jag misslyckats musikaliskt
- (5) då jag upplever tilltalande musik
- (6) då jag realiserar en musikalisk önskan
- (7) då musiken framkallar fysiologiska reaktioner
- (8) då musiken förändrar mina känslor

**Konstruktion 1:** *Då jag är med om ett exceptionellt framträdande*

---

<sup>147</sup> Artikelns ingår i en skriftserie från Kungliga Musikhögskolan i Stockholm med syfte ”att stimulera till diskussion kring musikpedagogiska frågor bland lärarutbildare, musiklärare, musikstuderande och andra som är verksamma inom musik och lärande” (citerat ur redaktörens inledning).

Konstruktion 1, som är den största av de åtta konstruktionerna som jag har genererat utifrån lärmaterialet, inbegriper två delvis olika former av upplevelser. Å ena sidan handlar det om konserter som lärarna har tagit del av, vilka kommit att ”sticka upp” på grund av den sällsynt höga nivån som musikerna demonstrerat vid dessa tillfällen. Fokus är med andra ord på ett högklassigt framträdande som gjort mycket stort intryck på läraren. Å andra sidan gäller beskrivningarna i denna kategori upplevelser i samband med att lärarna själva har musicerat tillsammans med andra musiker, varvid *någoting* plötsligt har inträffat som fått musicerandet respektive kontakten mellan musikerna att påtagligt skilja sig från det normala, t.ex. i form av en stark *communitas*-liknande känsla<sup>148</sup> eller s.k. *shared flow* (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Läraren som fick agera exempel på hur intervjuerna som jag har gjort var utformade (se Bilaga 2), råkade ge uttryck för bägge former i de två beskrivningar av en stark musikupplevelse som han gav, i övrigt gäller att lärarna kan hänföras till antingen den ena eller den andra varianten. I det följande belyser jag dessa två aspekter var för sig.

Lärarnas beskrivningar av något sällsynt högklassiskt framträdande som de tagit del av illustrerar tydligt att det är ”den kritiska konnässören” som befinner sig i publiken då musikläraren går på konsert (alternativt tar del av en konsert på TV). Det verkar krävas ett mycket professionellt framträdande för att det receptiva musikumgänget skall kunna bli en stark musikupplevelse för läraren. Två belysande kommentarer som vittnar om detta följer:

”Man behövde absolut inte sitta där och oroa sig för att *någoting* inte skulle fungera utan man kunde fullständigt lämna det här /skratt/ uppträdandet åt dem. För jag tror att det är ett sådant där musiklejarproblem att man ibland... under ett sådant där halvbra framförande kan sitta där och vara orolig att hur ska det här nu gå /skratt/, skulle jag kunna hjälpa till här.” (Lärare K27)

”Överlag har jag väldigt svårt att njuta av musik, så där att jag kan sitta koncentrerat och bara lyssna /.../ När jag ser någon som skall uppträda eller framföra *någoting* skulle jag helst vilja vara med själv, och jag tror att det är lite det som irriterar /.../ Men det *har* hänt [berättar om ett sådant tillfälle].” (Lärare M24)

Lärarna talar om utföranden av (enligt dem) högsta tänkbara kvalitet. De lyfter fram tekniska detaljer som imponerat, de talar om för dem nya, slående musikaliska lösningar som väckt förundran, de minns synnerligen expressiva och medryckande framträdanden, de pekar på beundransvärda musikaliska färdigheter och uppger sig ha stått perplexa och förstummade inför musikernas enastående ”konster”. I ett fall gällde upplevelsen ett tillfälle då läraren själv aktivt medverkade i en stor produktion, som leddes av en mycket erkänd dirigent. I detta fall hade den starka upplevelsen betingats av dirigentens utomordentliga professionalism i sitt arbete. Två illustrerande exempel på utsagor i denna kategori följer:

”Det jag genast kom att tänka på nu när du frågar det här så var [anger tidpunkt, plats och musiker]. Det var enormt! Då grät jag /skratt/. Det var så otroligt skickligt komponerad sillsallad av olika musikstilar, där man så skickligt visade att det inte finns några gränser och klyftor inom... rock-pop, klassiskt-pop, andra musikstilar där emellan, utan [att] det... går att /skratt/ röra om allt till den sillsallad han gjorde. Det

<sup>148</sup> Termen *communitas* kan härledas till Turner (se t.ex. Volquartz, 1999).

var *oerhört* fantastiskt, som en konsertupplevelse. Det är den bästa, *absolut* bästa konsert som jag själv har sett och hört. Om de kommer på nytt – *I will be there* /skratt! /.../ De var proffs uti fingerspetsarna.” (Lärare M19)

”Jag kommer ihåg en gång under studietiden då jag var och lyssnade på [anger musiker] som spelade Ravels pianokonsert för vänster hand och som extranummer spelade han Pavane för en död prinsessa, och det var så vackert fraserat. Det var till och med crescendo på pianotonerna, vilket fysiskt är omöjligt men en sådan illusion gav han. Och då fick jag nog en kick för egna pianostudier, att man *kan* få pianot att sjunga och göra vad som helst om man är tillräckligt bra.” (\*)

Den andra typen av utsagor gällande upplevelsen av ett extraordinärt musikumgäenge, handlar i regel om musicerande i lärarens eget band (dvs. alla känner varandra och har spelat ihop tidigare). Sådana musikumgängesformer omtalas generellt i mycket positiva ordalag, men dessa lärare har lyft fram ett specifikt tillfälle då musicerandet i gruppen plötsligt fått en annorlunda, ”fullkomlig” karaktär. Det handlar om ett slags metafysiskt (lärarna använder själva detta ord) tillstånd förenat med en stark upplevelse av bekymmerslöshet och total ”täthet” mellan läraren och övriga medlemmarna samt mellan läraren och musiken. Ett utdrag ur en karaktäristisk beskrivning följer.

”Vi är fyra stycken som spelar, men man är inte som individ längre utan det är som... vet du... att alla tänker som ett... vet du, att det är bara som... det tar över, det är som om du skulle sitta på en våg, surfa, och åka med. Den där musiken far bara. Och det är fantastiskt.” (Lärare M17)

### ***Konstruktion 2: Då musiken berör mig***

För flera lärare bildar minnet av ett liveframträdande som kommit att beröra dem sällsynt starkt utgångspunkten för deras berättelser, och dessa finns samlade i Konstruktion 2. Liksom i Konstruktion 5 handlar det om musik som har upplevts mycket tilltalande; samtidigt blir det tydligt att det handlar om ett framträdande som inte ”enbart” upplevts tilltalande utan som också talat till dem på ett ”djupare” plan. Gränsdragningen kan tyckas subtil, men enligt min mening är det möjligt att urskilja en nyansskillnad mellan utsagorna i Kategori 2 och utsagorna i Kategori 5. Påfallande är att så gott som alla lärare i Kategori 2 har uppgett att de reagerade med tårar samt, under intervjun, gett uttryck för svårigheter att verbalisera sin upplevelse. Följande utdrag får stå som representant för denna konstruktion.

”... och då visar Karl-Oskar de här små skorna... av den flicka som dog i Småland, att titta nu, jag har dem kvar, att jag har också tankar tillbaka fastän du kanske inte tror det. Och... På något sätt har det aldrig riktigt släppt mig. Jag tyckte liksom att det var så gripande, det var så starkt... Ja, det var tufft. De har nog fått den där musiken och texten så, så starkt att oj oj oj. Fantastiskt! /.../ Det var så att, det liksom, tårarna bara sprutade. Jag var klubbad direkt, från första takten till den sista.” (Lärare M28)

### ***Konstruktion 3: Då jag känner att jag gör väl ifrån mig musikaliskt***

Konstruktion 3 inbegriper framförallt några av de yngre musiklärarna, vars beskrivningar kommit att kretsa kring upplevelsen av att de vid ett givet tillfälle,

antingen under ett soloframträdande eller som en del av en grupp, demonstrerade en (sällsynt) hög performativ kompetens. Liksom i motsvarande konstruktion för elevernas del förläggs ”måttstocken” ibland till hur man själv värderat sin prestation (i förhållande till vad man vanligtvis förmått prestera); i andra (men färre) fall har yttre kriterier såsom publikresponsen stigit fram som det centrala. I något fall handlar det snarast om en slags genomgripande, intuitiv känsla av att utförandet varit fullkomligt.

”Det var en jättestark upplevelse när jag var och spelade [anger plats och musik]. Och det var... Ofta är det så att när man skall uppträda så går de ju aldrig så bra som då när man har spelat hemma. Men att den gången så gick det bättre än det någonsin hade gått.” (\*)

”Så länge jag spelade i rockband så hände det vid några tillfällen att vi fick låtar att fungera som... Så där att man märkte liksom att det där satt. Jag kan inte beskriva den där känslan men... Man märkte att så där skulle den där låten gå. /.../ Att gå ner från scenen med den känslan så det – det var *otroligt* trevligt.” (\*)

#### ***Konstruktion 4: Då jag upplever att jag misslyckas musikaliskt***

Det finns lärare som har berättat om starka negativa musikupplevelser som de haft, vilket har genererat en konstruktion som påtagligt skiljer sig från de övriga konstruktionerna. Konstruktion 4 utmärks med andra ord av att lärarnas minnesbilder bär negativa förtecken. I samtliga fall har musikumgänget gällt aktivt musicerande inför publik. Exempelvis minns en av dessa lärare hur, som läraren säger, ”äckligt” och ”obehagligt” det var att uppträda inför en betygsnämnd (jury) som ett led av musikstudierna. Läraren påpekar emellertid, vilket kan vara intressant att notera, att den starka negativa upplevelse som hon haft, numera framstår som en erfarenhet som försett henne med en fullständig förståelse och sympati för elever som t.ex. är spända inför sångprov i skolan. En annan lärare skildrar ett praktiskt missöde relaterat till instrumentet vilket tvingade läraren till ett framträdande i en mycket onaturlig spelställning, något som beskrivs ha blivit en så kraftig negativ erfarenhet att offentligt uppträdande var otänkbart under en lång tid efter denna händelse. I det följande saxar jag ur ett minne från lågstadieåldern, som en annan lärare valt att berätta om.

”Jag minns till exempel då jag första gången uppträdde [anger ålder och plats]. Och då var jag så nervös – jag hade just liksom lärt mig spela gitarr – så jag glömde helt den här ena sången, helt totalt liksom. Och då minns jag att sedan då jag sjöng den andra sången så då applåderade de jättemycket, för att det var ju lite pinsamt. Men ändå så var det ganska stark upplevelse. Det var precis som bortblåst. Jag kunde varken text eller komp.” (Lärare K16)

#### ***Konstruktion 5: Då jag upplever tilltalande musik***

Det finns lärare som har byggt upp sina beskrivningar kring ett mera allmänt gillande av en viss musik, då man med allmän förstår att de inte tagit fasta på någon särskild detalj varken i musiken eller i sina egna reaktioner. Det dominerande draget i dessa beskrivningar är att lärarna vid något tillfälle har mött musik som tilltalat dem i så pass hög grad att dessa tillfällen kommit att ”sticka upp” i deras musikaliska erfarenhetsdepåer (Stålhammar, 1995). I ett fall handlar det

om ett barndomsminne, i övrigt gäller minnesbilderna tämligen aktuella möten med musik i olika musikreceptiva sammanhang.

**Konstruktion 6:** *Då jag realiserar en musikalisk önskan*

Några lärare har talat om starka möten med musik som varit betingade av ett särskilt behov eller en uttrycklig önskan hos dem att ta del av musiken ifråga. I två fall gällande lyssnande till live musik har lärarna hänvisat till specifika personliga omständigheter som avgörande orsaker till deras ”mottaglighet” för musiken ifråga. I det ena fallet upplevde läraren att ett besök på en stor rockkonsert till fullo hade förmått tillfredsställa hans behov av att höra musik spelas på hög volym – ett behov som hade sin grund i att läraren vid denna tidpunkt själv var aktiv som musiker i ett sådant sammanhang som gjorde att han aldrig kunde ”ta i” ordentligt utan ständigt var hänvisad till att hålla en tämligen låg ljudnivå. Läraren njöt av att åter få ”bada” i ljud (även om det inte var han själv som producerade dessa), och det var denna upplevelse av att få sitt behov av höga ljudvolymmer tillfredsställt som hade fått den nämnda rockkonserten att ”sticka upp” som en stark musikupplevelse. I det andra fallet var upplevelsen betingad av en önskan, som läraren hyste sedan en längre tid tillbaka, om att någongång få höra ett visst musikstycket spelat live i samband med en personlig högtidsdag. Minnet av det ögonblick då denna önskan slutligen gick i uppfyllelse hade kommit att få en alldeles speciell plats i lärarens levnadsteckning – som den starkaste musikupplevelse någonsin. Ytterligare en beskrivning som ingår i denna kategori gäller ett tidigt barndomsminne, baserande på ett oemotståndligt ”behov” av att låttas agera dirigent i samband med musiklyssning. Läraren beskriver hur hon som liten flicka med stolryggstödet som dirigentpult inlevelsefullt ”dirigerade” ungerska danser och marschmusik hemma i vardagsrummet:

”Och jag ledde orkestern, och det var något så *oerhört* att... lyssna och slå in dem. Och varifrån det här kom, det vet jag inte, men det fanns ett sådant där... Det är ett *mycket* starkt minne av musikupplevelse, kanske det tidigaste för mig.” (Lärare K10)

**Konstruktion 7:** *Då musiken framkallar fysiologiska reaktioner*

Ett par lärare har lyft fram påtagliga fysiologiska reaktioner som de vid något tillfälle kommit att uppleva i samband med musik. Musikumgänget (som varit av såväl receptivt som performativt slag) har i samtliga fall varit förenat med gillande, men i motsats till Konstruktion 5 är fokus inte på detta utan på de fysiska reaktionerna som lärarna upplevde att utlöstes som ett resultat av musikumgänget. Sloboda (1991, 110) menar att fysiska och fysiologiska reaktioner är någonting som i princip alla människor ibland upplever i samband med musik. Utmärkande för de situationer som lärarna i min studie har skildrat är att dessa reaktioner varit så påtagliga att de fått musikumgänget att framstå som en exceptionell händelse. Jämfört med de reaktionsformer som rapporterades i den (förmodligen) första vetenskapliga studien i ämnet, s.k. ”tingling sensations” i form av kalla kårar och liknande (se Goldstein, 1980), ter sig lärarnas exempel, så som exemplifieras nedan, betydligt ”kraftfullare”:

”Det var precis som om någon skulle ha slagit med hammare i huvudet på mig. Det var fysisk chock alltså, helt sådan här fysisk chock av de där ljudena. /.../ Det börja-

de med bara gitarren, den där låten. Det är två takter bara gitarr. Och det är egentligen bara den där första takten som det hände det här, vet du att det där *ljudet* bara, det var någonting med hela det där... de där tonerna.” (Lärare M17)

### ***Konstruktion 8: Då musiken förändrar mina känslor***

Konstruktion 8 inbegriper endast ett exempel. Det handlar om en lärare som har skildrat en stark upplevelse under en konsert som hon åhörde under en svår period av sitt liv. Under konsertens gång uppger hon sig plötsligt ha upplevt hur hon, som hon uttryckte det, fick lättare och lättare att vara. Musiken stimulerade henne att ”bearbeta” svåra tankar, och i takt med att hon gjorde detta upplevde hon att problemen försvann. Någonting öppnades inuti henne. Upplevelsen av befrielse blev så stark att hon mot slutet av konserten tyckte sig ”lyfta”. På ett katharsis-liknande sätt medierade musiken en psykologisk förändring av existentiell betydelse.

### *Metaberättelse*

Många musiklärare förfogar över omfattande musikaliska erfarenhetsdepåer där kraftfulla exempel på starka upplevelser i samband med musik intar en central roll. Musik är inte bara ett ämne som lärarna undervisar i; musik är också ett viktigt inslag i deras livsvärld och någonting som visat sig kunna vara av yttersta betydelse för den personliga och musikaliska utvecklingen liksom för välbefinnandet och livskänslan. Det finns en stor potential till omvälvande, transgressiva erfarenheter i det musikaliska mötet, och detta kan vara av existentiell betydelse. Men musikumgänge har ett Janusansikte; det kan också vara förenat med negativa upplevelser som gör djupa avtryck i den musikaliska självbiografin.

### **Komparation av lärar- och elevdata**

Eftersom jag har analyserat såväl elevernas som lärarnas upplevelsebeskrivningar med avseende på vilken meningspotential materialet rymmer, är det möjligt att göra vissa jämförelser mellan resultatbilderna. Noteras kan, inledningsvis, att det finns en viss obalans mellan de båda grupperna ifråga om antalet narrativa konstruktioner som kunnat utvecklas. På basis av elevernas beskrivningar var det möjligt att identifiera totalt elva (11) olika innebörder medan motsvarande antal för lärarnas del uppgick till åtta (8). En jämförande analys av de narrativa konstruktionerna visar att de olika kategorierna sammanfaller i flera fall, men det blir också uppenbart att det finns påtagliga skillnader. De kategorier som är gemensamma då meningspotentialen granskats ur elev- respektive lärarperspektiv relaterar till upplevelsen av att ha a) gjort väl ifrån sig i ett musikaliskt sammanhang, b) tagit del av tilltalande musik, c) fått ett förändrat känsloläge till följd av musikumgänget, d) berörts av musiken, och e) reagerat fysiologiskt på musiken. Med undantag av det sistnämnda (som endast samlat några belägg såväl bland eleverna som lärarna) pekar dessa konstruktioner tydligt på den emotionella, personliga och sociala funktion som musikumgänge kan få (jfr avsnitt 2.2).

De sex konstruktioner som kunde relateras enbart till elevmaterialet gäller erfarenheter av att ha varit med om ett stort musikaliskt evenemang, av att ha upplevt en intim koppling mellan rörelse och musik, av att i någon bemärkelse ha

tyckt sig fördjupa det musikaliska kunnandet, av att ha upplevt någon form av gränsöverskridning, samt av att ha återupplevt någonting ur det förflutna till följd av att musiken väckt specifika minnen till liv. Därtill kommer en marginell kategori gällande mer eller mindre osannolika lyckträffar som givit upphov till specifika perceptuella effekter. Lärarnas beskrivningar genererade tre betydelser som inte kom till uttryck i elevmaterialet. Dessa var: upplevelsen av att ha varit med om ett exceptionellt framträdande, upplevelsen av att ett specifikt ”behov” relaterat till musik kunnat tillgodoses, samt (den negativa) upplevelsen av att ha kommit till korta i samband med ett eget framträdande.

Eftersom det främst var några av de yngre lärarna men påfallande många elever som berättade om situationer då de i egenskap av uppträdande utövare gjort väl ifrån sig, verkar det som betydelsen av att lyckas inför och få erkännande från (betydelsefulla) andra stiger fram som en mera central aspekt bland yngre människor. Speglat i teori (t.ex. Drotner, 1995; Hwang & Nilsson, 1996; North, Hargreaves & O’Neill, 2000) framstår detta mönster som ett naturligt utslag av musikens betydelsefulla roll som ”redskap” i den intensiva socio-emotionella utveckling som äger rum under adolescensen. Faktorer i situationen (jfr t.ex. Gabrielsson, 2001) förefaller med andra ord kraftigt kunna bidra till att ”definiera” en musikalisk erfarenhet som en stark musikupplevelse. För elevernas del gällde vidare att samtliga beskrivningar bar positiva förtecken. Lärarna vittnade däremot också om mindre framgångsrika framträdanden, vilket genererade en särskild kategori för musikaliska misslyckanden. Att elevmaterialet inte innehöll några rapporter av detta slag – trots att det förefaller rimligt att anta att det funnits elever med sådana erfarenheter – kan tolkas som att femtonåringars musikaliska erfarenhetsdepåer domineras av positivt laddade minnen. En annan förklaring kunde vara att ungdomarna underlät att berätta om sådana erfarenheter på grund av att de föredragit att presentera sig själva som personer som vid ett givet ögonblick rönt musikalisk framgång. De oangenämna erfarenheterna som några lärare spontant kom att associera till var i samtliga fall relaterade till externa faktorer, vilket ytterligare fungerar som ett belägg för att olika situationsrelaterade faktorer påtagligt kan färga individens upplevelser i samband med musik<sup>149</sup>.

Musikaliska möten som eleverna kommit att definiera som starka verkar många gånger bero på tillfälligheter eller, om man så vill, lyckliga omständigheter (jfr t.ex. Ruud, 1997). Det blir tydligt att eleverna i långt större utsträckning än lärarna refererar till situationer då de *råkat* möta musik som till synes omedelbart utövat en mycket stark attraktionskraft på dem eller helt apropå utlöst kraftfulla reaktioner av något slag. Beaktar man de kvantitativa måtten för ungdomars dagliga bruk av musik som jag presenterade i avsnitt 2.1, kunde man uttrycka det som att elevernas beskrivningar står för de ”guldkantade” ögonblicken i sam-

---

<sup>149</sup> Den stora betydelse som kontextuella faktorer visat sig kunna ha i sammanhanget var för övrigt en bidragande orsak till att man inom ”Uppsalaprojektet”, som jag redovisade i avsnitt 1.3, har valt att frånga uttrycket ”strong experiences of music” till förmån för ”strong experiences related to music”. Det förstnämnda framstod som för snävt i förhållande till den innebörd undersökningsdeltagarna lade i uttrycket stark musikupplevelse. Dock gäller att en beskrivning som *endast* uppmärksammar faktorer i situationen där musikumgänget ägt rum inte kvalificerar som en musikupplevelse. (Jfr Finnäs, 1992.)



band med musikumgänge i en mera fritidsorienterad ungdomskultur. Som framgick i Kapitel 5 finns det emellertid också elever som gett uttryck för att aktivt har sökt utmaningar i musiken och så att säga, själva bidragit till att ”skapa” den starka upplevelsen (jfr Csikszentmihalyi, 1991). Till följd av att lärarnas stora expertis på området i många fall stiger fram som ett utmärkande drag, framstår slumpens betydelse som avsevärt mindre – åtminstone för den del av upplevelserna som inträffat i vuxen ålder. Även om det finns några lärare som i mera allmänna ordalag har talat om situationer då de hört musik som slagit an hos dem<sup>150</sup>, var det betydligt vanligare att lärarna, med grund i den egna professionalismen, refererade till musikaliska möten med musik av sällsynt hög klass.

Musiklärarna och deras elever kan ses ha en gemensam grund att stå på i och med erfarenheterna av musikumgänge i den form som de gett uttryck för i sina beskrivningar av starka musikupplevelser. Komparationen av den innebörd som eleverna respektive lärarna har tillskrivit fenomenet stark musikupplevelse har dock indikerat att olika kulturer – med eleverna som representanter för det ungdomskulturella perspektivet och lärarna som företrädare för ett mera ”fackmannamässigt” perspektiv (jfr Hetmar, 2004) – kan generera olika meningspotential.

### 6.3 Sammanfattning

Avhandlingens sjätte kapitel gällde musikaliska möten som musiklärare kom ihåg för deras exceptionella karaktär. Det visade sig att lärarnas musikaliska erfarenhetsdepåer rymde många exempel på betydelsefulla upplevelser i samband med musik. Lärarna berättade om upplevelser som var relaterade till såväl receptivt som performativt musikumgänge och som gällde många olika musikaliska stilar och sociala sammanhang. Den kvantitativa analysen av innehållet i deras beskrivningar resulterade i ett mönster som liknade resultatet för elevernas del på vissa punkter men skiljde sig på andra punkter. Positiva känslor (5.2) och känslomässigt laddade beskrivningar av musiken respektive utförandet (4.7) var vanligt förekommande i bägge material. Sakliga beskrivningar av musiken respektive utförandet (3.8) och påtagliga konsekvenser för det fortsatta musikumgänget (7.2) omnämndes oftare av lärare, medan associationer, minnen och tankar (4.5), konsekvenser på det personliga planet (7.1) och fysiska beteenden (2.2) oftare omnämndes av eleverna.

Alla lärare skildrade positiva minnen av musik. I motsats till eleverna fanns det emellertid också lärae som erinrade sig mycket negativa upplevelser i samband med musik, och som valde att inleda med att presentera dessa minnen som exempel på starka musikupplevelser som de varit med om (för att därefter berätta om en stark positiv musikupplevelse). Antalet narrativa konstruktioner uppgick till åtta. Likheter med motsvarande resultatbild för elevernas del konstaterades, men även vissa skillnader.

<sup>150</sup> Meningspotentialen har i dessa fall stipulerats som ”Då jag hör tilltalande musik”, vilket är en konstruktion som förenar elever och lärare – dock med den skillnaden att anhopningen av sådana exempel var *betydligt* större i elevmaterialet än i lärarmaterialet.



# Kapitel 7:

## Musikundervisningens syfte i årskurserna sju till nio

---

Med ett begrepp hämtat från Nielsen (1995, 80) kunde man uttrycka det som att jag i detta kapitel berör den *intenderade* musikpedagogiska verkligheten, då man med denna verklighet avser musikundervisningen för skolpliktiga elever i årskurs sju till nio. I kapitlets första avsnitt granskar jag vilka intentioner som kommer till uttryck i nationella och lokala läroplanstexter i musik vad gäller musikupplevelse. Det andra avsnittet handlar om de uppgifter som den intervjuade musiklemlärargruppen har lyft fram som viktiga för skolans musikundervisning. Härvid riktas särskild uppmärksamhet mot de förutsättningar för starka upplevelser i samband med musik som kan skönjas i lärarnas resonemang omkring musikundervisningens syfte.

### 7.1 Ett läroplansperspektiv

Med hänvisning till att läroplanen, enligt Sandberg (1996, 66), ”kodifierar de /.../ kunskaper och erfarenheter /.../ som är värda att reproducera via den av samhället ordnade utbildning” verkar det rimligt att anta att fenomenet musikupplevelse, så till vida att detta har bedömts som någonting betydelsefullt och eftersträvansvärt, finns synliggjort i dokument som anger vad skolans musikundervisning skall sträva efter. Utifrån detta antagande har jag granskat innehållet i Grunderna för grundskolans läroplan från 1994 (i fortsättningen förkortat GGL - 94) liksom innehållet i lokala läroplaner från de skolor där lärarna i min studie var verksamma läsåret 1999–2000. I samtliga fall gäller att jag enbart har uppmärksammat de textavsnitt som berör skolämnet musik och årskurserna sju till nio<sup>151</sup>. Därtill har jag (enligt samma principer) analyserat Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004, som fr.o.m. höstterminen 2004 men senast år 2006 tas i bruk i alla finländska grundskolor. Fokus har alltså varit på *om* och i så fall *hur* fenomenet (stark) musikupplevelse kommer till uttryck på läroplansnivå. Jag inleder med att redovisa utfallet av analysen av de styrdokument som var gällande för deltagarna i min intervjustudie; därefter förflyttar jag blicken mot de nya riktlinjerna. Texten avslutas med en uppsumme-

---

<sup>151</sup> Vissa av läroplanerna för musik i årskurserna 7–9 inleds med en allmän text om musikundervisningen i grundskolan som helhet (årskurserna 1–9) för att sedan fokusera de tre sista årskurserna. Jag har valt att inkludera sådana avsnitt i min analys då dessa ingår som en integrerad del av läroplanen för årskurserna 7–9.

ring av resultatbilden i sin helhet. Men först några ord om karaktären på de texter som jag har analyserat.

Musikavsnittet i GGL -94 omfattar knappt två sidor och är indelat i tre delar: en allmän inledning, ett avsnitt om övergripande mål och innehåll, och ett avsnitt titulerat Inläringens karaktär och utgångspunkter för undervisningen. Det sistnämnda avsnittet inleds med en kort allmän text för att sedan uppdelas i en del gällande årskurserna 1–6 (lågstadiet) och en del gällande årskurserna 7–9 (högstadiet). Jag har i min analys beaktat alla avsnitt förutom den del som explicit gäller musikundervisningen i lågstadiet. Uppläggningsen av musikavsnittet i den nya nationella läroplanen, GLGU -04, skiljer sig på flera punkter från GGL -94. Efter en allmän inledning är redovisningen uppdelad på årskurserna 1–4 å ena sidan och årskurserna 5–9 å andra sidan. Det avsnitt som berör musikundervisningen i grundskolans tre sista årskurser, som står i fokus i mitt arbete, inkluderar med andra ord även årskurserna fem och sex. Avsnittet består av tre delar: Mål, Centralt innehåll och Kriterier för vitsordet 8 vid slutbedömningen. I sin helhet omfattar musikavsnittet i den nya läroplanen 2 ½ sidor text. Formen på de lokala läroplanerna i musik varierar stort. De kortare texterna fyller knappt en halv A4-sida medan de längsta texterna spänner över fyra sidor. I de flesta läroplaner varvas löpande text med listor i punktform och liknande. I regel inleds texterna med en målbeskrivning, men det finns också exempel på läroplaner som närmast kunde beskrivas som en okommenterad uppräknings av musikundervisningens innehåll för respektive årskurs. Flera texter är personligt utformade men i många fall ingår också direkta citat ur den nationella läroplanen. I några fall blir det tydligt att lärare i olika skolor samarbetat kring den lokala läroplanen i musik, varför ett par av texterna är så gott som identiska.

Analysen av innehållet i musikavsnittet i GGL -94 och de 24 lokala läroplanerna i musik visade att den ordagranna användningen av uttrycket ”stark musikupplevelse” alternativt ”starka musikupplevelser” *varken* förekom i den nationella läroplanen *eller* i någon av de lokala läroplanerna. Termen ”upplevelse” förekommer däremot två (2) gånger i GGL -94 samt ingår i totalt i tolv (12) av de 24 lokala texterna. Jag börjar med det första exemplet i GGL -94 och granskar i det följande hur man på läroplansnivå hanterar musikens förmåga att ge upphov till upplevelser.

### **Förekomsten av begreppet upplevelse i GGL -94**

Den första av de två meningarna i GGL -94 som innehåller ordet upplevelse möter läsaren i avsnittet om mål och centralt innehåll för grundskolans musikfostran (dvs. ett textavsnitt gemensamt för årskurs 1–9). Detta avsnitt inleds med följande ord:

Exempel 1:

”Syftet med musikundervisningen är att eleverna får erfarenheter och *upplevelser* som hos dem skapar en positiv attityd och kärlek till musiken” (GGL -94, 99; min kursivering)

Utsagan i Exempel 1 låter förstå att positiva upplevelser i samband med musik är grundläggande för att musik skall kunna komma att bli ett bestående inslag i

elevernas livsvärldar. Den indikerar att det blir en viktig uppgift för musikläraren att försöka skapa förutsättningar för sådana musikaliska möten i undervisningen som förmår befrämja den enskilda elevens förhållningssätt till musik. Det handlar om möten som genererar odefinierade men underförstått positiva upplevelser, vilka antas kunna fungera som *medel* för att ”fostra” eleverna till musikaliska amatörer. Amatörens drivkraft för att ägna sig åt en viss verksamhet brukar, då ordet amatör förstås i enlighet med sitt latinska ursprung innebärande ”älskare”, beskrivas som ”love or passion for the activity”<sup>152</sup>. För att eleven, så som stipulerat, skall kunna utveckla kärlek till musiken förutsätts med andra ord ett undervisningsinnehåll som angår och förmår ”beröra” eleven, vilket torde kunna stimulera elevens vilja att engagera sig (djupare) i fenomenet musik. Enligt Gabrielsson (2002a, 20) finns det ett uppenbart samband mellan starka musikupplevelser och fortsatt musikumgänge; starka musikupplevelser betraktas ha ”strong motivational consequences for students’ interest in and devotion to music” (se 7.2 i Bilaga 1). Jag ser det således som möjligt att tolka utsagan i Exempel 1 som en implicit öppning mot upplevelser även av starkare intensitet. Utsagan återges ordagrant eller i lätt bearbetad form i flera av de lokala läroplanerna som jag har granskat. (Jag återkommer till detta längre fram i texten.)

Den parallella förekomsten av orden erfarenheter och upplevelser ter sig något problematisk (jfr avsnitt 1.2), och hör även till det som oftast justerats i de lokala läroplanernas ”ekon” av exempelutsagan. I vardagligt – men även i vetenskapligt – språkbruk används dessa termer inte sällan på ett odifferentierat sätt; det kan helt enkelt förefalla framstå som en ”bekväm” språklig fras. Därtill kommer att dessa är laddade med en specifik innebörd inom vissa teoretiska sammanhang. Exempelvis lyder den typiska handlingskedjan för lärande enligt den erfarenhets- och problembaserade modellen för lärande: 1) individen handlar avsiktligt, 2) individen får upplevelser av detta handlande, 3) individen reflekterar över dessa upplevelser, 4) reflektionerna leder till erfarenhet – vilket slutligen utgör grunden för individens framtida handlande (se t.ex. Kolb, 1984). Genom att separera termerna så som man gör i exempelutsagan signalerar man emellertid att det finns en skillnad i innebörd. Jag tolkar detta som att eleverna å ena sidan bör få möta olika typer av musik, att de bör få pröva på olika aktiviteter relaterade till musikens område. Kort sagt, att de i skolan skall ha möjlighet att ”vidga” sina musikaliska erfarenhetsdepåer (jfr Stålhammar, 1995). Å andra sidan pekar utsagan, enligt min tolkning, på att musikumgänget (dvs. de olika erfarenheterna som eleverna gör under lektionstid) rymmer en specifik upplevelsepotential, som det skulle gälla att dra nytta av i syfte att hos eleverna skapa en positiv attityd och kärlek till musiken.

Det andra exemplet innehållande ordet upplevelse i GGL -94 påträffas i det textavsnitt som specifikt gäller musikundervisningen i årskurserna sju till nio. Texten ingår i ett avsnitt som behandlar inläringens karaktär och utgångspunkter för undervisningen. Exemplet lyder:

Exempel 2:

---

<sup>152</sup> <http://www.wordiq.com/definition/Amateur>

”Eleverna lär sig musikens teori genom att kombinera musikaliska observationer, *upplevelser* och musikalisk verksamhet” (GGL -94, 100; min kursivering)

Anmärkningsvärt är för det första att upplevelserna i ovanstående utsaga uttryckligen kopplas samman med inläringen av *musikteoretiska* kunskaper. Denna koppling ter sig något oväntad om man utgår ifrån resultatbilden i såväl ”Uppsala-projektet” (se 1.2) som i min egen studie av de beskrivningar som elever och lärare levererat ifråga om starka musikupplevelser (se Kapitel 5 och 6). Det är ytterst sällan som starka musikupplevelser relateras till situationer då individen varit sysselsatt med musikens teori. Som Gabrielsson (2001–2002) har noterat verkar det strikt musikteoretiska umgänget med musik besitta en ytterst liten potential till starka (känslomässiga) upplevelser: ”Emotional and intellectual responses tend not to occur together” (ibid., 127; se också ibid., 124). Som jag tolkar utsagan i läroplanstexten skall begreppet upplevelse i det här sammanhanget närmast förstås som ett uttryck för vikten av att de musikteoretiska inslagen i musikundervisningen alltjämt omsätts i konkret handling (musicerande) och inte behandlas som isolerade, mer eller mindre meningslösa enheter. Enligt denna förståelse torde en fungerande syntes mellan teori och praktik hos eleverna kunna ge upphov till en förståelse för att musikteoretiska kunskaper är betydelsefulla, att det är någon mening med sådana kunskaper. Sådana insikter, eller upplevelser, framstår emellertid snarare som ett *resultat* av att musikaliska observationer och musikalisk verksamhet kombineras, och inte som ett medel i sig. Innebörden förblir emellertid oklar; *vad* syftar begreppet upplevelser egentligen på så som det används i Exempel 2? I motsats till Exempel 1 som vunnit gehör hos flera lokala läroplanskonstruktörer, har jag inte påträffat Exempel 2 i någon av de lokala läroplanstexterna.

### Förekomsten av begreppet upplevelse i GLGU -04

Textavsnittet om musik i den nationella läroplanen som inom de närmaste två åren kommer att ersätta GGL -94, ”Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004” (förkortat: GLGU -04), har genomgått en kraftig förändring. Detta märks bl.a. i att målen i den nya texten har formulerats gemensamt för årskurserna 1–4 å ena sidan och för årskurserna 5–9 å andra sidan. De två passagerna i GGL -94 som innehöll ordet upplevelse (se Exempel 1 och 2 ovan) finns inte kvar; däremot innefattar den nya läroplanen två *nya* passager innehållande ordet upplevelse. Uttrycket ”stark musikupplevelse” förekommer varken i den nya eller i den gamla texten. Det första exemplet i GLGU -04 gällande ordet upplevelse härstammar från det stycke som inleder musikavsnittet i sin helhet; det andra exemplet inleder den preciserade beskrivningen av målen, innehållet och vitsordskriterierna för musikundervisningen i årskurs fem t.o.m. nio. Jag börjar med att granska det första exemplet.

Exempel 1:

”I undervisningen skall beaktas att grunden för en förståelse av musiken ligger i de *betydelsefulla upplevelser* man får då man musicerar och lyssnar på musik” (GLGU -04, 230; min kursivering)

Relaterat till mitt specifika forskningsintresse ter sig ovanstående utsaga mycket anmärkningsvärd. Texten pekar klart på att musikumgänge av såväl performativt som receptivt slag rymmer en stor upplevelsepotential, och att dessa upplevelser är viktiga och fundamentala. Utsagan berättar enligt min tolkning att musik *får mening* och blir någonting ”värdefullt” som en följd av att individen har upplevt att musikumgänget varit förenat med en behållning av något slag, dvs. att individen har tyckt sig ”få ut någonting” av att syssla med musik. Sådana möten lämnar ingen oberörd eller likgiltig – tvärtom blir de avgörande för hur individen i fortsättningen ser på och förhåller sig till musik. Utgångspunkten för människas förhållande till musik står, annorlunda uttryckt, att finna i de innebörder som musikumgänget har för henne. Att man i exempelutsagan inte konkretiserar vilka upplevelser det kan handla om kan ser jag som en anvisning om att människors musikumgänge är förenat med en stor tolkningspotential; vad som upplevs betydelsefullt är avhängigt av många olika faktorer och kan variera stort mellan olika individer. Beaktandet av detta ger onekligen ett komplext utgångsläge parat med uppenbara didaktiska utmaningar. Undervisning i musik handlar inte om någon enkel förmedling av kunskap; musikläraren kan aldrig bortse från de sociokulturella och emotionella erfarenhetsdepåer som eleverna har då undervisningen inleds. Jag uppfattar utsagan i Exempel 1 som ett uttryck för att musik är att betrakta som ett sammansatt och ”laddat” fenomen – helt enkelt en personlig angelägenhet.

Exempel 2:

”I musikundervisningen i årskurserna 5–9 analyserar man musikens värld och *musikaliska upplevelser* och lär sig att i samband med musiklyssnande och musicerande använda sig av musikaliska begrepp och notation.” (GLGU -04, 231; min kursivering)

Ordet upplevelse förekommer en gång till i GLGU -04, och detta sker i samband med att fokus förflyttas från musikundervisningen i de lägre årskurserna till musikundervisningen för de äldre eleverna i grundskolan. Utsagan stipulerar att man i årskurserna fem t.o.m. nio skall ta sikte på att analysera elevernas musikaliska upplevelser. En fråga som omedelbart infinner sig är: Vad menar man i det här sammanhanget med att *analysera*? Utgår man ifrån ordlistans<sup>153</sup> förklaring av ordet *analys*, kan utsagan förstås som att man inom ramen för skolans musikundervisning skall undersöka av olika beståndsdelar som ingår i det man kallar musikaliska upplevelser. Denna förståelse förutsätter dock klarhet i vad det är som skall göras till föremål för analys. Vad menar man således med musikaliska upplevelser? Är det de betydelsefulla upplevelserna som tidigare i texten (se Exempel 1) konstaterats ”grunda” individens förståelse av musik? Eller syftar man på olika musikaliska beståndsdelar som eleverna urskiljer i *musiken* (”upplever”) till följd av ett intellektuellt (analytiskt) sätt att närma sig musik? En parallell kan dras till Gabrielssons (2003, 48) reflektion över hur uttrycket ”analys av musikupplevelsens beskaffenhet” är att förstå då detta används av en forskare i musikestetik; är denna forskare intresserad av hur individer uppfattar musiken (vilket lyssnare kan uttala sig om på ett tämligen ”objektivt” sätt) eller hur

<sup>153</sup> *Praktisk svensk ordlista* utgiven av Svenska språknämnden och Svenska Akademien.

de själva reagerar på musiken (vilket implicerar att musiken har påverkat eller "gjort någonting" med lyssnaren)? Ur det musikpsykologiska perspektiv som Gabrielsson företräder skulle analysen komma att gälla det senare; inom musikestetik torde det emellertid snarast vara det förstnämnda som avses. Ordet analysera i Exempel 2 kan dock sägas implicera att det alltjämt blir undervisningens uppgift att *problematisera* elevernas upplevelser i samband med musik. Med hänvisning till att man i motsvarande textavsnitt för årskurserna 1–4 talar om "en lekfull och helhetsinriktad verksamhet" med syfte att "erbjuda eleven erfarenhet av olika slag av ljudmiljöer och musik", kunde man eventuellt se det som att ordet analysera är tänkt att markera att det lekfulla och lustfyllda är någonting som hör de *lägre* stadierna till medan musikundervisningen blir allt "rationellare" ju äldre man blir (jfr Thavenius, 2004, 73–77).

Ett annat sätt att tolka det oprecisa talet om musikaliska upplevelser är helt enkelt att se det som en öppning för *allehanda* tänkbara upplevelser som eleverna kan tänkas erfara i samband med musik – vilket i så fall också skulle kunna tänkas innebära att starka musikupplevelser som eleverna varit med om *i* eller utanför skolan tematiseras inom ramen för skolans musikundervisning. Sett i denna belysning skulle arbetet med att *analysera* elevernas upplevelser eventuellt kunna komma att påverka eleverna på det sätt som Gabrielsson (2002a, 20) har skisserat. Gabrielsson ser en specifik potential i dylika pedagogiska bemödanden och menar att detta kan leda till en ökad medvetenhet hos eleverna om de många olika sätt på vilka människor kan reagera inför musik, samt ge upphov till nya insikter vad gäller den komplexa väv av faktorer som sådana upplevelser kan härledas tillbaka till. Jag förmår emellertid inte entydigt fastställa hur utsagan i Exempel 2 är att förstå; detta resonemang får i stället tjäna som ett illustrativt exempel på den problematik som följer i kölvattnet av en ovarsam begreppsanvändning (jfr Varkøy, 2001).

### **Förekomsten av begreppet upplevelse i lokala läroplaner**

Begreppet upplevelse förekommer totalt i tolv (12) – eller hälften – av de lokala läroplanerna för skolämnet musik som jag har granskat. Antalet meningar där upplevelsebegreppet figurerar i någon form – som "upplevelser", "upplever" eller "uppleva" – uppgår till nitton: i ett dokument uppträder termen tre gånger, i fem dokument två gånger, och i övriga dokument en gång. Ett tydligt mönster som kunde observeras var att den utsaga i GGL -94 som jag presenterade som Exempel 1 (se ovan), förekom i mer eller mindre oförändrad form i flera lokala läroplanstexter. I några fall handlar det om en direkt avskrift; i andra fall har vissa smärre justeringar vidtagits. Ett exempel på en *minimal* förändring ges i den lokala läroplanen för Skola D, där "upplevelser" har specificerats till "musikupplevelser". Läroplanen för Skola T ekar likaså kraftigt av den nationella läroplanstexten, men här har större justeringar vidtagits. Målformuleringen lyder i detta fall: "Att uppmuntra aktiviteter och upplevelser som hos dem skapar en positiv attityd till musik" (Skola T). I läroplanen på Skola T talar man följaktligen om att uppmuntra upplevelser i stället för att (såsom i GGL -94) stipulera att eleverna *får* upplevelser. Detta ger en smärre förändring i innebörd genom att man härigenom uppger sig sträva efter att försöka skapa förutsättningar för sådana upplevelser – men man kan inte garantera att eleverna *erhåller* upplevelser,



vilket formuleringen i GGL -94 kan ses implicera. Verbet uppmuntra indikerar vidare att upplevelser är någonting som eleverna själva ”skapar” och inte någonting som läraren bokstavligen kan bibringa dem. Gåvometaforen blir emellertid tydlig i den text som gäller för Skola S, där man likaså har inspirerats av utsagan i Exempel 1 men valt att förkasta konstruktionen med att eleverna förutsätts få upplevelser (därtill har man, som framgår, gjort vissa andra ändringar). Syftet med musikundervisningen har på denna skola formulerats som: ”Att ge positiva upplevelser och väcka en positiv attityd till musiken” (Skola S).

En granskning av i vilka sammanhang begrepp som ”upplevelser”, ”uppleva” eller ”upplever” återopats, uppenbarade att man framför allt (och utan vidare problematisering) talat om att positiva upplevelser i samband med musik kan fungera som effektfulla motivatorer (dvs. gynna fortsatt musikumgänge), och att sådana upplevelser kan ha en gynnsam inverkan på elevernas personlighetsutveckling. Två utdrag får illustrera detta:

”En elev som upplever att han eller hon lyckats har goda möjligheter att bibehålla ett livslångt musikintresse.” (Skola N)

”Syftet med musikundervisningen är att utveckla, och förstärka elevernas personligheter och självförtroende genom att stimulera till musikaliska upplevelser.” (Skola C)

Vidare kunde jag notera att upplevelsebegreppet i några fall figurerat i mer allmänna resonemang omkring musikumgänge. Det handlar i regel om korta ingresser där ambitionen uppenbarligen har varit att teckna en övergripande bild av fenomenet musik, varvid man bl.a. kommit att beröra dess specifika upplevelsepotential. Texterna talar om att musik kan påverka individen på olika sätt och ge upphov till mångahanda reaktioner. Två exempel följer:

”Musiken låter oss uppleva saker genom de bilder som skapas när vi hör en sång, lyssnar på ett klassiskt verk, eller befinner oss på en rockkonsert.” (Skola B)

”Som konstform hör musiken till den mer abstrakta. Ändå kan man med musikens hjälp uttrycka och uppleva känslor, stämningar och tankar.” (Skola U)

Läroplanernas tal om upplevelse kan således härledas till (a) att *fenomenet* musik gör någonting med individen (t.ex. utlöser bilder hos lyssnaren) respektive till (b) att diverse faktorer relaterade till den musikaliska aktiviteten genererar upplevelser (dvs. att det inte nödvändigtvis enbart är det musikaliska objektet som får individen att reagera på ett visst sätt). Upplevelserna omtalas som både mål och medel. För att få en bild av alla de olika reaktioner och beteenden i samband med musik som artikulerats eller antytts i läroplanstexterna, dvs. oberoende av om dessa försetts med etiketten ”upplevelse” eller ej, har jag gjort ett försök att sortera relevanta meningsenheter med hjälp av Gabrielssons och Lindström Wiks beskrivningsschema för starka musikupplevelser (se Bilaga 1). För detta redogör jag i följande avsnitt.

### Former för upplevelse

Jag har granskat samtliga läroplanstexter med avseende på om innehållet kunnat spjälkas upp i mindre meningsenheter, som passar i Gabrielssons och Lindström Wiks beskrivningsschema för starka musikupplevelser. Genom denna sortering

har ett specifikt mönster tecknats som säger någonting om hur man hanterar fenomenet musikupplevelse på läroplansnivå. I det följande kommenterar jag utfallet av denna analys. Redovisningen sker gruppvis enligt samma struktur som gäller för beskrivningsschemat.

### (1) ALLMÄNNA KARAKTÄRISTIKA

Två texter pekar uttryckligen på att musikumgänget kan ge upphov till upplevelser som framstår som extraordinära (1.1). Läroplanskonstruktören på Skola N uppmärksammar denna aspekt i samband med ett textavsnitt där den moderna människans musikumgänge problematiseras. Skribenten utgår ifrån att människor i dag mera sällan låter de unika upplevelser ”verka” som musiken kan ge upphov till; i stället dränks upplevelserna i nya intryck, vilket exemplifieras med att man ”som om ingenting hänt” fortsätter titta på TV efter att reagerat starkt inför en televiserad konsert som man strax innan tagit del av. Texten, som inleder skolans målbeskrivning för musikundervisningen i årskurs sju till nio, tar utgångspunkt i det vardagliga musikumgänget (som således konstaterats vara förenat med påtagliga brister), för att sedan leda in på betydelsen av att eleverna i skolan lär sig ge akt på hur de påverkas av musik. Målformuleringen bottnar i ett antagande om att en mera medveten attityd till musik skulle kunna ”fördjupa” kvaliteten på människors upplevelser i samband med musik – och måhända få upplevelserna att framstå som extraordinära (jfr 1.1). Det andra exemplet gäller aktivitetsformen sång, och förekommer i de riktlinjer som gäller på Skola N och Skola B. Det åsyftade resonemanget, som är så gott som identiskt, betonar vikten av att läraren – som man uttrycker det – försöker öppna eleverna för den gemensamma sångens fantastiska möjligheter. Uttalandet antyder att det vokala musikumgänget döljer en unik upplevelsepotential som det skulle gälla att få eleverna att upptäcka. Gången blir ”att uppmuntra och stimulera eleverna att sjunga.” Vidare talar man på Skola B om att man önskar föra in eleverna i ”musikens fascinerande värld”, vilket eventuellt även kan ses som ett uttryck för den diskurs som bygger på uppfattningen att musikumgänget är förenat med upplevelse – något som man, underförstått, önskar att eleverna skall få erfa.

Läroplanerna för bägge dessa skolor, dvs. Skola N och Skola B, berör även (som enda skolor i mitt material) förhållandet mellan musik och språk, vilket kan hänföras till den andra undergruppen i Kategori 1. Exempelen gäller emellertid inte direkt svårigheterna med att verbalisera upplevelserna (vilket 1.2 gör), utan syftar snarare på fenomenet musik som ”överlägset” de verbala kommunikationsformerna. På Skola N hänvisar man till parollen att musik tar vid där språket upphör samt talar i allmänna ordalag om att ”musik påverkar oss på ett plan som vanligt tal inte når”. För att förtydliga tonspråkets betydelse noterar man att en tonsatt dikt kan förmedla andra känslor än vad en dikt utan musik förmår göra. Skola B tar fasta på musikens (förmodade) gränslösa karaktär, och framställer den som ett uttrycksmedel som förenar och förstås över hela världen.

### (2) FYSISKA REAKTIONER / BETEENDEN

Inga utsagor gällande fysiologiska reaktioner (2.1) eller kvasi-fysiska reaktioner (2.3) ingår i de analyserade dokumenten. Rörelse och dans omnämns emellertid i tio lokala läroplaner i musik som ett eftersträvansvärt inslag musikundervisning-

en, vilket eventuellt kunde betraktas som ett uttryck för fysiskt beteende i samband med musik (2.2) – dock med reservationen att detta i läroplanstexterna omtalas som en konkret och *önskad* aktivitet, dvs. ett av läraren stipulerat undervisningsinnehåll. Att som lyssnare spontant reagera med rörelse (alternativt uppleva ett starkt behov av att röra sig, dansa, klappa händer etc.) är inte detsamma som att bli uppmanad att röra sig till musik – men det är å andra sidan inte otänkbart att sådana inslag i undervisningen (dvs. där musik och rörelse bildar en helhet) kan ge upphov till starka upplevelser under lektionstid.

### (3) PERCEPTION

De två undergrupper i Kategori 3 som framstår som centrala då man beaktar innehållet i de lokala läroplanstexterna är 3.1 och 3.8. Den förstnämnda gruppen, 3.1, gäller olika *auditiva* observationer rörande t.ex. ljudkaraktär, klangfärg och akustik, dvs. specifika aspekter relaterade till varseblivningen av musiken. I det fall att observationerna syftar på musiken eller utförandet i sig *och* är neutrala till sin karaktär (dvs. inte innehåller känslomässiga konnotationer) är det fråga om 3.8. Sådana observationer kan t.ex. gälla musikens form och genretillhörighet eller någon teknisk ("musikalisk") detalj som lyssnaren noterat. På ett eller annat sätt uppmärksammar *alla* läroplaner som jag har granskat sådana aspekter av musik; man skriver att man önskar göra eleverna förtrogna med hur olika instrument låter och fungerar, man vill att de skall lära sig känna igen olika musikstilar och centrala verk, man talar om ljudet som fysikaliskt fenomen och om ljudteknik, ljudeffekter etc., man behandlar musikaliska element som rytm, melodi, harmoni och klangfärg – och så vidare. Detta är exempel på kunskaper som uttrycks i framför allt 3.8 men även i 3.1, varför skolans musikundervisning kan ses utveckla "fonden" för observationer av detta slag. Den musikpedagogiska position som Reimer försvarar (se min redovisning i avsnitt 3.3) bygger likaså på ett sådant undervisningsinnehåll som skulle kunna placeras in i beskrivningsschemats tredje kategori (3.8).

### (4) KOGNITION

Merparten av undergrupperna i Kategori 4 gäller förändringar i sättet på vilket man "tar sig an" musiken respektive upplever tiden, rummet och den egna kroppen. I fyra av de lokala läroplanerna (Skola H, K, V och Q) slår man uttryckligen ett slag för det *aktiva* lyssnandet. Som jag tidigare har noterat betraktas en sådan inställning hos lyssnaren som en premis för att flow skall kunna inträffa i samband med receptivt musikumgänge. Följer vi beskrivningsschemat samlas utsagor som vittnar om att den starka musikupplevelsen varit förenad med en fullständig fokusering på musiken, ibland t.o.m. på ett absorptionsliknande sätt, i 4.1, varför denna undergrupp framstår som särskilt intressant i det här sammanhanget. Återigen gäller dock att den fokusering som deltagarna i "Uppsalaprojektet" och andra studier av extraordinära upplevelser rapporterat snarast är ett utslag av en abrupt, "oöverlagd" förändrad inställning – vilket inte är detsamma som att bli uppmanad av musiklearen att lyssna koncentrerat. Speglat i Csikszentmihalyis teori kan man dock förmoda att sådana didaktiska tilltag blir viktiga ur upplevelsesynpunkt.

Tre texter (Skola N, T och U) uppmärksammar att musik kan ge upphov till associationer, minnen och tankar av olika slag. Utommusikaliska reaktioner av detta slag täcks av undergrupp 4.5 (möjligen även 4.6). I samtliga fall handlar det om allmänna konstateranden med syfte att illustrera det komplexa fenomenet musik. Exempelvis slår man på Skola N fast att ”musik får oss att associera och minnas”. De två övriga texterna (som är nästintill identiska) pekar på att det är möjligt att både uttrycka och uppleva känslor, stämningar och tankar genom musik.

### (5) KÄNSLOR

I GGL -94 står att läsa att konstämnet musik har en central betydelse för utvecklingen av elevernas känsloliv. Utsagan, som ingår i ett allmänt textavsnitt om grundskolans musikfostran, återkommer i fyra lokala texter (Skola Q, S, T, U) – ordagrant eller i lätt modifierad form. Ett typiskt exempel är utsagan: ”Musikundervisningen /.../ befattar sig med elevernas emotionella liv.” Genom att uttrycka sig på detta sätt låter man förstå att musikläraren ”arbetar” med elevernas känslor; musikumgänge länkas samman med känslomässiga reaktioner. Detta utvecklas ytterligare på Skola T och U genom ett allmänt förtydligande av att man genom musik ”kan uppleva känslor”, en liknande antydning artikuleras på Skola C. I samtliga fall gäller dock att man underlåter att specificera vilka känslor som avses. *Konkret* talar man i det nationella styrdokumentet om upplevelse av trygghet (jfr 5.2), vilket framställs som ett resultat av fungerande modeller för samverkan med andra människor – något som musikämnet antas kunna bidra till genom de många möjligheter till samarbete som undervisningen ger. Utsagan, som oförändrad anammats av Skola Q, placerar sig med andra ord i gränslandet mellan Kategori 5 och Kategori 7, som svarar för sociala aspekter. Detsamma gäller för den utsaga på Skola E som stipulerar att eleverna skall känna glädje i samband med gruppuppträdanden. I övrigt åskådliggörs känslor som tillfredsställelse och belåtenhet samt njutning i de lokala läroplanerna på Skola B och N. Därtill talar man på Skola V om avslappning i samband med lyssnande, vilket möjligen kan tolkas som ett uttryck för ambitionen att eleverna skall erfara känslor av ro och stillhet. Sammantaget gäller att känslomässiga reaktioner betingade av musikumgänget i skolan *inte* i någon nämnvärd utsträckning artikuleras på läroplansnivå. De exempel som har noterats är ofta allmänna till sin karaktär (dvs. de gäller ”effekter” av musikumgänge överlag). I *ett* fall (Skola N) berörs negativa känslor i samband med musik. Detta sker genom att man – med referens till tidigare modeller för skolämnet musik – varnar för att stämpla elever som sångligt obegåvade eller omusikaliska. ”Det får absolut inte hända i dagens skola”, slår skribenten fast och betonar att det alltså finns en utvecklingspotential, även om man inte kan bortse från interindividuella variationer.

### (6) EXISTENTIELLA OCH TRANSCENDENTALA ASPEKTER

GGL -94 inleds med en mening som stipulerar att musikundervisningen i skolan bör sträva efter att bibringa eleverna en förståelse bl.a. för ”musikens betydelse för individen.” Möjligen kan man se vissa paralleller mellan denna utsaga och undergrupp 6.1, som berör olika existentiella angelägenheter som aktualiserats till följd av det musikaliska mötet (t.ex. en intuitiv förståelse av meningen med livet eller en förändrad syn på tillvaron). Utsagan, som vunnit genklang hos flera

lokala läroplanskonstruktörer, kan ses peka på att musiken har ett existentiellt värde – vilket man genom olika musikpedagogiska bemödanden önskar ”demonstrera” för eleverna. Bortsett från denna tolkning, som bör betraktas som ytterst tentativ, har jag inte funnit något underlag för Kategori 6 på läroplansnivå.

### (7) PERSONLIGA OCH SOCIALA ASPEKTER

De aspekter som omfattas av Kategori 7 har en mycket central ställning i de läroplanstexter som jag har granskat. Denna kategori står för olika personliga konsekvenser som musikumgänget kan upplevas ge upphov till respektive specifika upplevelser av musikalisk gemenskap och ”sambeförstånd”. Alla texter i mitt material uttalar en strävan efter att utveckla elevernas förhållande till musik, vilket motsvaras av innehållet i undergrupp 7.2. Bland de riktgivande (och ofta upprepade) exemplen i GGL -94 rörande mål av detta slag märks deviser som: ”väcka ett bestående intresse hos eleverna och hjälpa dem att bli kritiska kulturkonsumenter”, ”uppmuntra elevernas egen aktivitet”, ”stimulera deras musikaliska mognad” och ”uppöva elevernas förmåga att välja och bedöma musik”. På lokal nivå talar man om att man önskar väcka elevernas intresse för musik, att man vill utveckla deras sätt att se på musik, att man vill ge dem ”redskap” (färdigheter och kunskaper) innebärande nya möjligheter att ta sig an musik, att man hoppas inspirera till eget musicerande, att man vill väcka elevernas egen skaparlust etc.

Merparten av texterna uppmärksammar också olika sociala aspekter (jfr 7.4), som man önskar stimulera och utveckla inom ramen för skolans musikundervisning. GGL -94 föregår med exempel på detta i form av en utsaga som poängterar musikämnet utsökta möjligheter att verka för skolans sociala fostran; man talar särskilt om ämnets ”många möjligheter till samarbete.” I de lokala texterna utvecklar man i regel denna aspekt genom att konkret lyfta fram det gemensamma musicerandet i form av sång och spel som ett centralt innehåll och mål för undervisningen, samt (i några fall) genom att vilken upplevelsepotential sådana erfarenheter kan rymma. Exempelvis talar man på Skola B och N om att allsång ”i bästa fall” kan generera en känsla av ”stor samhörighet” mellan deltagarna. I några texter tar man fasta på att musik innebär kommunikation, och att det – som man uttrycker det på Skola F – gäller att få eleverna ”att inse att musik skapas genom växelverkan med åhöraren.”

De resterande utsagorna som kunnat placeras i Kategori 7 berör personliga aspekter av typen 7.1 och 7.3. Fokus är på elevernas *psykologiska* utveckling. Å ena sidan tar man fasta på formuleringen ”Musiken stöder en harmonisk personlighetsutveckling hos eleverna”. Utsagan ingår i GGL -94 och återropas utan närmare specificering. Å andra sidan relaterar man resonemanget till elevernas självkänsla och musikaliska identitet, som konstateras kunna gynnas inom ramen för skolans musikundervisning.

Mot bakgrund av den bild som läroplansanalysen har genererat, framstår det som ytterst angeläget att studera vilka föreställningar som dominerar då musiklejare själva talar om syftet med skolans musikundervisning – och, i förlängningen av detta, då de reflekterar över huruvida starka musikupplevelser också kan förekomma på den skolkulturella arenan. Min inkörsport till detta byte av fokus blir

en analys av hur fenomenet upplevelse framträder då 28 personer som varit verksamma som musiklärare minst ett läsår beskriver målsättningarna för musikundervisningen i grundskolans högre årskurser.

## 7.2 Ett lärarperspektiv

I detta avsnitt presenterar jag analysen av vad de 28 intervjuade musiklärarna har pekat ut som viktiga uppgifter för musikundervisningen i årskurserna sju till nio. Som jag utförligare har redogjort för på annat ställe i avhandlingen (se Kapitel 4) tog denna del av analysarbetet sin utgångspunkt i lärarnas svar på frågan: ”Hur skulle du vilja beskriva musikundervisningens viktigaste uppgifter?” (som ställdes till alla lärare i början av intervjun). Därefter har de ”berättelser” som lärarna har producerat under intervjuens gång granskats i sin helhet med avseende på eventuell ytterligare information om vad musikundervisningen i högstadiet, enligt lärarna, bör syfta till. Avsikten har varit (a) att försöka identifiera så många aspekter av musikundervisningens syfte som möjligt genom att kartlägga vad lärarna har gett uttryck för att de vill att skolans musikundervisning skall bidra till (dvs. vad de tycker att deras undervisning skall ge eller ”göra för” eleverna), samt (b) att granska resultatbilden med avseende på hur fenomenet stark musikupplevelse och olika upplevelserelevanta betingelser framträder då denna bild kontrasteras med teoretiska uppslag och tidigare forskning.

Jag har grupperat lärarnas föreställningar i åtta olika kategorier. Varje kategori betecknar en specifik dimension av det institutionaliserade musikumgänget för 13–15-åringar. Kategorierna har namngivits enligt följande:

- Färdighetsdimensionen
- Bildningsdimensionen
- Attityddimensionen
- Medvetenhetsdimensionen
- Den sociala dimensionen
- Identitetsdimensionen
- Trivseldimensionen
- Den extraordinära upplevelsedimensionen

Eftersom mitt forskningsintresse särskilt gäller elevernas upplevelser inom ramen för skolans musikundervisning har jag valt att inom varje kategori (Färdighetsdimensionen, Attityddimensionen osv.) skilja denna aspekt från den övriga redovisningen. För detta ändamål använder jag underrubriken: ”Potentiell zon för upplevelse i en [färdighetsinriktad, attitydinriktad osv.] musikundervisning”. Rubriksättningen bär tydliga influenser av Vygotskijs (1978) begrepp ”den närmaste utvecklingszonen”. Detta begrepp betecknar den potential för utveckling som ligger mellan vad en elev kan klara av på egen hand och vad han eller hon kan åstadkomma med stöd från en person som besitter större kompetens på om-

rådet ifråga. Genom att tala om en *potentiell* zon för upplevelse vill jag markera att min intention att, med stöd i de 28 musiklärarnas resonemang parat med vissa teoretiska kopplingar, försöka börja dra upp konturerna för vilka möjligheter skolans musikundervisning rymmer ifråga om starka musikupplevelser<sup>154</sup>.

## Färdighetsdimensionen

Den största dimensionen, och därmed en av de allra främsta uppgifterna för skolans musikundervisning, gäller utvecklingen av musikaliska färdigheter hos eleverna. Performativa färdigheter, dvs. förmåga att spela och sjunga, framträder som ytterst centrala i detta arbete, men färdighet att ta del av musik i egenskap av lyssnare är också ett område som många lärare i min studie har lyft fram. Dessa två grundläggande musikaliska aktivitetsformer står i fokus i denna kategori.

### *Att utveckla färdigheter i att spela och sjunga*

Att spela och sjunga kan beskrivas som kärnaktiviteter i högstadiets musikundervisning (se t.ex. Heino, 1998, 90 och Sandberg, 1996, 116). I *alla* de skolor som de 28 musiklärarna i min studie representerar, uppges eleverna ha spelat och sjungit under lektionerna (även om de praktiska förutsättningarna och också omfattningen av det performativa musikumgänget har varierat t.o.m. mycket kraftigt mellan de enskilda skolorna). Eftersom den absoluta merparten av lärarna har poängterat vikten av att eleverna får syssla med att spela och sjunga under musiklektionerna, har detta innehåll – det aktiva musicerandet – trätt fram som den övergripande nämnaren för vad musikundervisningen i årskurserna sju till nio skall gälla. Aktiviteten musicerande står i fokus, dvs. *att* eleverna får spela och sjunga<sup>155</sup>.

”Jag tycker att det där med att sjunga och spela förstås det är klart att det är det viktigaste. När det handlar om musik så är det liksom A och O.” (Lärare M5)

”Huvudgrejen med musik är ju att spela och sjunga, så det är ju så klart det.” (Lärare M20)

”Eleverna borde ju få musicera själva mycket mera /.../ Det skulle jag gärna önska att de skulle få ha men vi har nu inte... Musicerande kan ta en mycket större del kan-

<sup>154</sup> Att jag använder uttrycket *börja* dra upp konturer skall förstås i relation till min avsikt att skärpa fokus, dvs. att försöka urskilja tydligare konturer, längre fram i mitt arbete, då jag fördjupar resonemanget omkring lärarnas specifika uppfattningar om starka musikupplevelser i skolan (vad som skall finnas i utvecklingszonen för att stark musikupplevelse skall kunna ske i den skolkulturella kontexten, på vilka sätt olika kontextuella faktorer samverkar till att försvåra eller förstöra respektive gynna eller ge möjligheter till starka musikupplevelser etc.).

<sup>155</sup> Det tredje citatet gäller en lärare som ser det som en viktig uppgift att eleverna ges tillfälle att spela på instrument, men som under det nämnda läsåret inte har haft möjlighet att uppfylla detta syfte av praktiska orsaker (bristande tillgång på instrument). Läraren är ej utbildad musiklärare och ger uttryck för att uppleva inkompetens inför det aktiva musicerandet, vilket ytterligare kan ses som en ramfaktor (jfr Sandberg, 1996).

ske av undervisningen i framtiden bara vi får de där instrumenten och en kunnig lärare.” (Lärare \*)

Att själv utöva musik framstår likaså som ett ur elevperspektiv mycket omtyckt inslag under musiklektionerna i skolan. Kommentarer som tydligt vittnar om detta är: ”I sjuan är det hemskt svårt /skratt/ att stoppa dem, där skulle de ju gärna spela mycket mer än vad vi hinner” (Lärare K13) och ”När de har fått spela så märker man nog att de tycker att det här var roligt” (Lärare K9). Enligt den bild som lärarna har förmedlat uttrycker pojkarna uteslutande ett intresse för att spela, medan sång även kan framstå som attraktivt och ibland t.o.m. attraktivare än instrumentalspel för flickornas del. För att ge läsaren en känsla för hur lärarna har resonerat då de har fört fram vikten av att eleverna ges möjlighet att utöva musik under musiklektionerna i skolan, återger jag ett utdrag ur en intervju med en av de lärare som har betonat denna uppgift mycket starkt. Utdraget innehåller flera element som går som en röd tråd genom denna kategori. Centrala föreställningar är bl.a. att det principiellt är möjligt att engagera eleverna i spel men att den skoltypiska kontexten också oundvikligen innebär en begränsning av handlingsutrymmet, att det finnas mer eller mindre påtagliga könsskillnader ifråga om vilken typ av musicerande som prefereras, att musicerandet innehåller påtagliga inslag av ”självförverkligande”, och att det har en positiv inverkan på elevernas välbefinnande. Det blir tydligt att spelkunnigare elever alltemellanåt överskrider den traditionella elevrollen genom att också agera handledare och modeller. Musicerande som aktivt handlande kontrasteras vidare mot den ”skoltypiska” sidan av ungdomarnas vardag innebärande många teoretiska ämnen och mycket stillasittande.

Lärare K8: ”Då det gäller högstadielklasserna så betonar jag nog *väldigt* mycket det här praktiska, det måste jag nog säga. /.../ Det blir nog säkert 90 % musicerande – så där i genomsnitt. /.../ Just med tanke på att när man har den där ena veckotimmen så gör jag hellre praktiskt än sätter dem att lyssna, för att det är så mycket de annars också är passiva och inte gör själva. Så jag tycker det är hemskt viktigt. /.../ För all del, det är ju inte bara passivt att sitta och lyssna till musik, men att du vet säkert vad jag menar /skratt/ att det är ju en annan sak än att själv musicera ändå. /.../ Och de är hemskt ivriga, det vill de nog. /.../ De hungrar ju efter att få göra själva /skratt./”

Intervjuare: ”**Varför tror du att de hungrar så efter att få göra själva?**”

Lärare K8: ”Ja-a /eftertänksamt/. Det är kanske någonting som människan har av naturen, att man vill göra själv en massa saker. Plus att sedan kan det vara helt enkelt sådana här saker som att när de nu lyssnar på sina popgrupper och ser sina popgrupper så kanske... alla har en sådan här liten [dröm] att jag skulle också vilja bli någon sådan här popstjärna. Och därför är det så hemskt attraktivt det här med trummor också, att det är på något vis lite tufft.”

Intervjuare: ”**Sedan skriver du också om musikens terapeutiska betydelse [Även dess terapeutiska betydelse är av vikt]. Skulle du kunna berätta lite mer omkring den biten?**”

Lärare K8: ”Jo nå’ nog upplever jag ju starkt att musiken har en sådan här terapeutisk betydelse – för vem som helst, så varför inte för pubertetsungdomar? Kanske i högsta grad också, hoppas man åtminstone /skratt/. Jag menar inte att vi kommer till musiken för att avreagera sig – det får man ju också se ibland att pubertetspojkar speciellt



när de skall trumma så ser man ju att de avreagerar sig helt enkelt. Att det är ju inte det man strävar efter, att det ska bli som något sådant här primitivt. Men att nog tror jag att de liksom kan uppleva att det får... på något vis utlopp för sina alla möjliga känslor de har inom sig.”

Intervjuare: ”**På vilket sätt kan du notera och se det?**”

Lärare K8: ”Nå’ det är hemskt svårt att så där konkret men nog kan man se på en människas... du vet, hur hon eller han ser ut: mår han/hon bra av att göra det här. Och nog ser man ju att de, för det mesta tycker man ju att de mår bra av att få göra musik.”

Intervjuare: ”**Tänker du på den praktiska biten?**”

Lärare K8: ”Jo praktiska. Jag sysslar *hemskt* mycket med praktiskt. /.../ Allt kan man ju förstås inte göra i en stor grupp men att just sådana här – alla vill lära sig trumma i allmänhet, så några enkla beatkomp och triolkomp och sådant här kan jag ju lära ut. Och sedan finns det ju alltid de här pojkarna som är ganska duktiga redan och de kan också sedan hjälpa andra. Och alla de här rytminstrumenten går ju jättebra. /.../ Ofta brukar det ju vara så att flickorna sjunger hellre än pojkarna och pojkarna vill spela – men mer och mer kanske flickor också vill lära sig spela trummor. Att lite jämlikhet på den fronten också /skratt/.”

Lärarnas utsagor om betydelsen av eleverna ges möjlighet att utveckla sina musikaliska färdigheter inom skolans musikundervisning har grupperats i två olika grupper. Gränsdragningen är inte absolut, men det är enligt min mening alltså möjligt att identifiera olika inriktningar. Grovt kunde man säga att den första gruppen gäller den obligatoriska undervisningen i musik (som i regel upphör efter årskurs sju), medan den andra gruppen snarare gäller den valbara undervisningen och tillvalskurserna i årskurs åtta och nio. Ett alternativt, och mera precist, sätt vore att motivera indelningsgrunden utifrån om utgångspunkten står att finna i den ”objektifierade” kunskapen (dvs. den arsenal av färdigheter som det gäller att lära eleverna), eller om färdighetsutvecklingen snarare utgår ifrån eleven och dennes önskemål och ”behov”.

*Grupp 1.* Den första gruppen av utsagor rör ett ”regelrätt” bibringande av vissa speltekniska färdigheter, som alla elever bör behärska efter avslutad skolgång. Det finns med andra ord ett specifikt (av läraren stipulerat) utbud av obligatoriska färdigheter beträffande instrumentalspel, vilket det är musikleärens uppgift att förmedla till samtliga elever. Härigenom önskar lärarna (a) försöka skapa en gemensam plattform i klassen så att alla elever, också de som inte tidigare har trakterat ifrågavarande instrument, förmår delta i sammusicerandet<sup>156</sup>, och (b) ge eleverna konkreta erfarenheter av att *någon gång* ha trakterat instrument av det gällande slaget (t.ex. gitarr, bas, trummor och klaviatur). Det musikpedagogiska

<sup>156</sup> Den *know how*-förståelse som eleverna härigenom utvecklar (se t.ex. Swanwick & Taylor, 1982) gör det möjligt för eleverna att musicera tillsammans trots ibland t.o.m. påfallande stora variationer mellan eleverna. Den likriktade undervisningen (som är en term som jag använder för att försöka fånga lärarnas ambition att bibringa alla elever vissa grundläggande färdigheter i att traktera instrument) kan ses som en strategi från lärarens sida för att lyckas inkludera alla elever i det musikaliska rummet (jfr Hundeide, 2003).

arbetet inkluderar ofrånkomligen ett mer eller mindre påtagligt drag av tvång eftersom det gäller att få alla elever att utveckla de eftersträvarvärda färdigheterna – ”Alla måste”, ”Alla skall”. Av detta följer att diverse didaktiska påtryckningar och moment av strävsamt övande kan göra sig gällande. Två belysande exempel följer.

Exempel 1:

”De ska få prova på instrument /.../ Alla skall spela lite gitarr, de här enklaste gitarrackorden, de skall trumma lite så de vet att de har hållit i trumpinnar, och elbas. /.../ Nog finns det alltid de här – och det är ju oftast de där lite ledartyperna om de inte har trummat tidigare – så det är ju nog de som är rädda för att göra bort sig, som ledare. Men nog kommer de sedan... jag tvingar nog dem. Det låter ju grymt det där men med milt tvång så kommer de nog. Och jag tar tag i deras händer och står liksom bakom dem och vi trummar. Och nog fungerar det.”

Exempel 2:

”Det är nog det här att spela ackord, att kompa, att följa en takt och att kunna räkna den takten, kanske lite rytmer också på rytminstrument, så att de får en känsla för det. Alla skall kunna beatkomp till exempel. Varenda en skall sitta där och trumma beatkomp, så de övar hemma. Det är det där riktigt första vet jag som de är lite skraja för men det fungerar nog, det går. /.../ Gitarren har varit en sådan där...det är som en nöt, alltså den måste knäckas. De måste liksom få in de där fingrarna och det tar länge /.../, det måste tränas upp tills de klarar det. Också piano... att spela ackord på piano. Alla skall kunna lite ackord, alla skall veta hur man tar enkla treklanger och det måste ju också tränas tills de får det att fungera.”

Merparten av utsagorna i Grupp 1 gäller spel på instrument, men det finns också exempel på lärare som har påpekat vikten av att alla elever ges möjlighet att utveckla sitt sjungande – inklusive förmåga att värma upp rösten, utföra tonbildningsövningar, sjunga solo etc. Den bild som lärarna målar upp då de talar om sång som undervisningsinnehåll framstår emellertid som avsevärt mera problematisk än deras resonemang omkring spel på instrument. Detta verkar framför allt vara betingat av pojkarnas i regel mycket påtagliga ovilja mot att sjunga, samt de didaktiska svårigheterna förbundna med detta moment. Trots att ord som tvång även dyker upp i anslutning till lärarnas resonemang omkring sjungandet, finns det ingen lärare som påstått sig *tvinga* eleverna att sjunga. Tvärtom har de, som bl.a. Lärare K9 i utdraget nedan, markerat det omöjliga i ett sådant förfaringsätt.

Intervjuare: ”**Har du något knep som du kan ta till då för att få med alla – du sade att pojkarna kanske då inte riktigt /avbryts/**”

Lärare K9: ”Jag skämtar ganska mycket med dem och brukar hota dem /skratt/ med att de sjunger solo om de inte sjunger /.../ Nog sjunger de i alla fall då sist och slutligen då de märker att jag faktiskt menar att de skall sjunga. Och inte kan man ju heller ta det så hårt att... Vill de inte sjunga så inte kan man ju tvinga dem på det viset heller. Men de skall nu inte göra något annat då heller och sitta och bråka, det kräver jag nog av dem.”

Intervjuare: ”**Har du haft någon som har vägrat helt?**”

Lärare K9: ”Jo, nog har jag det, men jag sade att du måste röra på läpparna då så tror jag att du sjunger. Att inte kan man, inte går det med den här åldern att köra för hårt inte.”

*Grupp 2.* Utsagorna i den andra gruppen är betydligt mindre präglade av föreställningen att alla elever, ”med alla medel”, skall utveckla en specifik arsenal av musikaliska färdigheter. Fokus är i stället på elevernas i regel relativt tydligt uttalade önskan att utvecklas musikaliskt respektive vilja att praktiskt tillämpa sina färdigheter i ett musikaliskt sammanhang – att omsätta och leva ut kunnandet *in action*. Ledordet för dessa utsagor blir i stället *lust* (som givetvis också kan förekomma, och också ofta förekommer, inom den likriktade undervisningen). Skolans musikundervisning skall, enligt detta, utgå ifrån den specifika profil som varje enskild elev uppvisar (gällande färdigheter och intresse) och sträva efter att skapa möjligheter till en sådan utveckling av denna profil som eleven finner motiverat. Två exempel som tydligt illustrerar hur detta, som jag har valt att se som ett uttryck för en undervisning som strävar mot självförverkligande, kan ta sig uttryck följer.

Lärare M18: ”I de här tillvalskurserna överlag [så] har jag försökt anpassa dem så mycket som möjligt till vad eleverna har förväntat sig av dem. /.../ Jag tycker det är väldigt viktigt att man liksom försöker vara... lyhörd och tänka på de sakerna för att... Det är ju ändå liksom för dem som man är där. Eller så upplever jag det i alla fall: det är för dem som jag finns där.”

Intervjuare: ”**Kollar du upp då i början av kursen vad de /avbryts/**”

Lärare M18: Jo, jag brukar ta förväntningarna i början av kursen, jag brukar ta en sådan där snabb... att man liksom ser vad de förväntar sig.”

Intervjuare: ”**Vad förväntar de sig?**”

Lärare M18: ”Nå' ibland så förväntar de sig att de skall lära sig spela saker – också sådana som inte har spelat förut alls.”

”Elever som går i musikinstitut /.../ – de har ju liksom valt tillvalsmusiken i högstadiet för att lära sig mera det här fria ackompanjemanget så att säga, vilket ju inte musikinstitutet lär ut. De har väl helt enkelt inte de tidsresurserna de igen. Att det är bra att vi kompletterar varandra – eller jag är tacksam för att musikinstitutet lämnar någonting åt mig också /skratt/.” (Lärare M19)

För att ytterligare förtydliga skillnaden mellan utsagorna i Grupp 1 och Grupp 2 kan det vara fruktbart att anknyta till den distinktion som Saar (1999) har gjort mellan ”att lära sig spela” å ena sidan och ”att spela” å andra sidan. Utsagorna i Grupp 2 pekar mot betydelsen av att skolans musikal också kan bli en arena där eleverna spelar och inte enbart lär sig att spela, dvs. en arena där de är aktivt sysselsatta med att tillämpa sina färdigheter. Helt enkelt: att också *göra* musik (jfr Elliott, 1995). Ett tydligt exempel på detta ger Lärare M20, som kommit att tala om sin undervisning på följande sätt: ”Om det är just några rytmiska grejer som är invecklade så självklart går man ju igenom sådant men – nog har det löpt ganska av sig själv ändå”. Läraren ger genom detta uttalande uttryck för ett *växelspel* mellan två kvalitativt åtskilda former av uppmärksamhet, helt i enlighet

med Saars teori om att fokus alltså kan skifta från spelande till lärande och tvärtom. Ett sådant tänkande förenar många av utsagorna som placerats i Grupp 2.

I motsats till de tämligen homogena berättelserna om den likriktade undervisningen, har en större variation kunnat noteras bland utsagorna i Grupp 2. En bidragande, för att inte säga avgörande, orsak till detta står att finna i de olika elevunderlagen. I vissa skolor tycks tillvalskurserna primärt attrahera elever som både kan och vill spela (jfr ”De är på mycket intresserade och är på väldigt hög nivå faktiskt”) plus att läraren kan ha andra förväntningar på elever som frivilligt valt att delta i musikundervisningen (jfr ”Där förutsätter jag att de har vissa grundkunskaper, att de har hållit i något instrument förut”). I andra skolor tenderar tillvalsgrupperna att uppvisa samma heterogenitet som inom den obligatoriska musikundervisningen (t.ex. ifråga om intresse och färdighetsnivå). Därtill kommer olika schematekniska lösningar och varierande tillvalsmöjligheter, vilket i något fall gynnar en fördjupad färdighetsutveckling medan det i andra fall tydligt begränsar handlingsutrymmet.

Ytterligare en aspekt av det musikaliska färdighetskomplexet som lärarna uppmärksammat utgörs av det offentliga musicerandet, dvs. framförande av musik inför publik. Jag noterar att alla lärare som har kommit att betona denna aspekt har talat om uppträdande och självförtroende mer eller mindre parallellt. För de flesta lärare har resonemanget fått slagsida mot frågan om självförtroende, varvid utsagorna snarast har kommit att gälla arbetet med att stimulera elevernas psykologiska utveckling (se Identitetsdimensionen). Nedan följer ett exempel på ett resonemang där fokus emellertid förblivit på uppträdandet som en musikalisk färdighet att träna i skolan.

”Att uppträda är *mycket* viktigt. Alltså det är musikens... Ja, jag vet inte om jag har skrivit det här /läser sitt enkätsvar – som inte innehåller denna aspekt/ men jag vill påstå att det skall vara en central grej att få uppträda. Att behärska sitt spelande, sitt sjungande inför en publik... Det hör till musikens väsen anser jag. Det är hemskt bra att kunna spela tyst för sig själv och så där, men... att kunna uppträda inför publik så det anser jag vara så viktigt.” (Lärare M21)

*Allt* utövande, oavsett om det handlar om styrd instrumental- eller sångteknisk undervisning (som i Grupp 1) eller spel under friare former (som i Grupp 2), kan ses besitta en läropotential – och det är denna potential som har stått i fokus i ovanstående redovisning. I nästa avdelning, som också är en del av Färdighetsdimensionen, riktas intresset mot elevernas kompetens att ta del av musik i egenkap av lyssnare.

#### *Att utveckla färdigheter i att lyssna*

Många ungdomar ägnar, som jag tidigare redovisat, en betydande del av sin fritid åt att lyssna på musik. Lärarna i min studie fränkänner inte eleverna deras stora erfarenhet av receptivt musikumgänge, men ser ett uppenbart behov av att stimulera elevernas förmåga att lyssna *aktivt* (fokuserat, koncentrerat). Ett aktivt lyssnande förutsätter att lyssnaren är fullständigt fokuserad på den klingande musiken, att han eller hon ägnar musiken odelad uppmärksamhet och inte endast varseblir denna som ett diffust ackompanjemang till någon annan (för stunden

mer primär) aktivitet. Det finns lärare som, liksom M17 i citatet nedan, menar att det inte är någon självklarhet för dagens ungdomar att närma sig musik på detta sätt.

”Det är ju hemskt obekant för de flesta – att om man frågar att hur ofta sitter du med hörlurarna på och till exempel bara lyssnar? Nog är det ju få som gör det. Att det är lite som så där fänig fråga det där, att Va’? Skall man börja sitta ner och höra och inte göra något annat?!” (Lärare M17)

Det blir tydligt att lärarna skiljer mellan kvantitet och kvalitet i det receptiva musikumgänget. Den avgörande skiljelinjen går mellan att *höra* musik och att *lyssna* till musik (jfr Csikszentmihalyi, 1991, 109). Att eleverna besitter en stor erfarenhet av att höra musik och onekligen kan anses vara väl förtrogna med att använda musik för olika syften i vardagen (t.ex. för att skapa en viss stämning i det sociala rummet) är en sak; elevernas förmåga att *lyssna* till musik är en annan. Två belysande exempel följer:

”Bara tomt lyssnande, det gör alla i alla fall, och det kommer du aldrig undan. Du går in på ett varuhus eller så är det någonstans, bussen eller någonstans, så hör man ju...så kommer det ju musik. Och då är det ju passivt lyssnande. Men det här är nog fråga om *aktivt* lyssnande /.../ Passivt musiklyssnande sysslar vi inte överhuvudtaget med, utan när man lyssnar så lyssnar man.” (Lärare M4)

Lärare M19: ”... och då ger jag på förhand en uppgift åt dem att... de ska lyssna.

Intervjuare: ”**Har du det som regel att du kopplar en viss uppgift till lyssningen?**”

Lärare M19: ”Absolut! För annars blir det bara så här... varuhusmusik, det hörs så där i bakgrunden, det blir bara underhållning /.../ – att man hör och man lyssnar inte. /.../ Det får det inte bli.”

Eftersom lyssnande – i motsats till spel och sång – inte är en objektivt påvisbar musikalisk handling (Regelski citerad i Hargreaves, 1986, 216–217) måste lärarna ty sig till indirekt information om huruvida elevernas uppmärksamhet i samband med lyssnande är riktad mot musiken eller ej. Sådan information erhåller lärarna t.ex. genom att observera elevernas (fysiska) beteendemönster medan musiken ljuder, och genom att be eleverna att redogöra för sina musikaliska iakttagelser efteråt. Att kombinera lyssnandet med s.k. kognitiva utmaningar i form av specifika lyssnaruppgifter som *förutsätter* att eleverna fokuserar musiken framstår, att döma av lärarnas berättelser, som ett effektivt pedagogiskt medel. Uppmaningar att ge akt på musikens form, instrumentationen etc. medan musiken ljuder blir, annorlunda uttryckt, ett sätt för läraren att (försöka) styra elevernas uppmärksamhet. Det aktiva lyssnandet förutsätter emellertid att eleverna besitter tillräcklig koncentrationsförmåga för att kunna sitta och lyssna på musiken på det sätt som uppgiften kräver<sup>157</sup>. Längden på lyssningssekvenserna varierar bl.a. beroende på elevernas uthållighet, men i regel handlar det enligt lärarna om relativt begränsade inslag. Som framgår av följande utdrag kan lyss-

<sup>157</sup> Det framgår tydligt av mitt material att lyssnaruppgifterna också fyller en viktig funktion som ”redskap” för att stimulera elevernas koncentrationsförmåga, samt att lyssningssekvenserna i sig ses som ett sätt att förbättra den bristande koncentrationsförmågan.

ningen vara förenad med vissa stipulerande direktiv (krav), som syftar till att förstärka förutsättningarna för att ett aktivt lyssnande skall ske.

Lärare M28: "... och sedan att lyssna aktivt naturligtvis, att man... att det inte är bara ett... slölyssnande. Men det är klart – att lyssna aktivt, det kan ju vara jobbigt. Man kan ju inte hålla på med det alltför lång stund. Det märker man ju liksom på eleverna också, att det går först men ju längre det tar desto mera distraherade blir de av allt annat. /.../”

Intervjuare: **”Hur länge som längst har du låtit dina elever lyssna till något stycke i klassen då?”**

Lärare M28: ”I sjuan är det max 10–15 minuter. Max alltså. Mer har jag inte krävt av dem. Men jag har krävt att de skall lyssna. Att de måste kunna koppla bort det här att prata eller sitta och rita eller någonting, och koncentrera sig på det [att lyssna på musiken].”

I det fall att eleverna demonstrerar ett oönskat lyssnarbeteende (t.ex. i form av störande prat) kan det bli aktuellt med specifika didaktiska tilltag (”repressalier”). Ett markant exempel på detta gav en lärare som berättade att hon hade spelat upp ett specifikt stycke om och om igen ända tills önskat resultat, dvs. tills eleverna hade klarat av att sitta tysta och stilla under hela sekvensen, hade uppnått. Detta tillfogar arbetet med att utveckla elevernas lyssnarkompetens ytterligare en dimension, nämligen förmåga att kunna demonstrera ett korrekt beteende i lyssningssituationen.

Förutom utsagor omkring elevens kompetens som lyssnare i samband med ”renodlat” receptivt musikumgänge, dvs. musikaliska möten där individen tar del av musiken i egenskap av lyssnare, finns det ett antal lärare som har pekat på betydelsen av att uppmärksamma elevernas förmåga att ”använda” sina öron som ett fundamentalt inslag i *allt* musikumgänge (jfr Elliott, 1995).

### *Potentiell zon för upplevelse i en färdighetsinriktad musikundervisning*

En förutsättning för att lärande skall kunna äga rum är att de uppgifter som eleven ställs inför är på en sådan nivå att eleverna, med behövligt externt stöd i läroprocessen, har möjlighet att klara av uppgifterna (Vygotsky, 1978). Givet detta blir det av avgörande betydelse att musiklekraren förmår anpassa de inslag i undervisningen som gäller det aktiva musicerandet, så att detta kan komma att bli en positiv erfarenhet för *alla* elever. Studier av vuxnas barndomsminnen av musik aktualiserar ideligen de ödesdigra konsekvenserna av negativa upplevelser i samband med aktivt utövande av musik (t.ex. på grund av att nivån varit för hög), varför till synes självklara konklusioner av typen: ”These results<sup>158</sup> /.../ remind us of the immense care that teachers need to take when asking children to perform” (Sloboda, 1990, 40) aldrig nog kan upprepas. Lärarna förefaller vara mycket måna om denna aspekt, vilken måste ses som en absolut förutsättning för

---

<sup>158</sup> Slobodas studie gällde musikaliska minnen från de tio första levnadsåren. Eftersom lärarna i min studie inte sällan har beskrivit sina elever (framför allt då resonemanget gällt årskurs sju) som nybörjare på instrument, har jag funnit det relevant att referera till hans studie.

att musikumgänget skall kunna komma att bli en stark musikupplevelse av *positivt* slag; i annat fall finns risken att det musikaliska mötet blir ett minne som eleven minns för dess negativa karaktär.

”Ibland så har man ju nog... fullt sjå att rätta till någonting som man kanske har åstadkommit /skratt/ – någon elev som har fått en uppgift som den kanske inte ännu riktigt var mogen för, och känner sin otillräcklighet. Där får man nog vara snabb i vändningarna och hitta på och hinna med någonting annat efter det, där eleven sedan liksom får... visa att den klarar av det i alla fall. Och det där är ju nog till exempel i sjuan hemskt viktigt där de, de flesta är nybörjare på allting i alla fall. Och när jag har som grund att alla skall klara av /.../ att spela lite bas, lite trummor, behjälpligt tre ackord på gitarr... Och om de sedan då får i uppgift att till exempel spela elgitarr som ju hörs lite mera än om de spelar på akustisk gitarr, och [om de] spelar elgitarr och så kanske de har spelat hemskt mycket fel. Eller på basen. Att jag då liksom försöker ge den där samma eleven en chans att spela någonting mycket lättare /.../ så att den skall klara av det. Det är nog hemskt viktigt att de inte får bli med den där dåliga självkänslan när de går därifrån, för då kan det bli så att de överhuvudtaget inte vågar göra det en annan gång.” (Lärare K13)

Mitt material innehåller ett par talande exempel på att det inte alltid är lätt för musikläraren att avgöra var gränsen mellan elevernas aktuella nivå och potentiella utvecklingsnivå går. Ett sådant exempel utspelade sig i samband med att en av lärarna utmanade ett par duktiga pojkar att försöka lära sig en krävande latinamerikansk rytm på trummor. Roat berättar läraren att pojkarna till hans stora förvåning faktiskt kunde demonstrera den nyvunna färdigheten två veckor senare. När läraren därefter höjde svårighetsgraden ytterligare blev det emellertid för svårt; ingen av pojkarna lyckades lära sig den nya spelsekvensen. Berättelsen förtäljer inte hur pojkarna reagerade på detta. Sett genom vygotkskianska linser verkar det dock som att de krav som läraren ställde i och med den senare uppgiften låg *utanför* elevernas närmaste utvecklingszon (Vygotsky, 1978)<sup>159</sup>.

En flowupplevelse förutsätter alltid någon form av kunskap eller färdighet (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2001, 92). Enligt detta blir det möjligt att betrakta det aktiva musicerandet som en potentiell flowaktivitet<sup>160</sup> så till vida att eleven har de (motoriska etc.) färdigheter som krävs för att kunna lära sig spela t.ex. tre ackord på gitarr, kombinerat med att eleven kan få behövligt stöd av läraren och spelkunniga(re) klasskamrater. Förutsättningen är dock att eleven inte ställs inför musik som innebär *för* stora utmaningar (t.ex. genom att plötsligt innehålla ett obekant ackord). I det fall att utmaningarna överskrider elevens (verkliga eller upplevda) kapacitet kan flowblockerande tillstånd som ångest bli följden (se

<sup>159</sup> Utifrån sin position som obehörig lärare med endast ett års erfarenhet av musikläraryrket förstår läraren dylika felbedömningar som en fråga om arbetserfarenhet: ”Desto längre man är musiklärare, desto bättre ser man vad som är realistiskt att lära.” Man får förmoda att en häftig diskussion skulle utspela sig ifall denna lärare skulle möta den av de behöriga lärarna i min studie som kraftigt understrukt att nivåanpassning är något som *behöriga* lärare (i motsats till de obehöriga) behärskar tack vare sin utbildningsbakgrund. Lärarna kan ses företräda olika praktiska yrkesteorier (Lauvås & Handal, 2001, 102).

<sup>160</sup> Csikszentmihalyi (2001, 51) reserverar begreppet flowaktivitet för aktiviteter som har en sådan karaktär att de gör det mer sannolikt att flow ska inträffa.

t.ex. Csikszentmihalyi, 2001, 53). Följande citat, som inte är det enda av sitt slag i mitt material, visar hur detta kan ta sig uttryck då det sker inom skolans musikundervisning.

”Jag har haft *en* elev som har sagt att Nej, jag går inte bakom trummorna och började gråta på timmen. Det är endast en elev, och det var faktiskt en storväxt pojke på sjuan. Då var jag verkligen förvånad.” (\*)

Lärarnas berättelser om sin undervisning innehåller flera exempel på särskilda åtgärder som kan förstås som ett sätt att försöka ”säkerställa” den positiva upplevelsen. Av dessa framstår låtvalet (samt eventuella specialarrangemang) som det mest centrala sättet. Med belåtenhet noterar lärarna att det finns många populära låtar som beskrivs vara tacksamma för nybörjare. Detta innebär att spelandet kan situeras (jfr Säljö, 2000) redan på ett tidigt stadium. Trots att man bara behärskar ett ackord på gitarren eller bara, som en av lärarna säger, ”sitter och hackar med en pinne på hi-hat’en”, kan det med andra ord bli möjligt att spela den egna favoritlåten – eller t.o.m. att uppleva det som att man ”förvandlas till ’rockstjärna’”, som Grahn Stenbäck (1995, 42) har uttryckt det (med referens till tonåringar). Färdighetsutvecklingen får på detta sätt *mening* (betydelse) för eleven. Följande uttalande bestyrker klart att t.o.m. en till synes mycket elementär färdighet kan rymma en stor upplevelsepotential för den enskilda eleven (jfr Linnankivi, Tenkku & Urho, 1988, 189) – eller annorlunda uttryckt: som kan komma att upplevas som en stark musikupplevelse.

”Den där känslan av att du kan spela em7 [e moll sju] så kan vara ganska sådan här YES jag har klarat av ett ackord! Alltså den där upplevelsen, och den där tillfredsställelsen att man har klarat av någonting, att man sätter ett finger där och så drar man, så kan vara oerhörd.” (Lärare M4)

I takt med att elevernas färdigheter utvecklas (som ett resultat av fortsatt musikundervisning) blir eleven en allt kompetentare medlem av den musikaliska praxisgemenskapen (jfr Lauvås & Handal, 2001, 65). Det fortsatta lärandet är emellertid beroende av många faktorer; en avgörande sådan är i vilken mån eleven känner sig stimulerad att fördjupa sitt kunnande. Eller uttryckt i flowterminologi: att successivt söka större utmaningar. Jämfört t.ex. med den musikundervisning som sker inom det frivilliga musikutbildningsväsendet (se t.ex. Ray, 1999) är målsättningen för den allmänna skolans musikundervisning dock betydligt mindre pretentiös (jfr Ruud, 1997, 96). Snarare kan den utveckling av färdigheter som sker i skolan ses syfta till att ge eleverna *vissa* redskap som de kan använda i sin vardag för att få positiva upplevelser, antingen i form av en mer eller mindre regelbundet utövad hobbyverksamhet (jfr Csikszentmihalyi, 1991, 112) eller som ett inslag som kan förgylla vardagen då man så önskar. Ett exempel på det sistnämnda uttrycks i följande utdrag:

”Jag tänker på hur speciellt det kan bli för de som... till exempel jobbar på fabrik och kommer hem från jobbet och tänker att de vill göra någonting annat, de är trötta på jobbet. Då kanske man har en gitarr och har lärt sig några ackord i skolan som man kan spela – man kanske spelar och sjunger... och: *Åh* det var häftigt! Jag tror att för de människor som *kan* spela lite, inte mycket men *lite* – och sjunga – så för dem kan det ha en speciell upplevelse. Alltså jag menar, att man kan göra någonting bra trots att det inte är ens yrke, att man känner att man klarade... Som någon som jobbar som



ingenjör eller vilket arbete som helst – musiken kan ge en extra upplevelse. Jag kan! På det sättet menar jag att det kan vara bra att man lär sig att spela lite. Trots att man inte blir konsertpianist men på något sätt, som en slags hobbyverksamhet, som någonting som hör till livet.” (Lärare M23)

Det finns lärare i denna kategori som har pläderat för att skolans musikundervisning skall innehålla rikligt med utrymme för fritt spel (i betydelsen att eleverna ges möjlighet att musicera under till synes kravlösa former). En av dessa lärare noterade exempelvis under intervjun att ”det kanske är bara bra att man låter dem spela lite vad som helst” eftersom detta för de mer oerfarna instrumentalisterna kan vara ett utmärkt sätt att, som han sade, ”få någon sådan här *touch* till det här instrumentet.” Med ett belysande exempel hämtat från sin egen undervisning visar läraren att ett sådant förhållningssätt rymmer en klar upplevelsepotential:

”Jag märkte att en sådan enkel riff som någon *Smoke on the water* på en sträng, så det var... några elever höll på varje timme med samma sak. Jag kunde se att det här gav dem någonting. /.../ De var så fascinerade, de var så med i det där att... Jag kunde se att de liksom verkligen... När de en gång lärde sig *Smoke on the water* så kunde de hålla på med den liksom *timtal*.” (Lärare M15)

Enligt det synsätt som Lärare M15 här får stå som företrädare för kan det t.o.m. upplevas motiverat att tillåta längre sekvenser kring ett till synes banalt material: ”Fast du klinkar på två toner i en halvtimme så det är också musik!”. Uttalandet följs dock snabbt av ett tillägg där läraren medger att detta ställer läraren inför ett kunskapsteoretiskt dilemma: hur skall ett sådant musicerande bedömas? Läraren ger med andra ord uttryck för att se det fria laborerandet som ett meningsfullt inslag i läroprocessen samtidigt som han indikerar en konflikt mellan ett sådant förfarande och det ”skoltypiska” beteendet.

Intensiv koncentration kan, enligt Nakamura och Csikszentmihalyi (2002, 92), ses som ”the defining quality of flow”. I linje med detta beskriver Csikszentmihalyi (1991, 109) förmågan till aktivt lyssnande som en fundamental förutsättning för att flow skall kunna inträffa i samband med receptivt musikumgänge. Sannolikheten att uppleva flow inför t.ex. muzak, som i regel utspelar sig i utkanten av människans uppmärksamhetsfält (Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002, 11), ter sig med andra ord som försvinnande liten enligt flowteorin. I själva verket intar Csikszentmihalyi en mycket kritisk inställning till det *odifferentierade* musikumgänget; han framför bl.a. farhågan att en alltför stor passiv exponering för musik liksom ett alltför ”lättvindigt” användande av musik i kombination med andra aktiviteter riskerar att *reducera* människans förmåga att uppleva (ta till sig) musik<sup>161</sup>. Lärarnas försök att uppmuntra eleverna att fokusera *musi-*

<sup>161</sup> Det kan vara intressant att notera att det finns lärare i min studie som bygger upp sitt resonemang omkring elevernas (o)förmåga att lyssna aktivt på liknande tankegångar. Det är även påfallande att många av lärarna spontant har kommit att markera att de själva undviker att använda musik på ett odifferentierat sätt respektive att de upplever det som mycket oangenämt att tvingas utstå musik av typen muzak då de handlar mat, åter ute etc. Enligt Sloboda och O’Neill (2001, 422) verkar det som om muzak upplevs allt negativare ju äldre man blir – och följaktligen uppvisar yngre människor en högre tolerans gentemot musik i offentliga situationer.

ken förefaller med andra ord kunna fungera som ett effektivt sätt att gynna förekomsten av starka upplevelser.

Zonen för möjlig upplevelse i samband med aktivt lyssnande innefattar musikaliska möten som i någon mening skiljer sig från det vardagliga musikumgänget. Potentialen står i det här fallet att finna i elevernas ovana och bristande förmåga till aktivt lyssnande (jfr Dysthe & Igländ, 2003, 82), och kan å ena sidan härledas till det för eleverna ”nya” eller åtminstone mera sällsynta sättet att möta musik (fokuserat musikumgänge i motsats till odifferentierat eller funktionellt musikumgänge). Å andra sidan gäller lyssnandet i regel sådan musik som är mindre vanlig inom ungdomskulturen (t.ex. klassisk musik) och därför framstår som tämligen obekant för många av eleverna. Ett konkret exempel på det sistnämnda ges i det följande. Utdraget gäller en undervisningssekvens i årskurs åtta som enligt läraren syftat till att stimulera eleverna att försöka lyssna aktivt också på ett längre klassiskt verk.

Lärare M6: ”... och där betonar jag vikten av att man sitter tyst under hela de här 16 minuterarna eller vad det nu tar fast man inte tycker om det. /.../ Och det brukar vara en ganska stor upplevelse för många att sitta tysta och lyssna på ett verk från början till slut /.../ Ofta har det till och med kommit applåder efter ett stycke från en cd /skratt/ Det är ju ganska märkligt. De är nog inte vana. /.../”

Intervjuare: **”De här applåderna till exempel som till och med kommer i klassrummet, varför tror du att de kommer?”**

Lärare M6: ”Nå’ de tycker... sedan då de har liksom fått den instruktionen att sitta tysta och lyssna så kanske de först har en lite negativ inställning men sedan då de har orkat igenom hela stycket och märkt den här stegringen och vilken effekt den har så blir de faktiskt ofta så imponerade av det här verket att de liksom... Så de där applåderna har nog kommit ganska regelbundet under sådana lektioner.”

Intervjuutdraget visar att lyssnandet kan ge upphov till positiva upplevelser hos eleverna trots att de inledningsvis har gett uttryck för en viss initial missbelåtenhet över lärarens ”reglering” av deras beteende (pratförbud etc.). Att alla elever är tysta under musikens gång verkar vara en viktig förutsättning för att ett verkningfullt möte med musiken skall kunna äga rum. Detta bekräftas av Lärare M6, som konstaterar: ”Ofta är det väl då [i samband med tysta lyssningssekvenser i klassrummet] som de elever som då följer med koncentrerat upplever saker och kommer och begär att få låna skivor och så”. Uttalandet indikerar emellertid att det inte kan betraktas som någon garanti för att *alla* elever är riktade mot musiken trots att det är tyst i musiksalen då musiken ljuder – M6 reserverar denna möjlighet för de elever som inte bara är tysta utan uttryckligen lyssnar aktivt (följer med koncentrerat)<sup>162</sup>. Sannolikheten för att *någon* elev får kontakt med musiken torde dock vara större under sådana omständigheter (dvs. då alla elever är tysta) än om det receptiva musikumgänget kantas av oro och störande ljud. Följer vi flowteorin blir upplevelsens kvalitet avhängig av huruvida lyssnaren (liksom de övriga lyssnarna) förmår behålla sin uppmärksamhet på musiken under musikens gång. Nakamura och Csikszentmihalyi (2002, 92) noterar: ”At-

<sup>162</sup> Jfr Ericssons (2002) distinktion mellan elever som *visar* intresse och elever som *upplever* intresse.

tention thus plays a key role in entering and *staying in flow*" (min markering). Klasskamrater som pratar, rör på sig, hostar etc. kan således – teoretiskt – innebära att en elev som varit fullständigt uppslukad av musiken störs i sin upplevelse.

Några lärare i min studie har uppgett att de ibland brukar låta eleverna ligga på madrasser och lyssna till ett längre (klassiskt) verk (jfr Toksvig, 1990), vilket i regel innebär att en del av musiklektionen förläggs till ett större utrymme i skolan (gymnastiksalen). Enligt Aulin-Gråhamn (2004, 45) kan inslag som *bryter* mot det invanda, skoltypiska lärandet, ge annorlunda upplevelser. Hon talar om sådana upplevelser som gynnsamma för estetiska läroprocesser. Den s.k. madrasslyssningen skiljer sig från (merparten av) de övriga utslagorna i denna kategori genom att detta lyssnande i regel inte kopplas samman med specifika lyssnaruppgifter. Därtill kommer att det ofta också innebär en fysisk förflyttning antingen inom rummet eller mellan olika rum i skolan. Det verkar rimligt att anta att sådana inslag – förutsatt att eleverna orkar lyssna koncentrerat under hela sekvensen – kunde komma att bli en "annorlunda upplevelse" med en specifik upplevelsepotential. Betydelsen av lärande i nya, ovanliga sammanhang har också uppmärksammats av Ziehe (1986), som använder begreppet "ovanliga läroprocesser" för att beteckna lärande i sådana sammanhang.

För Csikszentmihalyi (1991, 110) framstår möjligheten till flow som större i samband med ett konsertbesök än då lyssnandet baserar sig på en bandinspelning. Motiveringen för detta är att "the conditions of live performance help focus attention on the music" (ibid.). Lärare M28 (som hör till de lärare som kraftigast argumenterat för vikten av att lära eleverna att lyssna aktivt i skolan) har på motsvarande sätt noterat att elevernas förmåga till aktivt lyssnande också kan befrämjas genom att eleverna erbjuds tillfällen där de får ta del av levande musik framförd av kunnigare elever. "De här små konserterna som vi då har haft för kompisarna så det har ju varit till för att få dem, publiken, att lyssna aktivt. Och vi har ju... vi har faktiskt lyckats med det tycker jag" (Lärare M28). Läraren preciserar "framgången" genom att hänvisa till de åhörande elevernas upplevelser:

Lärare M28: "Faktiskt kompisarna... de andra liksom, de tycker det är jätteroligt att se sina musikaliska kompisar stå på scenen och... Och det är liksom väldigt uppskattat."

Intervjuare: "**Hör man kommentarer** /avbryts/"

Lärare M28: "Ja! Ja o-ja! Det är aldrig några sådana här busvisslingar eller någonting sådant där... utan [det är] mycket uppskattat. Det är roligt."

Läraren ser med andra ord en möjlighet att fokusera elevernas uppmärksamhet på musiken genom att engagera utövare till vilka eleverna har en personlig relation: det aktiva lyssnandet medieras genom att elevernas skolkamrater uppträder live. Det blir tydligt att sådana situationer har potential att ge eleverna positiva och också påtagligt *starka* upplevelser.

## Bildningsdimensionen

Lärarna har lyft fram skolans uppgift att ge eleverna en *musikalisk allmänbildning*. Utsagor som placerats i kategorin Bildningsdimensionen fokuserar således på kunskap *om* musik, s.k. faktakunskap<sup>163</sup>. Byggstenarna i detta arbete utgörs av följande områden: musikteori och notkunskap, instrumentkunskap, musikhistoria och musikkänedom.

Allmänt kan sägas att musikteori och notkunskap motsvaras av ett område som många lärare har ställt sig mycket ambivalenta till. I några fall har lärarna direkt tagit avstånd från att undervisa i teori, i regel med motiveringen att detta i stället behandlas i gymnasiet ("Musikteori är nog någonting som jag aldrig pratar om"). Kontrasterar man det sistnämnda med skolor där eleverna har särskilda nothäften som de arbetar i under lektioner som behandlar musikteori, blir den stora variationen mellan olika skolor påfallande. Vidare framstår musikteori och notkunskap som ett område som i hög grad är förenat med didaktiska problem och impopularitet bland eleverna, vilket gör detta innehåll till en krävande uppgift för läraren. Kommentarer av typen "få med det så där vid sidan om", "tas i förbigående" och "lär sig lite i misstag och i smyg" vittnar om en specifik spänning. Många lärare har kraftfullt betonat att de alltjämt strävar efter att kombinera teori med praktik, men vad detta innebär i *praktiken* har inte alltid klart framgått under intervjuerna.

Utmärkande för lärare som har pläderat för att skolans musikundervisning bör ge alla elever (åtminstone) vissa insikter i musikteori och notkunskap är att det i regel handlar om ett mycket elementärt kunnande. Typiska utsagor är: "Att man nu lite vet vad noter och sådant går ut på" och "vad en skala är, en fjärdedelsnot, allt sådant här". Ett konkret syfte med att eleverna skall få en viss grund i notläsningsförmåga kan exempelvis lyda så här:

"Sedan om man börjar sjunga i kör, vilket säkert många ändå i något sammanhang gör, att man inte är riktigt bortkommen för där blir man tilldelad noter igen och då är de ju bra att veta vad det står där på de där pappren." (Lärare M5)

Det förekommer emellertid även någon enstaka lärare i mitt material som har talat om sin undervisning på ett sätt som tydligt vittnar om att det i vissa sammanhang kan vara fråga om betydligt mer avancerade kunskaper än så – som t.ex. att lära sig räkna ut parallelltonarter inom den obligatoriska undervisningen i årskurs sju.

Lärarnas berättelser vittnar om att eleverna får historiska tillbakablickar inom flera olika genrer: den klassiska musikens historia, rockens historia, pophistoria, jazzhistoria. Betoningen hos de lärare som har pekat på vikten av att eleverna har åtminstone en viss musikhistorisk insikt då de går ut grundskolan, har emellertid legat på den klassiska musikens historia. Lärarna önskar att eleverna skall lära sig (några av) de genom tiderna mest framträdande kompositörerna såväl internationellt (t.ex. Bach, Mozart, Beethoven) som i Finland (Sibelius). Å ena sidan handlar det om kunskap om kompositörerna och deras musik. Å andra

<sup>163</sup> Kunskap i musik syftar i sin tur på musikumgängets praktiska sida (jfr Ericsson, 2002, 137).

sidan gäller det kunskap i betydelsen att man känner igen ett visst verk då man hör det (t.ex. Finlandia).

Ett antal lärare har betonat att eleverna bör få en viss kunskap om instrument. Att döma av hur lärarna har talat om verkar ambitionsnivån kunna variera mellan olika skolor. En av lärarna som lyft fram detta som en del av den allmänkunskap inom musik som han önskar ge eleverna påstod sig exempelvis vara nöjd om ”man vet skillnaden mellan fiol och fagott /skratt/”. Andra har gett uttryck för att ha betydligt anspråksfullare målsättningar med sitt arbete. Kunskapen inbegriper såväl att känna igen ett instrument utifrån dess form (utseende) som ljudbild (hur det låter). Sådan kunskap är någonting som enkelt låter sig mätas.

”De ska lära sig veta hur en trombon låter och en klarinett och en flöjt och pukor och allt sådant där. Och så brukar jag ha instrumentkännedomsförhör på det också. Inte nu oboe och klarinett och sådana där svåra utan de här enklaste.” (Lärare K9)

Det finns lärare som har poängterat vikten av att eleverna får möta olika sorters musik i skolan. Lärarna ser det som skolans uppgift att presentera eleverna för ett visst utbud av musik i *upplysande* syfte, så att de får vetskap om att sådan musik existerar. Undervisningens allmänbildande syfte blir särskilt tydligt vad gäller detta innehåll. Målet är att eleverna efter avslutad skolgång har mött ett relativt brett register av musik. En typisk utsaga av detta slag följer:

”Min uppgift är att öppna de här fönstren och vädra in lite olika slags musik åt dem. Så att de skall veta... För de lever i sin egen värld, de kan dagens popmusik, den är inte på det sättet så jätteviktig för mig att berätta om /.../, den har de omkring sig. Men jag ska berätta att det finns också musikal, operett, jazz, folkmusik.” (Lärare K7)

Lärarna värnar om att presentera olika musikexempel i en så neutral anda som möjligt, vilket får dem att framstå som en slags objektiva presentatörer (jfr Ericsson, 2002, 116). På grund av de strama tidsramarna handlar det sällan om några längre lyssningssekvenser; lärarna tvingas i stället nöja sig med att ge eleverna ”smakprov” hämtade från en skrymmande musikalisk palett. Vilken typ av musik som skall ingå i detta register är en mångfacetterad och komplicerad fråga, men i regel ingår de genrer som Lärare K7 exemplifierade ovan. Den s.k. finlandssvenska sångskatten omnämns även som ett viktigt inslag – och trots att denna typ av musik inte alltid faller eleverna i smaken, görs inga avkall: ”De tycker nog att en del sånger är tröga, men jag säger att det spelar ingen roll att ni känner så, att det är en viktig grej att ni kan finlandssvenska sånger” (Lärare K11). Den genre som flest antal lärare har betonat utgörs av klassisk musik. Uttryck som figurerat i detta sammanhang är: ”de kändaste klassiska pärlorna” och ”stycken som ingår på de här klassiska hitskivorna”. I regel har lärarna under intervjun talat om syftet med detta arbete som ett kunskapstillskott med ett specifikt bildningsvärde. En av lärarna förankrade gav emellertid exempel på en mycket konkret ”förankring” i elevernas livsvärldar:

”Jag brukar säga åt dem att om man lyssnar på radion därhemma och just har storstädning eller bakar eller skruvar i garaget, så då hör man ibland ganska mycket klassisk musik. Så jag vill nog att de skall kunna lite Mozart och lite Sibelius och Beethoven och de här vanligaste.” (Lärare K9)

En analys av vilka stilar de 28 musklärarna i min studie har kommit att nämna under intervjuerna, ger vid handen att det under läsåret 1999–2000 hördes många olika typer av musik i skolorna runt om i Svenskfinland. Redan ett litet axplock bland alla de stilar, låtar och artistnamn som nämnts kan illustrera detta: blues, Céline Dion, Vårt land, Schubert, Chess, visksång från Burundi, jazz, Gjallarhorn, Off Spring, reggae, Tina Turner, Benjamin Britten, Smoke on the water, indisk musik, Vid en källa, Juice Leskinen, runosång, Beatles, spansk gitarrmusik, Mozart, Cornelis Vreeswijk – och så vidare.

### *Potentiell zon för upplevelse i en bildningsinriktad musikundervisning*

Musikteori och notkunskap är ett ämnesinnehåll som, enligt lärarna, kan vara förenat med påtagliga didaktiska utmaningar. Det kan förefalla svårt att lyckas entusiasmera eleverna för detta innehåll. En av lärarna gav dock i slutet av intervjun<sup>164</sup> tydligt uttryck för att också se en särskild potential också i det teoretiska närmandet till musik. Läraren kom att beröra detta i samband med att jag, efter att han påtalat ett behov av mer kontakt med andra musklärare, frågade vad han gärna skulle diskutera med sina kolleger om han gavs möjlighet till detta:

”Allt från hur man håller en bra lektion i C-durskalan, som jag tycker skulle kunna vara en enorm upplevelse för någon som aldrig har fattat vad det handlar om /.../ till att kunna bena ut någon symfoni som jag är ganska säker på att de tycker att är trist och tråkigt och varför skall man lyssna på det här där det inte händer någonting och där det är violiner som spelar från början till slut – att få dem att höra det som... kan upplevas, tycka att wow, det är verkligen fint.” (Lärare M5).

Två anekdoter som jag fick ta del av i samband med att betydelsen av det musikteoretiska kunnandet diskuterades, kan anföras som exempel på konkreta ögonblick i undervisningssituationen då detta varit förbundet med upplevelse. Bägge har sitt ursprung i situationer då teori och praktik varit nära förbundna med varandra, vilket bl.a. Dahlstedt (1994) har kommit att föra fram som en fundamental enhet. Utifrån sitt perspektiv som musikhistoriker argumenterar Dahlstedt för att *all* musikförståelse ytterst grundas på såväl praktiska som teoretiska kunskaper. ”Distinktionen mellan praktiskt och teoretiskt är viktig eftersom vi som teoretiker lätt bortser från musikens sinnliga och fysiologiska dimensioner, medan vi som praktiker gärna glömmet de kognitiva och reflekterande”, påpekade han i samband med ett symposium kring temat ”Den konstnärliga pedagogen och den pedagogiska konstnären” (ibid., 16), vilket samlat företrädare för olika perspektiv på musikumgänge<sup>165</sup> (jfr Dale, 1991, 83). Det första exemplet hämtat ur mitt material lyder:

”Vi sjöng en sång som de tyckte om att sjunga. Så då ville de lära sig det på piano, att spela den där sången. Och då var det en del som inte kunde noter, men de var så motiverade så de lärde sig skalorna och b-märken och förhöjningsmärken. Så till sist var det nästan alla som kunde spela den på pianot och också komp’et på trummorna!” (Lärare K12)

<sup>164</sup> Det bör påpekas att lärarens reflektion följde *efter* diskussionen om starka musikupplevelser som ett möjligt inslag i undervisningen.

<sup>165</sup> Musikhistorikerns, musikantropologens, kompositionslärarens, musikdidaktikerns och utvecklingspsykologens.

Utmärkande för det lärande som Lärare K12 har skildrat är att initiativet uttryckligen kom från eleverna. Det framstod som meningsfullt för eleverna att lära sig läsa och spela efter noter, då målet var att själv lära sig att spela en sång som de ”fångats” av. I det andra exemplet ramas elevernas konkreta erfarenhet in teoretiskt *efter* att eleverna i praktiken har erfarit vad begreppet står för. Läraren gör själv i sin utsaga en avgränsning mot det motsatta tillvägagångssättet, och återvänder vid upprepade tillfällen under intervjuens gång till betydelsen av det situerade – och återigen: *meningsfulla* – lärandet.

”[Det kan vara så] att jag märker att hej, att nu gör vi någonting, det här är ju ett crescendo. Till exempel. Och så kan jag efteråt förklara att märkte ni vad vi gjorde, att nu gjorde vi ett crescendo, det här kallas crescendo. Att vet du så här – i stället för att liksom först rita på tavlan. /.../ Att jag vill att de upplever saker i stället för att man liksom bara förklarar för dem. Utan att de får göra och uppleva, får sådana här... musikaliska aha-upplevelser.” (Lärare K26)

Musikhistoria är ett ämne som inbjuder till en narrativ framställningsform, vilket enligt flera lärare gör det till ett undervisningsinslag som kan komma att fånga elevernas intresse. Under förutsättning att läraren är påläst och lyckas bygga upp en intressant historia omkring en viss kompositör, händer det att eleverna ”förvandlas” till andäktiga lyssnare som med stora ögon följer varje steg läraren tar. Filmen *Amadeus* har återkommit i många intervjuer som ett utmärkt underlag för att introducera Mozart för eleverna, en film som flera lärare återvänt till senare under intervjun då samtalet explicit kommit att gälla starka musikupplevelser. Oberoende av om läraren har uppgett att han eller hon har låtit eleverna titta på *Amadeus* i årskurs sju, eller om filmen har visats först i gymnasiet, förenas samtliga utsagor av att detta har upplevts *mycket* positivt av eleverna.

Drotner (2004) anlägger ett bildningsperspektiv på möten med det främmande och okända, den s.k. annanheten. Bildning blir enligt detta en fråga om ”en personlig øvelse i refleksivitet, en evne til at håndtere kompleksivitet ved at se det andet og de andre i øjnene og dermed få et nyt blik på sig selv” (ibid., 2). Hon argumenterar för vikten av att skolan låter eleverna möta det främmande. Drotner ser en uppenbar läropotential i den uppväxande generationens myckna mediebruk under fritiden, vilket den teknologiska utvecklingen som jag skisserade i början av detta avsnitt gjort möjlig. Hon vänder sig med andra ord mot uppfattningen att det enbart skulle handla om passiv reception, och pekar på det informella lärande som kan äga rum i samband med olika (medierelaterade) fritidsaktiviteter (se också Drotner, 1995). Hon skriver: ”Medierne artikulerer andetheder (det andet, de andre), der befordrer stadige sammenligninger med det kendte; og deres ofte intense oplevelsespotentiale befordrer en lyst til at kaste sig ud i disse processer” (Drotner, 2004, 3). Av detta följer att ett vidgat bildningsbegrepp innebärande att den s.k. annanhetsbildningen, möten med det som är främmande, framstår som en särskild möjlighet.

### **Attityddimensionen**

Det är ett faktum att dagens barn och ungdomar växer upp i en värld där musik ingår som en naturlig del av livet. Bland de elever som skolans musiklärare möter finns det således inte längre någon musikalisk *tabula rasa* (se t.ex. Folkestad,

2001, 16). Utmärkande är i stället att alla elever, oberoende av vilken roll musik spelar i deras livsvärld, har en specifik inställning till (sätt att förhålla sig till, se på, finna) musik (Ruud, 1996, 167; se också Stålhammar, 2003). Det kan t.ex. handla om att man besitter ett stort intresse för en viss typ av musik, eller att man hyser en föreställning om att aktivt musicerande är någonting mycket svårt som står ”utom räckhåll” för gemene man (dit man räknar sig själv). Utsagor där elevernas hållning till musik pekas ut som ett viktigt område att uppmärksamma inom högstadiets musikundervisning finns samlade under Attityddimensionen<sup>166</sup>. Denna kategori, som är en av de större kategorierna, grundar sig på ett resonemang som kan sägas gå i två riktningar: dels önskar lärarna *främja positiva attityder* till musik (t.ex. genom att stimulera elevens intresse för musik), dels strävar de efter att försöka *neutralisera negativa uppfattningar* om musik (t.ex. genom att avdramatisera elevens oriktiga uppfattning att aktivt utövande är förbehållet ”musikaliska” människor). Attityddimensionen gäller, annorlunda uttryckt, det som Finnäs (2000, 148) talar om som skolans musikaliska attitydfostran. Jag har funnit att lärarnas resonemang omkring denna uppgift kretsar kring fyra (mer eller mindre avgränsbara) teman: Intresse, Grundsyn, Tolerans och Preferens. Varje tema står med andra ord för en specifik aspekt av det musikpedagogiska arbetet kring attitydfostran. Härnäst ger jag en kort presentation av respektive tema; därefter följer en beskrivning av några övergripande drag i lärarnas resonemang.

*Intresse:* Lärarna talar om att väcka, skapa, upprätthålla, fånga upp, bredda osv. elevernas intresse för musik. Det handlar om en stor samling av utsagor varav vissa gäller ett ”allmänt” intresse för musik medan andra tar sikte på ett i någon mening specificerat musikintresse, t.ex. för att utöva musik, för att lyssna till musik, eller för att syssla med någon specifik, för eleven ”ny” (obekant) genre.

*Grundsyn:* Lärarna önskar avveckla negativa föreställningar rörande musik som florerar bland eleverna (förutfattade meningar och fördomar t.ex. inför klassisk musik, folkmusik och jazz). Det handlar om föreställningar som präglar elevernas inställning till musik eller musicerande, vilket märks i ett i något avseende reducerat musikumgänge (eleverna är ”blockerade” inför vissa genrer och aktiviteter). Det musikpedagogiska arbetet syftar till att förändra dessa föreställningar och ge alla elever en om inte positiv så åtminstone neutral musikalisk plattform.

*Tolerans:* Lärarna betonar vikten av att eleverna utvecklar ”musikalisk vidsynthet” innebärande att de lär sig tolerera musik – eller åtminstone att demonstrera ett tolerant beteende – som inte (omedelbart) tilltalar dem. En annan aspekt är att lära sig att respektera människor med andra musikaliska preferenser än man själv. Till denna vidsynthet hör även en acceptans av det faktum att musikens

---

<sup>166</sup> I modern psykologi står termen attityd för ”en inställning till något” (Egidius, 1997, 51). Teoretiskt råder det olika uppfattningar om attityders beständighet; det finns de som menar att en attityd svårigen – och i så fall endast med mycket möda – kan förändras, och det finns de som menar att det mycket väl är möjligt att påverka människors attityder (t.o.m. relativt snabbt). Jag använder termen attityd som en övergripande benämning för såväl mer ytliga reaktioner (som t.ex. lyssnarens omedelbara upplevelse av gillande eller ogillande inför ett obekant musikstycke) som inställningar som kan ha utvecklats över längre tid och därför förefaller vara tämligen ”förankrade” hos individen.



uttryck kan uppfattas på olika sätt av olika människor och att ett och samma musikstycke kan utlösa vitt skilda associationer hos olika människor. Musikläraren skall med andra ord verka för att ge eleverna en liberal inställning till inter-individuella skillnader på musikens område.

*Preferens:* Lärarna ser det som en uppgift för skolans musikundervisning att försöka utvidga elevernas musiksmak till att också omfatta sådan musik som eleverna dessförinnan inte uppskattat p.g.a. okunskap eller ”oemottaglighet”. Förhoppningen är att eleverna skall tilltalas av ”ny” musik som de möter under lektionstid, varigenom deras musikaliska livsvärldar kan breddas.

Musik utgör, som jag tidigare redovisat, ett stort fritidsintresse för många människor. Detta intresse kan ta sig många olika uttryck – det kan t.ex. handla om att man gärna går på konsert, att man sjunger i kör eller spelar i orkester, eller att man är ensam på sitt rum och lyssnar till musik av favoritartisten. Oberoende av vilken inriktning detta intresse har förenas människor som har musik som hobby av att detta framstår som *meningsfullt* för dem; de sysslar gärna med musik och upplever att det musikaliska umgänget gör dem gott. En förutsättning för musik skall (för)bli ett meningsfullt inslag i elevernas vardag och fortsatta liv är att eleverna finner ett intresse i och utvecklar en inre motivation att syssla med musik. Att verka för detta framstår som det överordnade syftet med musikundervisningen i högstadiet.

Lärare K11: ”Jag försöker väcka det där intresset till musik. Det är viktigast. /.../ Att de skulle... vilja spela, eller sjunga eller någonting. /.../”

Intervjuare: ”**Den här intressebiten – du tänker då [på]... att väcka något mer bestående?**”

Lärare K11: ”Ja, att de märker att också jag kan spela till exempel för mig själv – att göra musik själv. Ja, att för sig själv sitta vid piano eller spela gitarr och sjunga för sig själv, det kan vara väldigt härligt. Och det är det som jag skulle vilja att de skulle få... /.../ Att väcka intresset så de förstår att hur, hur bra det känns att man musicerar eller... gör musik själv eller sjunger eller någonting sådant där. Och också att lyssna på musik, det är nog en viktig grej. Att de hittar det... att om jag nu inte kan spela så njuter jag av det [att lyssna], jag kan använda musik på det viset.”

I de flesta finlandssvenska grundskolor har eleverna i årskurs åtta och nio möjlighet att själva välja om de vill delta i skolans musikundervisning eller inte. Med hänvisning till detta kunde man vänta sig att tillvalsgrupperna i musik består av elever som har ett uttalat intresse för musik – och också har ett intresse av att tillgodogöra sig undervisningen. Paradoxalt nog indikerar lärarnas berättelser att detta inte är någon självklarhet. Det är med andra ord inte enbart elevernas musikaliska kunskapsnivå som kan variera stort inom en grupp, utan också elevernas inställning till undervisningen. På grund av detta får lärarnas tal om att stimulera elevernas intresse stundvis en mycket konkret innebörd: det gäller att få eleverna att *överhuvudtaget* vilja engagera sig musikaliskt<sup>167</sup>. Man kan med

<sup>167</sup> Ericsson (2002, 109–110) ser det som att eleverna utövar makt över läraren genom att demonstrera ett mer eller mindre totalt ointresse för att ta del av musikundervisningen. Läraren blir härigenom hänvisad till att försöka *framkalla* ett intresse. Han noterar vidare

andra ord skilja mellan lärare som har lyft fram arbetet med att utveckla elevernas musikintresse som ett fundamentalt, kortsiktigt mål (på vilket den fortsatta undervisningen beror), och lärare som har betonat att musikundervisningen bör syfta till att göra musik till ett permanent inslag i elevernas livsvärldar, dvs. att stimulera ett intresse som består. Ett exempel på ett resonemang av det förra slaget följer.

Lärare M15: ”[Att] *sporra eleverna till att intressera sig för musik* /läraren läser sitt skriftliga svar/ – jag tycker nog nästan att det är nog det viktigaste. /tystnad/ Det fanns många [syftar på elevunderlaget senaste läsår] som hade valt musik men egentligen inte var ett dugg intresserade av musik, utan de hade tänkt så här att vad är... lättare för mig: att sitta och göra ingenting på teckningstimmen eller på musiktimmen /skratt/. Så det var ganska utmanande nog att få dem intresserade. /.../ Jag försökte ganska mycket gå... att via just då någon sådan här rap och någonting sådant här skateboard, kanske via andra vägar, så att man skulle ändå tangeras den här musiken, på något annat sätt då. /.../”

Intervjuare: ”**Det här med intresse, du sade att du hade aktiverat dem via rap till exempel och via andra... knep. Skulle du kunna berätta lite mer om det?**”

Lärare M15: ”Nå... Det gick ganska mycket ut på att själv liksom fundera ut att vad är det som är intressant, vad är det som intresserar dem. Att det var vissa som man kunde direkt då ge någon uppgift. Så var det andra... det var lite att ta reda på att vad är det de håller på med på fritiden... och via det då på något sätt... få dem aktiverade. /.../ Sådana som var mer till exempel mer intresserade av skateboarding och sådant här, så då försökte jag lite kombinera det här att okej skateboard och vad hör ni på för musik? Rap. Och sedan via den vägen aktivera dem att hej, hur skulle det vara med ett grupparbete om någon rap'are som skateboardar? /.../ Och sedan till exempel just sådana här som var intresserade av datorer, så sade jag att hej, har ni hört om sådana här musikprogram? Och så köpte de något sådant och sedan gjorde de någon egen sång då. /.../ Att jag var jätteglad att vissa höll på med sådant här också för det var ju ändå liksom...ett steg i rätt riktning så att säga, att man kan ju fortsätta därifrån sedan.”

Lärare M15 får med ovanstående berättelse stå som representant för en pedagogik där elevernas egna intressen kraftigt styr undervisningens innehåll (åtminstone i initialskedet). Arbetet med att försöka stimulera elevernas intresse för nya (enligt läraren viktiga) områden som t.ex. klassisk musik är däremot förenat med ett betydligt *mindre* hänsynstagande till elevernas ursprungliga intresse. Det framstår som en särskilt komplicerad uppgift för musikläraren (jfr Finnäs, 1989a, 2 och Finnäs, 2000, 148) att försöka påverka elevernas förhållningssätt till sådan musik som faller utanför elevernas smala ”preferensfält”<sup>168</sup>. Detta

---

att det kan vara en stor skillnad mellan att *visa* intresse för ett undervisningsinnehåll och att *ha* ett genuint intresse för detta.

<sup>168</sup> Med preferens avser jag i detta sammanhang individens mer eller mindre välgrundade upplevelse av gillande eller ogillande inför en viss typ av musik (jfr Finnäs 1989a, 2). Belysande exempel på att de elever som lärarna i min studie möter ofta demonstrerar en väl avgränsad musiksmak: ”Det är bara Metallica som gäller – allt annat borde avskaffas från jordens yta ungefär” (Lärare M17) och ”Den musik, populärmusik, som just då hägrar för dem, så det är ju det bästa och allt annat är blå” (Lärare K22). En av de yngre lärarna medger att han likaså var ensidigt upptagen av en specifik genre under sin hög-

märks bl.a. i lärarnas berättelser om ett noga överlagt, taktiskt tillvägagångssätt innebärande att de utnyttjar specifika ”didaktiska lockbeten” (Ziehe, 1993) för att försöka utveckla elevernas inställning till musik av typen klassisk eller nutida musik och folkmusik. Ett typiskt lockbete (Ericsson, 2002, 109) utgörs av att introducera en viss genre med hjälp av musik som läraren bedömer att har stor potential att tilltala eleverna – som de lättsmälta ”klassiska pärlorna”. Ett annat sätt är att utgå ifrån musik som eleverna antas ha hört i något annat sammanhang och således är ”indirekt” bekanta med.

”De lyssnar ju hemskt mycket på musik, musiken är ju en stor del – det märker man då man ber dem ta med egen musik till någon lektion /.../ Men det är också jättesmalt, att.. så det är, jag tycker främsta målet är nog att väcka intresse /.../ genom att ta med alla möjliga genrer /.../ ... klassisk musik och... för att där finns det ju nog mycket fördomar tycker jag /.../. Jag har försökt börja från deras musik och gått... bakvägen – letat efter så kallad klassisk musik som använts i filmer och liknande... och tagit det den vägen. Lite kanske försökt gå omkring och inte gå direkt på. /.../ Till exempel då Bachs *Tocatta och fuga i d-moll* så den har ju använts i hemskt många tecknade serier /.../ och de känner ju igen det här klassiska välkända Bachstycket med en gång, och då tar jag det den vägen /.../ Och Saint-Saëns har ju ett stycke som heter *Djurens karneval*, och där finns ett stycke som används hemskt mycket i filmmusik när man vill ha spänning och liknande. Och... för att då få lite den här nyare musiken så spelade jag det exemplet åt dem. Och de kände igen det och började försöka lista ut i vilken film det var som det fanns och de... man märkte att... de lyssnade, de lyssnade på det.” (Lärare K1)

Med tydlig inspiration från hermeneutiken noterar Nielsen (1998, 331–332) att individens *förförståelse* spelar en betydande roll för hur individen uppfattar musiken. Det handlar om en slags musikalisk förförståelse som bygger på individens tidigare kunskap om musiken, graden av förtrogenhet med stilen etc. Betraktat genom Gadammers linser blir det musikaliska mötet beroende av huruvida en horisontsammansmältning kan komma till stånd eller inte. Filmer som eleverna är bekanta med kan således fungera som en naturlig utgångspunkt i arbetet med att försöka utveckla elevernas s.k. mottaglighet. I följande utdrag berättar Lärare M5 hur ett sådant material kan användas för att bearbeta elevernas kritiska attityder gentemot nyare konstmusik, dvs. för att öka toleransen inför främmande genrer.

”Det är hemskt mycket rymdfilmer på gång nu, och jag har tyckt att de [moderna stycken som förekommer i sådana filmer] har varit hemskt tacksamma att sätta på. /.../ Ligetis *Atmosfär* är en sådan där ganska rolig låt som [förekommer i rymdfilmer] /.../ Det är [som] en ljudmatta som låter som om någon skulle lägga sig på orgelklaviaturet och ligga och vända sig. Och när de hör den första gången utan några desto mer förklaringar så är det ungefär den reaktionen man får att vem som helst kan göra det när som helst hur som helst. Och sedan när man då visar noterna och säger att det är en symfoniorkester som spelar det här så då börjar de ju fundera att Ja-ha, just så!

---

stadietid: ”Det är ju lika som jag, att jag var ju bara intresserad av band och liksom rock och sådant här vet du när jag själv var i den åldern” (av anonymitetsskäl anges ingen kodbeteckning). Trots detta uppger sig läraren bl.a. ha arbetat för att försöka få eleverna att tolerera också andra, icke-ungdomskulturspecifika genrer – något som han med en blick i backspegeln önskar att han själv skulle ha insett värdet av som högstadielev.

Och sedan när man börjar visa alla de där små noterna och säger att det rör på sig hela tiden, att de spelar massor att det inte bara en ton som ligger ner, så blir de ju direkt förvånade. Och då man sedan sätter till följande aspekt och säger att okej, nu får ni göra er egen film, att nu får ni ut i rymden och så kör ni en liten rymdresa och så tänker ni er att det är ganska farligt och hemskt och det kan hända vad som helst – eller så är det bara vackert och trevligt och fantastiskt och alltsammans, och så... bara tänker ni en stund. Och så sätter man på den där musiken och då plötsligt har hela den där... uppfattningen vänt. Det vill säga, då har de fått ett sammanhang i det som gör att de godkänner den där musiken.” (Lärare M5)

Det är inte alltid möjligt att avgöra om lärarna önskar att eleverna ”enbart” utvecklar tolerans inför olika musikstilar eller om de också ser det som en viktig uppgift att försöka få eleverna att börja uppskatta musiken. I regel förefaller skolans attitydfostran dock vara nära förbunden med en önskan från lärarens sida att eleverna får upp ögonen för ”ny” musik – och det är givetvis inte uteslutet att en tolerantare inställning gentemot personligen icke-prefererad musik också, på sikt, kan komma att väcka personens intresse för musiken ifråga. Jag noterar emellertid att ingen av lärarna i min studie har talat om sin attitydfostran – Ericsson (2002) talar om ”musikundervisningen som preferensagent” – som ett enträget pådyvlande av någon viss musik som det till vilket pris som helst gäller att få eleverna att börja tycka om<sup>169</sup>. Tvärtom kan man märka en tydlig tendens hos mina lärare att vilja undvika att inför eleverna tala i termer av ”Det här är bra musik” – underförstått: ”Det här skall ni lyssna på” – och ”Det här är dålig musik” (”Lyssna inte på sådant”)<sup>170</sup>; vidare finns det lärare som har uppgett att de medvetet låter bli att avslöja sina egna musikaliska preferenser för eleverna, vilket jag tolkar som att de inte vill riskera att påverka elevernas uppfattningar i någon riktning. Det existerar med andra ord, enligt min tolkning, en stor respekt för den individuella musiksmaken. Som framgår av följande utdrag beskriver lärarna i min studie närmast en *förhoppning* om att genom sin undervisning kunna öppna upp för ett nytt förhållningssätt till musik som tidigare varit behäftad med en negativ attityd, eller att *möjligen* väcka elevernas intresse för någon ”ny” typ av musik:

”Jag försöker nog alltid också... chockera lite /skratt/ för tonåringar är så hemskt så här att vad som är rätt och vad som hör till och vad som är inne och vad som är ute. Så liksom regelbundet försöker jag chockera på olika sätt /skratt/, att skaka om lite de här uppfattningarna. Och om någon kan få en sådan här, sådan här att ”Hej att det här var ju, det här var ju fin musik!”, som de aldrig har tänkt på tidigare – det tycker jag också att det kan vara ett av målen.” (Lärare K26)

---

<sup>169</sup> Att döma av resultatbilden i Ericssons (2002) studie riskerar alltför koncentrerade försök till ”skolning” av elevernas musikaliska preferenser att driva fram negativa attityder till *skolämnet* musik. Det ideala, sett ur elevperspektiv, blir i stället en värdepluralistisk modell för musikumgänge i skolan (ibid., 193–199).

<sup>170</sup> Ett undantag från detta är musik av påvisbar destruktiv art (t.ex. satanistisk musik), vilket i stället uppfattas vara musiklektionens *plikt* att avråda eleverna från att syssla med (se Medvetenhetsdimensionen).

Lärare K10<sup>171</sup>: ”När vi jobbar med [klassiska] kompositörer så snuttlyssnar vi på musik och då försöker jag få in opera åt dem så att de märker – att deras förhandsuppfattningar om opera kanske kommer på skam, och man får ändra: Aha jo det var egentligen ganska intressant... Att när man ser på fotboll så plötsligt när italienarna gör mål så börjar italienska publiken sjunga arian ur *Triumfmarschen!* /.../ Men det kommer väldigt löst, inte poängterat. /.../ Det här är ju någonting som de växer i, men kanske tanken har fötts någonstans hos någon, att: Ja det här var ju också, jo, det här lyssnade vi på i skolan. Och så går man och öppnar sådana sinnen – och kanske i misstag får hem en klassisk skiva /skratt/ eller något sådant här, för man kommer ihåg [att] den där låten så lyssnade vi till. Eller en jazzskiva eller de här musikstilarna som är kanske, som man har svårast att nå ungdomarna med.”

Intervjuare: ”Att där eventuellt väcka någon gnista hos någon.”

Lärare K10: ”Alldeles.”

Att döma av många lärares berättelser om sin undervisning kan undervisningssituationen stundom framstå som ett ”musikaliskt spänningsfält” bestående av starkt divergerande förhållningssätt till musik. Det tycks finnas en ”dold dirigent” (Hundeide, 2003) i många musiksalar som styr vad som accepteras respektive inte accepteras i det offentliga rummet – inte minst vad gäller vilken typ av musik som är ”inne” respektive ”ute”. Elever som ger uttryck för musikaliska preferenser som i någon mening avviker från ”dirigentens” anvisningar (t.ex. i samband med lyssnande à la Skivråd), kan enligt lärarna riskera att bemötas av kritiska kommentarer. Att verka för att lära eleverna att förhålla sig korrekt gentemot människor med en avvikande musiksmak framstår som en särskild aspekt av arbetet för att skapa en större musikalisk tolerans hos eleverna.

”Man måste få berätta hur olika man kan vara, och att man ändå är bra. Liksom [att] vi tycker om olika slags musik – [att] det är helt okej att du tycker om rock om jag tycker om jazz, men då ska du förstå varför jag tycker om jazz och du ska respektera det. Att om jag kommer med min jazzskiva att du inte ger noll poäng bara för att jag har jazz och du bara diggar rock och du bara ska ha den där hårdaste musiken. Så likasom att man kan respektera andras smak.” (Lärare K7)

Det finns även lärare som har påpekat att det gäller att få eleverna att acceptera att musik är ett fenomen som kan utlösa vitt skilda associationer hos olika människor, och att det inte finns någon yttre måttstock som i vanlig mening kunde validera dessa.

### *Potentiell zon för upplevelse i en attitydinriktad musikundervisning*

Lärarnas resonemang omkring sin musikaliska attitydfostran pekar i många fall på *upplevelsens* stora betydelse. Tre belysande exempel, alla helt i linje med Gabrielssons (2002a, 20) antagande om att positivt laddade upplevelser i samband med musik, i synnerhet starka sådana, är av stor betydelse för viljan till fortsatt musikumgänge, följer.

---

<sup>171</sup> Utsagan anknyter till lärarens skriftliga beskrivning av musikundervisningens viktigaste uppgifter, där hon bl.a. uppgett att hon ser det som en viktig uppgift för högstadiet musikundervisning att ”försöka skapa positiva attityder till olika musikstilar” (Lärare K10).

Intervjuare: **”Hur skulle du vilja beskriva musikundervisningens viktigaste uppgifter?”**

Lärare M19: ”Viktigaste uppgifter... Jag försöker inspirera dem till en vettig hobby och fritidssysselsättning /.../ som håller ännu efter avslutad skola.”

Intervjuare: **”Vilken väg går du för att försöka få dem att fastna för det här?”**

Lärare M19: Inte vet jag vad man annat kan göra än försöka... försöka ordna så mycket positiva upplevelser för dem inom musiken som möjligt. /.../

Intervjuare: **”Du nämnde det här med positiva upplevelser. Skulle du kunna utveckla det?”**

Lärare M19: Nå både glädje att spela och sjunga och uppträda tillsammans, och sedan då... [att] upptäcka den här publikresponen. /.../ Det [att uppträda inför publik] ger nog en kick åt dem – nog går det i blodet /skratt/ man vill ha mera av den upplevelsen.

”Jag skulle vilja att de lär sig att... att lyssna på klassisk musik och inte bara stänga av att det där är inte någonting för mig. Så därför plockar jag nog ganska så här enkla låtar först, så där klassiska pärlor som man kallar det – lätta. /.../ Sådana där så att de blir som: Aha-a... Att man ser på deras ansikten att det är roligt att lyssna på det.” (Lärare K11)

”[En av musikundervisningens viktigaste uppgifter är att minska förutfattade mening om att ’musik är svårt’ eller att musik bara är till för ’musikaliska’] Speciellt om någon har fått för sig... det är ju många gånger det att många klarar kanske av mera än vad de tror, eller de skulle klara av mera än de tror om de bara skulle tro – och våga. Och just då de har tagit det där steget att de vågar... och klarar av det, då är det glädje. Också som konkreta saker som ett prov, teoriprov, eller vad som helst, och de står där att Nej det här är inte sant, att jag klarade av det!” (Lärare K22)

Vilken *inställning* en människa demonstrerar till ett objekt (ett visst ämne, en viss aktivitet etc.) framstår som fundamentalt för hur hon kommer att uppleva ”kontakten” med detta objekt. Mot bakgrund av detta ter sig de musikpedagogiska insatserna för att utveckla elevernas intresse för musik, vilket många utsägor i Attityddimensionen gällde, som ytterst väsentliga för att elevens möte med musik skall kunna bereda eleven en stark positiv upplevelse. Man får förmoda att de (mer eller mindre sällsynta) ögonblick i skolvardagen som Ziehe (1993, 73) skriver om, då eleven ”träffas av en stråle intresse och lidelse och för en stund glömmer att det här är ’skola’”, bottnar i att så har skett. Csikszentmihalyi och Schiefele (1992, 185) påpekar dock att det inte finns mycket forskning att falla tillbaka på vad gäller ”the relation between the quality of experience and interest” – men för dem framstår det alltså som sannolikt ”to assume that experience affects the strength of interest in a certain domain.” Den första ”instansen” för musiklärarens del blir så att taktfullt försöka ”styra” (länka) eleverna – också de som demonstrerar hårda fördomar eller bär på negativa föreställningar. Viktigt blir att läraren kan utforma undervisningen på ett sådant sätt att undervisningsinnehållet (dvs. det som läraren önskar att eleverna skall bli intresserade av) framstår som meningsfullt för eleven (jfr Nielsen, 1998). Om en elev ser meningen med att t.ex. lära sig att spela tre ackord på gitarr kommer han eller hon att vilja ta itu med denna utmaning; upplever eleven att det finns någonting

att hämta i klassisk musik kommer eleven att vilja ta del av musik tillhörande denna genre osv. För flowforskarna blir intresse för en aktivitet "one precondition for finding flow in it" (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, 92). Den andra "instansen" i undervisningssituationen blir att försöka lägga tillräkta för att ett musikaliskt möte skall kunna äga rum. I det fall att eleven aldrig har undvikit att försöka spela gitarr p.g.a. att detta framstått som alldeles för krävande, eller om eleven tidigare har hyst en mycket negativ attityd till klassisk musik, gäller det att lyckas övertyga eleven om att det lönar sig att omvärdera sin inställning. Enligt flowforskarna låter sig detta bäst göras genom ett positivt laddat möte mellan individen och det objekt eller den aktivitet det gäller.

"We can come to experience a new or previously unengaging activity as intrinsically motivating if we once find flow in it." (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, 92)

Sluter man sig till de inblickar i hur högstadieungdomar själva tänker och tycker om skolans musikundervisning som Ericsson (2002) gav i sin doktorsavhandling, är musikaliska preferenser ett tabuområde. Enligt "hans" elever – en del av deltagarna *var* verkligen hans egna elever, varför han hade att balansera mellan rollen som musiklärare och rollen som forskare – riskerar musiklärare som inte respekterar elevernas musiksmak och inte ger något som helst utrymme för sådan musik i undervisningen, att generera en negativ inställning inte bara mot en specifik genre (klassisk och modern västerländsk konstmusik, jazz, folkmusik etc.) utan mot skolämnet musik *som sådant*. Ur upplevelseperspektiv framstår arbetet med att väcka elevernas intresse, och på sikt också gillande, för ny och/eller tidigare avvisad musik således som mycket känsligt. Lärarnas berättelser om sitt arbete har dock illustrerat att det musikpedagogiska arbetet gällande preferensutveckling kan utfalla mycket väl – under förutsättning att det sker på "rätt" sätt. Förhållandet mellan musikaliska preferenser och människors inre, subjektiva, inte sällan känslomässigt färgade upplevelser i samband med musik har, förvånansvärt nog, endast i ringa utsträckning varit föremål för forskning (Finnäs, 1989a, 17, 23), varför det inte är möjligt att dra några slutsatser grundade i teori vad gäller detta. Mitt intryck var alltså att lärarna i min studie demonstrerade en stor respekt för elevernas musiksmak (jfr Sloboda, 2001, 248), kombinerad med ett taktfullt vidgande av elevernas intresse-, preferens- och toleransfält.

### Medvetenhetsdimensionen

Den gemensamma nämnaren för alla utsagor i kategorin Medvetenhetsdimensionen är att betoningen ligger på en strävan efter att inom skolans musikundervisning utveckla elevernas förmåga att förhålla sig kritiskt och reflekterande till musik. Innebörden av detta kan förtydligas med en parallell till forskningsvärlden. Forskande är en aktivitet som kan sägas utgå ifrån ett starkt intresse för att fördjupa sig i ett specifikt tema. God forskning ställer stora dock krav på att forskaren också förmår förhålla sig kritiskt till sitt arbete – eller annorlunda uttryckt: att han eller hon kan uppvisa ett reflexivt förhållningssätt till verksamheten (se t.ex. Alvesson & Sköldberg, 2000). På motsvarande sätt för Medvetenhetsdimensionen in ett metaperspektiv på människans (läs: elevernas) musikumgänge. Lärarna utgår ifrån att ett "kvalitativt" musikumgänge förutsätter en för-

måga att förhålla sig prövande och analyserande till musik – att så att säga. kunna placera sig utanför (bredvid) musiken för att granska och begrunda den utifrån denna position. Typiska uttalanden i denna kategori är: ”(lära sig) att inte svälja allt”, ”(lära sig) att börja tänka på att” och ”(lära sig) börja lägga märke till att”. Utsagorna tar (i storleksordning) sikte på att stimulera elevernas:

- förmåga till estetisk medvetenhet (kvalitetstänkande)
- förmåga att kunna identifiera musikaliska element som ”utlösare” av musikaliska ställningstaganden (dvs. att bli medveten om varför man tycker så eller så)
- förmåga att uppmärksamma (bli medveten om) innehållet i sångtexter
- förmåga att kunna ”genomskåda” (bli medveten om) krafter som verkar på musikens område (medial musikalisk påverkan, muzak etc.)

Lärarna månar om att få eleverna att börja lägga märke till hur musiken som de tar del av är beskaffad. Liksom det resonemang omkring lyssnande som förs i Färdighetsdimensionen, pläderar lärarna för ett aktivt förhållningssätt till musiken – men inte i betydelsen att stimulera ett aktivt lyssnande *i sig* (vilket gäller för utsagorna i Färdighetsdimensionen) utan som en fråga om att befrämja ett kvalitetstänkande. Eleverna skall tränas i att urskilja kvalitativt bättre musik från sämre dito, då man med kvalitet menar *autentisk* (inte datorproducerad eller på annat sätt manipulerad) musik och musik som har ett egenvärde (dvs. vars popularitet inte beror på externa faktorer såsom t.ex. artisternas visuella framtoning). Det bör noteras att ingen lärare pekar ut någon viss stil eller typ av musik som bättre än någon annan; tvärtom påpekar flera lärare att det kan finnas god musik inom alla genrer. ”Så att jag menar, fast man kanske tänker att jag i den här åldern inte skulle klara av att med eleverna lyssna på punk eller någonting, så det stämmer inte för jag tycker att det finns välgjord musik inom all musik”, som en av lärarna uttrycker det. Mot denna bakgrund blir det skolans uppgift att ge eleverna redskap att skilja mellan musikaliska produkter av olika kvalitet – så att eleverna inte ”sväljer allt” (Lärare K22).

Intervjuare: ”**Har du andra viktiga uppgifter som du vill nämna?**”

Lärare M19: ”Jo /skratt/ – att få dem att förstå skillnaden mellan skräpmusik och kvalitet.”

För att förtydliga vad han menar tar Lärare M19 utgångspunkt i ABBA respektive A-teens (som spelar ABBA-låtar i modern tappning). ABBA förknippas med levande – *äkta* – instrument som trakteras av artisterna själva, medan A-teens använder ett datoriserat och därmed fejkat komp. Med belåtenhet men också med en påtaglig förvåning minns läraren en grupp elever i årskurs sju som hade haft denna skillnad helt klar för sig då han låtit dem lyssna till en ABBA-låt i dessa två versioner – och där merparten t.o.m. hade uppgett sig föredra ABBA:s originalversion. Följer vi det metaforiska tänkande som bl.a. Lärare K13 slår an då hon väljer att tala om att göra eleverna till ”medvetna konsumenter”, gäller det att försöka utveckla elevernas förmåga att välja sina varor med omsorg – och att få dem att uppskatta kvalitetsprodukter.



”[Att få dem att värdesätta musik. Göra eleverna till goda konsertbesökare.] ...att göra dem, ja, göra dem till kritiska lyssnare – så att vi har publik på våra konserter. Om man sedan har ordnat konserter så skall det finnas folk som kommer och lyssnar och förstår och uppskattar det arbete som gjorts där. Om vi [eleverna] inte någonsin lär då det där så, så får vi ju aldrig... eller så dör ju den fria sången ut om publiken försvinner. Och kvar finns bara proffsen som inte har någon publik, och det är mycket illa.” (Lärare M21)

”[Att eleverna blir medvetna kulturkonsumenter] Och sedan när de har fått prova gitarr någongång också så kan de kanske uppskatta det att de ser någon som verkligen kan spela gitarr. Att jag har också gjort det där någongång och nu ser jag att du kan verkligen spela. Att man på något sätt blir lite mer medveten musikkonsument, på det sättet.” (Lärare K26)

En annan aspekt av att höra tilltalande musik är att kunna sätta fingret på vad det är som gör musiken så tilltalande, och detta är likaså någonting som lärarna ser som en viktig uppgift att försöka bibringa eleverna. ”Att det inte bara är det här att det är häftigt – att *varför* är det häftigt då? Vad är det som du gillar i det här?” (Lärare K10). Den absoluta merparten av lärarna i min studie har noterat att det i regel faller elever i denna ålder mycket svårt att konkretisera vad det är som gör en viss låt tilltalande eller ej. Som en jämförelse kan nämnas att Lilliestam (2001, 108) fann att det var mindre vanligt bland de drygt hundra (svenska) gymnasister som han studerat, att inbegripa några nämnvärda motiveringar till varför de uppfattade musiken (som Lilliestam gav dem i uppgift att lyssna till och sedan diskutera i mindre grupper) som de gjorde. Lilliestam tolkar detta som ett utslag av att ungdomar sinsemellan inte pratar i termer av *varför* de tycker om respektive inte tycker om en viss musik, vilket får till följd att de inte utvecklar någon vana att reflektera över och verbalt motivera sina åsikter. Därtill kommer, menar han, att det *är* svårt att försöka klä sådana saker i ord:

Det är verkligen inte alltid så lätt att peka på vad i eller omkring musiken, på detaljer eller annat, som fångar ens uppmärksamhet och som man tilltalas av. Många gånger handlar det sannolikt om musikaliska (och textliga) helheter som man reagerar på, där speciella detaljer inte är urskiljbara som avtryckare av upplevelser eller som motiveringar till att man tycker om eller ogillar ett stycke musik. (Lilliestam, 2001, 108).

Genom att begära utförligare förklaringar av eleverna önskar lärarna ge eleverna ett sammanhang där de kan träna upp sin förmåga att delge andra människor detta. Ett illustrerande citat följer.

”Eleverna studerar ju inte musik för att bli musiker, utan som ett ämne som hör till kulturen. Då blir det en viktig uppgift att... alltså att man efter att man varit på en konsert kan säga: Ja, jag tyckte det var bra *därför*... att han spelade så där och sjöng så där. Alltså att man har lite åsikter. Eller att man kan säga Nej, det jag tyckte jag inte om *därför* – och så kan man förklara lite. Många människor, vet du, som jag frågar: Tycker du om det? – Ja-jo, det är bra. Jag frågar varför? Ja, det vet de inte! Det är ett vanligt svar. Men det är klart, om man aldrig har funderat över det så kan man inte svara på något annat sätt. Men har man någongång tänkt på det, så kanske man kan svara.” (Lärare M23)

Enligt flertalet lärare i min studie förefaller det vara mindre viktigt för högstadiееleverna vad texten i låtar som de lyssnar på handlar om – ju yngre eleverna är, desto marginellare verkar textens betydelse vara att döma av lärarna i min studie. En typisk utsaga i detta sammanhang är: ”Jag skulle säga att de flesta lyssnar inte så jättemycket på texten och innehållet i låten på det viset, utan [de] tar mer fasta på instrumenten och kanske sångsättet eller tycker att artisten ser häftig ut och klär sig häftigt och så där” (Lärare K9). För de lärare som har betonat arbetet med att medvetandegöra eleverna om texternas innebörd fungerar detta intryck som en underbyggande motivering till varför det är skäl att ge eleverna tillfälle att analysera sångtexter inom skolans musikundervisning. Även om lärarna ibland finner sig sysselsatta med ”regelrätt” översättningsarbete betingat av elevernas bristande förmåga att förstå texter på främmande språk (i regel syftande på engelska men även finska – och svenska i det fall att läraren arbetar i en mycket finskdominerad miljö), är det framför allt elevernas förmåga att anlägga ett kritiskt perspektiv på texten som de önskar utveckla. Detta framstår som särskilt angeläget då det handlar om musik med uppenbart dåliga eller t.o.m. rent destruktiva texter.

”[Att lära eleverna att lyssna ”kritiskt”] I åttan och nian har vi ju diskuterat det här med satanistiska budskap i musiken. Och jag har spelat upp för dem... vänt på Led Zeppelins *Stairways to heaven* till exempel, och då kommer det satan och sex, sex, sex och alltihop – och det hör de ju då att: Men oj då! Huj! Och då blir de riktigt skrämde, faktiskt, att det där var ju inte bra. Så att det där då menar jag med det kritiska lyssnandet till exempel att man... att man inte som bara sväljer allting, utan försöker att tänka att vad är det jag lyssnar till.” (Lärare M28)

Slutligen innehåller Medvetenhetsdimensionen en mindre grupp utsagor där fokus är på musikens påverkan: dels *att* musik påverkar människan, dels hur detta kan ske, samt på ”ljutföreningen” i det moderna samhället innebärande att människor idag utsätts för musik i sin vardag utan att de ens alltid är medvetna om detta<sup>172</sup>. Utmärkande för de lärare som har talat om dessa aspekter är att de har ... Även om resultatet av det musikpedagogiska arbetet ibland (som i utdraget ovan) kan märkas mer eller mindre omedelbart, noterar jag att flera lärare har understrukt att det handlar om ett mera långsiktigt arbete. Lärare M18, som bl.a. har betonat arbetet med att medvetandegöra eleverna om (”få dem att öppna ögonen [för]”) hur de kan påverkas och t.o.m. vilseledas av kommersiell marknadsföring uttrycker musiklärarens bidrag i denna process som ”att så något sorts frö”. Han fortsätter: ”... att väcka en tanke som då kanske inte direkt får några sådana här direkta följder, men i alla fall som kanske kan gro... och så småningom...”.

#### *Potentiell zon för upplevelse i en medvetenhetsinriktad musikundervisning*

Det musikpedagogiska arbetet med att göra eleverna mera medvetna om olika, såväl positiva som negativa, aspekter relaterade till musik som företeelse och fenomen, står i fokus i Medvetenhetsdimensionen. Lärarna har månat om att

<sup>172</sup> För en psykologisk beskrivning av hur människan har påverkats av den kulturella utveckling som ägt rum under de senaste decennierna i det västerländska samhället, se t.ex. Jørgensen (2004).

göra eleverna till kritiska, analyserande musikkonsumenter. Enligt detta räcker det inte med att säga ”Musiken var bra” då man hör en tilltalande låt; det gäller i stället att få eleverna att lära sig identifiera *vad* det var i musiken som tilltalar dem – för att eventuellt upptäcka att det inte var någonting alls, förutom artistens häftiga image eller någon annan utommusikalisk aspekt. Ej heller är det tillräckligt att läsa en sångtext utan närmare eftertanke; det gäller att också kunna ”gå bakom” texten och tolka dess budskap – för att eventuellt upptäcka att texten hade en mycket negativ innebörd. Att döma av lärarnas berättelser om sin undervisning framstår ett dylikt sätt att relatera till musik som en umgängesform som inte har någon naturlig motsvarighet inom den ungdomskulturella kontexten. Vidare är berättelserna om sådana undervisningssekvenser ”kryddade” av kommentarer som tyder på att elevernas önskemål möjligtvis går i en annan riktning, t.ex. ”Otur för eleverna /skratt/ men jag kräver alltid att de måste motivera sina poäng!” (vilket implicerar att eleverna helst ”bara” skulle vilja lyssna till låtarna då det är Skivråd). En annan indikation är att textanalysarbetet i vissa klassrum tycks föregås av protester från elevernas sida samt därefter beledsagas av högljudda kommentarer om hur svår uppgiften är. Betraktar man detta kunde man föranledas tro att den potentiella zonen för upplevelse svårligen låter sig tecknas. Detta stämmer emellertid inte.

Arbetet med att medvetandegöra eleverna om texternas innehåll förefaller kunna ha en tämligen omedelbar effekt på eleverna. Bland de lärare som har uppgett att de medvetet har avsatt (en ibland inte oansenlig mängd) tid åt att låta eleverna tränga in på djupet i sångtexter finns tydliga exempel på detta. Exempelvis berättar Lärare K2 om hur hon, som ett led i arbetet med att göra eleverna mera aktsamma på vad de lyssnar till, uppmuntrade eleverna att med egna ord försöka beskriva budskapet i ”djupa” texter som t.ex. i Lisa Ekdahls musik. Uppgiften uppges starkt ha engagerat eleverna, och gett upphov till tämligen ingående reflektioner av stor personlig relevans och personlig utveckling (vilket skriftligt redovisades för läraren).

Som framkom i slutet av redovisningen kan detta uppfattas som ett arbete som eventuellt bär frukt först längre fram i tiden. Jag noterar att det finns lärare som har talat om sina ansträngningar att försöka länka in eleverna i ett visst ”tänkan-de” om musik på ett sätt som indikerar att det kan ligga en *latent* potential till upplevelse i det musikpedagogiska arbetet kring elevernas musikaliska medvetenhet. Det kan dröja innan effekterna av deras pedagogiska insatser blir märkbara, men genom att kontinuerligt arbeta med att utveckla elevernas musikaliska medvetenhet ser lärarna det som att de på sikt kan verka för att göra eleverna till kritiska och ”kräsna” konsumenter respektive utövare – vilket i sin tur kan ses implicera ett visst kvalitetstänkande.

## Den sociala dimensionen

Skolans musikundervisning äger rum i ett komplext, socialt sammanhang (Olsson, 1997, 302). Eleverna är i regel alltid omgivna av andra människor, med vilka de interagerar på olika sätt (jfr Hargreaves, Marshall & North, 2003, 160). Musiklärare som har betonat musikundervisningens sociala dimension har tagit fasta på att undervisningen riktar sig till flera elever samtidigt, och att en stor del

av musikungänget sker under kollektiva former. Dessa faktorer gör musikundervisningen till en arena med utsökta möjligheter att a) utveckla elevernas sociala färdigheter (mellanmänskligt samspel) och b) att ge eleverna erfarenheter av att musicera tillsammans med andra människor (musikaliskt samspel). I det följande presenterar jag huvuddragen i de utsagor i mitt material som har kommit att betona detta.

Människans förmåga att samverka i grupp är en viktig del av den sociala kompetensen. Lärarna menar att denna förmåga kan stimuleras under musiklektionerna i skolan, och de ser social färdighetsträning som ett område att uppmärksamma inom skolans musikundervisning. Till följd av undervisningens organiseringsformer lär sig eleverna bl.a. att ta andra människor (läs: klasskamraterna) i beaktande.

”Musiken kan vara ett sätt för /.../ det här hur man jobbar i grupp, att man måste vänta – man får inte, man kan inte hela tiden spela på det instrumentet som man har i handen, utan man måste kunna vara tyst och stilla /.../ Det är jättesvårt för dem. De tänker att nå’ under tiden som [läraren] instruerar någon annan så kan jag ju sitta här och pilla på min gitarr – utan att tänka på att det eventuellt är jättestörande för andra.” (Lärare K26)

Vidare påpekar lärarna att eleverna stimuleras att *samverka* i en musikalisk miljö som inte sällan är mycket heterogen: eleverna har olika musikaliska preferenser, olika förkunskaper i musik, olika förväntningar på undervisningen osv. Det finns lärare som menar att den stora diskrepansen mellan eleverna, kombinerat med kravet på att eleverna måste ”enas” om en gemensam aktivitet för att kunna musicera tillsammans, gör musikämnet till ”ett av de få ämnena i skolan /.../ där man *verkligen* har möjlighet att öva in det där med att samarbeta” (Lärare K13). Musikundervisningen sociala funktion framträder särskilt tydligt i lärarnas talrika berättelser om klasser där interaktionen mellan eleverna inledningsvis fungerat dåligt – något som beskrivs ha försvårat och stundvis t.o.m. omöjliggjort det musikpedagogiska arbetet. Utifrån detta framstår arbetet med att utveckla elevernas sociala färdigheter som hierarkisk i förhållande till många av de övriga uppgifterna för skolans musikundervisning. Det gemensamma musicerandet, som jag härnäst skall belysa, är ett konkret exempel på en aktivitet som förutsätter ett fungerande mellanmänskligt samspel.

Lärarna har betonat vikten av att det kollektiva musicerandet inom skolans musikundervisning iscensätts på ett sådant sätt att detta kan komma att bli en positiv erfarenhet för *alla* elever – också, eller snarare framförallt, de musikaliskt (eller i någon annan bemärkelse) svagare eleverna. Detta tänkande bygger på en strävan efter att ge alla elever, oberoende av färdighetsnivå, *access* till (dvs. möjlighet att delta i) en musikalisk ”praxisgemenskap”. På basis av lärarnas utsagor urskiljer jag två ”varianter” av eftersträvnsvärda upplevelser i samband med det gemensamma musicerandet i skolan. Jag har valt att benämna dessa intrapersonella upplevelser respektive interpersonella upplevelser. Upplevelser som ligger på det *intrapersonella* planet är starkt relaterade till individens känsla av delaktighet i det musikaliska rummet (jfr Hundeide, 2003), dvs. att man *ingår* i ett musikaliskt sammanhang och själv på ett eller annat sätt aktivt kan bidra till att ut-

forma den musikaliska produkten. Två exempel på utsagor där lärarna har lyft fram denna aspekt som ett centralt mål för högstadiets musikundervisning följer:

”Det här med att göra tillsammans [hänvisar till sitt skriftliga svar på frågan om musikundervisningens viktigaste uppgifter]. Att få var och en att uppleva /.../ att man har en roll, [att man] är en kugge i hjulet så att det rullar. Att man känner att [läraren] hittade en uppgift åt mig – Men det här är ju roligt! Jag kan det här! Tänk vad det låter när jag kommer med /ljudexempel/ och de andra gör det där.” (Lärare K7)

”Den här upplevelsen av att musicera tillsammans – och den tillfredsställelse det ger att man... trots att man då inte kan annat än med ett finger trycka på en tangent. Bara man plockar ihop lämpliga bitar så kan också det ge... [så] kan man vara med och skapa en större helhet. Att tillsammans så kan man skapa någonting som är vackert.” (Lärare M3)

De *interpersonella* upplevelserna är knutna till den sociala gemenskapen i musicerandet. Fokus är på den musikaliska gemenskapen med de övriga utövarna (snarare än personlig tillfredsställelse över den egna prestationen e.d.). I detta ligger en medvetenhet om att helheten beror på de olika delarna, dvs. att eleven och hans klasskamrater *tillsammans* har skapat den musikaliska produkten. Det handlar om en slags musikalisk vi-känsla som bygger på stolthet, ”förundran” och glädje över att man med gemensamma krafter kunnat åstadkomma det man gjort.

”En sådan här kollektiv känsla av att hej, vi gjorde det här /.../ - och det behöver inte ens vara tekniskt så bra då, men just att de skulle få den där känslan av att wow, det här gjorde vi, vi kunde det här /.../ Att det är en sådan här viss kollektiv aha, på något sätt.” (Lärare K27)

Musikundervisningens uppgift blir mot bakgrund av detta att ge den enskilda eleven möjlighet att musicera tillsammans med sina klasskamrater på ett sätt som harmonierar med elevens kapacitet. Om så sker kan det kollektiva musicerandet i skolan bli en positiv erfarenhet för eleven – en erfarenhet som är starkt beroende av det sociala sammanhanget. Utmärkande är att instrumentalspel (med eller utan rösttillägg) dominerar då det gäller uppgiften att mediera positiva erfarenheter av det nämnda slaget.

#### *Potentiell zon för upplevelse i en socialt inriktad musikundervisning*

Det som sker i samspelet mellan eleven och elevens klasskamrater (och lärare) står i fokus i Den sociala dimensionen. Av detta följer att elevens upplevelser är *situerade*, dvs. knutna till situationen. För att förtydliga det kollektiva musicerandets potential till stark musikupplevelse väljer jag att ”importera” en samtalssekvens kring starka musikupplevelser. Sekvensen härstammar från en intervju med en av de lärare som har lyft fram arbetet med att försöka ge eleverna positiva samspeleupplevelser som en särskilt viktig uppgift för skolans musiklärare. Då jag mot slutet av intervjun bad denna lärare att bedöma sannolikheten för att en stark musikupplevelse äger rum innanför musiksalens fyra väggar, inledde läraren sitt svar med att reflektera kring vad en stark musikupplevelse kan vara. Efter att först ha associerat till lyssnande gjorde läraren i detta sammanhang en

direkt koppling till det kollektiva musicerandet (vilket han, som sagt, tidigare under intervjun presenterat som ett viktigt område). Jag citerar:

”Och sedan... om man ser den andra sidan av det så kan det just vara att man antingen sjunger eller spelar någonting där...där eleverna får en... Jag har jobbat väldigt mycket med just den här vi-känslan. Att vi gör ett komp där alla bitar passar in – vi har haft mycket rytminstrument med och... Och jag tror, jag hoppas i alla fall – de har inte sagt någonting uttryckligen – men jag tror att många av dem i vintras fick den där aha-upplevelsen att oj ja vi gör olika saker allihopa men det blir ändå en helhet av det. Någon sådan där att det är roligt att spela tillsammans med andra, och... det kan väl också vara en stark musikupplevelse /.../ – liksom [en] ’vi gör det här och det är skojigt-känsla’” (Lärare M24)

Det är framför allt två termer i forskningslitteraturen som pockar på uppmärksamhet i detta sammanhang: dels de *communitas*-upplevelser som Victor Turner har beskrivit, dels det som flowforskarna talar om som *shared flow* (se t.ex. Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, 102). Man kunde uttrycka det som att läraren genom att iscensätta fungerande musikaliska sammanhang också ger noviserna bland eleverna förutsättningar att få uppleva (delaktighet i) en musikalisk *praxisgemenskap* (jfr Lauvås & Handal, 2001, 65; se också Nielsen & Kvale, 2000). Detta kan jämföras med Ruud (1997, 98) som talar om den viktiga ”følelsen av å ha en funksjon innenfor et musikalsk fellesskap”.

Med stöd i de många vittnesmål som mitt kompletta material innehåller vad gäller svårigheter att lyckas engagera alla högstadieelever sångmässigt, verkar det rimligt att anta att det i första hand är i samband med att eleverna spelar tillsammans (vilket i och för sig kan inkludera sånginslag) som starka upplevelser av musikalisk samhörighet äger rum. En av lärarna har visserligen påpekat att en kraftig allsång likaså kan generera känslor av samhörighet hos deltagarna, men på min fråga hur ofta kraftig allsång förekommer i skolan svarade han: ”Sällan, alldeles för sällan. Det händer nog inte... ja-a /eftertänksamt/ – någon gång per år” (Lärare M3).

## Identitetsdimensionen

Musik är, som bl.a. Ruud (1997) har visat, intimt förknippat med människans identitet – att syssla med musik är en personlig angelägenhet, som alltjämt besitter en mer eller mindre påtaglig ”värdeladdning”. Denna tematik stiger fram som en gemensam nämnare för de lärare som har betonat vikten av en musikundervisning där elevernas musikaliska identitetsuppfattning kan utvecklas i positiv riktning (jfr Lamont, 2002; Lamont, Hargreaves, Marshall & Tarrant, 2003). Ytterst handlar Identitetsdimensionen, som är den dimension som jag redogör för i det här avsnittet, om vilken bild eleverna har av sig själva som ”musiker” (aktiva utövare av musik) och hur de positionerar sig själva i förhållande till olika musikstilar. Definierar eleven sig exempelvis som kapabel att utföra musik (dvs. tror han eller hon på sin förmåga att kunna traktera ett instrument respektive använda sin röst för att sjunga), eller demonstrerar eleven en negativ självuppfattning i förhållande till detta? Vågar eleven stå för sina musikaliska preferenser eller låter eleven bli att exponera sin musiksmak inför sina klasskamrater om detta är förenat med en risk för att skilja sig ur mängden? Syftet med skolans

musikundervisning blir mot bakgrund av detta att verka för att *höja elevernas självkänsla* i samband med olika former av musikumgänge, dvs. att gynna elevernas upplevelse av självförtroende och självsäkerhet (Egidius, 1997, 492). Speglat i den förståelse av musikaliska identiteter som Hargreaves, Miell och MacDonald (2002, 12–15) har presenterat, kan detta uttryckas som att lärarna vill utveckla elevernas identitet i musik (identity in music)<sup>173</sup>. I denna belysning framstår lärarnas resonemang som en fråga om att försöka få eleverna att uppfatta sig själva som ”dugliga” producenter och konsumenter av musik.

Förutom utsagor av detta slag innefattar Identitetsdimensionen också ett antal utsagor där betydelsen av musiklärarens möjlighet att stötta eleverna – som befinner sig i en intensiv utvecklingsfas inte minst vad gäller forandet av den egna identiteten – i deras personliga (psykologiska) utveckling har betonats. Utmärkande för dessa utsagor är att fokus är på musikundervisningens innehåll som ett medel för att stimulera elevernas utveckling som människor. Utifrån detta perspektiv blir syftet med musikundervisningen inte att utveckla elevernas självuppfattning i musik utan att *med hjälp av musik* försöka verka för att eleverna skall bli ”starka”, (psykiskt) välfungerande individer<sup>174</sup>. Lärarna har talat för en musikundervisning där läraren aktivt försöker sporra elevernas uppfattning av sig själva som ”musiker”, dvs. som individer kapabla att producera musik. Fokus är på att ge eleverna en tilltro till den egna kapaciteten att traktera ett instrument<sup>175</sup> – helt enkelt: ”att de skall våga börja tro på sig själva” (Lärare M19). Lärarna lämnar inget utrymme för eventuella förutfattade meningar bland eleverna av typen ”att ’musik är svårt’ eller att musik bara är till för ’musikaliska’” (Lärare K22). Tvärtom blir det fullständigt avgörande för dessa lärare erbjuda en musikundervisning som gör det möjligt för alla människor, oberoende av förhandskunskap eller ”fallenhet”, att få tillträde till musik utifrån ett performativt perspektiv.

”Alla kan. Jag har alltid sagt att ids inte säga att du inte kan för alla kan göra någonting – alla kan skramla med ett par pinnar, slå dem, att alla kan få någon rytm, alla kan få lite ljud ur sig själva. Och det är viktigt att de får den här självkänslan att de kan göra det. /.../ Och få det där självförtroendet att jag kan sjunga, att jag kan nog /.../ att också förstärka det /.../ – fast alla inte är nå’ solister.” (Lärare K2)

<sup>173</sup> Hargreaves, Miell och MacDonald (2002, 12–15) förstår människans musikaliska identitet som bestående av två olika ”inriktningar”: *identities in music* (IIM) och *music in identities* (MII). IIM gäller människans identifikation med en viss (kulturellt definierad) roll inom musikens område (t.ex. ”Jag är en hängiven anhängare av jazzmusik” eller ”Jag är en musiklärare”). MII står för människans nyttjande av musik som ett medel för att markera en viss social tillhörighet – eller, annorlunda uttryckt, för att positionera sig ”existentiellt”.

<sup>174</sup> Det är inte alltid möjligt att dra en skarp skiljelinje mellan den musikaliska och den personliga identiteten. I regel har de lärare som lyft fram musiken som ett effektivt redskap att stötta elevernas personliga utveckling *också* månat om att eleverna skall utveckla ett gott självförtroende som musikkonsumenter respektive –producenter.

<sup>175</sup> Med instrument avses konkreta föremål såsom gitarr och trummor men också den egna rösten.

”[Utdrag ur lärarens svar på min uppmaning att utveckla uttrycket ”Att eleverna upptäcker musiken i sig själva”, vilket läraren har anfört som en viktig uppgift] Det finns mycket mer musik i folk än vad man skulle tro, och man kan få musik till stånd med mycket enklare medel än folk vanligtvis tror – att man måste verkligen jätte kunna spela något instrument eller... att man på något sätt skall vara jättebra på ett instrument förrän det kan bli musik. /.../ Jag vill liksom att de skulle få den här... få pröva på olika instrument och märka att det är inte så svårt – man kan göra musik med hemskt enkla medel.” (Lärare K26)

Det hör till lärarens ansvarsområde att lägga tillräta undervisningen på ett sådant sätt att alla elever – även, eller kanske i synnerhet, elever med ringa förkunskaper – kan uppleva ”framgång” i samband med det aktiva utövandet<sup>176</sup>. Musikaliska kvalitetskrav är av underordnad betydelse; fokus är i stället på att ge eleverna sådana erfarenheter som kan bidra till att utveckla deras bild av sig själva som aktiva utövare. Som framgår av följande beskrivning<sup>177</sup> kan ett till synes mycket elementärt spel ge upphov till starka upplevelser hos utövaren (jfr Ruud, 1997, 96). Det handlar om upplevelser som framstår som betydelsefulla byggstenar i en (begynnande) identitet som ”musiker”, dvs. som en person som kan traktera ett instrument.

”Man gör det tillräckligt enkelt så att alla klarar av det. Till exempel bara det här att sitta och slå på hi-hat’en, det räcker ju i princip, man börjar från riktigt så enkla grejer. Och så slår man inte åttondedelar utan man slår fjärdedelar. Och så går det nu så jämt det nu går. Men att man får den där känslan av att jag har suttit – det höjer självförtroendet. Kanske nästa gång så kan vi ta det, kan vi också köra med de här fjärdedelar, möjligtvis inte bastrumman, och sedan kanske ännu nästa gång så kan vi kanske på åttondedelar och bastrumman. Och sådana här två, högst tre ackordslåtar – och den där känslan av att du kan spela em7 så kan vara ganska sån här YES jag har klarat av ett ackord. Alltså den där upplevelsen, och den där tillfredsställelsen att man har klarat av nånting, att man sätter ett finger där och så drar man, så kan vara oerhörd. Och det här klarar alla av.” (Lärare M4)

Lärarna beskriver elevernas glädje över sina framsteg som särskilt intensiv då eleverna inledningsvis hyst starka tvivel inför sin kapacitet att klara av uppgiften ifråga. Att döma av de exempel som lärarna har gett på hur dylika upplevelser konkret kan ta sig uttryck i en undervisningssituation, förmedlar eleverna sin lycka och belåtenhet över att ha bemästrat uppgiften på ett omiskännligt sätt. Denna uttrycksfullhet (dvs. elevernas tydliga signaler) kommenteras för övrigt av en av lärarna som det som gör det så ”härligt att jobba med högstadiungdomar” (Lärare K26). Vägen fram till sådana ”gyllene ögonblick” kan emellertid vara kantad av många pedagogiska utmaningar. Mitt material innehåller bl.a.

<sup>176</sup> Ordet framgång syftar i det här sammanhanget på individens (subjektiva) upplevelse av att ha *bemästrat* den utmaning som aktiviteten ifråga inneburit för honom eller henne (jfr Csikszentmihalyi, 1991).

<sup>177</sup> Exemplet härstammar från en lärare som har understrukit betydelsen av att musikläraren verkar för att höja elevernas självförtroende i musikaliska sammanhang; vidare har han noterat att detta kan ge ett mera självsäkert uppträdande också i andra sammanhang (s.k. transfereffekt). Tyngdpunkten i citatet ligger på betydelsen av att eleverna får tidiga erfarenheter av ”framgång” i samband med aktivt utövande, vilket stärker deras självuppfattning i musik.



berättelser om elever som brustit ut i gråt eller på annat sätt bjudit på motstånd då de uppmanats att försöka spela ett instrument. Ett annat exempel gäller elever som öppet kritiserats av någon klasskamrat i samband med att de utövat musik – vilket i sin tur kommit att innebära mycket ”merarbete” från lärarens sida. Det handlar med andra ord om faktorer som kan relateras till den intima kopplingen mellan musik och identitet som jag påtalade i ingressen till denna kategori. En väl utvecklad lyhördhet för när självkänslan riskerar att naggas i kanterna – parat med en taktfull förmåga (Van Manen, 1991) att motverka att detta sker – löper som en röd tråd genom musiklärarens vardag.

Att ge eleverna möjlighet att musicera på en större social arena, dvs. inför publik<sup>178</sup>, framstår som ett effektivt sätt att stimulera deras självförtroende. Att uppträda blir en fråga om att *våga* uppträda – och för elever som har modet att framträda inför publik kan detta, vilket flera lärare har vittnat om, komma att vara av stor *personlig* betydelse.

### *Potentiell zon för upplevelse i en identitetsinriktad musikundervisning*

Med hänvisning till att den identitetsinriktade musikundervisningen uttryckligen syftar till att verka för att höja elevernas självkänsla i samband med olika former av musikumgänge, måste utrymmet för starka upplevelser anses vara påfallande stort. Emellertid torde risken för att även starka negativa upplevelser kan rymmas inom detta intervall vara starkt närvarande. Flera lärare har talat om att (framför allt de yngre) eleverna kan uppvisa hög självkritik och stor osäkerhet på sin egen (musikaliska) kompetens. I de flesta fall har resonemanget varit relaterat till det aktiva musicerandet (sång och spel), men även musikteori har beskrivits som ett område där tvivel på den egna förmågan kan bli tydlig. Med referens till socialpsykologen George Herbert Mead kan man sluta sig till att elevernas sätt att se på sig själva (dvs. sin prestationsförmåga och duglighet) är intimt förbundet med vilka reaktioner som de möter från *signifikanta andra*. Elevens klasskamrater är exempel på sådana ”speglar”. I klasser där det sociala samspelet fungerar dåligt kan bitska kommentarer föranledda av att någon elev t.ex. råkat spela fel, bli ett känsligt kapitel enligt lärarna. Att bli utpekad på detta sätt kan riskera att ”ladda” musik med starkt negativa konnotationer (jfr Sloboda, 1990).

### **Trivseldimensionen**

Som Pierre Bourdieu (citerad i Varkøy, 2001, 14, 179) har konstaterat är musik, enligt den allmänna, folkliga konstuppfattningen, någonting som är förenat med positiva känslor – musik betraktas allmänt som en enastående källa till glädje och upplevelse (se t.ex. Bjørkvold, 1991, 165). Att syssla med musik blir liktydigt med att trivas och må bra. Faktorer som trevnad, välbehag och liknande ingår likaså som viktiga ingredienser i *samtliga* 28 lärares berättelser om sin musikundervisning. Det finns dock på ett mindre antal lärare som uttryckligen har betonat vikten av att eleverna upplever musiklektionerna som *roliga* – att det

---

<sup>178</sup> Det aktiva musikumgänget i skolan sker sällan, för att inte säga aldrig, i enrum. Detta innebär att eleverna alltid i någon mening uppträder inför andra då de spelar och sjunger.

som sker under lektionstid bereder eleverna känslor av tillfredsställelse och belåtenhet. Kort sagt handlar det om utsagor om musikundervisningens syfte där fokus är på att eleverna skall trivas (ha det skönt, må väl). Trots att ett sådant tänkande kan skönjas hos alla lärare i min studie, finns det följaktligen en påtaglig skillnad i deras resonemang. Man kunde säga att lärare som har lyft fram trivsel på det sätt som är utmärkande för kategorin Trivseldimensionen, har gett uttryck för att måna om att musikundervisningen skall fungera som en "oas" – ett slags *frirum* – för ett lustfyllt, behagligt varande på ett sätt som gör undervisningsinnehållet mindre intressant. Lärarna vill se musiksalen som ett ställe dit eleverna gärna kommer och där de gärna stannar, och för att uppnå detta syfte är de (dvs. ger de uttryck för att vara) villiga att uppvisa en mycket stor följsamhet gentemot elevernas önskemål.

Ett tydligt mönster har kunnat urskiljas ifråga om vilka lärare som har talat om skolans musikundervisning på detta sätt. Jag väljer därför att redovisa denna aspekt. Detta mönster visar att lärarna som talat om musikundervisningens syfte på det sätt som är utmärkande för kategorin Trivseldimensionen, saknar formell musiklärarutbildning samt har endast ett års lärarerfarenhet. Ingen av lärarna skulle heller fortsätta arbeta som musiklärare följande läsår. Det bör noteras att betoningen av trivsel endast var en av flera viktiga uppgifter som lärarna lyfte fram, dvs. ingen av dem gav uttryck för att enbart följa denna princip utan alla påtalade även andra, mera "skoltypiska" (t.ex. färdighets- och bildningsrelaterade) mål med musikundervisningen i högstadiet. Som framgår av nedanstående exempel blir skillnaden mellan de s.k. rena trivselmomenten och den "plikttrogna" undervisningen emellertid påfallande hos dessa lärare:

Lärare (\*): "Jag sade åt dem att har ni några önskemål så säg, att det är inte omöjligt – vi kan göra allt, vi kan göra liksom vad ni vill. För en musiklektion skall ju, det är ju liksom – den skall ju vara rolig. Lite så här bort från... matematik och... Okej, teori är ju matematik, men det är ju som... matematik i årskurs två i lågstadiet /leende/ Visst kan det blir tråkigt just att läsa teori men det är ändå så pass simpelt /.../ Första lektionen vi hade så sade jag att vi skall börja med teorin... så har vi gått [igenom] den, så kan vi göra något roligare sedan."

Lärare (\*\*): "Jag ville inte kväva deras musikalitet och kreativitet med att truga på dem för mycket teori och sådant här – men jag måste ju ändå lära dem någonting, att nog måste de ju ändå ha någonting efter det här året som de kan säga att okej, det här har jag lärt mig. /.../ [Men] jag ville inte så att säga stressa dem alltför mycket, att jag tog sådana här små doser alltid emellanåt. Och sedan när jag märkte att det började bli... tillräckligt eller för mycket så lät jag dem göra någonting annat då – kanske lite ta det lugnt igen."

Intervjuare: "Och då när du säger ta det lugnt, vad betyder det?"

Lärare (\*\*): "Det kan vara eget musicerande /.../ Jag kopierade en massa noter, jag visade precis de här ackorden då på gitarr och [på] trummor lärde jag alla möjliga trumkomp och sådant här. Och de kunde fritt då träna på det här också. Och sedan kanske jag... undervisade igen en liten stund. /.../ Musiken kan inte jämföras med de här andra ämnena på det sättet att man skulle liksom... hur skall jag säga... ha samma krav och lära ut på samma sätt. Musiken skall nog vara någonting som man njuter av. Jag tycker också att man skall kunna sitta på musiktimmen och kanske fundera på någonting annat, man behöver inte vara så här superaktivt med om man inte vill."

Det blir tydligt att lärarna avgränsar musikämnet gentemot andra, mer teoretiskt inriktade skolämnen. Vidare uttrycker de en driven lyhörddhet för vilka aktiviteter som går hem hos eleverna och vilka som inte gör det. Syftet är alltså att erbjuda eleverna en så kravlös och tilltalande tillvaro som möjligt, men vissa (ifråga om detta) mindre gynnsamma inslag framstår som oundvikliga med hänvisning till att det trots allt handlar om ett skolämne. Lärarna ”tummar” på undervisningsinnehållet på ett sätt som ibland strider mot deras mer eller mindre välgrundade övertygelse om att ett visst innehåll har – eller rättare sagt: skulle kunna ha – ett specifikt musikaliskt bildningsvärde.

Lärare (\*\*\*) : ”[En av musikundervisningens viktigaste uppgifter är att] ha roligt. /.../ Att man kan inte liksom... det är hemskt om man sätter dem att lyssna på någon Maria Callas där och säger att så här skall man sjunga, om de en gång tycker att någon... Roland Keating sjunger bäst. Så då tycker jag att... att nog är det ju allmänbildande och fint att lyssna lite på operasång emellanåt men att det är ändå så... Om det är begränsat till en timme i veckan så då tycker jag att om man vill att det skall vara roligt så då måste det faktiskt liksom göras så [att man skippar Callas / opera].”

Det *pedagogiska* värdet av olika inslag i undervisningen blir stundvis väldigt marginellt då fokus är på Trivseldimensionen; enskilda aktiviteter motiveras i stället utifrån att eleverna uppenbarligen uppskattar dessa. Detta märks i att lärarna, i samband med att de berättat om något visst inslag i undervisningen, flikat in med kommentarer av typen: ”Det tycker jag att det är på det viset... nåja inte vet jag – det var ju roligt för dem” (Lärare \*) och ”Kanske det inte är riktigt vettigt heller men det är ju ganska roligt” (Lärare \*\*\*). Vilka aktiviteter innehåller då en sådan musikundervisning som eleverna (enligt lärarna) upplever som roligt? Då frågan går till Lärare \*\*\* ger han exempel på situationer då hans elever fått ”driva med” – eller, som han säger: *klanta bort* – något musikstycke; han nämner bl.a. att man spelat och sjungit låtar i någon helt annan stil än den ursprungliga - ”och sedan fick alla gorma och skrika med”. Lärare \*\* är inne på samma linje: ”Vi hade väl en eller två timmar där vi höll på med sjuorna och sjöng nå’ sådana här gamla sånger som de hade sjungit på femman och sexan, helt seriöst, och vi gjorde det så där på humor för de tyckte det var så löjligt, så *roligt*, att sjunga alla de där”. Betraktar jag mitt material som helhet (dvs. alla 28 berättelser om musikundervisningen i högstadiet) är det emellertid en specifik aktivitet som stiger fram som den absoluta favoriten sett ur elevperspektiv, och detta är att ha skivråd. Skivråd innebär att eleverna, med det populära finska TV-programmet ”Levyraati” (Skivrådet) som modell, spelar upp medhavd musik, som därefter poängsätts av eleverna enligt skalan fyra till tio (ackompanjerat av mer eller mindre utförliga motiveringar).

#### *Potentiell zon för upplevelse i en trivselinriktad musikundervisning*

Förespråkarna för Trivseldimensionen har tagit fasta på betydelsen av att musiklektionerna *tilltalar* eleverna. Personer som rapporterar flow har enligt Csikszentmihalyi (2001, 56) i regel varit sysselsatta med någonting som de *gärna* gjort då upplevelsen inträffade. Flowteorin bygger på antagandet att människor är lyckligare och nöjdare (känner större trivsel) då de ägnar sig åt intressanta och utmanande aktiviteter. I det fall att utmaningen harmonierar med individens kapacitet, dvs. varken överstiger eller underskrider hans eller hennes förmåga att

bemöta utmaningen, kan sysselsättningen komma att ge upphov till flow. Den för mitt forskningsintresse intressanta frågan i det här sammanhanget blir om de enligt eleverna uttryckligt trivsamma, roliga aktiviteterna under musiklektionerna i skolan kan ge upphov till starka musikupplevelser. Vilken betydelse har t.ex. det uppenbarligen mycket populära skivrådslyssnandet för eleverna? Förmår detta musikumgänge engagera och utmana eleverna på ett sådant sätt att de kan uppleva flow, eller är sådana inslag snarare att förstå som allmänt trevliga, kravlösa *men ytliga* (icke-flowalstrande) moment<sup>179</sup>? (Jfr Csikszentmihalyi, 1991, 157–162 och Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, 98). Och vilket blir det *pedagogiska* värdet av en sådan undervisning (jfr Thavenius, 2004, 71)?

Noteras kan att man inom flowforskningen på senare tid har kommit att uppmärksamma att aktiviteter som *inte* är av typen High challenge-High skill också kan rymma en stor upplevelsepotential. Detta kan vid första anblicken tyckas motsägelsefullt med tanke på att flowupplevelsens signum tidigare stipulerats vara att det krävs en insats som utmanar individens funktionsnivå för att flow skall kunna inträffa (se t.ex. Csikszentmihalyi & Schiefele, 1992, 184). Det typiska mönstret för de till synes kravlösa men alltså ”belönande” (attraktiva, tilltalande) aktiviteterna lyder: Low challenge-High skill. Nakamura och Csikszentmihalyi (2002, 97) spekulerar att det finns ”two kinds of experiences [that] might be intrinsically rewarding: one involving conservation of energy (relaxation), the other involving the use of skills to seize ever-greater opportunities (flow).” De medger att ”the quality of experience” för aktiviteter som bjuder på ytterst litet motstånd förefaller vara mer positiv än vad man ursprungligen trott. Med referens till den studie av närmare tusen skolpliktiga amerikanska ungdomar som bildar underlag för spekulationerna, ser de en möjlig förklaring i ungdomarnas uttryckliga ”behov” av kravlösa aktiviteter som en kontrast till de (ofta *alltför*) höga utmaningarna som de konfronteras med i skolan. Det framstår med andra ord som ytterst attraktivt för ungdomarna att medvetet sänka kravnivån då de har möjlighet till detta. Det förefaller rimligt att tänka sig att det stora inflytande som eleverna har över undervisningens innehåll och uppläggning enligt Trivseldimensionen, kan ha en gynnsam inverkan på deras upplevelser (jfr Sloboda & O’Neill, 2001).

### Den extraordinära upplevelsedimensionen

Som tidigare framkommit inleddes min intervjustudie med att jag riktade en enkät till musiklektorer verksamma i årskurserna sju till nio med en förfrågan om villigheten att delta i en intervju jämte allmänna frågor omkring uppläggnings av musikundervisningen på deras skola, deras egen utbildningsbakgrund etc. Enkäten innehöll även en uppgift där jag bad lärarna att (på ett relativt begränsat utrymme) fritt beskriva vad de betraktade som musikundervisningens viktigaste uppgifter. Då jag analyserade lärarnas svar på denna fråga fann jag två utsagor som entydigt pekade på att läraren med sin undervisning strävade efter att ele-

---

<sup>179</sup> Noteras kan att Csikszentmihalyi (1991, 46) skiljer mellan ”pleasure” och ”enjoyment” på följande sätt: ”We can experience pleasure without any investment of psychic energy, whereas enjoyment happens only as a result of unusual investments of attention”.

verna skulle få, som jag har valt att kalla det, *extraordinära* upplevelser (jfr avsnitt 1.2). Termen *extraordinär* pekar mot att det handlar om någonting *mera* än eller *utöver* det vanliga (ordinära); någonting ovanligt eller utomordentligt. Kort sagt: upplevelser i samband med musik som ”sticker upp” på grund av att de i någon mening avviker från det vanliga och rutiniserade (jfr Andersson, 1998, 219)<sup>180</sup>. De två utsagorna som tog fasta på detta återges nedan. Det första exemplet är författat av en manlig lärare och det andra av en kvinnlig lärare. Bägge har musiklärarbehörighet och flera års arbetserfarenhet.

”Att ge eleverna de bästa upplevelser inom musiken.” (Lärare \*)

”Att eleverna någon gång får uppleva en ”peak experience” antingen i eget spelande eller genom lyssnande.” (Lärare \*\*)

Det fanns med andra ord två personer som i sina skriftliga svar tydligt anspelade på det fenomen som står i fokus i min problemformulering. På basis av dessa två exempel har jag konstruerat en kategori kallad Den extraordinära upplevelsedimensionen. Förutom Lärare \* och \*\* ingår ytterligare en lärare i denna kategori, och liksom de två övriga handlar det om en behörig musiklärare med flera års arbetserfarenhet. Den tredje läraren gav under intervjun tydligt uttryck för att se målet med skolans musikundervisning på detta sätt, även om hans intervjusvar varit formulerat på ett sådant sätt att man utan tilläggsinformation (vilket jag erhöll under intervjun) inte direkt kunde avläsa denna uppfattning. Underlaget utgörs således av totalt tre personer. Eftersom dessa utsagor onekligen förefaller stå i ett direkt förhållande till min problemställning, har jag för denna kategori valt en något annan redovisningsform än vad jag i övrigt praktiserar. Denna form innebär att jag i det följande presenterar lärarnas resonemang var för sig, dvs. som ett slags fallbeskrivningar.

När jag under intervjun med Lärare \* bad om en utveckling av utsagan ”Att ge eleverna de bästa upplevelser inom musiken” reagerade läraren med att på rak arm ge ett tiotal exempel på situationer som kan rymma sådana upplevelser. Exempelen gäller musikaliska möten såväl *i* som *utanför* skolmiljön, och inkluderar musikungängesformer av både receptivt och performativt slag. Det handlar om musikaliska möten som man, för att använda lärarens uttryck, ”ser hur eleverna lyser upp av” – möten som innebär att eleverna ”upplever någonting speciellt”. Samtliga exempel hämtade från undervisningssituationen (musiksalen) relaterar till det aktiva utövandet av musik. Läraren pekade på upplevelsepotentialen i lyckade sekvenser som t.ex. då eleverna sjunger en bra sång så att det låter häftigt eller då de klarar av att klappa rytmer på ett effektfullt sätt. Då perspektivet vidgas till att gälla musikaliska möten utöver lektionstid tar läraren fasta på tillställningar i skolan där musikaliska inslag ingår i en eller annan form. Ett sådant exempel är ”en riktigt bra julfest /.../ där kören lyckats sjunga bra och där eleverna har upplevt det snygga i musiken”. Ifråga om det sistnämnda tillade läraren att det inte bara gäller de som uppträder utan också de som lyssnar. Framträdandet kan med andra ord komma att innebära en extraordinär upplevel-

<sup>180</sup> Det bör dock noteras att min användning av termen *extraordinär* på intet sätt exkluderar händelser i vardagen. En *extraordinär* musikupplevelse är med andra ord något som man i princip kan råka ut för när som helst under en normal dag.

se för såväl utövare som mottagare. Upplevelserna utanför skolan (men alltjämt i anslutning till skolans verksamhet) förläggs till det finlandssvenska, vart tredje år återkommande evenemanget Skolmusik, vilket kommenteras på följande sätt:

”Att få fara på Skolmusik – voj sjutton vad det är bra! Alltså det är ju, att få den där upplevelsen – vilken härlig grej, det sätter sig långt inne i ditt minne, vet du, du har det kvar hela ditt liv. Och det är någonting otroligt att få ha kvar det där. Man ser på dem hur de njuter av det. Inte pratar de så mycket om det där men jag vet...för stunden då att wow, vad häftigt det är, att vad det var roligt. Att alltså få den här grejen...att leva med. Jag tycker det är så viktigt. Och därför är också Skolmusik så bra därför att den ger åt så många så härliga upplevelser. Så det kan, på ett sätt så räddar det mycket av det som vi missar i skolan att ge... ge upplevelser och så, och liksom få musiken att leva vidare.” (Lärare \*)

Trots att läraren har gett uttryck för att det *principiellt* är möjligt att erfar starka musikupplevelser<sup>181</sup> i en klassrumsmiljö, antyder han i och med resonemanget i utdraget<sup>182</sup> att skolan, dvs. verksamheten i den ”typiska” skolmiljön, inte alltid förmår skapa optimala musikaliska möten. Evenemanget Skolmusik omtalas inte enbart som ett komplement till musikungänget i skolan, utan – och häri ligger dess specifika värde enligt läraren – som ett forum som *förmår ersätta brister* i den skolkulturella kontexten. Läraren antyder med andra ord att det pedagogiska rummet inte fullt ut klarar av att erbjuda eleverna ”de bästa upplevelser inom musiken”. Lite senare under intervjun, då jag ber läraren att fördjupa sitt resonemang omkring klassrummet som möjlig arena för starka musikupplevelser, påpekar han att en till synes mycket liten händelse kan innebära en, som läraren säger: ”jätteupplevelse” för någon elev. Styrkan eller kvaliteten på upplevelsen är således inte enbart beroende av det kvantitativa formatet på den musikaliska kontexten, dvs. upplevelsen blir inte automatiskt ”bättre” för att det handlar om ett stort evenemang (som Skolmusik där deltagarantalet kan uppgå till flera tusen). För att förtydliga denna poäng ”importerar” jag delar av lärarens vidare reflektioner över förekomsten av starka musikupplevelser innanför skolsalens fyra väggar:

”Ta nu den pojke som första gången vågar börja använda sin röst, och så får han sjunga en sång som han märker att fungerar: Det låter ju som deras! Alltså det där måste vara hos den pojken en jätteupplevelse – mycket större än jag någonsin kan föreställa mig, men jag kan ana att det där kan vara någonting helt super... Eller en

<sup>181</sup> När jag i omedelbar anslutning till utsagan om Skolmusik ber läraren att förklara hur han förstår begreppet musikupplevelse svarar han, efter en stunds tystnad, så här: ”En musikupplevelse är en... Alltså det måste ju vara en upplevelse av någonting som du inte... har fått... på länge. En slags injektion av någonting som... på nytt har skakat om någonstans långt inne där som du har - inte vet jag om du har väntat på det men du har inte liksom fått det där, den där känslan av det där extra fina, extra sköna. Nog är det ju en adrenalinkick av något slag. Alltså det är helt klart att det är någonting som... som liksom får en att dra andan /skratt/.” Den innebörd som Lärare M21 lägger i begreppet musikupplevelse bekräftar att det är upplevelser av extraordnärt slag – Gabriellsson och Lindström Wik (2003) skulle säga starka musikupplevelser, Maslow i sin tur skulle kalla det *peak experiences* – som läraren åsyftar.

<sup>182</sup> Det bör noteras att utsagan fälldes *innan* jag hade introducerat starka musikupplevelser som samtalsämne.

flicka eller någon som lyckas första gången med sin grej. En gitarrist som lyckas med ackorden: Jag kan det här! – så de bara lyser upp. Alltså, sådant där måste ges möjlighet till, för det ger dem kraft att fortsätta och det ger dem lust att ha musik...och bli konsertpublik. Det är där det sitter! Men som sagt, nivån är så olika – för vissa elever kan upplevelsen vara på så låg nivå att man kan inte ens ana. Det kan vara bara att hitta en takt rätt, att få klappa på rätt ställe. Eller vad som helst. Så att... läraren måste vara medveten om det, och ge den där chansen... att liksom ge möjligheter för dem.” (Lärare \*)

Läraren ser stora möjligheter i att med till synes enkla medel kunna lägga till rätta för starka upplevelser i samband med musik. Han pekar på den stora betydelse för individens fortsatta musikumgänge som starka musikupplevelser kan ha, och uttrycker en stor pedagogisk medvetenhet om fenomenet stark musikupplevelse.

Den skriftliga utsagan av Lärare \*\* (se ovan) utmärks av att den innehåller den av Abraham Maslow myntade termen *peak experience*. Maslow använde, som jag tidigare redovisat, denna term som en samlande beteckning för ”the most wonderful experiences of your life; happiest moments, ecstatic moments, moments of rapture, perhaps from being in love, or from listening to music, or suddenly ’being hit’ by a book or a painting, or from some great creative moment” (Maslow, 1968, 71). När jag under intervjun ber läraren att kommentera sitt skriftliga svar kommenterar hon den del av svaret som står i fokus i detta avsnitt på följande sätt (eftersom hon har bett att få fräscha upp minnet genom att läsa sitt svar, gör hon i utdraget nedan en direkt referens till enkäten):

”Sedan har jag skrivit här att jag hoppas att eleverna någongång ska få uppleva en sådan här ”peak experience”. Kanske någon sorts... inte vet jag. Kanske ’flow’ eller glädje av att saker lyckas. Kanske också en sådan här kollektiv känsla av att hej, vi gjorde det här.” (Lärare \*\*)

Det faller läraren svårt att precisera vad hon har åsyftat med utsagan om ”peak experience”. I ett försök att förklara för hon in ytterligare ett teoretiskt begrepp: Csikszentmihalyis term flow, som hon i nästa andetag själv översätter som glädje av att saker lyckas. Lite senare under intervjun liknar hon flow vid ”någon slags känsla av att wow, att det här är det som är bäst på jorden”. Jag noterar att Lärare \*\* ger uttryck för att hysa en *förhoppning* om att kunna ge eleverna någon form av ”höjdpunktsupplevelse”<sup>183</sup>. Hennes resonemang omkring möjligheterna att få detta till stånd avslöjar emellertid att det musikpedagogiska arbetet kan vara förbundet med en rad försvårande omständigheter, betingade av att musikumgänget äger rum inom ramen för en skola. Läraren pekar på flera påtagliga ramfaktorer i denna miljö:

”Den där själva struktureringen av dagen och själva struktureringen av en byggnad... och rollerna som en lärare har gentemot en elev och tvärtom, så det är ju inte någonting som precis främjar det här. /.../ Skolan är ju liksom ett behärsknings tempel på något sätt ändå. Vi vill att eleverna sitter tysta, vi vill att de lyssnar.../.../ Och jag

<sup>183</sup> Den svenska motsvarigheten till flow står närmast att finna i termen höjdpunktsupplevelse, vilket Egidius (1997, 230) har definierat som ”ögonblick av hängivenhet, kosmisk upplevelse, intensiv lycka.”

tycker att det är mot musikens natur på många sätt, och speciellt då när man själv gör musik – och kanske också när man, faktiskt också när man upplever musik – att det är på något sätt mot det här ämnets natur att ha de här 45 minuters lektionerna.” (Lärare \*\*)

Den tredje läraren, Lärare \*\*\*, hade valt att bygga upp sin skriftliga beskrivning av viktiga uppgifter för musikundervisningen kring aktivitetsformen lyssnande. Termer som aktivt lyssnande och kritiskt lyssnande är centrala. Under intervjuens gång klarlades emellertid att utsagan om det aktiva lyssnandet var att förstå som intimt relaterad till lärarens ambition att ge eleverna genomgripande upplevelser i samband med musikumgänget i skolan. Denna relation kan sammanfattas som att det aktiva lyssnandet i det närmaste betecknar det metodiska tillvägagångssättet för att uppnå målet med att utveckla elevernas upplevelser i samband med musik. Utmärkande för läraren är att han under intervjun använde en metafor som starkt påminner om Deweys beskrivning av eleven som en planta (jfr avsnitt 3.1) som kultiveras i skolan. Läraren talade om att bearbeta jordmånen så att de frön som han sår successivt kan växa upp. ”Frösättningen” beskrevs ske i årskurs sju då läraren på olika sätt går in för att försöka fokusera de yngre tonårselevernas uppmärksamhet mot musiken och dess påverkan – till exempel genom att uppmana dem att *lyssna aktivt* och genom att mera allmänt tala om olika typer av inverkan som musik kan ha på människan. Mot slutet av grundskolan börjar plantorna mogna, dvs. då börjar läraren kunna se att eleverna märkbart påverkas av musikumgänget i skolan kombinerat med att han uppgav att det i detta skede även börjar bli vanligare med verbala vittnesmål av detta slag. Det är emellertid i regel först i gymnasiet som läraren kan ”skörda frukten”, vilket beskrevs med orden: ”Det känner jag ju som en belöning som lärare, när jag ser att de upplever musiken – att oj, *nu* har nått fram!”. Som framgår av följande intervjuutdrag anlägger läraren ett tydligt utvecklingsperspektiv på elevernas ”förmåga” alternativt vilja att ge uttryck för upplevelser i samband med musik.

Lärare (\*\*\*) : ”Ju äldre de blir desto mottagligare för musiken är de. Speciellt när de kommer upp i gymnasiet så då, då kan de erkänna det – till exempel att jag använder musiken när jag på dåligt humör eller för att medicinera mig. Och det där är helt främmande i sjuan på något vis /.../”

Intervjuare: ”**Men du sade att på gymnasiet så där kan du få just sådana kommentarer att man använder musiken /avbryts/**”

Lärare (\*\*\*) : ”Javisst! Och när jag kommer in på Mozart i den här kursen om musikhistoria på gymnasiet så brukar jag visa filmen *Amadeus* och – de blir ju så imponerade och intresserade av hans *Requiem* så det är något otroligt. Där får de upp både öron och ögon för vad musik egentligen kan åstadkomma. Det är riktigt gripande att se dem. /.../ Det griper nog tag i de här ungdomarna alltså, för är det något musikstycke som de sedan vill riktigt lyssna på så är det just det [sjunger melodi ur Requiem]. Det griper tag, och just precis det där avsnittet när han ligger för sitt yttersta och diktarar – och så kommer Stansi och – åh alltså, det är...det är så att man kan se tårar i ögonen på eleverna. Och vad är väl bättre än det! För då vet man att då har det gått hem, att då har det... skramlat om /skratt/ riktigt ordentligt.”



Intervjuare: ”**Men det här kommer då i gymnasiet?**”

Lärare (\*\*\*): ”Det kommer i gymnasiet, jo.” /.../ I sjuan och åttan så vill de inte riktigt erkänna att en liten tår i ögat skulle... skulle ju passa här, men inför kamraterna så vågar man inte. Att det är nu bara så.

Intervjuare: ”**Men i åttan eller nian /avbryts/**”

Lärare (\*\*\*): ”Jo speciellt i nian så där börjar de ge uttryck för upplevelser.”

Som ytterligare ett indicium på att läraren ser det som angeläget att inom skolans musikundervisning ta fasta på musikumgängets upplevelsepotential, fungerar hans kraftfulla påpekanden att musiklärare endast har begränsade möjligheter att utveckla elevernas musikaliska färdigheter: ”Inte kan vi ju lära dem att spela piano och inte kan vi lära dem att spela gitarr, det finns ju ingen möjlighet att hinna med det.” Det centrala blir i stället, enligt denna lärare, att lära eleverna att ”gå in i musiken genom att lyssna”. Även om lärarens undervisning, att döma av hans utförliga beskrivningar av innehållet såväl i den obligatoriska som den frivilliga musikundervisningen på hans skola, också innehåller mycket spel och sång, ser läraren uppenbarligen en specifik uppgift i att stimulera till ett upplevelsebaserat receptivt musikumgänge. För läraren blir lyssnandet en väg som gör det möjligt för ”*alla* kan få ut någonting av musiken”, och det är framför allt denna specifika väg som musikläraren skall sträva efter att leda in eleverna på, menar läraren. Arbetet är tidskrävande och målet långsiktigt – men belöningen, som framgick av utdraget ovan, desto kraftfullare (för både eleverna och läraren).

#### *Potentiell zon för upplevelse i musikundervisning inriktad på extraordinära upplevelser*

Starka musikupplevelser intar en mycket central roll hos de tre lärare som bildar underlag för den extraordinära upplevelsedimensionen. Lärarna talade om det musikpedagogiska arbetet som en fråga om att på olika sätt skapa *förutsättningar* för sådana upplevelser (jfr t.ex. Bollnow, 1976), och pekade på att starka musikupplevelser kan ta sig många olika uttryck. Upplevelse av kompetens framstod som ett viktigt inslag i det musikaliska lärandet; dylika erfarenheter bär en specifik potential till starka upplevelser. Utmaningarna (jfr Csikszentmihalyi) kan emellertid ligga på många olika nivåer, beroende på elevernas individuella erfarenhetsdepåer och kapacitet – inkluderande ”psykologisk” mognad. Genom att inte enbart begränsa resonemanget till musiksalen utan också inbegripa evenemang som *relaterar* till undervisning men äger rum utanför den omedelbara undervisningskontexten, kan den potentiella zonen utvidgas. Lärarna pekade på att skolkontexten kan vara förenad med hinder och problem av olika slag, vilket kan försvåra arbetet med att stimulera till extraordinära upplevelser. *Tid* till förfogande framstår som en avgörande faktor i sammanhanget.

## 7.3 Sammanfattning

Syftet med den läroplansanalys som jag presenterade i avsnitt 7.1 var att granska om och i så fall hur fenomenet musikupplevelse framträder i styrdokument för musikundervisningen i grundskolans högre årskurser. Jag fann flera exempel på att man, såväl på nationell som på lokal nivå, har tematiserat *att* musik påverkar och berör människor på olika sätt, även om detta aldrig sker i ordalag som ”starka musikupplevelser” eller liknande. Läroplanstexterna säger med andra ord *inget konkret* om att musik kan ge upphov till oförglömliga möten som ”sticker upp” i individens musikaliska biografi – möten som kan komma att ha en avgörande betydelse för hur individen i fortsättningen ser på, förhåller sig till, ”tar sig an” och använder musik. Jag fann emellertid vissa ”öppningar” i texten som indikerade att det finns utrymme för sådana upplevelser.

Begreppet upplevelse dök upp såväl i det nationella textunderlaget som i tolv (12) av de lokala läroplanerna som jag granskat. Dessa exempel signalerar att det finns en medvetenhet om fenomenet musikupplevelse liksom en *strävan* efter att ge plats åt positiva upplevelser i samband med det musikumgänge som äger rum inom ramen för skolans verksamhet. Skribenterna är alltså överens om upplevelsernas centrala betydelse för individens musikaliska och personliga utveckling, men underlåter i regel att precisera detta närmare. Bestämningar eller förklarande kommentarer förekommer ytterst sällan. Man kunde uttrycka det som att en diskurs av förgivettagande verkar dominera. Denna diskurs tar sig uttryck i ett många gånger relativt lättvindigt bruk av begreppet upplevelse på läroplansnivå, vilket kan ses skapa en viss oklarhet om vad det *egentligen* är man menar då man talar om upplevelser i samband med musik. Möjligen är detta ett utslag av att fenomenet – trots sin påtagliga ”närvaro” – förblivit mer eller mindre oflekterat. Situationen kan jämföras med resultatbilden i en studie av en grupp svenska grundskollärares uppfattningar av kulturbegreppet, som föranlett Thavenius (2004, 70) att konstatera: ”Å ena sidan tror vi oss alla veta vad kultur är, å den andra är kultur ett synnerligen mångtydigt begrepp”.

I avsnitt 7.2 redovisades min analys av vad de 28 lärarna i min studie lyft fram som viktiga uppgifter för musikundervisningen i grundskolans högre årskurser. Det blev tydligt att skolämnet musik är ett mångfacetterat ämne vars övergripande syfte inte låter sig sammanfattas i en enkel utsaga. Lärarnas föreställningar om vad undervisningen bör gälla kan liknas vid ett nätverk bestående av många olika dimensioner. Jag sammanfattade de mål som lärarna hade gett uttryck för, i åtta dimensioner, som beskriver olika sidor av det skolkulturella musikumgänget. Genom att låta teori och empiri samspela strävade jag särskilt efter att problematisera den potentiella zonen för upplevelse för var och en av dessa dimensioner. I Figur 3 illustrerar jag förhållandet mellan dessa två ”spår”, så som jag uppfattar detta förhållande då jag betraktar resultatbilden som helhet<sup>184</sup>. Upplevelsepotentialen finns alltså närvarande; hur och på vilka sätt den ”utnyttjas” kan emellertid variera.

---

<sup>184</sup> Figuren är inspirerad av Coles (1996) beskrivning av ”context as that which weaves together”. De två repen betraktas med andra ord som tätt sammanvävda.



Figur 3. Upplevelse som ett potentiellt genomgående inslag i skolans musikundervisning.

Med bas i lärarnas resonemang var det således möjligt att (a) urskilja ett antal specifika tyngdpunktsområden för skolans musikundervisning – varav ambitionen att ge eleverna extraordinära upplevelser i samband med musik har framträtt som *ett* specifikt område. Därtill har jag (b) kunnat visa att varje enskilt tyngdpunktsområde kan rymma en specifik upplevelsepotential. Alla enskilda dimensioner torde således kunna tänkas ge upphov till minnesvärda möten med musik. Lärarna har emellertid även antytt problem och omständigheter i undervisningssituationen (ramfaktorer), som får fenomenet stark musikupplevelse att framstå som ett ”delikat” inslag i det musikaliska lärandet då detta äger rum i skolkontext.

De åtta dimensionerna som lärarnas resonemang kunde inordnas under, betonar olika aspekter av lärarlett musikumgänge i skolkontext då elevmaterialet utgörs av yngre tonåringar. Att alla lärare tog fasta på *flera* aspekter indikerar att man inte kan tala om något ”idealiskt” sätt att gestalta undervisningen på (jfr avsnitt 3.3) – eller så kunde detta betecknas som pluralistiskt. Det framgick dock tydligt att aktivt musicerande innebärande en mer eller mindre styr färdighetsutveckling i regel har en framskjuten ställning. Lärare som inte hade resurser (personella eller instrumentella) att på ett tillfredsställande sätt uppmärksamma det aktiva musicerandet i undervisningssituationen, beklagade detta. Det fanns emellertid också enstaka lärare som gav uttryck för att betona lyssnandet som aktivitetsform.

Lärarnas utsagor kan läsas som en beskrivning av olika praxisteorier, dvs. som uttryck för det komplexa nätverk av kunskaper, erfarenheter, värderingar, antaganden och förklaringar som ligger till grund för en yrkesutövares praktiska handlande (se t.ex. Handal & Lauvås, 1991). Genom att granska hur musiklärare tänker omkring sin verksamhet försökte jag ”fånga” och artikulera (åtminstone en del av) den införstådda kunskap och de förgivettaganden som så gott som alltjämt ingår i den praktiska teorin. Lärarnas praxis-teorier får olika konsekven-

ser för vad som sker respektive antas kunna ske på den musikpedagogiska arenan. Olika syner (musik-, inlärnings-, kunskaps- etc.) kan med andra ord förmodas ge olika handlingsmönster i klassrummet. Resultatbilden visade att det t.ex. fanns en stor grupp lärare som betonat den musikaliska socialisationen och som lyft fram ett demokratiskt ideal om allas rätt att delta och bidra, samt att det fanns några lärare som explicit fokuserat på upplevelse som det centrala i ett musikaliskt lärande.

# Kapitel 8:

## Lärarperspektiv på starka musikupplevelser som möjligt inslag i skolans musikundervisning

---

Kapitel 8 består av tre olika avsnitt med uppgift att förmedla den bild som jag på basis av 28 musiklärares resonemang har kunnat teckna av fenomenet stark musikupplevelse kopplat till musikundervisningen i årskurserna sju till nio. Kapitlet tar avstamp i den konkreta skolverkligheten genom tre berättelser som baserar sig på anekdoter förmedlade av lärarna. Därefter fördjupas de teman som kunnat identifieras i lärarnas resonemang. Med hjälp av såväl empiriska som teoretiska ”byggstenar” försöker jag i detta avsnitt skärpa konturerna för de villkor som, betraktat utifrån ett lärarperspektiv, bör gälla för att skolans musikundervisning skall fungera som en arena för starka musikupplevelser.

### 8.1 Tre scener ur musikundervisningen

Mitt intervjumaterial innehåller många små, spontant producerade berättelser (narrativer) om musikundervisningen i högstadiet. I detta avsnitt ger jag plats åt *tre* sådana berättelser, alla uppbyggda kring temat stark musikupplevelse i skolkontext. Berättelserna baserar sig på lärarnas iakttagelser av att någon elev har reagerat starkt i samband med en aktivitet som ägt rum inom ramen för deras musikundervisning. Att lärarna de facto har gett exempel på sådana situationer innebär att de tillika har gett uttryck för *att* starka musikupplevelser kan förekomma inom skolkulturen (så som lärarna har uppfattat det). Det handlar med andra ord om tre *reella* scenarier på den musikpedagogiska arenan, som återges i syfte att ”provide the reader with insight and understanding” (ibid., 20). Urvalet av berättelserna har skett utifrån principen att de skulle härstamma från (a) tre olika lärare samt att de skulle illustrera (b) olika musikaliska aktivitetsformer (jfr avsnitt 2.1), (c) olika genrer, (d) olika kontexter relaterade till musikundervisningen, (e) olika typer av upplevelser (uttryck), samt att (f) både pojkar och flickor skulle vara representerade som (estetiskt) upplevande individer. I anonymitetsbevarande syfte har jag låtit bli att specificera vilken lärare som på detta sätt öppnar sina dörrar och låter oss titta in i deras musiksalar; därtill är namnen i de tre bilderna fingerade.

Redovisningen baserar sig på en särskild teknik, som går ut på att den akademiska texten växlar mellan den av forskaren konstruerade texten och det empiriska

råmaterialet. Detta ger en tät beskrivning<sup>185</sup> med grund i lärarnas *levda* erfarenhet (Van Manen, 1990; jfr Clandinin & Connelly, 2000, 128). Salomonsson (1996), som har tillämpat ett dylikt tillvägagångssätt i sin forskning, noterar att Geertz introducerat begreppet "faction" om texter som väver samman fakta (facts) och fiktion (fiction) på detta sätt. Fördelen med "faction" är att detta skrivsätt gör det möjligt för forskaren att koncentrera det analytiska budskapet i narrativ form. Salomonsson (*ibid.*, 99) noterar vidare att Geertz menar att det "finns ett oundvikligt inslag av fiktion i all vetenskaplig text."

## SCEN 1

Det ringer in. Rasten är slut, och den sista lektionen för dagen väntar: musik i årskurs nio. Stefan reser sig från soffan i lärarrummet och går ner till musiksalen. "Vad skall vi göra i dag?", "Får jag spela trummor?", "Jag vill sjunga!". Det är en livfull grupp femtonåringar som tar plats framför Stefan – men också en trevlig och välfungerande grupp som i regel brukar innebära en riktigt angenäm avslutning på skoldagen. När den sista eleven släntrat in och bänkat sig stänger Stefan dörren och sorlet avtar.

"Ibland då man tycker också på åttan och nian att okej, nu har det varit mycket sång och spel här så nu skall vi göra någonting annat, då måste man ha någonting annat att kasta fram. Då får det vara vad som helst... för att inspirera" [Utdrag ur intervjun med Stefan]

"Idag ska vi skriva egna texter!". Elever tittar lite förvånat på Stefan. Han fortsätter: "Ni *får* jobba två och två om ni vill, men jag skulle nästan rekommendera att ni gör det för er själva." Stefan går fram till tavlan och börjar skriva upp olika teman: Kärlek, Hat, Ängest ...

"Det fungerar tycker jag nog bättre att de skriver privat, eller ensamma. Att om de skriver i grupp så blir det mera så här lösryckta saker, och det blir ofta sådana här ganska galna, komiska – humoristiska – saker som de gör då. /.../ Att det är inte seriöst utan det är mera på skoj." [Utdrag ur intervjun med Stefan]

Eleverna iakttar nogsamt varje nytt tema som dyker upp på tavlan. "Och så har vi Vänskap till sist – så där ja." Stefan borstar bort lite kritdamm från händerna, och vänder sig mot eleverna. "Där har ni tio teman som ni kan välja bland."

"Kärleken är nog ofta ett sådant där tema som de fastnar för, i synnerhet flickorna i högstadiet. De vill hemskt gärna skriva om det. Om man tar med något sådant där just typ hat eller ängest eller någonting sådant så kommer det ganska mycket text också./.../ Och de skriver ofta, ska vi säga en niondeklassist, skriver väldigt privata, känslomässiga saker. Och de skriver om sina misslyckanden och om hur de känner sig, och de känner sig väldigt udda, och att de inte är accepterade, att ingen förstår dem och att de är lite olyckliga och samtidigt väldigt förälskade..." [Utdrag ur intervjun med Stefan]

En elev assisterar med att dela ut papper, och mycket snart syns de första eleverna djupt böjda över pulpeterna i färd med att skriva. Ett par pojkar som har be-

<sup>185</sup> Termen *tät beskrivning* kan härledas till Clifford Geertz och innebär att forskaren så utförligt (rikt) som möjligt återger ett utsnitt av den studerade verkligheten.

stämt sig för att göra en gemensam text hörs ibland skratta förtjust över sina uppslag, men i övrigt arbetar eleverna fokuserat, en och en. Efter att ha gett dem en ordentlig stund tid att skriva kontrollerar Stefan hur långt de har kommit, men eftersom ingen ännu är färdig med sin text avbryter han dem i deras skrivande och uppmanar dem att skriva klart hemma. Han flikar in att den som känner sig manad gärna också får fundera på hur texten skulle kunna låta om man vill sjunga eller spela den. Den resterande tiden av lektionen ägnas sedan åt att sjunga sånger som eleverna önskat.

Exakt en vecka senare bänkar sig eleverna i årskurs nio åter i musiksalen. Det visar sig att de flesta har skrivit klart sina texter under veckan som gått och också kommit ihåg att ta med dem till lektionen. Däremot är det ingen som har försökt sig på att tonsätta sina texter. För den som vill erbjuder Stefan nu möjligheten att få höra hur just *deras* text skulle kunna låta om man försökte hitta på en liten passande melodi till den. En bunt med texter av villiga elever samlas ihop och överlämnas åt Stefan. Han sätter sig vid pianot och börjar provande spela och sjunga texten på pappret som råkat hamna överst.

”Och så är det ofta de här då som är väldigt... som upplever väldigt mycket, men inte säger någonting, så de kan plötsligt ha väldigt många verser. Och för dem kan det då, de som aldrig vågar prata med någon, vågar öppna munnen, vågar säga någonting, så plötsligt har deras musik blivit en sololåt.” [Utdrag ur intervjun med Stefan]

Stefan framför sången för klassen. Skribenten sitter först alldeles förstummad och bara lyssnar – det är så vackert! Den stämningsfulla musiken fyller rummet, och plötsligt känner hon hur tårarna börjar bränna bakom ögonlocken. Hon sväljer och försöker bita ihop, men klarar det inte. Innan hon vet ordet av trillar en tår ner för hennes kind där hon sitter i musiksalen.

”Det blir så starkt att de börjar gråta. /.../ De berättade sin livsstory och sina känslor på papper och så kommer det plötsligt genom musiken... som förstärker de här vissa känslorna. Så det kan vara en sådan här jättestark musikupplevelse. Nästan så att, det gör dem nästan så här... tokiga.” [Utdrag ur intervjun med Stefan]

Ingen i klassen säger någonting – t.o.m. Kalle och Pelle som annars brukar vara väldigt kvicka att slänga ur sig fräna kommentarer ibland verkar rätt dämpade. ”Jag tror att de har respekt för varann”, säger Stefan när jag frågar honom hur klasskamraterna reagerar i sådana här situationer. Sången avrundas varsamt med ett kort efterspel på pianot som stillsamt tonar ut.

”Att de blir riktigt skakis... sitter och skakar. Och då vill de hemskt gärna vara ifred efter det här, de vill inte som... De vill på något sätt suga på det här resten av timmen. De vill sluta sig och de vill inte engagera sig i någonting annat. Och då skall man låta dem vara, då skall man inte köra på. Att man måste se liksom också var den här gränsen går och ha respekt för det.” [Utdrag ur intervjun med Stefan]

När lektionen är slut och eleverna en efter den andra packar ihop sina saker och går hem, kan Stefan i ögonvrån notera att en person dröjer sig kvar i rummet. Det är flickan som reagerade så starkt då hon fick höra sin text framföras i toner. När hon, sist av alla, börjar söka sig mot dörren hejdar hon sig plötsligt och vänder sig mot läraren: ”Det var det vackraste jag någonsin hört!”

### Kommentar

Uppgiften att författa texter som sedan transformeras till musik *skiljer sig* från det ordinära utbudet av aktiviteter under en musiklektion; eleverna ställs inför någonting *annorlunda*. Uppgiften går ut på att eleverna tematiserar personliga angelägenheter, vilket sedan bearbetas musikaliskt i det offentliga rummet. Starka musikupplevelser kan, att döma av lärarens berättelse, uppstå i sådana situationer under lektionstid då gränsen mellan det privata och det offentliga suddats ut. Ett sådant arbete kräver taktfullhet och musikalisk kompetens hos läraren, samt en god gruppanda innebärande utrymme och respekt för den enskilda elevens reaktionsmönster.

## SCEN 2

Spänningen ligger i luften. Det är skolavslutning och en grupp elever i årskurs åtta ska uppträda med ett musikinslag. Från sin plats på första raden kan Henrik skymta sina elever bakom scenen, men de verkar inte vara beredda att göra entré ännu. Varför kommer de inte? Ett otåligt sorl breder ut sig bland publiken. Precis när Henrik skall resa sig för att gå och titta var de dröjer går det ett sus genom publiken. En efter en träder fram, alla iklädda färggranna dräkter med glitter och diverse andra accessoarer. Henrik är paff. Vad  *fina* de är! Inte visste han att de skulle byta kläder! Eleverna njuter uppenbart av publikens uppmärksamhet där de står samlade kring mikrofonerna på scenen. Henrik har tagit sin gitarr och också han installerat sig på scenen eftersom eleverna önskat att han skall ackompanjera dem. Musiken börjar, och snart är sången i full gång. Inga större missar inträffar och Henrik kan se att eleverna i publiken tydligt uppskattar framträdandet. Det finns ett par riktigt bra sångare i gruppen, och låten är medryckande. När de tar refrängen för sista gången greppar en av pojkarna, en av de starkaste sångarna, plötsligt tag i mikrofonen och klämmer i så att han överröstar alla andra. Hans ögon är stängda och han sjunger med ett enormt uttryck.

”Och det var nog faktiskt en stark upplevelse – för honom, och för alla andra i den där salen. Han sjöng liksom så... helt *totalt*, vet du, helt naket. Jag skulle inte våga göra så! Jag vågar inte vrida mig hemskt mycket när jag uppträder, jag är nog rätt så lugn och sansad hela tiden då jag står på scenen. Men han struntade helt i allt, han bara sjöng /sjunger melodin/ Det var nog så... Och det var inget skämt eller så – det går absolut inte att göra så där på skoj. Han hade nog bara en sådan känsla som man bara överhuvudtaget någonsin kan få /skratt/. Det var nog fint!” [Utdrag ur intervjun med Henrik]

”Vad tog åt dig?!”, ”Vad hände, Niklas?!”. Knappt har de hunnit gå ner från scenen innan klasskamraternas frågor börjar hagla. ”Vad fick du för fel?!” Henrik noterar att Niklas’ klasskamrater verkar en smula imponerade. Niklas har av allt att döma gjort stort intryck på dem alla, inte bara på honom. Någon dunkar Niklas vänskapligt i ryggen. ”Säg nu, vad var det som tog åt dig?!”. Niklas bara skrattar och rycker på axlarna: ”Jag vet inte! Jag fick bara sådan *feeling!*” Och mer än så lyckas varken kamraterna eller Henrik få ur honom hur de än frågar och undrar.



### Kommentar

Att någon eller några av musiklärarens elever uppträder på tillställningar i skolan är ett exempel på ett inslag i musikundervisningen som sträcker sig utöver klassrummet (musiksalen). I regel är skolkulturen förenad med *förväntningar* om att eleverna, som i exemplet ovan, bidrar med musik då skolans lärare och elever (eventuellt jämte anhöriga) samlas för att avsluta terminen, vilket innebär att det publika musicerandet inte nödvändigtvis sker på frivillig basis. Den pojke som läraren har berättat om hörde dock till en grupp elever som *gärna* intog scenen. Lärarens reaktion på det inträffade vittnar om att eleven inte hade reagerat på detta sätt tidigare (dvs. då man övat in låten). Den starka musikupplevelsen förefaller ha inträffat ”i stundens hetta”, vilket troligen kan ses som en kombination av många olika faktorer – men pojken förmådde inte själv konkretisera orsaken. Vidare pekar läraren reaktion på det inträffade på att sociala konstruktioner kan ha en starkt reglerande inverkan på vad som ”tillåts” komma till uttryck i det offentliga rummet.

### SCEN 3

”... och det finns faktiskt inte många i världen som klarar av att sjunga så här, så krävande är det att sjunga den här arian, skall ni veta!” Karin stänger av stereon. I samma stund ringer det ut, lektionen är slut. ”Kom nu alla ihåg att jag inte vill se några sportdräkter då vi går på opera nästa vecka, okej?” Eleverna betyder att de alla skall klä sig i de finaste sportkläder hon *någonsin* har sett. ”Ja, ja, gör ni det” skojar Karin tillbaka, i full färd med att leta rätt på cd-fodralet till skivan som de lyssnat till. ”*Måste* vi gå på opera?” hör hon ett par pojkar klaga, men hon tar ingen notis om dem utan söker vidare bland skivorna. ”Där är det ju!” utbrister hon då hon till sist läser ”Mozart: Trollflöjten” på en av de smala ryggar – men det är ingen som hör henne för då har alla elever redan hunnit gå ut.

En vecka senare är det dags; eleverna skall gå på opera. Karin gissar att det nog känns ganska spännande för flera av dem att gå in och ta plats i salen, särskilt för de elever som aldrig har varit på opera förut.

”Redan då man kommer in i en sådan där sal och det är första gången som de är där, och man ser deras ögon så märker man att – *oj då!* Att redan bara den här salen i sig. Och just att vi diskuterat hur man klär sig då man går på konsert, att de märker att redan den här stämningen – att det här är någonting som man också med sin klädsel och sitt sätt visar att man... respekterar.” [Utdrag ur intervjun med Karin]

Belysningen dämpas i salen och det blir med ens aldeles tyst i publiken. Musiken börjar samtidigt som ridån går upp. Tamino springer skräckslagen omkring på scenen, förföljd av en stor ormliknande varelse. Plötsligt faller han ihop: han har svimmat<sup>186</sup>. Karin tittar sig omkring; alla elever sitter tysta och följer med. När sedan Nattens drottning stämmer in i arian som de lyssnat på under musiklektionen veckan innan, söker flera elever hennes blick.

”Och då de /skratt/ sedan hörde den här arian under föreställningen, då svängde de sig om och tittade på mig – att nu börjar det! De visar att ja, nu vet jag att nu kommer

<sup>186</sup> Ur *Operalexikonet* av Inger Sørensen.

det /skratt/. Att på det viset: igenkännandets tecken, och den där glädjen att de märker att ja, det var det här som var så svårt. Några sådana här hållpunkter kan vara bra, men man måste ju kunna få njuta bara av att det låter så vackert också.” [Utdrag ur intervjun med Karin]

”Det var väl okej”, säger eleverna efteråt – men Karin *anar* att det för många elever var betydligt starkare än så – mycket *mer* än ”okej” – att ta del av en operaföreläsning. Följande musiklektion inleds med att Karin ber alla elever att ta ett tomt pappersark och skriva om sitt operabesök.

”Jag brukar be dem skriva vad de tyckte. Och då vågar de vara mera ärliga än om de har klasskamraterna som lyssnar vad de säger. Att de vågar kanske i den här åldern inte alltid vara sig själva och stå för sina åsikter.” [Utdrag ur intervjun med Karin]

När Karin samma kväll läser elevernas texter, som hon samlade in i slutet av lektionen, kan hon notera att alla elever gett uttryck för att ha varit nöjda och belåtna – *också* pojkarna som tidigare fällt kritiska kommentarer och helst velat slippa gå på opera. Ett och annat ”Jättebra!”, skrivet med eftertryck, möter henne också, vilket ger en behaglig känsla inombords. Efter att ha tagit del av alla texter, konstaterar Karin belåtet: operabesöket verkar ha blivit just den minnesvärda upplevelse som hon hade hoppats att det skulle bli.

### *Kommentar*

I det tredje exemplet har arenan vidgats ytterligare – musikundervisningen har förlagts till ett *autentiskt* sammanhang: konsertsalen (operahuset). Läraren kan under musikens gång notera tydliga tecken på att eleverna är riktade mot musiken. Ett *möte* med musiken kan antas äga rum. Elevernas personliga upplevelser försvinner emellertid under en tämligen neutral täckmantel, varför läraren därpå följande lektion ger eleverna möjlighet att uttrycka sig i ett annat medium än det muntliga: genom skriftliga texter. Härigenom kan det privata förbli ”privat” samtidigt som texterna gör det möjligt för läraren att blicka in i elevernas musikaliska livsvärldar – och tillika får funktionen som ”bevismaterial” för att målet med den utlokaliserade musikundervisningen kunnat uppnås.

## 8.2 Mönster i lärarnas resonemang

I detta avsnitt redovisar jag det mönster som jag har kunnat identifiera i lärarnas resonemang om skolans musikundervisning som en potentiell arena för starka musikupplevelser. Redovisningen är uppbyggd kring ett antal teman, som har framträtt som särskilt betydelsebärande i de föreläsningar som lärarna gett uttryck för. Temana emanerar ur det empiriska materialet, dvs. de var inte fastställda i förväg utan har stigit fram i samband med att jag har brutit lärarnas ut-sagor mot varandra (jfr Alasuutari, 2001, 120–121). Genom att fortlöpande kontrastera och kombinera det ”byggnadsmaterial” som lärarna härigenom har levererat med tidigare forskningsresultat och teoretiska överläggningar, strävar jag efter att successivt försöka ringa in de villkor under vilka starka musikupplevelser kan tänkas förekomma i skolkontext. Redovisningen skall således förstås som en mönsterteckning, som syftar till att kasta ljus över olika möjligheter och

begränsningar vad gäller förekomsten av starka musikupplevelser inom skolans musikundervisning, betraktat utifrån ett lärarperspektiv<sup>187</sup>.

Allmänt gäller att alla 28 musiklärare som ingick i min studie på ett övergripande plan kan sägas ha ställt sig principiellt positiva till tanken på skolans musikundervisning som en arena för starka musikupplevelser. Det fanns med andra ord ingen i den intervjuade lärargruppen som skulle ha deklarerat skolkontexten som fullständigt otänkbar eller inopportun vad gäller förekomsten av starka musikupplevelser, eller som skulle ha avfärdat talet om starka musikupplevelser kopplat till skolkontext som ovidkommande eller irrelevant. Det fanns emellertid heller ingen lärare som skulle ha talat om detta *enbart* i positiva termer. Alla lärare, också de mest positivt inställda, har således även kommit att peka på möjliga begränsningar och försvårande omständigheter då de reflekterat över huruvida starka musikupplevelser kan förekomma inom musikundervisningen i årskurserna sju till nio.

På basis av lärarnas omedelbara reaktioner inför min fråga hur de ser på förekomsten av starka musikupplevelser inom skolans musikundervisning, kan man skönja tre olika förhållningssätt. Klart vanligast var att lärarna (1) intog en ambivalent hållning: dels såg de möjligheter, dels såg de begränsningar. Följande utdrag är ett karaktäristiskt exempel på en sådan reaktion:

”Jag skulle hoppas att allihopa skulle få någon sådan här... men jag vet inte om... /Tystnad/ Jag vet inte om skolan... /Tystnad/ Jo. /Tystnad/ Jo, det är klart. Om jag tänker på mig själv – den där härliga känslan av att få uppträda, att få någonting som man känner att ja, det här behärskar jag. Så det... så [då] tror jag att... skolan kan ge den där kicken åt en del. Att de får ställa sig på scenen.” (\*)

En annan grupp lärare (2) skattade ”instinktivt” denna potential som mycket stor. Till de allra första kommentarerna som dessa lärare gav efter att jag hade introducerat tematiken hör utsagor av typen: ”Jag tror att möjligheten finns, det kan jag mycket väl tänka mig” och ”Jo, utan vidare”. En av lärarna<sup>188</sup> utbrast: ”Det är ju för dem vi jobbar!” (dvs. för att eleverna skall få starka musikupplevelser).

Den tredje gruppen inbegriper ett par lärare som har (3) ställt sig mera skeptiska till skolkontextens reella möjligheter att fungera som en dylik arena – något de beklagat (dvs. deras grundläggande inställning till detta inslag har alltså varit positiv). För att illustrera denna hållning kan nämnas att en av lärarna spontant – och med eftertryck – svarade: ”Mycket svårt”. Därefter följde en längre tystnad. Det framkom sedan att läraren hade en specifik uppfattning om vilka betingelser som bör gälla för att ett optimalt möte mellan individen och musiken skall kunna ske; läraren menade att detta företrädesvis händer i samband med konsertbesök där musiken förmedlas live. Då läraren inte (p.g.a.. ekonomiska och praktiska) orsaker hade möjlighet att erbjuda sina elever sådana möten med musik inom

<sup>187</sup> Som ett led i arbetet med att koncentrera meningen i lärarnas resonemang konstruerade jag för varje enskild lärare en särskild vinjett med syfte att ”fånga” lärarens röst (se avsnitt 4.2). Jag har valt att bifoga vinjetterna som bilaga, se Bilaga 3.

<sup>188</sup> Denna lärare ingick i kategorin Den extraordinära upplevelsedimensionen i avsnitt 7.2.

ramen för skolans musikundervisning, bedömde han situationen som tämligen dålig. Det är emellertid endast ett fåtal lärare som har uttalat sig på detta sätt. För de allra flesta lärarna framstår skolan således som en *tänkbar* men inte oproblematiserad arena för starka musikupplevelser. Lärarna har å ena sidan sett möjligheter och vanligen också beskrivit konkreta situationer som exempel på *att* starka musikupplevelser kan förekomma inom ramen för det allmänna skolväsendet. Å andra sidan har de hänvisat till diverse försvårande omständigheter, varigenom de kommit att skärpa konturerna för de gränser som kan göra sig gällande. Den följande redovisningen syftar till att belysa hur analysen av lärarnas resonemang utföll<sup>189</sup>.

**TEMA 1: Starka musikupplevelser – ett tillfälligheternas spel?**

I förordet till det postumt utgivna verket *The farther reaches of human nature* (Maslow, 1976) står att läsa att det inte finns några entydiga anvisningar för hur man skall gå tillväga för att framkalla en peakupplevelse; för Maslow framstod sådana upplevelser nämligen som något som inträffar plötsligt och oväntat. Att en elev får en stark upplevelse skulle enligt detta snarast vara att betrakta som följden av en lycklig omständighet – eller annorlunda uttryckt: som en ren tillfällighet (jfr Nielsen, 1998, 142). Huruvida musiklärare ser på starka musikupplevelser som ”så uhandterlige störelser, at de må komme i stand som de nu kan mere eller mindre af sig selv” (Nielsen, 1998, 142), eller om de menat att det kan vara möjligt för musiklärare att påverka förekomsten av sådana upplevelser, framstår som en fundamental skillnad i detta sammanhang.

Jag citerar en lärare som i sitt resonemang kom att uppmärksamma slumpens betydelse för hur eleverna – och människor överlag – reagerar inför musik:

”Man vet inte alltid själv hur och varför det blev så här. Att ibland kan det ju bli en otroligt fin stämning till exempel. Det är nästan så där att... Man kan inte förutspå sådant. /.../ Musiken väcker ju också därför hemska olika känslor hos olika individer för man kopplar ju ihop någon viss situation med en viss musik... Att man har just sådana här individuella associationer sedan som... man ju inte kan veta egentligen vad man berör. Någon kan ju plötsligt brista ut i gråt – nå’ jag har inte upplevt det i en sådan här klassrumssituation men annars nog.” (Lärare K8)

Läraren kan sägas beröra den konflikt som Sloboda (2001, 247) menar att alltså gör sig gällande då flera individer tar del av musik i en och samma situation: ”the same music that affirms and reinforces one person’s psychological agendas can simultaneously threaten another’s.” En annan lärare formulerade sig så här:

”Det som vissa tyckte att var jättevackert och bra och man kunde märka att de njöt av att lyssna på, så kunde andra bara tycka att det här är fullständigt skit. Och det störde ju så klart också de här andra.” (Lärare M15)

Detta framstår som en oundviklig konsekvens av att människor har ”different relationships to, and needs from, the music” (Sloboda, 2001, 247). Ruud (1997,

---

<sup>189</sup> Numreringen av de olika temana har främst pragmatiska orsaker, men en viss logik i ordningsföljden har eftersträvat.

182), som är av den uppfattningen att det är mycket svårt att medvetet gå in för att påverka (i betydelsen ”säkra”) utfallet av ett musikaliskt möte, har pekat på den stora betydelse som mer eller mindre temporära faktorer hos individen kan få för hur individen reagerar på en viss musik. Han noterar att man kan befinna sig i ett specifikt stämningläge vilket direkt inverkar på hur man uppfattar musiken vid ett givet tillfälle, och att man kan vara inne i en sådan period av livet vid den aktuella tidpunkten som ökar ”mottagligheten” för intryck (t.ex. i samband med en kris av något slag). Ett talande exempel på slumpens stora betydelse hämtar jag ur en tidigare studie av hur människor uppfattar respektive upplever musik i en s.k. konstruerad lyssningssituation (Ray, 1999)<sup>190</sup>. Den empiriska undersökningen (som inbegrep ett femtiotal musikpsykologi- och musikerapi-studerande) genomfördes i klassrumsmiljö, vilket kan parallelliseras med mitt nuvarande forskningsintresse. En av deltagarna kom på ett påtagligt sätt att ge uttryck för hur tillfälligheter kan spela in och t.o.m. få en avgörande existentiell betydelse för individen beroende på den personliga situationen som individen befann sig i vid tidpunkten för det musikaliska mötet. Jag saxar ur deltagarens beskrivning:

”När jag verbaliserade min upplevelse såg jag hela min situation. Jag fick orden till vad som levde i mig, den upplevelse, den vetskap som fanns i mitt inre men som behövde något för att bryta fram. Jag fick ett kvitto på den utveckling som jag är mitt i /.../ Jag visste det egentligen redan, men behövde få en katalysator. Den fick jag av dig /.../ även om du bara ’råkade’ vara den som spelade ett musikstycke för en studerande med ett stort behov inuti... Upplevelsen gav mig en tilltro till mig själv och en förtröstan inför framtiden.” [Respondent i Ray, 1999]

Det handlar med andra ord om intraindividella, högst personliga faktorer, som en musiklärare kan vara fullständigt omedveten om att belastar en elev. ”I och med att det kan vara till och med trettio [elever] i en klass så man kan ju inte alltid veta vad som rör sig liksom...”, som en lärare uttryckte det. Det kan därför betraktas som en slumpartad händelse om läraren råkar spela en sådan låt som ”träffar rätt hos någon” (Lärare M15) och därför får musikumgänget att framstå som en stark musikupplevelse för denna elev. Eller som en annan lärare formulerade det: ”Det finns ju tusen och ett öde i varje elev, så mitt i allt hjälper du någon”. Frågan huruvida det kan anses vara möjligt att gripa in pedagogiskt i skeden där slumpmässiga faktorer t.o.m. kan framstå som den viktigaste orsaken, pockar på uppmärksamhet.

Det finns lärare som har antytt att det kan vara svårt eller direkt omöjligt att ”sitta hemma och planera fram en stark musikupplevelse” (Lärare M24). Dylika utsagor vittnar om att det handlar om ett fenomen som inte låter sig entydigt ”styras” enligt några enkla principer. Huruvida musikumgänget ger upphov till starka musikupplevelser är beroende av ett intrikat samspel mellan många olika faktorer, över vilka läraren inte alltid har kontroll. Av denna anledning kan lära-

---

<sup>190</sup> Undersökningen genomfördes i en fullsatt föreläsningssal i form av ett oväntat inslag innan den föreläsning som studerandena hade kommit för att höra började. Jag använde två musikexempel, bågge hämtade ur Einojuhani Rautavaaras *Pelimannit*, och var särskilt intresserad av förhållandet mellan lyssnarens fritt formulerade beskrivningar av vad de uppfattat att musiken uttryckte respektive hur de själva hade reagerat inför musiken.

ren inte garantera att en elev får en stark musikupplevelse – men det är å andra sidan heller ingenting som läraren kan utesluta. Detta förhållande blir tydligt då man beaktar alla de kommentarer i mitt material där det tydligt framgår att elevernas reaktioner i samband med musikumgänget under lektionstid har *förvånat* läraren. Några sådana exempel (samtliga hämtade ur lärarnas resonemang omkring starka musikupplevelser i skolkontext) följer. Samtliga exempel illustrerar att lärarna uppenbarligen inte hade räknat med att eleverna skulle reagera starkt på musiken.

”Jag märkte att när vi såg på den här videon om Beethoven, så när de spelade Mänsskenssonaten – vilket ju är ett otroligt vackert pianostycke – så då... Fastän de annars avskyr klassisk musik men *då* satt de liksom helt tysta och Spela den där igen, den var så bra!” (Lärare M15)

”Jag minns en gång då de faktiskt begärde att få sjunga den här sovjetunionens gamla nationalsång /skratt/. Jag sade också åt de andra lärarna att det kan inte stämma att de liksom tycker om den. Men att den har ju väldigt fin melodi, så det där... Och de skulle sjunga den liksom flera gånger... och då tror jag också att de har liksom någon slags [stark upplevelse] /.../ Att det är många saker som förvånar... så här då man undervisar.” (\*)

Trots att det tydligt framgått att fenomenet stark musikupplevelse inte kan betraktas som ett undervisningsstoff i vanlig mening, är det ingen av lärarna som avfärdar detta som någonting som skulle stå *helt* utanför lärarens kontroll (jfr Dale, 1991, 87). Det finns med andra ord lärare som pekat ut slumpen som en faktor som *kan* spela en betydande roll, men ingen lärare ger uttryck för att se starka musikupplevelser som ”så uhänderlige störrelser, at de må komme i stand som de nu kan mere eller mindre af sig selv”, som Nielsen (1998, 142) uttryckte det. Enligt det synsätt som Nielsen representerar är en sådan hållning hos musikläraren vansklig, eftersom detta kan ge en teknologisk musikundervisning där allt kretsar kring musikstyckenas yttre skikt (jfr Figur 2 i avsnitt 2.3; se också Bollnow, 1976, 138). Detta resultat innebär att lärarna i min studie har kommit att betrakta det som möjligt att – åtminstone i någon mån – fungera som en instans mellan eleven och musiken som kan förmedla också starka musikupplevelser (jfr Nielsen, 1998). Jag har därför valt att som nästa tema fokusera vilka medel lärarna har menat att står till buds då syftet är att försöka lägga till rätta för starka musikupplevelser i klassrummet.

### **TEMA 2: Att iscensätta starka musikupplevelser**

Den absoluta merparten av lärarna har gett uttryck för att se det som principiellt möjligt för en musiklärare att på olika sätt verka för att starka musikupplevelser skall kunna inträffa under lektionstid. Det är med andra ord ingen av de 28 intervjuade lärarna som skulle ha avfärdat detta som ett inslag som skulle vara *helt* omöjligt att närma sig pedagogiskt – även om det finns ett par lärare som har tillstått att de bedömer sannolikheten för att eleverna får starka musikupplevelser under en ”typisk” lektion som relativt liten<sup>191</sup>. I detta avsnitt redovisar jag centra-

<sup>191</sup> T.ex. ansåg en lärare att den bästa betingelsen skulle utgöras av liveförmedlad musik vilket han (av ekonomiska och praktiska orsaker) dock inte hade möjlighet att erbjuda

la drag i lärarnas reflektioner kring sina möjligheter att påverka (befrämja, gynna, fördjupa) elevernas upplevelser och därigenom bidra till att göra klassrummet till en arena för starka musikupplevelser. Ett par lärare kom att skissa på hur ett helt lektionspass kunde utformas om syftet vore att försöka ”frambringa” starka musikupplevelser, andra gav exempel på konkreta situationer då deras elever uppenbarligen fått starka musikupplevelser (tre av dessa anekdoter bildade underlag för de s.k. scenerna i avsnitt 8.1). I regel berörde lärarna emellertid detta på ett sätt som kunde beskrivas som att de tänkte högt kring olika konkreta (beprövade eller hypotetiska) åtgärder som möjligen skulle befrämja förekomsten av starka musikupplevelser under lektionstid.

Inledningsvis vill jag peka på att det fanns flera lärare som tydligt gav uttryck för att inte tidigare ha problematiserat starka musikupplevelser på detta sätt, varför möjligheten att ”pedagogisera” starka musikupplevelser tedde sig som en helt ny tanke att förhålla sig till. ”Jag har aldrig tänkt på saken /skratt/” (Lärare M3) var en vanlig reaktion<sup>192</sup>. Lärarna föreföll oförberedda på min fråga hur de såg på möjligheterna till stark musikupplevelse inom skolans musikundervisning – ibland t.o.m. helt ”ställda”. Exempelvis reagerade en lärare så här då jag, efter att först ha bett henne beskriva någon stark musikupplevelse som hon själv haft, frågade om hon tror att, som jag uttryckte det, det är möjligt att befrämja sådana upplevelser innanför klassrummets fyra väggar:

Lärare K11: ”Jo, nog tror jag det nog. Jo. Jo, det tror jag. /Tystnad/ Jag har liksom inte tänkt på de här, riktigt sådana här riktigt... Jag har inte tänkt på det från den synvinkeln, utan jag har annars bara tänkt att musik ska, det ska... [att musik] alltid väcker lite känslor. Så har jag tänkt. Men jag har inte liksom tänkt på att något *starkt*... Det var en ny tanke för mig!”

Intervjuare: ”**Skulle du kunna utveckla lite hur du tänker omkring det här då, för du sade att du tror att det skulle kunna vara möjligt nog.**”

Lärare K11: /Tystnad/ Man skulle kunna ha en sådan här intensiv... period, att man skulle kunna... Eller ha en riktigt intensiv timme... Bara något... /Tystnad/ Jag har inte tänkt på det där! Jag måste säga... Det där måste jag tänka på, att hur jag skall få det där... de här starka... Det måste jag tänka på!”

Trots vissa ansatser till att spontant se tänkbara tillvägagångssätt väljer läraren att inte utveckla talet om vilka eventuella möjligheter en musiklektör kan tänkas ha att försöka gynna förekomsten av starka musikupplevelser. Hon ger dock uttryck för att ha fått en impuls som motiverar närmare begrundande<sup>193</sup>. Det finns således anledning att tro att intervjusamtalet kan ha lett till en större medvetenhet om fenomenet stark musikupplevelse liksom till en mera medveten reflektion och problematiserande attityd till den egna verksamheten med avseen-

---

sina lärare; andra lärare har hänvisat till de sociala krafter som verkar i ett klassrum och menat att det av denna orsak är tveksamt om musiksalen kan bli en plats där eleverna ”tillåter sig” att reagera starkt (detta utvecklas under temat Det sociala spelet).

<sup>192</sup> Kommentaren föregicks av en längre tystnad.

<sup>193</sup> Positiv resonans av detta slag tjänar som ytterligare belägg för det allmänna positiva förhållningssättet som lärarna uppvisade till *tanken* på fenomenet stark musikupplevelse som ett inslag i det musikaliska lärandet.

de på detta fenomen (jfr Uljens, 1998a, 79). En annan indikation på detta får vi i följande utdrag, som likaså härstammar från en lärare som har medgett att hon inte tidigare har tänkt på vilka möjligheter som står till buds om man som musiklärare konkret skulle önska fokusera elevernas *egna* reaktioner. Ett tänkbart pedagogiskt uppslag tar form under det att läraren blir uppmärksam på denna dimension. Vi kommer in i samtalet i det ögonblick då läraren gör en ”undanmanöver” genom att hänvisa till möjligheten att fråga eleverna vad de eventuellt upplever i samband med musikumgänget i skolan:

Lärare K8: ”Det kanske de här eleverna skulle bättre kunna svara på, att hur de upplever det ena och det andra och vad det har för betydelse... alltså så här känslomässigt för dem.”

Intervjuare: **”Tror du att en sådan uppgift skulle vara till hjälp för läraren då, att få veta vad de tycker?”**

Lärare K8: ”Jo! Ingen tokig tanke egentligen. Man skulle ju faktiskt kunna ha det som en uppgift att ’Hurudana känslor väcker den här musiken hos dig?’ eller någonting sådant.”

Intervjuare: **”Har du haft någonting i stil med det?”**

Lärare K8: ”Inte egentligen på det sättet att jag... så där... ja, hur skall jag nu uttrycka [det]. Nå’ förstås just som jag redan nämnde det här med programmusik, men att då kanske man tänker på lite annat än just deras djupa känslomässiga upplevelser. Att sådant har jag nog faktiskt inte haft.”

Intervjuare: **”Skulle du vara intresserad av att ha det?”**

Lärare K8: ”Jag har inte tänkt på den möjligheten att man skulle kunna ta det faktiskt... gå så djupt. Kanske... Men *för* djupt skall man kanske heller inte gå, men att /skratt/ det är ingen dum tanke alls.”

Läraren signalerar att hon å ena sidan finner utkastet tilltalande, men att det å andra sidan också kan finnas vissa förbehåll med ett dylikt inslag i undervisningen. Det finns däremot också lärare i mitt material som under intervjun har gett uttryck för att ha fått nya idéer för sin undervisning som de omedelbart känt sig mycket manade att försöka omsätta i praktiken. Under mitt samtal med Lärare M6 inträffade en sådan episod då jag för att skapa en övergång till samtalsämnet starka musikupplevelser inledde med att göra en hänvisning till ”Uppslapprojektet”. Min formulering lydde: ”Jag har kommit i kontakt med ett projekt i Sverige där man har intervjuat närmare tusen människor och frågat om de har haft någon sådan här väldigt stark musikupplevelse [osv.]” Min tanke var att därefter be läraren beskriva någon egen stark musikupplevelse som han varit med om, och sedan komma in på tematiken kring klassrummets lämplighet att fungera som en arena för sådana erfarenheter. För läraren kom denna hänvisning emellertid att fungera som ett konkret uppslag för att lyfta fram en aspekt som han, vilket han berättar i utdraget nedan, inte tidigare explicit uppmärksammat inom sin undervisning. Lärarens spontana reaktion blev därför att ta utgångspunkt i uppmaningen att i egna ord fritt beskriva en stark musikupplevelse, som en pedagogisk metod:



”Nå’ jag har inte på det sättet frågat efter det. Det här var ju en ny idé /skratt/ som man kan ta upp i undervisningen /skratt/. Jag har nog inte haft högstadieeleverna att berätta om sådana här starka musikupplevelser. Det har kanske någongång, att någon har berättat efter att vi har lyssnat på ett stycke så har de kunnat berätta om någon upplevelse och så, men att vi har inte på det sättet kategoriskt haft alla att berätta om sin starkaste musikupplevelse men att det är ju en sak att ta med kanske.” (Lärare M6)

Jag noterar att ingen lärare har uppgett att han eller hon i något sammanhang skulle ha fått direkt pedagogisk vägledning för att iscensätta explicit starka musikupplevelser. Tvärtom noterade en av de behöriga lärarna<sup>194</sup> uttryckligen att det under utbildningen till musiklärare *inte* pratades om ”hur man skall få sådana här verkligt stora musikupplevelser”. I det följande presenterar jag den bild som lärarna har förmedlat av vilka konkreta ”medel” som står till buds för att försöka, som jag har valt att kalla det, iscensätta<sup>195</sup> starka musikupplevelser i klassrumskontext. Fokus är med andra ord på musiksalen, där huvuddelen av skolans musikundervisningen alljämt äger rum, och det reella handlingsutrymme som lärarna har identifierat.

Valet av musik framstår som en mycket kraftfull ”strategi” då ambitionen är att försöka befrämja starka musikupplevelser i skolkontext. ”Det finns ju ett *utbud* på musik som väcker olika känslor, om man bara ser till det musikala så att säga”, som Lärare K10 noterade. Hon fortsätter:

”Lyssnar man på klassisk musik så kan man frammana otroliga känslor och man märker direkt när pulsen går upp till exempel, när det intensifieras och man liksom känner... Och samma är det i modern musik.” (Lärare K10)

Vissa lärare har ägnat denna aspekt stor uppmärksamhet under intervjun och provat för- respektive nackdelar med olika typer av musik för att sedan stanna vid en viss typ av musik som lämpligast i sammanhanget. Andra lärare har i mera allmänna ordalag och på ett nästintill förenklat sätt konstaterat att olika typer av musik väcker olika typer av känslor, varför t.ex. glada sommarsånger postulerats kunna väcka (stark) glädje medan allvarligare påskpsalmer kopplats samman med en mera dämpad sinnesstämning. Som Gabrielsson (2003, 45) har påpekat kan musik ibland utlösa diametralt motsatta känslor än det uppfattade uttrycket, och individen kan förbli mer eller mindre opåverkad av musiken (se också Jørgensen, 1989, 4).

Lärarna tal om att det gäller att hitta ”rätt musik” (som flera lärare uttryckte det) och liknande vittnar om en föreställning att det finns musik som är mera lämpad och musik som är mindre lämpad. Det svar som Lärare M24 ger på min följdfråga huruvida han låtit sina elever lyssna också till längre sekvenser (vilket han dessförinnan beskrivit som en aktivitet som synbarligen kunnat ge eleverna starka upplevelser), vittnar tydligt om det svåra i att hitta musik som faller alla i smaken:

<sup>194</sup> Jag väljer att inte uppge någon kodbeteckning för vilken lärare det handlar om.

<sup>195</sup> Jfr t.ex. Aulin-Gråhamn, Persson och Thavenius (2004).

”Jag har gjort den bedömningen att de inte skulle orka lyssna en hel lektion. Jag vet inte... Å andra sidan, väljer man rätt sorts musik och hittar det som fångar dem så varför inte? Men då sitter det 16–17 olika individer som berörs på olika sätt av olika sorts musik, så det är svårt att hitta någonting som alla samtidigt kan ta åt sig så där helt och hållet.” (Lärare M24)

De flesta lärare har markerat att de skulle välja musiken i enlighet med elevernas förförståelse, dvs. utifrån elevernas (förmodade) förtrogenhet med och ”förmåga” att ta till sig musiken (jfr Custodero, 2002, 7). Fyra belysande exempel på detta är: ”Man tar någon musik som ligger dem nära” (Lärare K27), ”Ett sådant här [stycke] som de lite känner igen så att det inte blir så jättestort steg” (Lärare M18), ”Nog tror jag att det är väldigt kraftiga känslor ofta, och i synnerhet då det är någonting som de liksom har hört förut” (Lärare K16) och ”Att inte kommer man nu kanske med någon Schönberg precis i den här åldern” (Lärare K8). Med referens till Csikszentmihalyis flowteori kunde man uttrycka det som att lärarna månat om att finna ett musikaliskt material vars ”challenges” inte överstiger elevernas ”skills”.

Att döma av lärarnas empiriskt grundade erfarenheter verkar det finnas vissa specifika låtar som eleverna i allmänhet tycker mycket om, något lärarna kan märka genom att eleverna själva önskar få sjunga, spela eller lyssna till dessa låtar eller genom att de reagerar mycket positivt då läraren introducerar musiken ifråga. En sådan låt är Eric Claptons *Tears in heaven*. Denna låt, som flera lärare oberoende av varandra har råkat nämna, framstår som ett ”säkert kort”, dvs. chansen är stor att eleverna kommer att reagera positivt inför musiken. Då jag frågade Lärare M17 vad han skulle kunna tänka sig att använda för musik om han fick i uppgift att försöka iscensätta en undervisningssekvens med syfte att försöka befrämja starka musikupplevelser, svarade han:

”Det borde nog vara någonting... melodiskt, sådant där som man vet att de tycker om de här eleverna. Det finns många sådana där låtar som tilltalar, sådana där sentimentala låtar som det är... som det till och med på högstadiet är tillåtet att ha sådana här sentimentala känslor för. Claptons *Tears in heaven* eller något sådant, som alla... som det är tillåtet att tycka att är vacker fast man går på högstadiet.” (Lärare M17)

Det finns, av allt att döma, musik som kan spränga det (mer eller mindre dolda) regelverket för vad man ”skall” tycka och hur man ”skall” bete sig i det offentliga rummet (musiksalen) för att inte riskera att skilja sig ur mängden. I fallet med *Tears in heaven* blir det tydligt att detta är betingat av att låten är laddad med en specifik (existentiell) meningsinnehåll, som slår an en sträng hos eleverna. Texten, som förmedlar Claptons sorg över att ha förlorat sin son, *berör*<sup>196</sup>. En annan lärare uppger sig ha kunnat notera att Mendelsohns violinkonsert uppenbarligen faller eleverna i smaken – som för övrigt var det stycke som läraren själv hade reagerat mycket starkt inför då hon själv som yngre tonåring första gången hörde det (vilket hon berättade om då jag bad henne beskriva en stark musikupplevelse som hon varit med om). Läraren lokaliserade sin starka upplevelse till den första

---

<sup>196</sup> Även i musikterapeutiska sammanhang har Claptons sångtexter omnämnts som mycket betydelsefulla (Lehtonen, 1990, 333).

satsen (jfr Sloboda, 1991), och uppger sig ha noterat liknande – om än inte fullt så starka – reaktioner inför denna del hos sina elever:

”Det är nog något i det där temat Jag har nog märkt med eleverna också att de gillar det *väldigt* mycket den där första satsens tema. /.../ Det är *någonting* i det där, det är lite melankoliskt och det är så där... romantiskt.” (Lärare K8)

Adjektivet melankoliskt förekommer även hos andra lärare som reflekterat över vilken typ av musik som kunde lämpa sig i sammanhanget, dvs. lärarna har bedömt att ett dylikt känslomässigt uttryck i musiken kunde appellera eleverna på ett sätt som möjligen kunde ge dem en stark upplevelse. Några lärare har konstaterat att det kan vara möjligt att provocera fram specifika reaktioner genom att välja mycket moderna verk (som läraren är medveten om att eleverna inte ”tolererar” p.g.a. bristande förförståelse) eller genom att utnyttja extremt ”laddade” verk i sin undervisning. Ett exempel på det sistnämnda är Pendereckis komposition *Klagosång* (tillägnad Hiroshimas offer), som en av lärarna uppgivit att han utnyttjat i sin undervisning. Lyssnandet till detta verk konstaterades ha påverkat eleverna starkt:

”Det är ett ganska... hemskt verk egentligen, och ganska speciellt – just allt det här skrikandet och paniken som är där, som kommer fram. Att det var ju nog en *sådan* upplevelse så att då satt nog eleverna så här att: Herregud, vad är detta? /.../ Det var många som uppfattade det just som någon sådan där skräckfilmsmusik.” (Lärare M4)

Läraren talar om Pendereckis förmåga att måla upp olika stämningar, och noterar att han av denna anledning brukar ”använda honom lite då och då”. Det blir tydligt att lärarna har en rik arsenal av ”redskap” i olika musikstycken till sitt förfogande, med vars hjälp det kan bli möjligt att iscensätta upplevelser av tämligen omvälvande slag, positiva som ”negativa”. Det finns också ett antal lärare som (med hänvisning till beprövad erfarenhet) har sett specifika möjligheter att fördjupa elevernas upplevelser genom att rikta deras uppmärksamhet mot innehållet i sångtexten. Någon lärare har talat om denna strategi som ett sätt att inducera olika sinnesstämningar (relaterat till textens innebörd, som läraren tolkat tillsammans med eleverna), vilket konstaterats kunna få påtagliga följder för hur eleverna engagerar sig i och upplever sången då de senare under lektionen själva sjunger den. Andra lärare har talat om det textanalytiska arbetet som en självständig uppgift med fokus på att försöka få till stånd ett möte mellan texten och eleven. Lärare M14 är en av de lärare som har lyft fram det koncentrerade arbetet med att läsa och tolka texter som ett sätt att försöka befrämja förekomsten av starka upplevelser inom ramen för skolans musikundervisning. Han noterar att även en relativt lättfattlig sång kan rymma en stor upplevelsepotential, och menar att isolerade uttryck – såsom liknelser av det slag läraren ger exempel på i följande utdrag – kan upplevas överväldigande i elevernas öron.

”*Som en blomma älskar regn* – så fast det liksom i våra öron börjar vara kliché, men för dem är det ju helt nytt, de tycker att det är *otroligt* mäktigt. Att *åh*, att hur kan man säga att, hur kan jag älska någon som en blomma älskar regn – att det är ju sant att en blomma älskar regn!” (Lärare M14)

Som framgår av citatet kan arbetet med att analysera sångtexter komma att stimulera elevernas *språkliga* kompetens på ett mycket påtagligt sätt. Upplevelsen i

citaten ovan har dock snarast karaktären av en stark lingvistisk upplevelse; exemplet kunde de facto lika gärna ha utspelat sig i samband med diktläsning under en modersmålslektion<sup>197</sup>.

Tidigare forskning (t.ex. Sloboda & O'Neill, 2001) har indikerat lyssnarens inflytande över musikvalet korrelerar med den effekt som lyssnaren upplevt att musiken haft på honom eller henne; ju större inflytandet varit, desto påtagligare skattar deltagarna musikens inverkan. Flera lärare har på motsvarande vis pekat på möjligheten att försöka lägga till rätta för starka upplevelser genom att i sin undervisning utnyttja musik som eleverna själva valt. Detta kan t.ex. ta sig uttryck i form av en s.k. önskekoncert:

”De väljer själva vilka sånger – och de sitter liksom i grupper och planerar att jo det här tar vi, det här är jättebra. Och så vill de prompt sjunga den sången. Och så har vi en kompgrupp som är med och spelar, och de vill bara sjunga – mera, mera, mera. Och timmen bara flyger iväg!” (Lärare M25)

Som framgår av lärarens exempel har eleverna klara föreställningar om vilka låtar de finner tilltalande. Att få sjunga sådana låtar till ackompanjemang kan, att döma av lärarens berättelse, ge upphov till en påtaglig sinnlig njutning. Det framstår som angeläget att i mån av möjlighet försöka tillmötesgå elevernas uttalade önskemål om att t.ex. sjunga en sång på nytt eller att lyssna till ett stycke en gång till, eftersom sådana reaktioner (behovet av upprepning) enligt lärarna kan ses som ett tecken på att musikumgänget varit i någon mening betydelsebärande. Resonemanget indikerar att ambitionen att försöka iscensätta starka musikupplevelser också kan ses som en fråga om att utnyttja olika situationer som uppstår spontant, dvs. att ta tag i ”trådar” som kunde tänkas vara betydelsefulla ur ett upplevelseperspektiv. För lärarens del gäller det att vara lyhörd för elevernas reaktioner och, vilket Lärare M3 särskilt lyft fram, vid behov justera sin planering så att större utrymme tillfälligt kan ges åt någon aktivitet som läraren fått antydningar om att möjligen kunde tänkas besitta en särskild potential till upplevelse. Att göra vissa avvikelser från agendan i syfte att skapa utrymme för sådana inslag som visat sig engagera eleverna, kan ses som en möjlig pedagogisk strategi för att försöka ”fördjupa” elevernas upplevelser inför musiken.

”Fast man har tänkt på ett visst sätt så om det sedan, om de där eleverna tänder på någonting, på ett litet sidospår, så kan man nog använda den där ena lektionen till det där sidospåret. Bara man liksom har den där helheten, att det rymms med i den där helheten. Så då kan ett sådant där sidospår – för den där upplevelsens skull – vara alldeles värt att ta.” (Lärare M3)

Det ”överhängande” kravet på progression kombinerat med den begränsade mängden tid som står till förfogande för skolans musikundervisning (jfr Volquartz, 1999), kan emellertid komma att begränsa vilket utrymme som ges. Trots att musikläraren inser att elevernas ”behov” av repris t.ex. i samband med att man sjungit en viss sång tydligt indikerar att musikumgänget i någon mening berört eleverna, är det av denna orsak inte alltid möjligt att ta hänsyn till elever-

<sup>197</sup> Sjöberg (1982, 136–137) refererar en studie av Colaizzi gällande ”att man läser någonting som påverkar en så starkt att det nästan förändrar ens liv.” Sådana upplevelser kunde betecknas som starka läsoplevelser.

nas önskemål. ”Jag vet att det är många gånger som jag tycker att nej, vi hinner inte, det blir så bråttom nu – men jag vet själv att där borde jag ge dem chansen att sjunga på nytt, de där roliga sångerna, för det kan ge just det där...”, tillstod en av lärarna.

I samband med att lärarna reflekterat kring möjligheterna att få starka musikupplevelser i samband med *lyssnande* i klassrumskontext, har många lärare gett uttryck för att vilja ”manipulera” vissa variabler i situationen. Det kan t.ex. handla om att släcka lamporna, att uppmana eleverna att blunda, att inte prata, att inta en bekvämare position (i regel syftande på ett så behagligt läge som möjligt där eleverna vanligtvis sitter men det finns också ett par lärare som har pläderat för lyssnande i liggande ställning och fri placering i rummet) etc. Detta kan ses som ett indirekt uttryck för att det fysiska rummet är förenat med vissa brister, dvs. att det finns ett upplevt behov hos lärarna att förändra de yttre ramarna, vilket också beläggs av kommentarer av typen: ”Situationen *som sådan* är kanske inte den bästa”, som en av lärarna uttryckte det. Vidare har en lärare pekat på möjligheten att tända ljus i klassen, dvs. att utnyttja yttre attribut för att förse rummet med en specifik stämning – och, i förlängningen, för att försöka ”stämna” (Fink-Jensen, 1997) eleverna och möjligen intensifiera deras upplevelser av musiken<sup>198</sup>. Tilltag som dessa framstår som ett sätt för lärarna att försöka skapa gynnsammare villkor för att uppleva och ta emot musik i en lyssningssituation som inte framstår som optimal – att försöka underlätta för individen att möta musiken ”ensam”. Ett exemplifierande utdrag följer:

”Väldigt långt handlar det väl just om att skapa en sådan situation där eleven och den musik som man jobbar med träffas utan att det är någonting runt omkring som stör. /.../ [Det handlar om] att försöka kapa bort så mycket som möjligt av det här att man är en grupp tonåringar i samma rum som skall försöka lyssna på ett musikstycke. Att man försöker få... musiken åt den enskilda eleven, att på något sätt... mötas på tumanhand. /.../ Så jag brukar uppmana dem att Ner på pulpetlocket och så blundar ni! Att då tror jag att de har... största möjligheten att ta emot.” (Lärare M24)

Huruvida lyssnandet skall föregås av utförlig bakgrundsinformation eller inte finns det delade meningar om, men påfallande är att flera lärare har tagit avstånd från att vilja ge eleverna konkreta lyssningsuppgifter då de reflekterat över tänkbara sätt att iscensätta starka musikupplevelser (dvs. uppgifter som eleverna skall ägna sig åt medan de lyssnar). ”Man skulle kunna göra så att man skulle börja med... helt utan att säga någonting, eller förklara någonting så [skulle man] spela ett stycke” (Lärare M18) och ”Sedan tror jag faktiskt att jag skulle ta den där taktiken, föreställer jag mig, att det skulle kunna vara så... att jag bara skulle spela [upp] det där stycket” (Lärare K27) är två typiska utsagor av detta slag. Det tillvägagångssätt som lärarna härigenom förespråkar bryter starkt mot den s.k. uppgiftskultur (Ongstad citerad i Ericsson, 2002, 205) som Ericsson menat att i hög grad utmärker musiklyssnande i skolan, dvs. att detta ofta är

---

<sup>198</sup> Som ett konkret exempel där denna strategi tillämpats berättade läraren om en lektion som berört musik i sorg. Han hänvisade senare under intervjun till denna lektion då jag frågade om lärarens elever någon gång gett uttryck för starka musikupplevelser under lektionstid.

kopplat till specifika uppgifter som utförs under det att musiken ljuder. Däremot har en viss förhandsinformation om musiken noterats kunna ha en positiv inverkan på hur elevernas ”mottaglighet” för musiken – lärarna talar om vikten att förse eleverna med vissa ”hållpunkter”, ”krokar” och liknande inför lyssningen, men man kräver inte att eleverna skall ge akt på någonting speciellt under själva lyssningen. Förhandsinformationen förefaller snarast vara tänkt att skapa förförelse och också intresse (jfr Csikszentmihalyi & Robinson, 1990).

En av de (behöriga, rutinerade) lärarna gav under intervjun tydligt uttryck för att alltför stora avvikelser från det skoltypiska lyssnandet (uppgiftskulturen) kan försätta *läraren* i en konfliktsituation. Å ena sidan får läraren signaler från eleverna att lyssnande utan explicita kognitiva utmaningar kan rymma en särskild upplevelsepotential; å andra sidan ifrågasätter läraren ”korrektheten” i att avvika från (den till synes djupt rotade) uppgiftskulturen. Trots att följande exempel gäller musikundervisningen i gymnasiet har jag valt att ta med detta exempel, eftersom det enligt min mening pekar på en fundamental aspekt i sammanhanget<sup>199</sup>. Resonemanget vittnar om att lärare som *uteslutande* agerar som en representant för den skolska kulturformen (Hetmar, 2004), dvs. som inte förmår göra didaktiska reflexioner utgående ifrån elevernas reaktionsmönster och ”tillåta” alternativa former för musikumgänge, måhända blir en ramfaktor i sammanhanget. Utrymmet för starka musikupplevelser begränsas till följd av att läraren underlåter att ta alternativa möjligheter i anspråk.

”Efter många funderingar [har jag] kommit fram till att jag faktiskt låter eleverna bara lyssna på musik utan att fråga dem någonting, utan att kräva någonting. Jag har köpt in ett lager kuddar... och så säger jag åt dem att nu kommer ett stycke som är så och så långt, och ni kommer att få gå och lägga er eller sätta er var ni vill. Och sedan bara låta dem lyssna på det där. /.../ Att det är *enormt* skönt för dem att bara få vara, bara få uppleva den där musiken. Och där kommer det här dåliga samvetet in att oj, oj, jag undervisar inte, jag gör ingenting! Men jag har på något sätt... via feedback som de har gett kommit fram till att det finns ändå alltid... någon som uttryckligen skriver att det var en av de bästa sakerna. Och då känns det som att visst får de ju en kontakt då till musiken, även om jag inte då... kräver av dem att de skall lyssna efter något element eller analysera någonting i den där musiken.” (\*)

Att döma av lärarnas resonemang kan musikläraren genom sitt sätt att agera och bete sig i undervisningssituationen också komma att fungera som ”medierande verktyg” i arbetet med att försöka iscensätta starka musikupplevelser (jfr Bollnow, 1976 och Dale, 1991). Händelseförloppet i Scen 1 (se avsnitt 8.1) är ett exempel på hur detta konkret tagit sig uttryck i undervisningssituationen. Ett annat belysande exempel har jag funnit hos en kvinnlig lärare som, liksom Stefan som jag kallade läraren i Scen 1, ingår i gruppen ”MUSIK-lärare” (se min

<sup>199</sup> Läraren har uppgett att hon även har låtit eleverna i högstadiet lyssna till musik utan instruktioner, men uppger att syftet då snarare har varit att försöka skapa (arbets)ro i väldigt livliga grupper. En annan skillnad är att grundskoleleverna förblivit sittande samt att sekvensen varit kortare än i gymnasiet. Med en referens till Fink-Jensen (1997, 1998) kunde man uttrycka det som att läraren härigenom önskat ”stämma” eleverna med musikens hjälp; däremot har syftet inte uttryckligen varit att försöka befrämja elevernas musikupplevelse.

karaktärisering av den intervjuade lärargruppen i 4.2.1). Det handlar i bägge fall om lärare som berättat att de brukar uppträda för sina elever under lektionstid. I samband med att den kvinnliga läraren berättade om ett sådant tillfälle framgick det att hon härigenom hade lyckats väcka starka reaktioner hos eleverna. Av hänsyn till läraren har jag valt att varken uppge lärarens kodbeteckning eller specificera vilket instrument det handlar om. Noteras kan dock att det gäller ett instrument som läraren själv betecknat som marginellt och som inte har någon ”naturlig” förankring inom ungdomskulturen. Läraren inleder sin berättelse med att konstatera att eleverna ofta förhåller sig rätt skeptiska i början då hon föreslår att hon skall spela någonting för dem.

Lärare (\*): ”När jag slutade sade de: Spela mera! De var helt tysta, de bara lyssnade. Och så ville de höra det igen. Och nästan varje timme när jag hade instrumentet med så ville de att jag skulle spela någonting. Att det var ganska spännande för mig för – de var som små barn! /skratt/ Och så sade de att det var så fint att se, så där *nära*, när någon spelar så intensivt.”

Intervjuare: ”**Det kanske inte var så många av dem som hade upplevt [den typen av musik] live förut?**”

Lärare (\*): ”Det är säkert så. Eller en solist, alltså bara *en*. Att säkert har de varit på rockkonsert, men det är annorlunda.”

Genom att ge eleverna möjlighet att ta del av livemusik i den ”intima” kontext som undervisningssituationen innebär, ger läraren möjlighet till ett *autentiskt* möte med musik i en form som ter sig allt ovanligare i det moderna samhället – att jämföra med Slobodas och O’Neills resonemang om gatumusikanter (se avsnitt 2.1). Den typiska klassrumskontexten transformeras för en stund till en liten ”konsertsal”, vilket konstaterats kunna rymma en specifik upplevelsepotential.

Olsson (1997, 297) noterar att en musklärare kan fungera som modell på olika sätt – exempelvis genom att demonstrera hur det skall låta genom att själv spela eller sjunga (*musical* modellering) eller genom sitt sätt att föra sig, gestikulera och agera kroppsligt (*physical* modellering). Ett par lärare har pekat på möjligheten att, så att säga, använda sig själva som speglar, för att försöka skapa en mera medgivande atmosfär också för ”känsliga” känslor.

”Jag blir hemskt lätt rörd /skratt/. /.../ Att på ett sätt så kanske *jag* kan visa exempel att det är inte så farligt heller, att man kan... alltså i ett högstadium så kan man reagera så /skratt/. För det är ganska hård atmosfär nog när det gäller sådant här.” (Lärare K26)

Det finns några lärare som har menat att de kan agera *verbala* modeller genom att berätta för sina elever om något betydelsefullt musikaliskt möte som de själva har haft, dvs. genom att med utgångspunkt i sig själva anlägga ett metaperspektiv på fenomenet musikupplevelse. En av (de yngre, manliga) lärarna berättade exempelvis att han i form av en liten personligt färgad anekdot vid ett tillfälle hade avslöjat att (den av läraren valda) sången som man skulle sjunga hade en mycket speciell, starkt känslomässigt laddad, meningsinnebörd för honom. Inslaget hade enligt denna lärare utfallit väl; eleverna hade lyssnat koncentrerat till hans berättelse och ”tagit till sig” musiken därefter. En annan (äldre, kvinnlig) lärare som likaså uppgav sig ha avslöjat för sina elever vilket musikstycke hon

brukar lyssna till då hon känner sig nere eftersom det hjälper henne att komma på bättre tankar, noterade emellertid att eleverna hade verkat lite förbryllade över att hon berättade detta för dem. Som framgår av nedanstående utdrag framstår möjligheterna till direkt påverkan av elevernas beteende genom dylika pedagogiska grepp som mer eller mindre begränsade:

”Att fast man kämpade själv med att man skulle berätta att det stället liksom upplevde jag som väldigt...vet du så där, att jag kände en sådan där... mina känslor var så här liksom. Att man får nog den uppfattningen ibland att de är lite blyga att formulera olika sådana här känslor. De *gör* det ju nog men det kan hända att man inte skulle få så himla långa... så hemskt många meningar i alla fall. Det är det här: Den är bra, Han sjöng bra, vet du – så där.” (Lärare K16)

Lärarna har genom sina berättelser och reflektioner sett många möjligheter att som lärare aktivt verka för att ge skolans musikundervisning potential att fungera som en arena för starka musikupplevelser. De har emellertid också spontant kommit att peka på begränsningar i handlingsutrymmet, dvs. faktorer som enligt deras mening påtagligt försvårar ambitionen att iscensätta starka musikupplevelser. Jag urskiljer två specifika mönster i detta sammanhang. Lärarna pekar på en rad ramfaktorer i den typiska skolska kulturformen (Hetmar, 2004) som de menar att gör det svårt för dem att lägga upp undervisningen på ett sådant sätt som de skulle önska om syftet vore att aktivt försöka befrämja förekomsten av starka musikupplevelser. Exempel på sådana ramfaktorer är att undervisningen sker i ett klassrum, att tiden är begränsad och att läraren och eleverna interagerar enligt ett specifikt, traditionstyngt mönster (jfr Rostvall & West, 2001). Av dessa är det särskilt tiden som har lyfts fram som en starkt hämmande omständighet (jfr Volquartz, 1999). Jag återger tre utdrag som visar hur lärarna har reflekterat över detta. De två förstnämnda gäller mer allmänna reflektioner kring de reella möjligheterna att *hinna* bygga upp en sådan ”atmosfär” inom ramen för den begränsade tid som står till förfogande i skolan som skulle medge starka musikupplevelser. I bägge fall verkar lärarna använda sig själva som referensmaterial. Det tredje utdraget handlar om huruvida korta lyssningssekvenser (vilket följer av den begränsade tiden) påverkar upplevelsernas ”kvalitet”, vilket läraren kommit att reflektera över under intervjun.

Lärare M17: ”När jag tänker på hur det är när man spelar så det händer inte... det tar nog alltid, det tar åtminstone en halvtimme när man spelar förrän det börjar som luta åt det där hållet, vet du, det tar *tid*. Att inte är det någonting som man... att man /knäpper med fingrarna/ nu är det där.”

Intervjuare: ”**Men du sade ändå att du tror nog att det skulle kunna vara möjligt inom musiken i skolan att få fram sådana där starka /M17: Jo, det tror jag nog/ men det där med tiden var då något som kanske kan begränsa?**”

Lärare M17: ”Jo. Om man skulle ha till exempel två timmar i sträck utan någon paus emellan, att man skulle ha en och en halv timmes lektion, så då tror jag nog att man skulle kunna göra någonting.../.../ Man borde ha... det skulle måste finnas tid. Jag tror man skulle kunna göra vad som helst bara man skulle ha tid.”

Lärare M3: ”Det uppstår ju inte så här genast utan det måste nog vara något av en masspsykos för att det skall bli någonting. Att de som är med får en sådan här likrikt-



ning eller... Att de sugts med i samma sinnesstämning, om det sedan är extas, eufori eller om det är väldigt så här ledsamt eller väldigt lågmält eller vad det sedan är.”

Intervjuare: ”**Kan det vara möjligt i ett klassrum då att åstadkomma masspsykos som du kallade det?**”

Lärare M3: ”Det kan lyckas... men jag vet inte... jag tror inte att det är på det sättet... /.../ Det finns för många olika element i en skola och en skoldag för att få en sådan där under... Att under så där kort tid lyckas skapa en sådan här gemensam samhörighet, samstämmighet... känslomässigt, som en sådan här stark musikupplevelse kräver.”

Intervjuare: ”Så där, i samband med att ni lyssnar till musik som de själva har tagit med, där ser du möjligheter att befrämja sådana här starka musikupplevelser?”

Lärare K9: ”Jo. Men jag vet inte... Oftast så gör vi ju inte så att vi lyssnar från början till slut på alla de här låtarna, för att det går ju en halv termin till det. Så att det blir ju nog avkortat, så... Om det är dåligt det då kanske.... med tanke på upplevelsen. Att man kunde ju ta ett stycke bara, en låt per månad. Och lyssna på hela då...”

Som Varkøy (1996, 10) har noterat påverkar musiklärarens pedagogiska grundsyn undervisningen på olika sätt. Lärare K12 menade att det kan finnas vissa lärartyper som medvetet försöker undvika att ”aktivera” musikens förmåga att utlösa starka (känslomässiga) upplevelser hos eleverna, dvs. musiklärare som *väljer* att inte iscensätta starka musikupplevelser.

”Jag tror att dagens människor är lite rädda för känslor. Pulsen är häftig och det där... Jag känner en hel del musiklärare och instrumentallärare som inte vill gå så djupt in. Så det är en viss typ av pedagoger som gör det. Men inte alla. Att det finns också en sådan här väldigt konkret pedagogtyp som musicerar fint och rikt, mångsidigt, men inte vill gå in... Det är lättare att liksom... arbeta så där ytligt och gå igenom en hel del. Men ytligt.” (Lärare K12)

Lärarens resonemang indikerar att den pedagogiska grundsynen kan inbegripa en (mer eller mindre synliggjord) uppfattning att vissa reaktioner – de starka, omvälvande, gripande upplevelserna – inte hör hemma i skolkontext och därför bör undvikas. En musiklärare kan med andra ord tänkas vara mer eller mindre *villig* att bereda plats för också djupare liggande skikt (jfr Nielsen, 1998) i sin undervisning. Det kan finnas en inre gräns (jfr Drotner, 1995, 165) hos läraren som får funktionen av en potentiell ramfaktor i sammanhanget. Lehtonen (1995) spårar oviljan till en känsla av inkompetens att bemöta de starka krafter och häftiga reaktioner som musik förmår förlösa alternativt kan ge upphov till (dvs. element som effektivt utnyttjas inom bl.a. psykodynamiskt inriktad musikterapi<sup>200</sup>). Detta indikerar en ängslan hos musiklärare inför processer som man inte upplever sig ha tillräcklig beredskap att hantera i situationer som bär musikpedagogiska förtecken (en ängslan som Lehtonen f.ö. menar att man också kan möta hos oerfar-na musikterapeuter, dvs. till och med hos den yrkeskår som är särskilt utbildad för att kunna hantera allehanda starka reaktioner i samband med musik).

<sup>200</sup> Se t.ex. Lehtonen (1995) och Erkkilä (1997) för en presentation av psykodynamiskt inriktad musikterapi.

Jag har hos några lärare i min studie kunnat notera uttryck för en (mer eller mindre påtaglig) ovilja att ge plats åt (alltför) starka reaktioner i undervisningssituationen. Dessa gränser behöver emellertid inte enbart bero på en direkt ovilja hos läraren att arbeta med starka musikupplevelser; de kan även vara betingade av de (psykologiska) ”risker” som läraren förbinder med en undervisning som, så att säga, har starka musikupplevelser på schemat. Oviljigheten bottnar i detta fall snarast i *betänkligheter* vad gäller den inverkan en riktigt stark upplevelse kan ha, och vilka möjligheterna är att i en skolkontext bemöta de eventuella behov som kan uppstå hos den enskilda eleven då en dylik upplevelse inträffar. Ett av de mer utvecklade bidragen ifråga har lämnats av Lärare K27, som (liksom flera andra lärare) har en viss erfarenhet av studier i musikterapi till vilket hon genast gör en koppling då jag introducerar starka musikupplevelser som samtalsämne (jfr Gabrielsson & Lindström, 1995). Ledd av sina (delvis negativt färgade) erfarenheter av den specifika musikterapeutiska metoden *Guided imagery in music* (GIM)<sup>201</sup> ställer Lärare K27 sig tveksam till musiklärarens förmåga att i en stor elevgrupp (likt den ledsagande GIM-terapeuten) ”lotsa” den enskilda eleven igenom den process av mycket starka känslor som ett musikstycke (p.g.a.. personliga associationer) har utlöst.

”Man kan ha empati eller en sympati naturligt men har man sedan den där... den där förmågan att se till att den människan ut i vardagen fungerar alla fall. Eller har man liksom försatt någon i ett tillstånd som de inte kan ta hand om. /.../ Jag tror inte att det finns någon kapacitet att ta hand om det på något sätt. Och jag kan inte tänka mig att man lämnar en människa som har varit med om en jättedjup upplevelse och säger: ’Hej då! Gå till matematiklektionen.’” (Lärare K27)

Avsaknaden av beredskap att ta hand om elever som drabbas av en känslomässig överväldigande upplevelse får Lärare K27 att ta avstånd från att ”låta folk uppslukas av sina känslor” i skolan. ”Det är just det där att man inte riktigt vet vad som händer efteråt”, flikar en annan lärare in. ”Att vad kan man ställa till med” (Lärare K13). Ziehe (1993), som menar att den moderna skolan kommit att utmärkas av en ökad ”intimisering”, varnar för en närhet som liknar terapisituationens (men äger rum i skolsituationen). Det s.k. förtingligande av skolan som Ziehe menar att har skett och alltjämt sker, och som tar sig uttryck i en anonym, abstrakt och människofientlig ”utstrålning”, kan enligt Ziehe driva fram en psykologiserande, t.o.m. terapisliknande ”approach” där subjektivitet och personliga insatser hamnar i centrum. Det handlar om en slags psykologisk hunger efter närhet som ytterst är en produkt av vardagskulturen men spritt sig till skolan där den bl.a. märks som en önskan om ”att öppna sig för varandra, ge inblickar i ens inre liv, visa autentiska känslor, dela ett emotionellt engagemang” (*ibid.*, 74). För Ziehe blir denna, som han säger, förmenta motbild (dvs. att den ”kyla” som *apparaten skola* innebär skall bemötas med ”närhet”) emellertid problematisk. Detta innebär dock inte att Ziehe tar avstånd från förekomsten av t.ex. estetiska upplevelser i skolkontext. För honom ligger skiljelinjen emellertid mellan erfarenheter som styrs av moralisk-terapeutiska motiv och erfarenheter som styrs av

<sup>201</sup> GIM, som på svenska kunde översättas som ”ledsagad dagdröm”, innebär lyssning till ett speciellt urval av musik under djup avspänning. För en beskrivning av GIM, se t.ex. Bunt och Pavlicevic (2001) och Ruud (1997, 39–40).

estetiska motiv. Att lärarna har markerat en ovilja till ett fullständigt upphävande av gränser eller psykisk intimisering, för att använda Ziehes terminologi, utesluter inte att ”punktuella fördjupningar” (*ibid.*, 76) i form av intensiva erfarenheter skulle kunna förekomma (Ziehe, 1993, 71).

Ett antal lärare har påpekat att det finns vissa specifika omständigheter som oundvikligen begränsar vad som kan tänkas ske på den musikpedagogiska arenan, dvs. betingelser som gör det mer eller mindre omöjligt att utnyttja musikumgängets upplevelsepotential även i det fall då läraren bedömer denna potential som synnerligen stor. Det vanligaste hindret är det obestridliga faktum att elevernas speltekniska färdigheter alltså sätter gränser för vad som är möjligt att göra. ”Om man kan tre ackord på gitarr så kan man ju inte använda annat än det”, slår Lärare M3 fast. Som bl.a. Volquartz har noterat (se avsnitt 3.3) måste möjligheterna till musikalisk färdighetsutveckling dessutom anses vara relativt begränsade ifall eleven endast musicerar under lektionerna i skolan – men det finns också lärare som belåtet har noterat att totala nybörjare har blivit duktiga gitarrister som galant behärskar t.o.m. femackordslåtar (dock antas dessa elever ha avsett mycket egen tid för övning mellan lektionerna). En annan försvärande faktor, som Lärare M21 illustrerar i utdraget nedan, gäller de uppenbara svårigheterna att reproducera vissa musikstilar (t.ex. techno och rap).

”Det finns pojkar som är helt inne i de här med rap, vet du de här... vad heter de nu igen, Dr Alban och de här /.../ och de försöker återskapa det, men det är mycket svårt det där. Jag kan ju ackompanjera dem och så får de försöka rap'a men det är nog svårt, det är *mycket* svårt att få det... Och det är ju synd att många musikstilar är sådana som är omöjliga att återskapa, där tycker jag synd om dem för det skulle vara så roligt att kunna återskapa det i klassen. Då skulle de lysa som solar!” (Lärare M21)

Läraren beklagar att han inte kan erbjuda eleverna performativa möten med deras ”egen” musik, eftersom detta enligt honom med stor sannolikhet skulle kunna komma att upplevas mycket starkt. Trots att lärarna, sammantaget, har pekat på många konkreta sätt som enligt dem kan eller kunde tänkas gynna förekomsten av starka musikupplevelser under lektionstid, har flera lärare påpekat att deras möjligheter att *direkt* påverka utfallet av musikumgänget alltså är begränsade. En av lärarna som menat att det kan vara möjligt att arbeta på ett sätt som gynnar förekomsten av starka musikupplevelser konkluderade: ”Men jag kan ju inte *överföra* någonting... för musiken kommer inifrån – du har dina egna upplevelser” (Lärare K10). Det finns några lärare som har talat om de reella möjligheterna som står till buds på ett sätt som vittnar om att de ser på sitt arbete som någonting som möjligen ger resultat längre fram i tiden. Ett tydligt uttryck för detta gav Lärare M28 i avsnitt 7.2 (se Den extraordinära upplevelsedimensionen). För att belysa denna föreställning citerar jag ytterligare två lärare:

”Jag ger olika verktyg, olika... jag försöker ju ge olika verktyg åt dem *för* att de skall kunna uppleva sådana här starka någongång... /.../ Jag försöker bygga en grogrund för sådana här större upplevelser.” (Lärare K26)

”Det är viktigt att de här ungdomarna lära känna sig själva och mår väl med sina känslor. Men det kan jag ju aldrig berätta för dem. Utan det är någonting som kommer sedan... det är deras.... Men jag kan ge dem medel.” (Lärare K12)

Lärarna har påpekat att det handlar om att *successivt* utveckla elevernas musikaliska handlings- och erfarenhetsrepertoarer. Det kontinuerliga musikumgänget blir grundstenen i arbetet mot *diskontinuerliga* möten med musik (Dale, 1991), och detta musikumgänge kan enligt lärarna iscensättas på ett sådant sätt som ger eleverna möjligheter att – förr eller senare – få starka musikupplevelser.

### **TEMA 3:** *Det sociala spelet*

Musikumgänget i skolan sker (i regel) under kollektiva former. Detta innebär att de musikaliska mötena i skolan inte är privata som då ungdomarna t.ex. lyssnar på musik på sitt rum utan alltjämt, på ett eller annat sätt, inbegriper andra människor. Skolan kan förstås som ett offentligt rum där elever och lärare möter varandra i ett fält av social inscenering (Ziehe, 1993, 79). Under mina samtal med musiklärarna blev det synnerligen märkbart att detta faktum, det sociala sammanhanget får stå som orsak till mycket – för att inte säga det mesta – av det som sker respektive inte sker på den musikpedagogiska arenan i skolan. Hundei-de (2003, 151) talar om att det i varje klassrum finns ”en dold dirigent” som stipulerar vad som kan betraktas tillhöra repertoaren av passande uppträdande respektive vad som inte gör det. Det är inte ”tillåtet” att säga och göra vad som helst; i stället regleras detta minutiöst av ett (för det mesta outtalat) regelverk för hur man ”skall” eller förväntas bete sig i ett klassrum. Frågan blir hur denna dirigent ställer sig till ett fenomen som stark musikupplevelse. Lärarnas resone-mang låter förstå att klassrumsdirigentens strikta anvisningar långt ifrån alltid harmonierar med vad det skulle innebära att ge uttryck för en stark musikupple-velse.

Elevernas ovilja att artikulera sina upplevelser framställs av lärarna som ett utslag av den ”makt” som olika gruppdynamiska faktorer (gruppptryck etc.) effek-tivt utövar – inte minst i ett klassrum befolkat av *tonåringar*. Flera lärare med erfarenhet av undervisning också i årskurserna 1–6 och gymnasiet har genom sitt sätt att beskriva skillnaderna mellan elever i olika åldrar, tecknat en bild av den ”typiska” 13–15-åriga eleven<sup>202</sup> som ytterst medveten och mån om hur de ”spe-lar sin roll” klassrummet. En till synes långt driven självkontroll innebärande att många intryck och upplevelser undertrycks framstår som ett mycket utmärkande drag för den ”typiska” eleven i 13–15-årsåldern. På detta stadium visar eleverna inte, eller ytterst sällan, ”ohämmat” visar vad de känner och hur de reagerar – vilket såväl de yngre som de äldre eleverna konstaterats kunna göra.

”Det kan man se på lågstadielever... för att de... De är inte så spontana mera i hög-stadiet, tycker jag. Att lågstadiebarnen kanske ger mera uttryck då... Man märker inte att de verkligen... Så där kanske jag mera har märkt... Men faktiskt inte direkt så där som jag nu kan komma på i högstadiet.” (\*)

<sup>202</sup> Man kunde uttrycka det som att de härigenom kommit att skapa en idealtyp av eleven i grundskolans högre årskurser. Begreppet idealtyp används inom kvalitativ forskning; genom en specifik metod att sammanfatta data kallad idealtypsmetoden eller ”karikatyr-metoden” (Eneroth, 1984, 149) fixerar forskaren det typiska (”kärnan”) i sina data i form av typfall.

”Det där tror jag händer rätt ofta i gymnasiet. /tystnad/ Jag kommer inte ihåg riktigt nu någon sådan här kraftig sak i högstadiet /.../ men det händer ofta i gymnasiet /.../. De är redan liksom du med sig själva och tillåter sig att känna. Det är ju hemskt roligt att undervisa just gymnasietvåor där de ännu inte har den där studentexamensstressen riktigt så där nära inpå sig, och också har kommit över puberteten och håller på att bli vuxna – och tillåter sig att vara barnsliga, ha roligt, just det här att kunna driva med sig själv lite, vara ironiska och vara romantiska – *alla* former! Det är helt underbart! Och det är liksom omöjligt i högstadiet, där de inte vet själva var de har sig själva. Det bara går inte... att få fram samma reaktioner i högstadiet, det är nog hemskt svårt.” (\*)

Den dramaturgiska modell som Goffman (1959) har konstruerat för att beskriva människors självpresentation i sociala situationer lämpar sig väl för att förstå de processer som lärarna har talat om. Det blir tydligt att eleverna, då de är ”on stage” (dvs. agerar i klassrummet), inte är villiga att bete sig ”hur som helst” – de handlar hela tiden utifrån att det finns någon som betraktar dem. Publiken, som i det här fallet motsvaras av klasskamraterna (och läraren) *påverkar* vad eleverna visar fram respektive väljer att dölja. Man kunde tala om en kollision mellan den inre och den yttre världen; lärarna menar att eleverna mycket väl kan reagera starkt inför musik men att de till varje pris månar om att inte visa detta inför kamraterna av rädsla för att bli stämplade som annorlunda eller avvikande. Goffman har skapat en förståelseram för det faktum att människor betar sig olika beroende på om man är på scenen eller bakom den. ”Backstage” tänker man däremot inte (lika mycket) på hur man ska föra sig etc. – då tillåts sådant komma fram som man inte vill visa offentligt. Ett par lärare har hänvisat till att starka musikupplevelser hör till sådant som uttrycks ”backstage”.

”Och säkert... om vi talar om just den här åldersklassen så tror jag säkert att det är många som får [starka musikupplevelser]. Att i ett klassrum så spelar så många andra saker in, liksom alla möjliga roller och så här hit och dit.” (Lärare M15)

”Jag tror att det alltid finns sådana som du inte litar på inom din grupp, när du inte vill utlämna dig själv på något sätt. Jag tror inte att de är riktigt beredda att göra det. Men där kommer ju deras musik in. Jag är helt säker på att de använder sin egen musik hemskt mycket till att förstärka sig själva och uppleva vissa känslor.” (Lärare K27)

Följden av detta märks bl.a. i konformism, dvs. i att eleverna på olika sätt försöker anpassa sitt beteende så att de inte skiljer sig ur mängden<sup>203</sup>. Medvetet undertryckande av tydliga uttryck framstår enligt lärarna som ett ofta praktiserat tilltag bland eleverna. De yttrar misstankar om att eleverna mycket väl kan reagera starkt i samband med musikumgänget under lektionstid, men att eleverna på grund av det sociala spelet inte visar sådana reaktioner offentligt. ”Risken är att man skiljer ur väldigt mycket, att man blir speciell”, tolkar Lärare K10 elevernas beteende. Ett klimat av kollektiv återhållsamhet, för att låna Ziehes (1993, 77) uttryck, breder så ut sig. Utifrån detta perspektiv blir (den påstådda) avsaknaden

<sup>203</sup> Det mest kända experimentet av hur gruppträck kan skapa konformt beteende torde vara Salomon Aschs studie av hur (försöks-)personer reagerar då alla andra i gruppen envist håller fast vid ett felaktigt påstående om hur långa olika linjer är. Konformitet har även kunnat påvisas ifråga om musikaliska fenomen (se t.ex. Crozier, 1997).

av starka musikupplevelser i klassrummet mindre en fråga om att sådana upplevelser inte skulle kunna förekomma i en dylik miljö, utan snarare ett tecken på att eleverna lärt sig att skickligt anpassa sitt sätt att reagera inför musik i enlighet med den gällande normen för vad som "accepteras" i det sociala rummet. Detta innebär att det kan vara svårt för musikläraren att på basis av vad han eller hon ser i ögonblicket sluta sig till vad eleverna *egentligen* – innerst inne – upplever:

"Det är hemskt svårt att se utifrån också som lärare /.../ för det syns liksom inte på dem. Och där kan nog... speciellt tonåringar, kanske också vuxna, vara väldigt duktiga på att ha ett sådant här fint pokerface som gör att man faktiskt inte riktigt vet vad som försiggår bakom. /.../ Men jag är ju helt säker på att det liksom finns mycket av de här upplevelserna, och att det finns den här beröringen. Samtidigt tror jag nog att eleverna har ändå en viss kontroll på sig själva i ett klassrum." (Lärare K27)

"Nog *finns* de [starka musikupplevelser i skolkontext]... Men det är ju hemskt personliga grejer det här, det vill säga det är så fast i personen ifråga att... Om det är så att de känner så här och de upplever så här – att vågar de visa det?! Eller håller de det helt för sig själva? Och då är ju sedan följande fråga att hur får jag fram dem...?" (Lärare M5)

Intervjuare: **"/.../ Är det här, den här sortens upplevelser [starka musikupplevelser] någonting du som du som musiklärare kan se i skolan?"**

Lärare M24: **"/Tystnad/ Kanske i viss mån. Svarar jag ett otvetydigt ja ljuger jag för att det... är man 13–14 år, går på sjuan eller åttan eller så, så hör det väl till åldern misstänker jag att man inte kanske visar allt vad man tycker och känner. /.../ Ansiktet utåt är nog jätteviktigt för de här sjuorna – åttorna och niorna också men speciellt sjuorna."**

Många lärare har kommit att referera till de speciella villkor som, utvecklingspsykologiskt betraktat, gäller för eleverna under deras sista grundskolor; eleverna befinner sig i en expansiv utvecklingsfas innebärande stora förändringar av bl.a. kroppslig, emotionell, social och kognitiv art (se t.ex. Hwang & Nilsson, 1996). I samband med att några av lärarna har reflekterat över varför de så sällan tycker sig se starka reaktioner inför musik under musiklektionerna i grundskolans högre årskurser, har två lärare artikulera ett alternativt synsätt till antagandet att eleverna döljer vad de känner p.g.a. av en ovilja att öppet demonstrera detta i det sociala rummet. Dessa två (manliga) lärare, en behörig och en obehörig men bägge med relativt lång arbetserfarenhet, har talat om sina elever som mer eller mindre *inkapabla* eller oförmögna att uppleva någonting i samband med musikumgänget i skolan. De föreslår att eleverna helt enkelt inte ger akt på att musiken kan påverka dem på olika sätt, att de inte kopplar samman orsak och verkan (jfr Clemens, 1985). Jag lånar ordet åt den ena av dessa lärare:

"Inte tycker jag att de någonsin har starka... Det kan ju hända att jag har hemskt fel – kanske de är väldigt bra på att dölja sådana där upplevelser... *Kan* man faktiskt vara så fantastiskt bra på att dölja det där?! Jag har funderat många gånger att det inte märks någonting. Men jag tror nog att det beror på att det egentligen inte händer någonting. /.../ Det är som om det inte skulle ha någon betydelse. Att det sätts inte i samband med den där musiken som har gjort det, att det måste framhållas att det beror på den där musiken. De har väldigt svårt att... erkänna vilken effekt musik har." (Lärare M17)

I avsnitt 2.2 exemplifierade jag hur ungdomarna i de rockband som Fornäs jämte kollegor studerat (se Fornäs, Lindberg & Sernhede, 1989), gav uttryck för att se musikens funktion som en känslomässig ”ventil”. Citatet tog utgångspunkt i utsagan: ”A boy mustn’t cry”. Föreställningen att vissa känslor ”bör” döljas har av flera lärare konstaterats vara starkt närvarande i skolkontext, och upplevs lägga sordin på många av elevernas upplevelser – som t.ex. att man *egentligen* skulle ha lust att gråta då man lyssnar till musikstycket som läraren spelar upp. Lärarna har av denna anledning beskrivit vissa av de känslor som en stark musikupplevelse kan tänkas ge upphov till som tämligen osannolika eller t.o.m. helt otänkbara på den musikpedagogiska arenan. Att pojkar inte skall gråta verkar vara en av de starkare socialt verkande diskurserna; flickor som rörts till tårar framstår däremot som mera ”acceptabelt” och hör även till de känslouttryck som flera lärare har uppgett att de sett i klassrummet. Distinktionen mellan flickor och pojkar antyder att det kan vara befogat att anlägga ett genusperspektiv på den undersökta företeelsen. Tre exempel följer:

”Den här sensibla sidan ligger nog mera på ytan hos flickor än hos pojkar. Pojkar har nog mycket svårare att visa sina känslor på det sättet.” (Lärare M3)

”Jag minns en gång då vi övade en sång till en fest för krigsveteraner. Den handlade om de här karelarna som satt i sina slädar och... flickorna började gråta. Och de sade att vi kan inte sjunga den. Så att nog finns det – och speciellt en del flickor som är väldigt känsliga. /.../ Jag tror nog att flickor kan fälla tårar... men pojkarna /tystnad/. Finländska pojkar säger inte vad de känner, det är bara så – och de visar inte heller.” (Lärare K11)

”Jag tror – eller jag *vet* – att det finns mera av de här känslorna i högstadieseleverna. Och speciellt pojkar. Att jag har någongång lekt med tanken att hur man skulle lyckas... hur man skall göra för att /.../ en sådan här tonårspojke /skratt/ skulle kunna få utlopp för de känslor som finns där inuti.” (Lärare K26)

De röster i mitt material som har antytt att det verkar falla sig naturligare för flickor att ge uttryck för känslomässiga upplevelser i samband med musik kan länkas till Greens (2001) studie av hur brittiska musiklejare beskrivit sina elever. Resultatbilden i hennes studie stöder antagandet att pojkar och flickor skiljer sig åt i en rad avseenden som gör sig märkbara i musikundervisningssituationen. Green fann exempelvis att lärarna menat att flickor oftare ger uttryck för att vilja använda musik för att uttrycka sina känslor och att de fäster större uppmärksamhet än pojkar vid musikens sensitiva aspekter; pojkar däremot beskrevs föredra musik med snabbare rytm. Denna indikation blir särskilt intressant med tanke på att eventuella könsskillnader även har varit föremål för viss diskussion inom ”Uppsalaprojektet” (jfr avsnitt 1.3). Med utgångspunkt i sitt intresse för personlig lyrikskrivning i gymnasiet refererar Erixon (2002–2003, 95; se också Erixon, 2004) forskning som antyder att *det privata* (vilket lyrikskrivning liksom starka musikupplevelser är exempel på) verkar ha en centralare roll inom den kvinnliga erfarenhetsvärlden<sup>204</sup>. Män beskrivs enligt detta vara mera inriktade mot det

<sup>204</sup> Erixon (2002–2003, 95) noterar att kvinnor är större kulturkonsumenter än män, vilket bl.a. märks i att kvinnor oftare går på opera, besöker teater oftare och läser mera skönlitteratur än män.

offentliga. Erixon för i anslutning till detta en intressant diskussion kring huruvida detta skall förstås som att införlivandet av det privata i skolan möjligen ”passar” flickor bättre än pojkar.

Det första av de två nedslagen som vi gjorde i avsnitt 8.1 (Scen 1) visade emellertid att klassrumssituationen *kan* medge starka uttryck – dels att den upplevande eleven *vågar* visa sina känslor (fälla tårar etc.), dels att dessa uttryck tydligen också kan accepteras och inte per automatik alltid ”förlöjligas” av elevens klasskamrater. Det finns även andra berättelser i mitt material som indikerar att den s.k. dirigenten som anger den sociala normen inte alltid hörsammars – alternativt att den sociala normen inte alltid innebär att starka uttryck inte vore passande. I den komplexa väv av sociala processer som på olika sätt styr och reglerar det möjliga utfallsrummet framstår individens upplevelse av trygghet i det intersubjektiva rummet (Hundeide, 2003, 150), dvs. gruppandan<sup>205</sup>, som en avgörande betingelse i det här sammanhanget. Lärarna har således, vilket jag illustrerar med tre citat, betonat vikten av att eleverna känner sig trygga och säkra i klassrummet – ett behov som kan sägas bilda den absoluta basen för individens existens (Maslow, 1970, 39) men som uppenbarligen kan vara svårt att tillfredsställa i klassrumsmiljö.

”Det behövs en väldigt trygg miljö där man inte alls behöver vara rädd för att någon skall skratta åt en. Och det är inte skolan, tyvärr. Där finns alltid någon som kan... göra sig till åtlöje. /.../ Att jag försöker bygga upp en sådan stämning där också sådana här... känslouttryck... eller... att eleverna skulle liksom våga visa att de tycker om, att någonting är roligt eller att de kanske inte tycker om, vad de tycker är spännande och att de blir inspirerade. Att de skulle kunna känna sig trygga i klassen. Men det är ganska svårt nog, i den här åldern. /.../ Man är så rädd för vad andra tänker i högstadiet.” (Lärare K26)

”Är det en sådan klass där de liksom är hemskt trygga i gemenskapen så då har de ju lättare också för att själv berätta vad de tycker. Sedan finns det andra klasser där de kanske gärna skulle vilja det, men där man ser att de helt enkelt inte riktigt vågar... eller vill, därför att där finns sådana personer med som de är rädda för att tycker si eller tycker så.” (Lärare M5)

”Jag tror att det också är... fast grupperna är väldigt små, så tror jag ändå att det alltid finns sådana som du inte litar på inom din grupp. När du inte vill utlämna dig själv på något sätt. Jag tror inte att de är riktigt beredda att göra det. /.../ Att inte uttrycker du ju sådana här jättestarka upplevelser, det gör du ju faktiskt mest med dina... riktigt goda vänner eller någon som du verkligen vet att du litar på.” (Lärare K27)

Resonemanget kan jämföras med det faktum att merparten av de musikaliska minnesbilderna i Slobodas studie (se avsnitt 3.3) kunde relateras till en för individen (psykologiskt) trygg omgivning. Detta tolkades som att sannolikheten för att positivt laddade möten med musik skall inträffa är betydligt högre om musikumgänget sker under ”familjära” förhållanden. Resultatbilden i min studie indi-

---

<sup>205</sup> Med gruppanda avses ”den känslöstämning och den typ av socialt samspel som härskar i en grupp till följd av gruppmedlemmarnas inverkan på varandras känsloreaktioner och motivation” (Egidius, 1997, 194).



kerar att en elev som *inte* upplever känslomässig trygghet i undervisningssituationen, t.ex. till följd av att eleven känner sig (psykologiskt) otrygg bland de övriga eleverna i gruppen, med stor sannolikhet väljer att inte visa att han eller hon t.ex. blivit djupt rörd av musiken alternativt förneka att så skulle ha varit fallet. Detta ses av lärarna som en medveten strategi från elevens sida för att undvika risken att göras till åtlöje inför de övriga eleverna. Imsen (2000, 284) noterar att en lärare som för eleverna framstår som oberäknelig eller gemen också kan väcka osäkerhetskänslor – och man får förmoda att klimatet i ett sådant klassrum inte heller gynnar förekomsten av starka musikupplevelser. Motsatt förhållande är emellertid också tänkbart, dvs. att en elev kan uppleva stor psykologisk-social säkerhet under en *förtroendeingivande* lärares ledning – att jämföra med körsångaren som ”söker sig till en viss kör därför att han ser en trygghet i att tillhöra kretsen kring en körledare, som har en stark personlig utstrålning” (Tunsäter, 1982, 41). En av lärarna artikulerade ett sådant tänkande i samband med att hon reflekterade över sannolikheten att en elev också visar att musiken framkallat starka reaktioner om så sker:

”Det är ju hemskt olika också vilka lärare eleverna går till när de är ledsna. Och då tror jag att den lärare som de vågar gå till när de är ledsna, kanske också är den där de vågar reagera på timmen.” (Lärare K27)

Faktorer på det mellanmännsliga planet, dels eleverna emellan och dels mellan eleverna och läraren, verkar med andra ord kunna få stor betydelse för vilket det konkreta utrymmet till autentisk utlevelse av starka musikupplevelser i skolkontext blir. Resonemanget stöds av några berättelser om att sådan undervisning som (av olika orsaker) ägt rum med ett *färre* antal elever närvarande än brukligt kunnat resultera i vissa kvalitativa skillnader även ifråga om vilka inblickar eleverna har gett i sina emotionella erfarenhetsdepåer. Ett exempel är en situation med endast fyra elever i årskurs nio närvarande<sup>206</sup> där ett, som läraren uttryckte det, intimt samtal omkring en ”laddad” sångtext utspann sig. Med endast fyra elever närvarande – som dessutom kan förmodas känna varandra tämligen väl eftersom det handlade om elever i grundskolans sista årskurs – och med beaktande av att lektionen utspelade sig alldeles i slutet av terminen innebärande att det troligen inte längre fanns några överhängande (t.ex. läroplansstyrda) krav på lektionsstoff eller dylikt, får denna undervisningssekvens ett starkt *informellt* drag. Med andra ord är det inte orimligt att tänka sig att ett samtal som detta likaväl kunde ha utspelat sig *utanför* skolan<sup>207</sup>. En av de strategier som framkommit i mitt material vad gäller bemödanden om att försöka skapa ett offentligt forum för att diskutera upplevelser är, intressant nog, att ge diskussionen ett icke-skoltypiskt drag. Ett exempel på hur detta konkret kan ta sig uttryck är in-

<sup>206</sup> Läraren var verksam i en mindre skola, varför bortfallet p.g.a. ett populärt sportevenemang (Stafettkarnevalen) blev extra kännbart.

<sup>207</sup> I detta sammanhang kan noteras att flera av de yngre lärarna i min studie (som i vissa fall inte var många år äldre än eleverna) har uttalat en rädsla respektive ovilja för att bli ”för mycket kompis” med sina elever. En fråga som osökt infinner sig – men som jag inte (åtminstone inte ännu i det här skedet) har något svar på – är huruvida detta, att läraren är ung, är av särskild betydelse (givetvis tillsammans med andra faktorer) i det här sammanhanget.

formella träffar efter någon specifik händelse (t.ex. Skolmusik), där elever och lärare möts över chips och lemonad och ”minns” (ibland med foton som underlag) vad de varit med om.

Samtidigt som den sociala dimensionen har omtalats som en begränsning (vilket jag redogjort för ovan), framgår det även tydligt att vissa former av starka musikupplevelser beror på just denna dimension. Det ovan anförda skall således inte förstås som att den skolutypiska kontexten alltså skulle vara förbunden med begränsningar; att eleven ingår i ett kollektivt sammanhang kan tvärtom också ses en *förutsättning*. Olika gruppdynamiska skeenden relaterade till sammusicerande kan också bidra till att musikumgänget hos någon elev alstrar en stark musikupplevelse. Som framgår av utdraget nedan kan t.ex. en utåtriktad och engagerad elev ha en sporrande inverkan på de övriga elevernas engagemang i den musikaliska aktiviteten ifråga (som t.ex. kan utgöras av att gemensamt sjunga en sång), något som läraren bedömt som en viktig faktor i sammanhanget.

Intervjuare: ”Ser du några möjligheter om man krymper perspektivet till klassrummet då, att där befrämja sådana här intensiva upplevelser, eller reaktioner?”

Lärare M19: ”Det varierar ju förstås väldigt mycket från klass till klass. Det är mycket det här... att utöver mig så behövs det en dragare i ledning. Om det är en sångare som är utan hämningar och blåser på så dras de andra med.”

Samvaro under musikaliska former har med andra ord konstaterats kunna rymma utsökta möjligheter till starka reaktioner. Sammanfattningsvis kan konstateras att lärarnas reflektioner rörande det som jag har valt att benämna Det sociala spelet, tydligt pekat på vikten av att byggandet av en teori med syfte att kasta ljus över vad som hämmar respektive främjar starka musikupplevelser under lektionstid, tar kontexten (situationen) i betraktande. Detta är en fundamental aspekt inom det sociokulturella perspektivet<sup>208</sup>. Kontextbegreppet skall emellertid inte förstås som syftande på en statisk, omgivande ram, utan som någonting som är tätt sammanvävt med och påverkar individens upplevelser (lärande). Denna förståelse kan spåras till den latinska termen *contexere*, som står för ”that which weaves together” (Cole, 1996, 135). För att illustrera detta ytterligare kan man ta hjälp av jämförelsen med ett rep. Ett rep består av trådar (fibrer), men repet är inte det som omger trådarna utan ”resultatet” av att trådarna är relaterade till varandra på det sätt som de är. De är följaktligen inte möjligt studera repet åtskilt från trådarna, för separerar man trådarna från varandra upphör också repet att ”existera”. För att förstå vilka villkor som gäller då fokus är på starka musikupplevelser i skolkontext blir det med andra ord nödvändigt att ta situationen i betraktande.

#### **TEMA 4: Att verbalisera upplevelser**

Den första av de sju kategorierna i Gabrielssons och Lindström Wiks beskrivningsschema för starka musikupplevelser (se Bilaga 1) innefattar en särskild

<sup>208</sup> Hargreaves, Marshall och North (2003, 152–153) har påtalat behovet av att utveckla musikpedagogiska modeller som tar hänsyn till den sociokulturella kontexten.

avdelning för utsagor gällande det svåra i att försöka ”fånga” en stark musikupplevelse i ord. Denna tematik, dvs. det komplicerade förhållandet mellan upplevelse och språk, har stigit fram som en mycket central aspekt i lärarnas resonemang. Belägg för att det de facto kan vara mycket svårt att verbalt beskriva en stark musikupplevelse då man ombeds att göra detta, har tydligt framgått i ”Uppsalaprojektet”. Som framgick av resultatredovisningen i Kapitel 5 och Kapitel 6 gäller detta även för mitt material. Några belysande exempel från ”mina” elever (som beskrev sina upplevelser skriftligt) och lärare (som återgav upplevelserna muntligt) följer:

”Det går nästan inte att beskriva hur jag kände det i mig.” (Elev 14D3p)

”Det är ganska svårt att förklara” (Elev 17b1f)

”Känslan går egentligen inte att beskriva.” (Elev 5e6f)

”Det var en sådan upplevelse att man kan inte beskriva den.” (Lärare M21)

”Det är liksom nästan omöjligt att förklara. Det är faktiskt jättesvårt.” (Lärare K27)

Lärarna har tydligt pekat på att det kan falla eleverna svårt att verbalisera sina starka musikupplevelser – såväl muntligt som skriftligt. Även om starka musikupplevelser skulle kunna tänkas äga rum under lektionstid, ser de av denna orsak uppenbara problem att explicitgöra (lyfta fram) detta som någonting man t.ex. diskuterar eller skriver om (jfr Ziehe, 1993, 74). Den fråga som inställer sig i detta sammanhang är i vilken utsträckning *språket* som symbolsystem kan användas som ett redskap för att uttrycka privata (inre) upplevelser i samband med musik i skolan. Detta är ett komplext problem som är mer eller mindre ouppslutligt sammantvinnat (jfr Cole, 1996, 135–137) med det faktum att undervisningen alltjämt sker i en social kontext; att uttrycka personliga upplevelser i klassrumsmiljön blir liktydigt med att tematisera det privata i det offentliga (Habermas, 1988). Det handlar således inte bara om ”allmänna” problem med att verbalisera musikupplevelser (vilket är det som demonstreras då individen, som i de fem exemplen ovan, konstaterar att upplevelsen är svårbeskrivbar), utan också – eller framför allt – om en rad andra såväl intra- som interindividuella aspekter som på olika sätt kan påverka utfallet i undervisningssituationen. Talet om att det kan vara svårt (eller t.o.m. omöjligt) att metakommunicera<sup>209</sup> om starka musikupplevelser i skolkontext kan härledas till (åtminstone) tre kritiska punkter. Lärarna beskriver eleverna som (a) *oförmögna*, (b) *ovilliga* och (c) *ovana* att tala respektive skriva om sina upplevelser i samband med musik. I det följande utvecklar jag resonemanget omkring dessa tre punkter.

Lärarna menar att många elever i denna ålder ännu inte har den verbala (mentala) mognaden som krävs för att på ett ändamålsenligt sätt beskriva vad de upplever, dvs. de betraktas som mer eller mindre oförmögna att på ett tillfredsställande sätt uttrycka sina upplevelser verbalt. Lärarna illustrerar detta genom att dra paralleller till elevernas ordkarga motiveringar av varför de tycker om eller inte

<sup>209</sup> Med metakommunikation, dvs. att kommunicera *om* kommunikationen (se t.ex. Bateson, 2000) avser jag i det här sammanhanget förmågan att göra upplevelser till föremål för kommunikation.

tycker om ett visst musikstycke (jfr Lilliestam, 2001), och menar att detta mönster – fåordigheten – dominerar under stora delar av högstadietiden, ibland ända upp i gymnasiet<sup>210</sup>.

”Oberoende av om man gör det muntligt eller i form av en liten uppsats i högstadiet så är det ofta väldigt konkreta saker som kommer upp. De har väldigt svårt att beskriva sina känslor angående musik och sådant. Att ofta om de till exempel diskuterar den musik som de själva lyssnar på är det texterna i låtarna som de pratar om och inte själva den effekt som musiken har.” (Lärare M6)

En av lärarna bad under intervjun att få förtydliga hur påtagliga dessa svårigheter kan vara ännu i årskurs nio t.o.m. hos flickor, varvid han återgav delar av en recension som en av hans elever hade skrivit<sup>211</sup>. (I övrigt gäller att flickor i regel konstaterats mogna tidigare än pojkar ifråga om förmågan att uttrycka t.ex. känslor verbalt.) Det visade sig att flickans text kunde ha fungerat som ett ypperligt exempel på en stark *associativ* musikupplevelse; däremot uppfyllde den inte på långt när de villkor som läraren hade satt som måttstock för en god (kritisk) recension. Eleven skrev om en, i hennes mening, sorglig låt som fått henne att gråta häftigt, vilket hon förklarade med att det hade varit hennes och hennes första (numera före detta) pojkväns låt<sup>212</sup>. Läraren berättade att eleven själv hade varit väldigt nöjd med sin text och oförstående inför det faktum att texten hade bedömts med det sämsta vitsordet. Lärarens motivering löd kort och gott att texten inte uppfyllde de uppställda kraven på hur recensionsuppgiften skulle vara utformad. Konflikten är uppenbar; å ena sidan har vi den tagna amatören som försöker verbalisera de kraftfulla upplevelser som en plötslig konfrontation med en låt av stort personligt värde utlöst, å andra sidan har vi en uppgift som förutsätter kritisk analys och uppenbar distans till musiken. Att det handlar om två oförenliga – eller åtminstone svärförenliga – ansatser understryks av det faktum att starka musikupplevelser mera sällan beskrivs med hjälp av konventionell musikerterminologi (Gabrielsson, 2001, 443). T.o.m. aktiva musiker har noterats välja ”terms that could have been used by ’oneone’” (*ibid.*) då de uppmanats att verbalisera sin starkaste musikupplevelse.

Elevernas ovillighet att verbalisera sina starka musikupplevelser förstås av lärarna som en produkt av ämnets personliga karaktär kombinerat med klassrummets offentlighet. Eleverna konstateras helt enkelt inte alltid vara beredda att tematisera och göra en så privat angelägenhet som stark musikupplevelse till ”gemensam egendom”. Elevernas motstånd mot att kommunicera om starka musikupplevelser beskrivs i sin mest markanta form kunna ta sig uttryck i demonstrativ tystnad alternativt envist byte av samtalsämne. En av de yngsta lärarna i min studie (med endast ett års arbetserfarenhet) är den som hårdast förfäktar uppfatt-

<sup>210</sup> Det bör påpekas att det också finns lärare i mitt material som har lovordat elevernas verbala förmåga.

<sup>211</sup> Läraren råkade ha en hög med dylika recensioner liggande på bordet framför sig under intervjun, som skedde på skolan där läraren var verksam. Eleverna hade fått i uppgift att recensera en valfri låt, och en av dessa texter har fått statuera exempel på elevernas oförmåga att verbalisera sina upplevelser.

<sup>212</sup> Jfr benämningen *Darling, they are playing our tune*-teorier myntat av J. B. Davies (citerad i Sloboda & Juslin, 2001, 94).

ningen att eleverna inte går med på att verbalisera personliga angelägenheter såsom vad de själva har upplevt och hur de själva har reagerat inför ett musikstycke. Han menar att det inte är möjligt att göra starka musikupplevelser till föremål för diskussion under lektionstid (men han förnekar ändå inte att starka musikupplevelser *skulle* kunna förekomma i skolkontext).

”I den åldern, så de vill inte gå in på sådana där personliga saker – blir det personligt så då byter de samtalsämne. /.../ Det är inte genomförbart... tror jag. /.../ Personligen kan jag ju börja lipa när jag lyssnar på... vad som helst – [men] försöker man ens nämna något sådant så... inte går de med på att samarbeta om den saken, tror jag.”  
(\*)

En annan lärare i min studie uppger sig tydligt ha fått uppleva hur elevernas ovillighet att fördjupa resonemanget omkring sina upplevelser i samband med att de arbetat med att analysera självvalda sångtexter.

”Man märker direkt när gränsen kommer. Som med de här textjobben som vi gjorde – när gränsen kom så då slog de av. De liksom - så *här* långt. Om jag frågar någonting mera här så...” (Lärare K10)

Exemplet visar klart att det var eleverna som ”dikterade” i vilken omfattning det var möjligt för läraren att få tillträde till deras inre upplevelsevärld. I linje med detta svarar en annan lärare så här på min fråga om hon varit med om att någon elev vittnat om att texten i en låt betytt mycket för eleven ifråga: ”Nå’ det kommer jag inte på just nu att /.../ det kanske är sådant som de inte så hemskt gärna sedan... att det blir så intima saker” (Lärare K8). Eleverna verkar helt enkelt inte vara beredda att ge hur djupa inblickar som helst i sina inre liv (jfr Ziehe, 1993, 74). Om läraren råkar bryta mot ”spelreglerna” i betydelsen att han eller hon överskrider gränsen för vad eleverna är villiga att uttrycka ifråga om sina upplevelser, får diskussionen ett abrupt slut – eleven sluter sig omedelbart likt snigeln vars huvud hastigt försvinner in i sitt bo om den vittrar fara. Att en lärare instinktivt *uppfattar* denna gräns (vilket Lärare K10 gav uttryck för i utdraget ovan) kan ses som ett utslag av lärarens ”fingertoppskänsla” för vad som fungerar och inte fungerar i undervisningssituationen (jfr Säljö, 2000, 130). Ett taktfullt tillvägagångssätt framstår med andra ord som viktigt då läraren önskar uppmärksamma elevernas upplevelser i samband med musik under lektionstid. Lärare K16 tar tydligt fasta på detta i sin skildring av hur hon försöker ”locka” elever som t.ex. blivit märkbart rörda under en lyssningssekvens att tala om sina reaktioner.

”Det är sällan som jag pekar ut någon på det sättet, liksom att jag säger att Du gråter, därför att det vågar man inte göra i högstadiet. /.../ Att jag pratar ofta i ’man’-form eller ’en del’ eller vet du så där – då måste det komma lite från dem själv /.../ och då har det kanske kommit att Jo, jag var rörd för att [man hade spelat samma musik på en nära anhörigs begravning] – och då har de själva berättat. Att jag kanske inte direkt har frågat personen att varför är du rörd, att det kanske mera kommer från dem.”  
(Lärare K16)

Under vissa omständigheter verkar eleverna således vara villiga att tala också om mera privata reaktioner. Lärare M14 exemplifierar i det följande hur en sångtext med en särskild bakgrundshistoria (*Tears in heaven* av Eric Clapton) kom att fungera som utlösare av en personligt färgad diskussion bland eleverna. Ut-

draget är hämtat ur lärarens svar på min fråga om han under lektionstid hört kommentarer som vittnat om att eleverna märkbart påverkats av musiken på något sätt under lektionstid.

”Jag frågade att känner ni till den här, vill ni sjunga den, och så tyckte de att jo det ville de nog göra. Då var det en som visste berätta det här med att den här killen som hade fallit ut genom fönstret av korsdraget då, att i och med det – då liksom så... så snackade de sedan då. Det blev en riktig sådan här diskussion sedan om det att hur hemskt det skulle vara.” (Lärare M14)

Eleverna gav enligt läraren prov på att en välutvecklad förmåga till kommunikation och metakommunikation om upplevelser. Utmärkande var att diskussionen initierades av *en elev*, och att denna elevs inbjudan att bli personlig accepterades av de övriga eleverna. Att någon elev ”tar första steget” och berättar hur han eller hon har upplevt musiken, dvs. vilken påverkan musiken utövat på eleven, har av flera lärare omtalats som betydelsefullt eftersom detta konstaterats kunna ha en förlösande effekt på de övriga elevernas villighet att dela sina upplevelser. ”Det kan vara lite trögt i början /.../ men sedan när någon vågar lite börja öppna på skruvarna så sedan kommer de andra med”, som Lärare M18 har uttryckt det. Som framgår av följande utdrag finns det emellertid lärare som menat att villigheten att på detta sätt göra det privata offentligt är större hos flickor än hos pojkar:

”Nog finns det alltid någon som får sagt någonting som sedan gör att det är många som vågar säga. Oftast flickor. Nog finns det ju pojkar också som vågar säga men det är mera ovanligt, att det där skalet är nog som så tjockt hos pojkar i den åldern” (Lärare M17)

Talet om att eleverna är ovana att offentliggöra sina inre, subjektiva upplevelser är förbundet med en tilltro till att det är möjligt att förbättra elevernas förmåga att verbalisera också starka musikupplevelser. Eftersom ovanan härleds till bristande övning gäller det för läraren att skapa tillfällen som kan ge eleverna en större vana att tala och skriva om sina upplevelser. Den ledande devisen verkar lyda: Övning ger färdighet, och märks i att de fastställda svårigheterna efterföljs av kommentarer av typen: ”Men å andra sidan så är det där också hur man övar förstås” (Lärare K16). I takt med att eleverna konfronteras med sådana uppgifter betraktas de med andra ord, mer eller mindre ”automatiskt”, bli mer kompetenta. Att läraren måste räkna med en viss motvillighet i början framgår tydligt av det svar som Lärare K2 ger på min fråga om hon ser några möjligheter att ”komma åt” hur musiken påverkat eleverna, vilket hon dessförinnan noterat att man inte alltid kommer ihåg att uppmärksamma som musiklektör.

”Helt enkelt kanske bara medan vi lyssnar, att fråga att Nå’ hur känner du dig nu? Att vad liksom ger den här musiken. Och sedan om de säger att Nå’ vad ger den, jag sitter nu här och lyssnar, då är de inte så hemskt mottagliga men man måste bara försöka mjölka ur dem. Att det kan vara svårt till en början, men jag tror att ju mera de blir vana att liksom prata om det så...” (Lärare K2)

Frågan är emellertid vilket det möjliga utfallsrummet skulle kunna tänkas bli för de verbala yttranden som en lärare med ett dylikt enträget frågande möjligen skulle kunna få fram, dvs. vilken typ av upplevelser som eleverna skulle gå med

på att verbalisera. En parallell kan dras till Lärare K8 som inledningsvis beskrev sina elever som väldigt spontana och pratsamma, men som senare (i samband med att hon reflekterade över huruvida starka musikupplevelser kunde tänkas bli föremål för diskussion) själv kom att ifrågasätta hur pass personliga elevernas utsagor är alternativt kan bli i en skolsituation när allt kommer omkring. Läraren noterar att det kan vara en stor skillnad mellan att t.ex. delge vad man associerat till då man lyssnat till ett visst musikstycke (vilket läraren menade att eleverna ofta spontant och till synes gärna gör) och att artikulera djupare känslomässiga upplevelser genom att berätta vilka känslor musiken väckt hos en själv (jfr Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001). Eleverna verkar enligt detta vara mera villiga att öppet redovisa hur de uppfattat musikens uttryck än att tala om hur de själva reagerat i samband med musik (jfr Gabrielsson, 2001–2002). Mitt material innehåller många exempel på lyssningssekvenser som varit förenade med uppgifter gällande musikens uttryck (dvs. vad eleverna tyckt att musiken skildrat eller handlat om, vad de ”sett” framför sig, kommit att tänka på etc.). Sådana inslag i undervisningen har i regel omtalats som uppskattade aktiviteter; eleverna har varit beredda och också kapabla att uttrycka sådana upplevelser (vilket skett verbalt men också t.ex. i form av teckningar och skriftliga uppgifter). Lärare som berättat att de i något sammanhang uppmanat sina elever att skriftligt berätta hur de upplevt musiken som man lyssnat till under lektionen, har i allmänhet svarat med att räkna upp olika typer av associationer, inre bilder och föreställningar som musiken givit upphov till. Endast undantagsvis pekar lärarnas svar på att eleverna också skulle ha gett uttryck för vad de *själva* upplevde (att de skulle ha reagerat starkt känslomässigt eller liknande)<sup>213</sup>.

”Nog var det ganska generellt... Det var någon som förknippade det med en cirkus. /.../ Många förknippade det här tunga stycket med begravning, vilket ju är helt naturligt De kunde till exempel påstå att man känner sig ledsen, sorgsen. Men inte... Inte var det nu något svar som jag reagerade desto märkvärdigare på. Jag kanske inte tänkte på det heller.” (Lärare K1)

”Inte kan jag nu säga att det direkt skulle ha kommit fram. Jag kan svagt minnas att någon... som jag sade, att de tycker att det är glad musik eller att det är sorglig musik och att jag nästan började gråta eller jag blev så glad när jag hör det här. /.../ Typiskt är just det här att man är på någon äng eller man är i krig eller man... beroende på hur den här musiken artar sig så är det liksom någon form av sådan här film som de ser framför sig. Men det är *väldigt* mycket sådana här naturupplevelser.” (Lärare M5)

Det kan emellertid också förekomma situationer då läraren medvetet väljer att *inte* be om verbala beskrivningar. En lärare noterade exempelvis att det kan finnas låtar som man till synes samfällt känner att ”Wow! den där satt på rätt sätt” (Lärare M28), varpå det kan vara befogat att låta upplevelsen förbli på ett ordlöst

<sup>213</sup> Hur man uppfattar musik respektive hur man reagerar på (dvs. själv upplever) musik är två olika aspekter av musikupplevelse, men gränsdragningen har visat sig vara problematisk såväl i vetenskapliga sammanhang som i vardagligt språkbruk (se t.ex. Ray, 1999). Förenklat kan man säga att en lyssnare som beskriver vad han eller hon uppfattar att ett musikstycke uttrycker, uttalar sig ”objektivt” om musiken, medan en lyssnare som uppger att musiken fått honom eller henne att känna sig på ett visst sätt beskriver en ”inre” reaktion som musiken gett upphov till (Gabrielsson, 2003, 45).

plan. Ett par andra lärare har tagit fasta på vikten av att inte allttjämt tvinga fram verbala utlåtanden, utan också tillåta att elevernas upplevelser kan förbli privata. ”Man kanske ska lämna eleverna ifred emellanåt, man ska liksom låta dem ha en upplevelse”, som Lärare K27 uttryckte det. Det finns situationer då elevernas beteende – som t.ex. att det förblivit alldeles tyst i klassen efter en lyssningssekvens – instinktivt kan komma att fungera som en signal för läraren att låta bli att avkräva muntliga redogörelser för vad eleverna har upplevt. Dock kan läraren välja att ta upp det inträffade för behandling vid ett senare tillfälle (t.ex. följande lektion), då eleverna antas ha fått en viss distans till det inträffade. Utdraget nedan är hämtat från en berättelse om en undervisningssekvens kring *Finlandia*, till vilket läraren har refererat som ett exempel på en situation då han kunnat notera starka reaktioner hos sina elever. Lyssnandet föregicks av att läraren i fri narrativ form återgav de dramatiska omständigheterna som rådde då stycket komponerades. Då musiken tystnade hade eleverna varit märkbart tagna, vilket läraren tolkade som ett utslag av elevernas stora inlevelse i det skildrade. För att inte ”förstöra” den starka upplevelsen valde läraren att spara diskussionen till följande lektion.

”Om man är *riktigt* gripen av någonting, om man *ser* det framför sig, så då brukar folk vanligtvis inte vilka diskutera någonting just då. Då vill de bara ha den där... hålla kvar den där känslan. Men sedan nästa gång så upplever man kanske inte ens en bråkdel av den känslan som när man hade hela den där visionen framför sig, att då är det enklare att diskutera det faktiskt.” (Lärare M4)

Som framkom i den tredje scenen i 8.1 kan musikläraren välja att försöka kringgå elevernas ovilja att öppet tala om sina upplevelser genom att låta eleverna uttrycka sig skriftligt. Att döma av lärarnas berättelser är eleverna i regel också villiga(re) att synliggöra sina upplevelser för läraren i skriftlig form. Därtill kommer att lärarna många gånger uppfattar denna information som mera valid än det som artikuleras på den offentliga arenan. Detta ligger i linje med det mönster som Finnäs (1989b) har rapporterat angående hur högstadieelevernas uppfattningar (i det här fallet gällande preferens för klassisk musik och folkmusik) varierar beroende på om uppfattningarna uttalas inför klasskamraterna eller formuleras skriftligt<sup>214</sup>. Skriftliga uppgifter framstår därmed som ett möjligt instrument för lärarna att få tillförlitliga(re) uppgifter om elevernas upplevelser.

### **TEMA 5: Att tolka tecken**

Lärarna talar om att det kan vara svårt för dem att *märka* starka musikupplevelser på grund av att dessa inte uttrycks i sin fulla styrka i ett klassrum. Lärarnas resonemang vittnar emellertid om att det finns en rad olika meningsbärande tecken i undervisningssituationen som kan komma att fungera som ett slags index på att eleverna upplever någonting speciellt. Dessa tecken förser lärarna med betydelsefull information om vad som händer i mötet mellan eleven och musiken; de bildar underlag för ”hypoteser” om elevernas upplevelser som lärarna

---

<sup>214</sup> Eleverna tenderade värdera folkmusik och klassisk musik lägre då de uttalade sina uppfattningar offentligt.



gör (såväl i kontakten med eleverna som då de talar om förekomsten av starka musikupplevelser i skolan med mig).

Lärarna har gett uttryck för en omfattande uppsättning av tecken som kan förse dem med information om elevernas upplevelser i samband med musik. En stor grupp av sådana tecken utgörs av olika omedelbara uttryck som lärarna tycker sig kunna iaktta hos sina elever; det handlar om visuella tecken av varierande slag. Lärarna uppger sig kunna *se* och *lägga märke till* att musiken märkbart påverkat eleverna. Å ena sidan handlar det om relativt tydliga tecken såsom t.ex. tårar i ögonen, blossande kinder eller fysisk rörelse.

”*Vissa av de här positiva upplevelserna är också väldigt synliga. Och det är det som är så härligt att jobba med högstadieungdomar, för de är ganska, de visar ändå när det händer sådana där saker och när det går hem.*” (Lärare K26)

”Eleverna har ändå en viss kontroll på sig själva i ett klassrum men jag ser ju nog – till exempel i sjuan tycker jag det är rätt skojigt när man spelar någon hemskt rytmisk musik: då ser man ju alltid någon av pojkarna som börjar hoppa så här [illustrerar]. Och de gör det under täckmantel mycket att det är ploj, och det är att retas, det är skoj. Men den finns ändå där, den där rörelsen.” (Lärare K27)

Å andra sidan handlar det om uttryck som ter sig svårare att konkretisera: lärarna talar om att de ser att det ”lyser” om eleverna, att deras ögon ”glittrar”, att de ”är med i” musiken, att de njuter, att de är tagna, att de sjunger ”av hela hjärtat”, att de ”blommar upp” – till och med att de ”flyger” och att ”håret reser sig” på dem. Elevernas yttre (kroppsliga) framtoning i samband med musikumgänget (ansiktsuttryck, gester etc.) betraktas med andra ord kunna säga någonting ”autentiskt” om vad eleverna upplever i samband med musikumgänget i skolan. I linje med detta kopplar lärarna samman uppenbara uttryck för t.ex. njutning med ett antagande om ”a greater depth of experience” (Custodero, 2002, 7). Det tolkningsarbete som lärarna härigenom ägnar sig åt kan sägas grunda sig på en förmåga till empatisk inlevelse i vad andra människor känner och upplever (Fink-Jensen, 1998, 67). I många fall framstår lärarens uppmärksamma iakttagande dessutom som den i sammanhanget mest tillförlitliga metoden som står till buds (jfr Bild 3 i 8.1), något som bl.a. följande sekvens tydligt vittnar om:

Intervjuare: ”**Du har sagt här i några sammanhang att du ser ögonen lysa /avbryts/**”

Lärare M21: ”Jo, vet du, det är nog det som jag får. Inte får jag verbalt, nej. Men jag väntar inte heller verbalt... tack eller sådant här, utan jag ser nog på dem hur de... Det är nog det som jag... Så man måste bara vara lyhörd och... öppna ögonen och bara se hur de reagerar och hur de gör.”

Slutledet i citatet ovan kan ses som ett eko av Custoderos (2002, 8) inlägg om betydelsen av att musikläraren söker uppöva sin förmåga att ”läsa” och tolka eleverna. Man kan dock inte bortse från att observationer endast ger sekundär information, vilket strikt taget innebär att lärarnas tolkningar i princip kan vara mer eller mindre riktiga. Detta oaktat talar lärarna i regel om sina iakttagelser som tämligen säkra indicier, vilket underbyggs av det faktum att elevernas ”sig-

naler” framstår som okonstlade och spontana<sup>215</sup>. Avgörande i sammanhanget blir hur läraren definierar dessa tecken i den pågående sociala interaktionen – eller annorlunda uttryckt: vilken betydelsenivå läraren tillskriver ett visst beteende, en viss framtoning etc.

Ett beteendemönster som av flera lärare lyfts fram som ett säkert tecken på stark musikupplevelse är att eleverna förblir tysta efter att de har tagit del av musiken. Tystnaden och den stillhet som följer av detta bryter mot den (höga) aktivitetsnivå som annars råder i klassen. Den påtagliga förändringen i beteende relateras med andra ord till ett specifikt musikinslag (alla exempel gäller lyssning), och framstår som markant avvikande i jämförelse med elevernas vanliga beteendemönster.

”Då brukar det nog vara knäpptyst i klassen. Det brukar inte vara så mycket kommentarer efteråt heller. Det betyder att det har gått hem.” (Lärare M4)

”Man märker det på det viset att... Unga är ofta ganska, hur ska jag säga, så där rastlösa, och de kan inte koncentrera sig på en sak. Så den där kontakten, med sig själva och med musiken, när de når det så är de väldigt lugna, och verkar trivas med situationen. Man anar det bara...” (Lärare K12)

Vidare kan en rad uttryck av fysisk karaktär urskiljas i lärarnas resonemang. Det handlar om konkreta handlingar som t.ex. att eleverna brister ut i hejdlöst skrott då de hör musiken eller att de oväntat börjar applådera då musiken tystnat. Det blir tydligt att lärarna differentierar mellan olika typer av skrott; *allt* skrattande tolkas inte som ett tecken på att eleverna upplevt någonting specifikt i samband med musiken. Enligt detta framstår ett häftigt skrattande hos någon enskild individ i klassen som har utlösts till synes helt oväntat som ett tecken på en mera ”genuint” stark musikupplevelse än t.ex. kollektivt skrott betingat av att ”det låter så konstigt så det låter roligt”, som en av lärarna säger. En av lärarna uppger sig exempelvis ha varit med om att en pojke börjat skratta ostoppbart i samband med en lyssningssekvens till en blueslåt från 1930-talet – pojken hade däremot inte i efterhand kunnat peka ut någon specifik orsak till sin reaktion (jfr Lilliestam, 2001). För läraren framstod det skedda som ett konkret exempel på ”en *väldigt* stark reaktion” – för övrigt det enda exemplet av sitt slag som läraren menar sig ha lagt märke till trots många år i tjänsten. Läraren beklagar sig över att starka upplevelser i samband med musik sällan artikuleras i undervisningssituationen.

I den mån det är möjligt strävar lärarna efter att komplettera bilden med verbal information från de upplevande själva. Som tidigare konstaterats kan denna kanal emellertid vara begränsad då eleverna inte alltid är villiga att redovisa sina upplevelser i denna form. Lärarna anser sig i stället nödgade att ty sig till spon-

---

<sup>215</sup> Att det är möjligt att genom observation (åtminstone i någon mening) ”avläsa” andra människors upplevelser är för övrigt ett antagande som mycket av den forskning som gjorts om små barns musikupplevelser baserar sig på. Detta har framgångsrikt demonstrerats t.ex. av Custodero (1998), som bl.a. intresserat sig för flow hos barn i 4–5-årsåldern, och Holgersen (1999), som med utgångspunkt i bl.a. Nielsens flerskiktade modell över olika meningsskikt i musiken har studerat hur musikaliska möten kan upplevas av 1–5-åringar.

tana kommentarer i direkt anslutning till musikumgänget, som i all sin sparsamhet trots allt konstateras kunna ge värdefulla fingervisningar om elevernas upplevelser. Det kan, som citaten nedan får illustrera, handla om kommentarer som antingen riktas till läraren eller som läraren ”råkar” höra.

”De är nog ganska... korta i sina formuleringar – det kan komma ungefär Det var ’fifilis’. Men att /skratt/ det säger en hel del.” (Lärare M19)

”Att de kan säga att Oj vad jag var nervös – men jag hör ju sedan när de ringer hem på mobiltelefonen vilken stor grej det var [att uppträda inför publik]. /.../ Att de här grejerna är ofta mycket större än vad de ger uttryck för i skolan.” (Lärare K27)

”Någon kan säga att Wow, vad häftigt, men det är allt. Alltså, det blir inte mycket mera än så där /.../ Nog kunde man ju fråga men då vet man också hur det... ’Nå det var bra’ – medan man tycker att Wow jag hoppar i taket. Men det säger man inte, nej. /.../ Men man måste bara ta vara på deras spontana kommentarer, det säger nog allt det.” (Lärare M21)

Andra verbala uttryck som lärarna har omtalat som tecken på att musikumgänget framstått som meningsfullt är specifika önskemål som eleverna yttrat efter att ha tagit del av musiken. Dessa önskemål grundar sig i ett uppenbart behov av att få ta del av musiken igen (jfr 7.2 i Bilaga 1), vilket lärarna tolkar som ett tydligt tecken på att eleven upplevt någonting alldeles särskilt (extraordinärt) i musiken. Det handlar med andra ord om relativt klart artikulera uttryck. Två belysande exempel följer:

”Ibland så kan man nog... om man spelar någonting så kan någon komma och fråga att vad var det där för skiva, att får jag låna den, och så här. Och så brukar jag låna. Att någonting har väl då gått hem...” (Lärare K26)

”En sång blev på något sätt så här att alla alltid ville sjunga den på nytt. /.../ Jag tror att den gav dem någonting speciellt eftersom de ville sjunga den så många gånger.” (Lärare K2)

Därtill finns det lärare som uppgett att det händer att elever t.ex. dröjer sig kvar i musiksalen efter lektionen i väntan på att få tala med läraren utan att någon annan hör, och då delger läraren en stark musikupplevelse som eleven varit med om i en annan kontext. I sådana fall har eleven medvetet valt att inte göra det privata alltför offentligt (genom att berätta om upplevelsen så att klasskamraterna hör), men har uppenbarligen ändå ett behov av att dela upplevelsen med läraren.

### **TEMA 6: Arenor för upplevelse**

Bland de riktlinjer som Sloboda (2001, 252) drar upp för förbättra de, som han menar icke-gynnsamma förhållanden som råder för musikundervisningen i brittiska skolor (se avsnitt 3.3), ingår variation av det fysiska rummet (dvs. förflyttning till rum utanför den omedelbara skolkontexten) som en separat punkt. Elevernas möten med musik under sin skoltid är med andra ord inte begränsade till klassrummet. Många lärare i min studie har i linje med detta pekat på att eleverna även kan möta *andra* arenor inom ramen för skolans musikundervisning med stor, och t.o.m. större, upplevelsepotential än musiksalen. De har talat om ut-

rymmen som skolans festsal, allmänna konsertsalar, operahus och kyrkor, samt lyft fram festivalen Skolmusik (som vart tredje år äger rum i stora idrottshallar på varierande orter i Svenskfinland) som en kompletterande arena. För lärare som ställt sig kritiska till möjligheten att få starka upplevelser innanför musiksalens fyra väggar framstår alternativa arenor utanför klassrummet t.o.m. som *nödvändiga förutsättningar* i sammanhanget. Den andra och tredje scenen i avsnitt 8.1 tjänar som exempel på två musikpedagogiska arenor som sträckt sig utöver musiksalen; Bild 2 gällde skolans festsal och Bild 3 utspelade sig i ett konsert-hus.

Många lärare har lyft fram det publika uppträdandet, dvs. att eleverna uppträder inför åhörare, som en aktivitet som besitter en särskilt stor potential till upplevelse. I de flesta fall har lärarna i sina exempel på konkreta situationer utgått från olika typer av tillställningar på skolan (gemensamma fester, särskilda shower anordnade av tillvalselever i musik etc.), vilket i regel äger rum i festsalen. Dale (1991, 89) har särskilt lyft fram betydelsen av dylika avbrott från de kontinuerliga mötena (jfr avsnitt 2.3) som präglar den dagliga strukturen, och ser sådana inslag som en (indirekt) pedagogisk satsning på *diskontinuerliga* möten. En av lärarna berättade om ett särskilt projekt kring företagsamhet på skolan, inom vilket eleverna fått i uppgift att uppträda offentligt som gatumusiker (jfr avsnitt 2.1). Läraren lyfter fram detta projekt då jag frågar vilka möjligheter läraren ser till stark musikupplevelse inom skolans musikundervisning.

”Det ger nog en kick åt dem det här, nog går det i blodet /skratt/. Man vill ha mer av den där upplevelsen /.../ att de vill liksom suga mer på den där karamellen.” (\*)

Publika erfarenheter har konstaterats besitta en stor upplevelsepotential. Av denna anledning skulle läraren som berättat om gatumusicerandet gärna vilja ge eleverna *ännu* fler chanser till publika framträdanden – men detta konstaterades under intervjun vara svårt p.g.a. bristande tidsresurser. För att uppträdandet skall bli en positiv erfarenhet krävs att eleverna har haft tid och möjlighet att öva, noterade läraren. Vidare finns det lärare som har påpekat att situationer då eleverna uppträder inför en större social arena – t.ex. under en tillställning i skolan – också kan komma att, som en lärare uttryckte det, ”bjuda *kamraterna* på en upplevelse.” Sådana situationer framstår med andra ord som dialektiska: såväl de utövande eleverna som de åhörande eleverna kan reagera märkbart starkt. Genom att bereda tillfällen för sådana musikaliska möten kan läraren således ”indirekt” verka för att befrämja förekomsten av starka musikupplevelser inom ramen för skolans musikundervisning. Lärarens bidrag blir att ge eleverna ”möjligheter att få uppleva inför publik”, som en lärare uttryckte det. Att uppträda inför publik är emellertid alltså förbundet med vissa risker: det kan gå fel (jfr Swanwick i avsnitt 3.2). Ett musikaliskt misslyckande inför publik är någonting som kan bli en mycket negativ erfarenhet, och enligt Lärare M5 som citeras i det följande gäller detta särskilt de äldre grundskoleleverna. Som framgår av utdraget menar Lärare M5 att det publika framträdandet är en ypperlig möjlighet till stark musikupplevelse av positivt slag – men också kraftfulla upplevelser av motsatt valör.

Lärare M5: ”Då när de liksom som man säger riktigt ger järnet i högstadiet så då är de nog, så är de så med i det som de gör att man kan säga att de *är själva* upplevel-

sen. De bara upplever! Och sedan om någonting går åt skogen så kan det ju nog vara en sådan kris, att de går hem och gråter helt enkelt.”

Intervjuare: ”Så där finns de där extremerna ifråga om upplevelser?”

Lärare M5: ”Jo nog är det ju det där lyckoruset då när någonting går bra och när man liksom upplever att nu har man stått på scen och fått den där kicken. Att man märker att de flyger mer eller mindre. Så det är nog säkert den där ena ytterligheten. Och sedan det andra är det att det är någonting som riktigt har gått på tok och man har gjort det framför publik. Man vet att alla har sett det, alla ens kamrater och usch vad hemskt.”

En av de lärare som förhöll sig relativt skeptisk till möjligheterna att erbjuda eleverna starka musikupplevelser i skolkontext, beskrev den direkta konsertsituationen utanför skolkontext som en möjlig alternativ arena. (Konsertbesök har omnämnts som en eftersträvt värd ”strategi” av flera lärare.) Det receptiva musikumgänget kan enligt läraren inte till fullo liknas vid det *autentiska* musikumgänget; att uppleva musiken live i en konsertsituation framstår som den ideala betingelsen. Som framgår av följande citat brukar läraren framhålla denna aspekt för sina elever i samband med musiklyssnande under lektionstid:

”Jag brukar säga till mina elever att fast det är ganska bra kvalitet då jag spelar upp någonting från cd, och fast jag visar video så att de både ser och hör – det spelar ingen roll! Den upplevelse som ni får här i skola, brukar jag säga – *tyvärr*, den är mycket mindre än om ni hör det live på en konsert.” (Lärare M23)

Att genomföra konsertbesök alternativt ge eleverna i uppdrag att besöka en konsert som därefter recenseras framstår så som en möjlighet att skapa möjligheter till stark musikupplevelse i fysiska rum utanför skolan. ”På det sättet försöker jag påverka”, noterar Lärare M23. Det är emellertid inte alltid som lärarna har möjlighet att erbjuda eleverna musikaliska möten i andra fysiska miljöer än musiksalen *trots* att lärarna uppger sig se klara fördelar, inte minst ur upplevelsesynpunkt, med ett större musikaliskt revir. De hinder som lärarna i min studie har nämnt är såväl av ekonomisk art – för att kunna ta eleverna med på konsert måste skolans ekonomi tillåta detta – som av praktisk art (tillgång till passande musikaliskt utbud, organiserande av transport etc.). Därtill kommer lärarens övergripande ansvar för eleverna (vilket kan upplevas belastande särskilt ifall besöket sker kvällstid) samt det s.k. moraliska ansvaret innebärande att läraren måste kunna garantera att eleverna inte stör övriga konsertbesökare. Av lärarnas utsagor att döma är musiklektörer inom grundläggande utbildning inte alltid villiga att ta på sig ett sådant ansvar, däremot har de lärare som också undervisat i gymnasiet gett uttryck för att detta är praxis där. Ett tydligt exempel på detta ges i följande utdrag, som är hämtat ur lärarens svar på min fråga om läraren har noterat att eleverna reagerat starkt inför musiken.

”Det kommer ofta fram i gymnasiet mera, till exempel då vi har varit på en konsert eller ett operabesök så kommer det fram i efterbehandlingen. Det var till exempel en elev som sade att hon skall spara ihop till en parkettbiljett, hon var så imponerad /skratt/ av den där operan så hon skall gå och se den på bästa plats. /.../ Och sedan i gymnasiet, beroende på kurser, så använder jag överlag filmer och videon också ganska mycket, och den film som fascinerar oerhört är Amadeus /.../. Det brukar gripa dem *våldigt* mycket, och speciellt då han kastas i en massgrav och inte ens får en

egen grav. Det brukar vara så här att de sitter tysta en lång stund efter att filmen slutat. Att det behövs ofta någonting som en film eller ett liveframförande, just att gå på konsert eller opera. Tyvärr är det så svårt att genomföra i högstadiet. Att gymnasieelever kommer med utom skoltid, och man behöver inte på det sättet ha ansvar att de tar rätt bussar och så.” (\*)

Det finns med andra ord lärare som har menat att det pedagogiska handlingsutrymmet vad gäller potentiellt upplevelsegynnande aktiviteter är *större* i gymnasiet än vad det är i grundskolan (inklusive de högre årskurserna). Orsakerna relateras i samtliga fall till elevernas mognad, vilket dels märks i deras sätt att ”ta sig an” musiken, att resonera om musiken, att (våga) uttrycka sina upplevelser i samband med musik och, som utdraget ovan illustrerade, också i förmågan att ta eget ansvar t.ex. i samband med konsertbesök.

I det följande ger jag i illustrerande syfte exempel på ett evenemang utanför skolbyggnaden som flera lärare har lyft fram, och som enligt lärarna visat sig kunna förbindas med ”förhöjd” upplevelse hos eleverna. Det handlar om den regelbundet återkommande festivalen Skolmusik. Musikumgängesformerna under Skolmusik är av varierande slag; dels tar eleverna del av andras framträdanden, dels medverkar de själva aktivt i någon form (t.ex. som medlem i en mindre grupp som uppträder ”solo” och/eller i stora sammansättningar med elever från hela Svenskfinland som sjunger och spelar). Festivalen Skolmusik har av lärarna omtalats som en enastående möjlighet till erfarenhet av (aktivt) musikumgänge på en ytterst stor social arena<sup>216</sup>. Det följande exemplet, som härrör från en lärare som har ställt sig frågande till de reella möjligheterna att ”skapa” starka musikupplevelser under lektionstid, tar särskilt fasta på effekten av att uppleva repertoaren (som eleverna dessförinnan övat under musiklärarens ledning) i sin rätta kontext. Det handlar om musikaliska möten i en specifik social praktik, där individens upplevelse inte gäller musiken som ett isolerat objekt utan alltjämt är intimt kopplad till sammanhanget. Situationen bidrar, annorlunda uttryckt, till att mediera betydelse, varför man möjligen kunde tala om *situerade* musikupplevelser (jfr Säljö, 2000). Utdraget är hämtat ur lärarens svar på frågan om hon tycker sig ha lagt märke till att någon elev reagerat starkt inom ramen för skolans musikundervisning. Svaret koncentreras till de elever från hennes skola som samma vår deltagit i Skolmusik.

”Där var nog sådana som kände ganska starkt när de stod och sjöng den gemensamma repertoaren där. Just Finlandiahymnen och Modersmålets sång och sådana här som de aldrig liksom hade upplevt tidigare att – som de liksom tyckt att har varit ett ont måste under skoltiden, man måste kunna det utantill och så vidare.” (\*)

Läraren berättar att hon brukar samla eleverna under avslappnade former några veckor efter dylika evenemang för att prata med dem om hur de tyckt att det varit. I sådana situationer händer det att eleverna vittnar om att de haft mycket starka upplevelser under festivalen – något hon också uppger sig kunna notera i form av elevernas engagerade uppträdande under festivalen.

Genom att ta in andra ”kulturer” som material i undervisningen blir det möjligt att överskrida ”skolans skolkaraktär”, att bredda perspektivet till att inte enbart

<sup>216</sup> Som exempel kan nämnas att Skolmusik 2003 i Vasa samlade ca 5000 deltagare.

gälla det som Hetmar (2004, 31) talat om som den skolska kulturformen. Den skolska kulturformen (vilket ytterst är ett begrepp hon hämtat från norsk skrivpedagogik) manifesterar sig i hur klassrummen är inrättade, hur klasser organiseras, i timmar och ämnen, och i de kommunikationsformer som utvecklas inom denna institution – och det är, så som jag ser det, i någon mening detta lärarna har gett uttryck för att vilja frångå genom att ta in andra arenor än klassrumsarenan. De vill erbjuda eleverna möten med musik, situerade i specifika sociala (icke-skoltypiska) praktiker, som bryter den rutiniserade skoldagen (jfr Ziehe, 1986).

### 8.3 Sammanfattning

En ingående analys av innehållet i lärarnas föreställningar rörande förekomsten av starka musikupplevelser inom skolans musikundervisning låg till grund för Kapitel 8. Resultatbilderna koncentrerades kring sex olika teman, som fungerade som övergripande nämnare för de aspekter som lärarna kommit att lyfta fram då de reflekterande ”prövat” skolans musikundervisning som potentiell arena för starka musikupplevelser. Några av dessa teman aktualiserade frågan huruvida en musiklärare kan anses ha inflytande över förekomsten av starka musikupplevelser eller om detta snarast är att betrakta som en fråga om lyckliga tillfälligheter. Andra teman berörde specifika omständigheter relaterade till samvaron i klassrummet, och den inverkan som dessa omständigheter kan ha på elevernas villighet att offentligt tematisera och artikulera starka musikupplevelser. Lärarna gav exempel på situationer då deras elever uppenbarligen reagerat starkt i samband med musik, och urskiljde specifika tecken som kan tyda på att musikumgänget varit av extraordinärt slag. Även om klassrummet uppfattades som en tänkbar arena för starka musikupplevelser, blev det påtagligt att många musiklärare önskade vidga det didaktiska rummet till att även inbegripa andra rum. Det ”utlokaliserade” musikumgänget bedömdes vara särskilt lämpat för att ge eleverna minnesvärda möten med musik.

Starka upplevelser i samband med musik framstod i regel som ett eftersträvanvärt – men oproblematiserat – inslag i det musikaliska lärandet. Flera lärare hade aldrig förr reflekterat över detta förhållande – och mera specifikt: över sina egna möjligheter att påverka förekomsten av sådana upplevelser. Det fanns emellertid också lärare som uppvisade en mycket stor medvetenhet om denna dimension av musikumgänge.

Majoriteten av lärarnas exempel på att eleverna reagerat starkt gällde positiva känslouttryck såsom glädje, njutning och tillfredsställelse. Sådana uttryck var även vanligast då lärarna reflekterade över möjliga uttryck. Även förändringar i aktivitetsgrad syftande på att det blir stilla och tyst i klassen till följd av att det musikaliska mötet kommit att framstå som en omvälvande erfarenhet, framhövdes. Det blev påtagligt att repertoaren av ”möjliga” uttryck förefaller vara betydligt mera begränsad för pojkarnas del. Flickor omtalades med andra ord som uttrycksfullare och mera benägna att verbalisera sina upplevelser i det offentliga rummet än pojkar. Allmänt talade lärarna dock om elever i åldern 13–15 år som mycket konforma varför starka upplevelser betraktades som någonting som inte

sällan underkastas en stark censur. Huruvida eleverna reagerar starkt eller inte konstaterades därför kunna vara svårt att notera för läraren. Det är således tänkbart att musikumgänget utövar en starkare påverkan på eleverna än läraren kan sluta sig till på basis av det omedelbara intrycket. Skriftliga beskrivningar framstod som ett sätt att få tillförlitlig information om hur eleverna reagerat, och det fanns lärare som kunde erinra sig rapporter om att eleverna uppenbarligen hade reagerat starkt inför musik som man tagit del av under lektionstid. Vanligare var emellertid att beskrivningarna kommit att gälla musikens uttryck och inte elevernas egna reaktioner. Hur uppgiften varit utformad kan vara en förklaring till detta; en ovilja hos eleverna att göra det privata offentligt kan vara en annan.

Lärarna såg olika möjligheter att skapa förutsättningar för starka musikupplevelser. Att utnyttja musik med en specifik karaktär samt att utgå från elevernas förförståelse – alternativt förse eleverna med en nödvändig grad av förförståelse – framstod som effektfulla strategier. Det noterades att musik som valts av eleverna kan besitta en särskild upplevelsepotential. Många olika aktivitetsformer och genrer nämndes i samband med att lärarna talade om skolans musikundervisning som en tänkbar arena för starka musikupplevelser. Pedagogisk takt och lyhördhet för elevernas reaktioner framstod som viktiga faktorer. För att klassrummet skall kunna komma att bli en plats där eleverna *uttrycker* starka musikupplevelser krävs enligt lärarna en fungerande gruppdynamik med trygghet, förtroende och respekt som fundamentala utgångspunkter. Svårigheter beträffande detta liksom den begränsade tillgången på tid nämndes dock av många lärare som faktorer som kan göra det svårt att erbjuda starka musikupplevelser inom ramen för skolans musikundervisning. Sammantaget kan de begränsningar som lärarna kom att ge uttryck för relateras till den skolska kulturformen, till lärarens pedagogiska grundsyn, och till elevernas (i synnerhet pojkar) beredskap att bli personliga. Den övergripande konklusionen lyder att skolans musikundervisning *kan* betraktas som en tänkbar arena för starka musikupplevelser, men att det alltjämt handlar om en mångfald av faktorer som interagerar enligt ett intrikat – och inte alltid logiskt – mönster och som på olika sätt kan komma att påverka utfallsrummet.



# Kapitel 9:

## Sammanfattande diskussion och slutsatser

---

### 9.1 Summering av resultatbilden

Tidigare forskning (Gabrielsson, 1990, 2002; Nielsen, 1998; Sloboda, 1990; 2001) har gjort gällande att musikundervisningen inom den allmänna skolan inte, eller endast bristfälligt, förmår fungera som en potentiell arena för *extraordinära* upplevelser i samband med musik. Samtidigt förefaller forskarna vara eniga om att starka upplevelser kan komma att fungera som edukativa (inlärningsstimulerande) moment t.ex. genom att inspirera till fortsatt musikumgänge. Utifrån ambitionen att fördjupa förståelsen för vad stark musikupplevelse innebär för elever och musklärare i grundskolans högre årskurser och granska vilket utrymmet för sådana erfarenheter kan anses vara inom ramen för skolans musikundervisning, studerade jag tre typer av data: texter författade av elever, intervjuer med lärare samt nationella och lokala styrdokument i musik. Dessa tre ingångar valdes explorativt utifrån antagandet att det genom att kombinera olika perspektiv på starka musikupplevelser och musikundervisning kunde vara möjligt att utveckla kunskapen om skolans musikundervisning som en potentiell arena för starka musikupplevelser samt att peka på betydelsen av sådana erfarenheter. I detta avsnitt sammanfattar jag utfallet av arbetets empiriska del samt relaterar resultatbilden till tidigare forskning och diskuterar det påvisade mönstret.

Resultatredovisningen tog avstamp i elevernas musikaliska erfarenhetsdepåer och, mera specifikt, i de möten med musik som kommit att ”sticka upp” i dessa depåer på grund av att de framstått som betydelsefulla för eleverna. Genom en detaljerad analys av de skriftliga beskrivningar som eleverna producerat rörande sådana upplevelser, belystes olika aspekter av ett ur elevperspektiv särskilt betydelsefullt musikumgänge. Drygt 98 % av de totalt 168 analyserade texterna visade sig gälla musikaliska aktiviteter *utanför* den allmänna skolans verksamhet. Endast en (1) beskrivning var lokaliserad till klassrumsmiljö, men det framgick inte klart vilket ämne undervisningen hade gällt då den starka musikupplevelsen som eleven berättade om inträffade. Vid det aktuella tillfället hade eleverna i uppgift att med utgångspunkt i klassisk musik producera dikter, varför jag slöt mig till att det antingen varit frågan om en musiklektion eller en lektion i modersmål. Utöver detta fanns tretton (13) exempel på musikumgänge som på ett eller annat sätt varit relaterat till skolans musikaliska verksamhet men som inte hade utspelat sig i klassrumsmiljö. Trots att antalet beskrivningar av detta slag var marginellt, framgick mångfalden av situationer i skolkontext (då begreppet

skolkontext förstås i en bred mening) som synbarligen kunnat generera starka musikupplevelser tydligt. Flera elever hade fungerat som lyssnare men det fanns även elever med erfarenhet av starka musikupplevelser i samband med egna framträdanden; olika genrer liksom olika kontext gjorde sig gällande; såväl professionella artisters som andra elevers musikaliska insatser i offentliga sammanhang av varierande slag hade kommit att framkalla starka upplevelser inom ramen för skolans musikaliska verksamhet. Redan detta lilla sampel illustrerar med andra ord att Maslows (1968) antagande att det framför allt är lyssnande till västerländsk konstmusik som ger *peak experiences* inte håller, något som Pennington noterade redan år 1973 då han presenterade resultatet av sin kritiska granskning av Maslows slutsats – för övrigt den första vetenskapliga studien av musikpedagogiskt slag som följt i Maslows kölvatten. Resultatbilden i det av Gabrielsson ledda forskningsprojektet om starka musikupplevelser (Gabrielsson, 1989, 1990, 1991, 1997, 2001, 2002a, 2002b, 2003; Gabrielsson & Lindström Wik, 1993, 1995, 2000, 2003; Lindström Wik, 2000), i mitt arbete kallat ”Uppsala projektet”, visar likaledes att starka musikupplevelser kan relateras till många olika genrer, aktivitetsformer och situationer. Dock har Gabrielsson och Lindström Wik samt andra medarbetare i projektet (t.ex. Antonsson & Nilsson, 1991; Jansson, 2000 och Berggren, 2001) funnit att starka musikupplevelser ofta rapporteras ha ägt rum i samband med receptivt musikumgänge. Lyssnande har med andra ord visat sig vara den klart vanligast förekommande aktivitetsformen inom ”Uppsala projektet”. Min studie bekräftar detta mönster, då hela tre fjärdedelar av det totala materialet visade sig gälla situationer då eleverna hade lyssnat till musik. Detta mönster måste ses spegla det faktum att lyssnande är det sätt på vilket människor i dagens samhälle oftast kommer i kontakt med musik i det vardagliga livet (Sloboda, 1990). Tidigare forskning har dessutom kunnat belägga att denna umgängesform är särskilt frekvent under ungdomsåren, dvs. i den ålder som eleverna i min studie befann sig i vid tidpunkten för undersökningen. Sett i denna belysning ter sig den starka dominansen av starka musikupplevelser i samband med lyssnande som jag kunde påvisa, föga förvånande – däremot kan detta mönster ses som ytterligare ett belägg för det faktum att lyssnande till musik intar en central roll i många tonåringars tillvaro.

Analysen av hur elevernas upplevelser tog sig uttryck i fenomenologisk bemärkelse, dvs. vad som var karaktäristiskt för upplevelsernas innehåll, visade att materialet innehöll exempel på uttryck inom *samtliga* sju beskrivningskategorier i Gabrielssons och Lindström Wiks schema för starka musikupplevelser. Eleverna rapporterade med andra ord en mångfald av olika reaktioner. Vanligast var att det musikaliska mötet, oberoende av om detta gällt receptivt, performativt eller kreativt musikumgänge, givit upphov till *positiva känslor*. ”Repertoaren” av sådana uttryck sträckte sig från känslor innebärande låg arousal (frid, ro, harmoni, stillhet) till känslor innebärande hög arousal (eufori, extas, hänförelse). En påtaglig ansamling av uttryck för glädje och njutning samt belåtenhet och tillfredsställelse kunde noteras. Detta mönster överensstämmer väl med tidigare studier gällande starka musikupplevelser. Beskrivningsschemat bedömdes fungera väl för att fastställa frekvenser såväl i de skriftliga data från eleverna som i motsvarande muntliga data från lärarna.

I syfte att göra innebörden av fenomenet stark musikupplevelse synligare bröts elevernas texter ned till elva narrativa konstruktioner. Detta bedömdes som ett motiverat tillägg till min tillämpning av Gabrielssons och Lindström Wiks schema för starka musikupplevelser som redskap för att analysera beskrivningarnas innehåll kvantitativt. Som ett komplement till schemaanalysens reduktion av materialet till enskilda beståndsdelar, erbjöd det narrativa greppet en möjlighet att bibehålla komplexiteten på ett sätt som gav resultatbilden en mera holistisk, helhetsmässig prägel. Det blev tydligt att musikumgänget ”laddas” med personlig mening liksom med social mening och framstår som belönande. De inblickar i ungdomarnas musikaliska livsvärldar som texterna gav visade, sammantaget, att det receptiva men också performativa och kreativa musikumgänget kan ge upphov till omvälvande, transgressiva erfarenheter av existentiell betydelse. Den enligt Stålhammar (2001, 9) inte ovanliga föreställningen att ungdomar allmänt förhåller sig passivt och odifferentierat till musik – Csikszentmihalyi (1991) skulle säga att de bara hör men aldrig lyssnar på musiken – gäller således *inte* för de musikaliska möten som skildrades inom ramen för denna studie.

Analysen av lärarnas muntliga beskrivningar av sina starka musikupplevelser visade att dylika upplevelser hade en framstående roll i deras musikaliska erfarenhetsdepåer. I motsats till eleverna som i de allra flesta fall endast beskrev en upplevelse, gav lärarna inte sällan prov på flera starka upplevelser som de haft i samband med musik. Vissa lärare berättade om musikaliska möten som inträffat mycket tidigt i livet, andra talade om upplevelser som låg betydligt närmare i tid. Många olika genrer och aktivitetsformer var representerade i lärarnas beskrivningar. Västerländsk konstmusik dominerade liksom lyssnande – men skillnaden mellan antalet lyssnare och antalet utövare var inte på långt när lika markant som i ”Uppsalaprojektet”. Det mest karaktäristiska draget för lärarnas beskrivningar med över 50 % belägg var de personligt ”kryddade” skildringarna av musiken respektive utförandet. Även om många beskrivningar också innehöll mer sakliga utlåtanden gällande musiken respektive utförandet, var lärarnas beskrivningar med andra ord inga entydiga avtryck av den specialiserade kulturformen som de kan ses representera (jfr Hetmar, 2004). Detta mönster överensstämmer med motsvarande mönster för de deltagare i ”Uppsalaprojektet” som klassats som aktiva på musikens område. Lärarnas musikaliska expertis blev ändå påtaglig då meningen koncentrerades i form av narrativa konstruktioner. Många upplevelser kunde med andra ord relateras till musikaliskt högtstående framföranden. Liksom i tidigare studier av starka musikupplevelser gällde många beskrivningar positiva känslor, men även några starkt negativa upplevelser i samband med musik gjorde sig gällande. I drygt en tredjedel av alla beskrivningar påtalades att den starka upplevelsen hade fått märkbara konsekvenser för det fortsatta musikumgänget. I några fall påpekade lärarna spontant att sådana möten med musik kommit att fungera som ”modell” för vad de ytterst skulle önska att eleverna fick uppleva.

Att ha en uppfattning om vad syftet med musikundervisningen är implicerar ett visst förhållningssätt till vad musik är och vilken funktion musik har (jfr Nielsen, 1998, 128). Lärarnas beskrivningar av viktiga uppgifter för musikundervisningen i årskurserna sju till nio kunde sammanfattas i åtta olika dimensioner, som var

för sig speglade olika tyngdpunktsområden. Även om det fanns lärare som starkt betonade det aktiva musicerandet – och som därmed kunde sägas ligga nära den musikpedagogiska position som Elliott förespråkar – liksom det fanns ett antal lärare som i likhet med Reimer framhävde betydelsen av det aktiva lyssnandet, fanns det ingen lärare som enbart skulle ha talat om *ett* tyngdpunktsområde. Utmärkande var i stället att lärarna lyfte fram flera viktiga uppgifter för musikundervisningen i årskurserna sju till nio. Trots att det endast var ett fåtal lärare som explicit pekade på betydelsen av starka upplevelser i samband med att musikundervisningens syfte beskrevs, indikerade en analys av den potentiella zonen för upplevelse för varje enskild dimension att samtliga dimensioner rymde specifika möjligheter att ”generera” musikaliska möten som eleverna minns. I flera fall gav lärarna även exempel på att denna potential kunnat utnyttjas, varvid klassrummet framstod som en arena för starka upplevelser i samband med musik. Vissa konturer för det reella utrymmet för dylika erfarenheter i skolkontext kunde skönjas, men kom att skärpas då lärarna ombads att reflektera över skolans musikundervisning som en potentiell arena för starka musikupplevelser.

Det samlade intrycket av de 28 personer som ingick i den intervjuade lärargruppen är att de gav uttryck för att ha varit starkt engagerade i sin undervisning. Om detta vittnade bl.a. det faktum att det fanns lärare som uppgav sig få ”starka musikupplevelser” under lektionstid, vilket närmast var att förstå som en stor tillfredsställelse och glädje över elevernas framsteg. Den negativa bild av musiklärarkåren som t.ex. Sloboda (2001) har målat upp, gäller således *inte* för de lärare som jag har mött inom ramen för detta forskningsprojekt. Däremot bekräftar utfallet av lärarstudien många av de kritiska punkter som tidigare konstaterats t.ex. i Sandbergs (1996) studie av musikundervisningen i svenska grundskolor. Variationen mellan olika skolor är påfallande vad gäller fysiska, materiella och personella resurser, och lärarnas egna intressen, kompetens och ideologiska syn – snarare än läroplanens intentioner – förefaller kunna bli utslagsgivande för hur undervisningen gestaltas – även om lärarnas utsagor i regel återspeglar de officiellt formulerade riktlinjerna åtminstone i *viss* mån. Skolämnet musik verkar med andra ord medge stora frihetsgrader, där den innebörd läraren ger ämnet får en framträdande plats. Min studie visade dock att den skolkulturella kontexten ändå alltså utövar *någon form* av påverkan på hur undervisningen utformas. Också i det fall då musikämnet i det närmaste omtalades som ett andningshål i en annars teori- och allvarstyngd skolvardag (jfr Thavenius, 2001) – jag tänker särskilt på de tre (unga, obehöriga, nya) lärarna som bildade underlag för Trivseldimensionen – bär musikumgänget också vissa ”skoltypiska” drag. Graden av formellt respektive informellt lärande påvisades emellertid variera kraftigt beroende på inriktning.

Ett anmärkningsvärt resultat var att många musiklärare – trots att de, vilket jag kunde påvisa, själva hade betydande erfarenheter av starka musikupplevelser – inte sällan verkade mycket oförberedda och ”ställda” inför att anlägga ett pedagogiskt perspektiv på fenomenet stark musikupplevelse. Man kunde uttrycka det som att jag genom att be lärarna reflektera kring hur de ser på möjligheten till stark musikupplevelse i skolkontext, i vissa fall kom att utmana dem att göra verbala reflektioner som annars – eventuellt – förblivit diskursivt omformulerade (jfr Fornäs, Lindberg & Sernhede, 1989, 19). Möjligen kan man mena att inter-

vjusamtalet *i sig* kunnat bidra till att denna dimension av musikumgänge fått större uppmärksamhet i vissa klassrum runtom i Svenskfinland – förutsatt att lärarna som en följd av de idéer som väckts under intervjun valt att också försöka omsätta dessa i praktiken.

## 9.2 Skolans musikundervisning – en arena för starka musikupplevelser?

Musik bygger alltid på någon form av upplevelse (Gabrielsson, 2002a, 18; jfr Gadamer, 1997). Eller, som Lindström Wik (2001, 6) – Gabrielssons ständiga medarbetare i ”Uppsalaprojektet” – har uttryckt det: ”The heart of music is the very experience of it”. Det spørsmål som har gått som en röd tråd genom mitt arbete gällde huruvida den allmänna skolan ”medger” starka musikupplevelser. På basis av resultatbilden i min studie ser jag det som möjligt att besvara rubrikens fråga jakande: musikundervisningen i årskurserna sju till nio förefaller kunna bereda plats för starka musikupplevelser. Det var emellertid bara ett ytterst litet antal av elevernas upplevelser som kunde relateras till skolans musikundervisning, och av dessa var det endast en som (möjligen) hade inträffat i musiksalen. De övriga upplevelserna var lokaliserade till olika arenor utanför den typiska klassrumskontexten. Dessutom fanns det lärare som ställde sig skeptiska till skolans möjligheter att erbjuda eleverna en arena för starka upplevelser i samband med musik, och läroplanstexterna hade inte någonting konkret att säga om starka musikupplevelser. Skolans musikundervisning förefaller med andra ord inte vara någon självklar eller naturlig arena för sådana erfarenheter. Mitt arbete har dock påvisat att starka musikupplevelser *kan* ingå i elevernas musikaliska lärande inom den allmänna skolan, vilket tjänar som ett viktigt resultat, inte minst med hänvisning till de många antaganden om att så inte skulle vara fallet som förts fram – i regel utan omedelbar empirisk förankring – av forskare i olika länder. Vilket är då utrymmet för starka musikupplevelser inom skolans musikundervisning?

Musiklärare kan, att döma av resultatbilden i mitt arbete, anses ha en stor repertoar av mer eller mindre konkreta tillvägagångssätt och strategier till sitt förfogande som kan ”implementeras” i syfte att *skapa möjligheter* för minnesvärda musikaliska möten under lektionstid (jfr Bollnow, 1976) – eller annorlunda uttryckt: för att försöka påverka utrymmet för starka musikupplevelser inom skolans musikundervisning. Min studie visade dock att faktorer som det sociala klimatet i klassen, gruppdynamiken liksom trygghet både socialt och intraindividuell kan ses som centrala förutsättningar för att klassrummet skall kunna fungera som en arena för starka musikupplevelser. Andra viktiga betingelser är tillräckligt med tid samt lugn och ro.

De intervjuade lärarna pekade på möjligheten att på olika sätt förändra faktorer i lyssningssituationen för att därigenom försöka lägga till rätta för ”djupare” upplevelser. De talade bl.a. om möjligheten att uppmana eleverna att inta en bekvämare ställning och om att mörklägga rummet. Vidare beskrevs yttre attribut som levande ljus kunna underbygga atmosfären, vilket i förlängningen kan komma

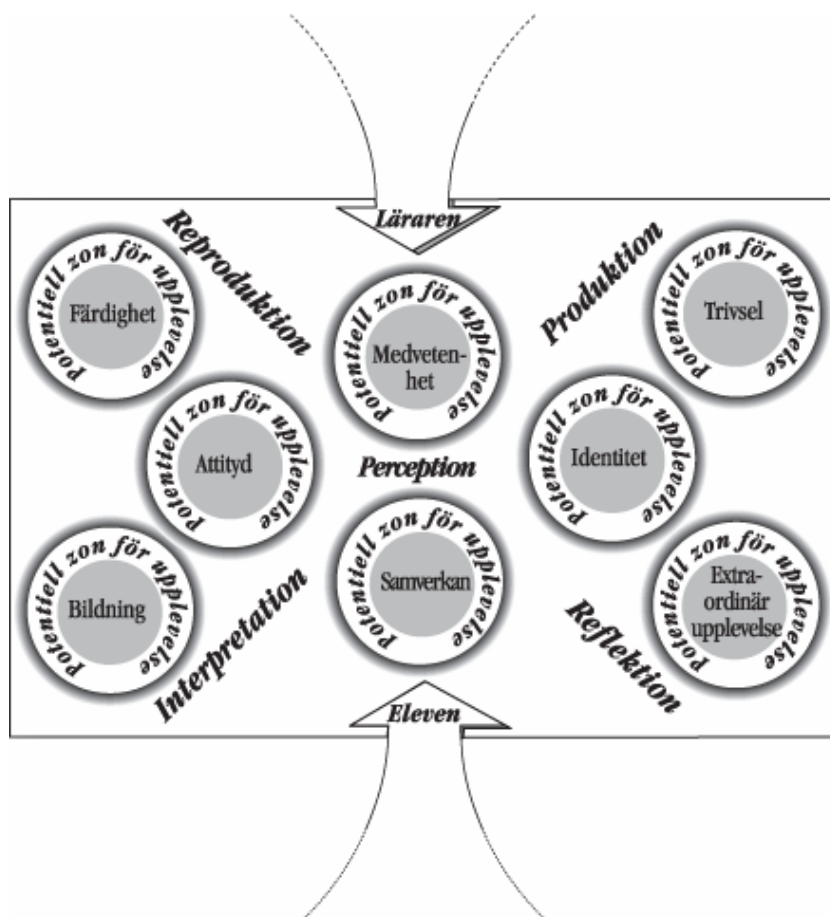
att förstärka eller intensifiera elevernas upplevelse av musikens ”laddning”. Andra inslag som bevisligen förmått utlösa starka upplevelser i klassrumskontext var liveframträdanden av läraren, kollektivt utövande av musik som eleverna själva eller läraren valt, ingående analyser av sångtexter osv. Ett måhända självklart fynd var de många referenserna till bruket av olika typer av musik som ett medel att försöka ”utlösa” starka reaktioner (jfr Fink-Jensen, 1998). Som bl.a. Gabrielsson (t.ex. 2001–2002 och 2003), Jørgensen (1989), Ruud (1997) och Sloboda (2001) har understrukit, och som även framkommit i studier av och Gembris (1982), Ray (1999) och Swanwick (1975), existerar det dock inget absolut 1:1-förhållande mellan musikens (avsedda) uttryck eller karaktär och den upplevande individens reaktioner inför denna musik. Tanken på ett detaljerat pedagogiskt program uppbyggt kring en specifik kanon av verk som skulle garantera förekomsten av starka musikupplevelser framstår därför som en utopi.

Ändå verkar det onekligen finnas musik som kan betraktas som ett tämligen ”säkert kort” i sammanhanget – jag tänker t.ex. på låtar av Eric Clapton som flera lärare kom att referera till i min intervjustudie. Dock bör man ta i betraktande att repertoaren av de till synes särskilt verkningsfulla låtarna inom genren rock och pop sannolikt förändras över tid, även om det också finns vissa ”klassiker” som förefaller kunna utöva en stark attraktionskraft på generation efter generation (något som lärarna ibland, påtagligt fascinerade av detta fenomen, konstaterade). Möjligen är Claptons *Tears in heaven* ett exempel på en sådan klassiker. (Noteras kan att hans musik nämnts såväl i elevstudien som genomfördes under åren 1993–1999, som i min intervjustudie utförd sommaren 2000.) Oberoende av hur det förhåller sig med detta specifika exempel, har det tydligt framgått såväl inom tidigare forskning som i mitt arbete att det musikaliska materialet i situationer då individen reagerat starkt kan variera stort. Därtill kommer att musik som utlöst en stark musikupplevelse vid ett tillfälle mera sällan (se t.ex. Gabrielsson & Lindström Wik, 2003, 198) genererar samma starka upplevelse nästa gång individen kommer i kontakt med musiken. En mångfald av faktorer relaterade till personen och situationen (inklusive den kulturella kontexten) gör sig med andra ord gällande, något som Jørgensens (1989) enastående belysning av hur människor uppfattar, reagerar på och förhåller sig till musik också klart belägger.

Som framkom i den teoretiska bakgrundsteckningen, och särskilt i Kapitel 3, kan den pedagogiska grundsynen variera stort mellan olika musikpedagogiska undervisningsideologier och inriktningar. Givet olika positioner torde konsekvenserna för vilka former av upplevelse som medges och vilka som exkluderas kunna bli påtagliga (jfr de olika kategorierna i Gabrielssons och Lindström Wiks beskrivningsschema i Bilaga 1). Det förefaller rimligt att anta att spelrummet inom en undervisning där musiklearen starkt sympatiserar med Reimers (1970) position innebärande att fokus är på lyssnande inriktat på latent estetiska kvaliteter, påtagligt skiljer sig från det utrymme som skapas inom en undervisning där fokus är på aktivitet i enlighet med Elliotts (1995) synsätt. Analysen av lärarnas beskrivningar av viktiga uppgifter för musikundervisningen inom den grundläggande utbildningens högre årskurser gav dock vid handen att det finlandssvenska klassrummet snarast karaktäriseras av en mångfald olika tyngdpunktsområden. Även om det fanns lärare som uppgav att de arbetar utifrån principen

att merparten av undervisningen skall involvera aktivt musicerande, var det ingen i den intervjuade lärargruppen som uppvisade en fullständigt entydig profil. Med andra ord kan musikundervisningen i årskurserna sju till nio på ett övergripande plan sägas ha potential till förekomsten av starka musikupplevelser i

samband med *olika* musikaliska aktivitetsformer. Med utgångspunkt i Nielsens fem former för musikungänge (som jag ingående belyste i avsnitt 2.1) och de åtta dimensioner som jag fann att lärarna i min studie betraktade som särskilt centrala för musikundervisningen i årskurserna sju till nio, illustrerar jag i Figur 4 mångfalden av möjligheter till stark musikupplevelse under lektionstid. Som jag redovisade i Kapitel 7 är respektive dimension (tyngdpunktsområde) förenad med en specifik upplevelsepotential – och det är denna potential som det skulle gälla att försöka aktivera under lektionstid.



Figur 4. Klassrummet som arena för starka musikupplevelser.

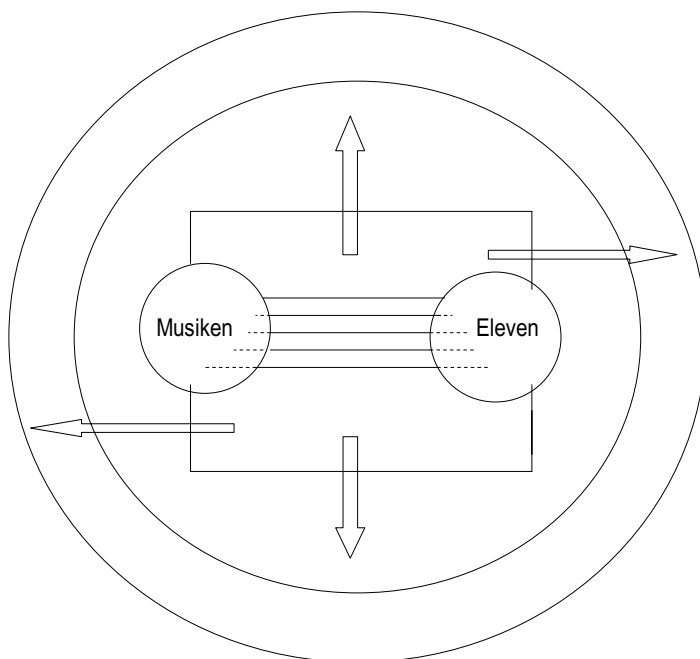
Pilarna som pekar in mot klassrumskontexten står dels för eleven och dennes ”kulturella bagage”, dels för läraren och dennes dito. Inspirerad av Hetmar (2004) ser jag det ungdomskulturella musikumgänget som en specifik kulturform som eleverna känner och är förtroliga med. I denna kontext utvecklar eleverna en *vardagskompetens* som formar deras förhållande till musik. Detta gör eleverna till representanter för en icke-specialiserad kulturform med starka inslag av ungdomskultur. Resultatet i min studie har indikerat att man kan tala om tre kulturformer som möts och krockar inom skolans musikundervisning. Dessa utgörs av: det skolska representerat av styrdokument och ramfaktorer, elevernas vardagskompetens förankrad i ungdomskultur, och lärarens specialiserade kulturform innebärande ämneskunskap och tankar om bildning (jfr Hetmar, 2004). Den brännande frågan blir hur dessa tre kulturformer skulle kunna bringas i dialog med varandra. Eller annorlunda uttryckt: hur skolans musikundervisning kunde bli mera fylld med mening – för vad är en musikundervisning utan mening? Bland de frågor som pockar på uppmärksamhet finns t.ex. spørsmålet huruvida lärarna kan anses ha beredskap hantera tänkbara reaktioner av stark existentiell karaktär. Min studie indikerar att så möjligen inte alltid är fallet. Starka musikupplevelser kan vara skrämmande för läraren; man kan inte ha kontroll, det kan bli kaos och eleverna rivs med av starka upplevelser. Det är omöjligt att veta vad ett genuint möte leder till (jfr Gadamer, 1997).

Relaterar man utfallet av min analys av meningspotentialen för stark musikupplevelse ur elevperspektiv till den bild av musiksalen som upplevelsemiljö som framtonat i mitt arbete, förefaller det rimligt att musikundervisning i klassrumskontext åtminstone till en del kan ”ladda” musikumgänget med sådan mening. Med hänvisning till de olika former för lärande i musik som jag med referens till Jorgensen (1997) belyste i avsnitt 3.1, torde en undervisning som präglas av variation och mångfald kunna ge möjlighet till många minnesvärda möten med musik. En viktig konklusion av såväl elev- som lärarstudien blir emellertid att klassrummet bara är *en* av de arenor där eleverna inom grundläggande utbildning kan komma i kontakt med musik på ett sätt som innebär stark musikupplevelse. Utrymmet för starka musikupplevelser inom skolans musikundervisning överskrider således klassrumskontexten. Det visade sig att alla utom en av de fjorton skolrelaterade beskrivningarna i elevstudien gällde starka möten med musik utanför klassrummet, och dessa hade inträffat i samband med tillställningar i skolans festsal, i samband med konsertbesök utanför skolan (men alltjämt inom ramen för skolans verksamhet) samt under den specifika festivalen Skolmusik som riktar sig till finlandssvenska barn och ungdomar, och som även kan ses som en del av skolans musikundervisning. Ett par lärare lokaliserade likaså sina starka musikupplevelser till arenor som kommit att fungera som en förlängning av skolkontexten; däremot påträffades ingen beskrivning som skulle ha gällt klassrummet. Då lärarna gav uttryck för sina föreställningar rörande eventuella starka musikupplevelser inom skolans musikundervisning, valde många av dem att bredda perspektivet till att även inbegripa andra arenor än den del av undervisningen som äger rum i klassrumskontext (vilket merparten av undervisningen alltjämt gör). Lärarna såg en möjlighet i och också ett behov av att *utvid-*



ga det didaktiska rummet för att därigenom försöka skapa förutsättningar för att starka musikupplevelser skulle bli ett inslag i elevernas läroprocesser.

I Figur 5 åskådliggör jag de tre kontexter som lärarnas resonemang kom att beröra då fokus var på deras möjligheter att ”erbjuda” eleverna starka musikupplevelser inom ramen för skolans musikundervisning. Det mittersta fältet symboliserar klassrummet, och dess potential att fungera som starka möten mellan musiken och eleven. Det (potentiella) mötet har avbildats i enlighet med Nielsens (1998, 137) teori om olika korresponderande meningsskikt. Ytterst finns det akustiska skiktet, längst inne det existentiella skiktet. Lärarnas berättelser om sin undervisning – liksom en av elevernas texter – indikerade att intensiva möten mellan musiken och eleverna *kan* ske i klassrumskontext. En del av utrymmet för dylika erfarenheter kan med andra ord lokaliseras till detta fält.



Figur 5. Starka musikupplevelser i olika kontext.

Cirkeln som närmast omger klassrumskontexten motsvaras av de alternativa arenor som lärarna såg i t.ex. festsalen och konserthuset. Dessa arenor är tydligt relaterade till skolans verksamhet, även om de fysiskt finns utanför skolbyggnaden – det handlar (i de flesta fall) om evenemang och tillställningar som läraren och eleverna *gemensamt* deltar i. Den yttersta cirkeln gäller övrig kontext – som den ungdomskulturella kontexten där merparten av de starka upplevelserna tycks

äga rum. Genom att ta in andra ”kulturer” som material i undervisningen blir det möjligt att överskrida ”skolans skolkaraktär”, att bredda perspektivet till att inte enbart gälla det som Hetmar (2004, 31) talat om som den skolska kulturformen. Den skolska kulturformen manifesterar sig i hur klassrummen är inrättade, hur klasser organiseras, i timmar och ämnen, och i de kommunikationsformer som utvecklas inom denna institution – och det är, så som jag ser det, i någon mening detta lärarna har gett uttryck för att vilja frångå genom att ta in andra arenor än det ”traditionella” klassrummet. De vill erbjuda eleverna möten med musik, situerade i specifika sociala (icke-skoltypiska) praktiker, som bryter den inrutade skoldagen (jfr Ziehe, 1986). Min studie har visat att den skolska kulturformen kan vara förenad med många kritiska faktorer som inverkar på förekomsten eller avsaknaden av starka musikupplevelser under lektionstid. Kan ett utvidgat didaktiskt rum samt goda ämneskunskaper både vad gäller musik och didaktik hos lärarna stöda eleverna att nå sina potentiella zoner för utveckling?

För att till fullo förstå hur starka upplevelser i samband med musik kan komma till stånd är det emellertid inte tillräckligt att isolera det musikaliska objektet (låten, sången, verket etc.). I många fall verkar upplevelserna kunna betingas av olika kontextuella faktorer (dvs. faktorer i situationen där musikumgänget har ägt rum). Starka musikupplevelser är med andra ord inte alltid ”isolerade” möten mellan en upplevande individ och ett estetiskt objekt. Som tydligt framgick av resultatbilden i såväl elev- som lärarstudien – vilket var i överensstämmelse med Gabrielssons och Lindström Wiks forskning – handlar det alltså om de tre komponenterna: Person, Musik och Situation. Även om kontextuella faktorer i viss mån berörs i Nielsens (1998) resonemang (t.ex. genom att ogynnsamma förhållanden i lyssningssituationen beskrivs kunna blockera möjligheten till upplevelse), saknar jag komponenten Situation i hans modell. Jag tänker t.ex. på musikaliska möten då den upplevande individen inte bara hört utan också sett sina idoler i samband med ett konsertbesök (multimodal perception), och på situationer då man musicerat tillsammans med andra människor och känt stark musikalisk gemenskap. Figur 5 är tänkt att illustrera det intrikata växelspelet mellan text och kontext.

Figuren kan vidare ses som ett försök att *situera* upplevelserna i det sociala sammanhanget. Termen situera är vanlig inom sociokulturella inlärningsteorier<sup>217</sup>, och syftar på att lärande är någonting som konstrueras i en specifik social kontext och någonting som är beroende av det *samspel* med andra människor som sker i denna kontext (se t.ex. Säljö, 2000). Ett sådant perspektiv framstår som särskilt viktigt med hänvisning till att skolans musikundervisning i regel, för att inte säga alltid, liksom många starka musikupplevelser sker på en kollektiv arena (Olsson, 1997; Csikszentmihalyi & Schiefele, 1992; Hargreaves,

---

<sup>217</sup> Tre centrala namn då det gäller betoningen av den sociala dimensionen i pedagogiska sammanhang är John Dewey, George H. Mead och Lev Vygotskij. Enligt det perspektiv som dessa personer representerar, står utgångspunkten för lärande att finna i den sociala gruppen som eleven är en del av. Dysthe (2003, 8–10) sammanfattar deras respektive tyngdpunktsområden som att Dewey primärt fokuserade på handlingar, Mead på relationer (symbolisk interaktion) och Vygotsky på det verbala. Noteras kan att Dewey och Mead var kolleger och grundare av den s.k. Chicago-pragmatismen (Egidius, 1997, 100).

Marshall & North, 2003). Då teorin om musiken som ett ”mangespektret meningsunivers” inte ger mig tillräckliga redskap att belysa musikumgängets sociala dimension, ser jag ett behov att komplettera förståelseramen med ett sociokulturellt perspektiv på musikumgänge. En modifiering av teorin gör det möjligt att fokusera starka musikupplevelser som är tydligt kopplade till faktorer i det sociala rum i vilken upplevelserna sker – och därmed den kontext som jag särskilt kommit att intressera mig för: skolan, av Dysthe (2003) för övrigt betecknad som ”den sista kollektiva arenan” i vårt samhälle.

För att kunna förstå vad som hämmar respektive främjar starka musikupplevelser blir det således viktigt att också ta kontexten i betraktande. Kontextbegreppet skall emellertid inte förstås som syftande på en statisk, omgivande ram, utan som någonting som är tätt sammanvävt med och påverkar individens upplevelser – och som någonting som individen i sin tur själv kan påverka (jfr Cole, 1996). Denna förståelse kan spåras tillbaka till den latinska termen *contexere*, som står för ”that which weaves together” (Cole, 1996, 135). För att illustrera detta ytterligare kan man ta hjälp av jämförelsen med ett rep (som jag också använde mig av i avsnitt 7.2). Ett rep består av trådar (fibrer) men repet är inte det som omger trådarna, utan snarare ”resultatet” av att trådarna är relaterade till varandra på det sätt som de är. De är följaktligen inte möjligt studera repet åtskilt från trådarna, för separerar man trådarna från varandra upphör också repet att ”existera”. Detta kräver ett holistiskt beaktande av a) intraindividuelle aspekter, b) musikaliska aspekter och c) interindividuelle (sociala) aspekter, samt en medvetenhet om att dessa inte sällan uppträder i skiftande konstellationer. Essensen av detta framgår av följande utsaga (relaterad till den nämnda triaden): ”It certainly complicates questions, but human response to music *is* complicated” (Gabrielsson, 2001–2002, 7). Gabrielsson flikar in: ”That is why we still understand so little about it.” Förhoppningsvis kan mitt arbete fungera som ett bidrag till utvecklingen av en djupare förståelse för vad det kan innebära att ta del av musik – och, givet mitt forskningsintresse, i synnerhet för ungdomar som deltar i den allmänna skolans musikundervisning.

På basis av den förståelse som har kunnat utvecklas i detta arbete pläderar jag för en radikal estetik (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004) som vågar utmana en alltför ensidig kunskaps- och kultursyn. Med Thavenius i spetsen har den nämnda forskargruppen med begreppet radikal estetik format ett alternativ till den modesta estetiken som beskrivs dominera i dagens skola. Det handlar om ett alternativ som bygger på att konst som metod genomsyrar *all* undervisning på ett sätt som ger begreppet bildning ett nytt och meningsfullt innehåll. Det handlar om en kombination av ”hjärta och hjärna”, där frågan om mening blir det centrala. En musikundervisning som upplevs meningsfull för eleverna är en undervisning där deras personligheter aktiveras, där de kan få utveckla sig själva och där de både produktivt och receptivt kan uppleva *meningsfulla* möten med musik.

### 9.3 Retrospektiva synpunkter och framtidsperspektiv

I sökandet efter lösningen på den gåta som jag, med referens till Alasuutari (2001), kom att likna min problemställning vid, valde jag att kombinera tre olika typer av datamaterial. Detta angreppssätt gjorde det möjligt att anlägga tre olika perspektiv på ”studieobjektet”: ett lärar-, ett elev- och ett läroplansperspektiv. Det är min bedömning att denna specifika form av triangulering har fungerat väl och medgivit en bred belysning av olika möjligheter och begränsningar beträffande den potentiella förekomsten av starka musikupplevelser inom ramen för skolans musikundervisning.

Med hänvisning till att elevperspektivet grundade sig på ett empiriskt material som samlats in inom ramen för ett annat forskningsprojekt, är det skäl att reflektera över de för- och nackdelar som detta kom att medföra. Ursprungligen hade jag för avsikt att vid sidan av min stora intervjustudie genomföra en separat undersökning för att anlägga ett elevperspektiv på starka musikupplevelser. Avsikten var att samla in texter från ett större antal skolor enligt samma modell som tillämpats inom ”Uppsalaprojektet”. Då delar av Finnäs’ material, som jag fick kännedom om i ett relativt tidigt skede av forskningsprocessen men som var obekant för mig då jag drog upp riktlinjerna för mitt arbete, föreföll lämpa sig mycket väl för analys utifrån mina frågeställningar, aktualiserades frågan huruvida det vore möjligt att utnyttja detta (obearbetade) material. Då jag av Finnäs fick tillåtelse att använda de musikrelaterade beskrivningarna inom ramen för mitt avhandlingsarbete beslöt jag att göra detta. En påtaglig skillnad mellan Finnäs’ studie och mitt tilltänkta uppslag var dock att fokus i Finnäs’ studie inte var på skolans verksamhet utan mera allmänt syftade till att kartlägga starka ungdomars s.k. estetiska upplevelser, oberoende av kontext. Att eleverna som deltog i undersökningen inte hade uppmanats att skriva om endast en form av upplevelse (upplevelser i samband med musik t.ex.) utan istället tämligen fritt kunnat välja bland olika estetiska områden, tilltalade mig särskilt. Jag bedömde det som ändamålsenligt att utgå ifrån denna stora samling av beskrivningar (totalt 756 st) för att få en uppfattning om hur många beskrivningar som kommit att gälla a) musik och b) skolans verksamhet. Eftersom tidigare studier visat att undersökningsdeltagare som explicit uppmanats att beskriva *musikaliska* möten (jfr t.ex. ”Uppsalaprojektet” och Slobodas forskning) i regel skildrar musikumgänge som ägt rum under fritiden, föreföll det intressant att notera hur många beskrivningar som gäller musik då denna påverkan inte föreligger. Därtill kom att man inom ”Uppsalaprojektet” inte tidigare har fokuserat på skolpliktiga tonåringar, varför det inte per automatik kunde uteslutas att mönstret inte skulle bli annorlunda då studien genomförts under lektionstid (dvs. i skolkontext) samt då denna enbart involverat skolelever. Att mönstret blev i stort sett identiskt trots detta tyder på att utfallet av ”Uppsalaprojektet” är att betrakta som tämligen konstant. Starka musikupplevelser är med andra ord ett fenomen som, i allmänhet, kopplas samman med fritidskulturen.

Trots att min analys av Finnäs’ material visade att antalet skolrelaterade musikupplevelsebeskrivningar var ytterst få, måste resultatbilden emellertid betraktas

med försiktighet. Driver man detta till sin spets har jag endast ”mandat” att påstå att ca en tredjedel av det totala materialet som samlats in under de specifika villkor som var utmärkande för Finnäs’ studie, gällde starka upplevelser i samband med musik, samt att en ytterst liten del av dessa beskrivningar knöt an till musikumgänge i skolkultur. Detta behöver dock inte innebära att det bara var en liten bråkdel av de totalt 756 skribenterna som haft en stark musikupplevelse i ett pedagogiskt sammanhang – däremot valde bara en bråkdel av ungdomarna att berätta om en sådan upplevelse. Med anledning av resultatbilden i en studie av retrospektiva minnen från förskole- och skoltiden författade av studerande i utvecklingspsykologi för Sundin (1990, 14–16) en intressant diskussion som tangerar liknande frågor. Det visade sig att musikaliska och andra konstnärliga minnen endast upptog ett ytterst blygsamt utrymme av det totala materialet i Sundins studie. Då han senare diskuterade detta mönster med skribenterna uppgav dessa att de hade ”anpassat” sina svar till det faktum att undersökningen skedde inom ramen för en kurs i utvecklingspsykologi. Kontexten hade med andra ord styrt urvalet av vilka minnesbilder som rapporterades. Om man applicerar motsvarande tänkande på min studie skulle detta emellertid kräva att antalet upplevelser relaterade till skolans verksamhet borde ha blivit betydligt större – detta eftersom eleverna författade sina beskrivningar under lektionstid. Så var emellertid inte fallet, vilket kunde tyda på att starka musikupplevelser de facto är mera sällsynta i skolkontext. Jag ser det därför som ytterst angeläget att koncentrera kommande undersökningar av starka musikupplevelser hos skolpliktiga ungdomar till skolan. Detta torde kunna fördjupa förståelsen för den reella förekomsten av starka musikupplevelser i pedagogiska sammanhang samt för hur skolans musikundervisning kunde bli en bättre arena för starka musikupplevelser.

Explorativt valde jag att inkludera både de (14) skolrelaterade och de (154) fritidsrelaterade musikupplevelsebeskrivningarna i min studie. Motiveringen för detta var att jag såg ett särskilt behov av att lyfta fram starka musikupplevelser beskrivna av den aktuella åldersgruppen, oberoende av kontext. Jag har med andra ord sett min analys av elevtexterna som ett första led i arbetet med att fördjupa förståelsen för den potentiella förekomsten av starka musikupplevelser i skolkultur. Möjligen kan man hävda att en studie som uteslutande hade fokuserat på starka musikupplevelser som eleverna vid något tillfälle erfarit inom ramen för skolans musikundervisning (dvs. genom att ange detta som rubrik för den skriftliga uppgiften), skulle ha kunnat bidra med mera upplysningar om vad som kännetecknar starka musikupplevelser som inträffat på den musikpedagogiska arenan inom grundläggande utbildning.

Eftersom musikundervisningen i de allra flesta skolor i Finland upphör att vara obligatorisk efter årskurs sju, inkluderar min undersökning sannolikt både elever som fortfarande deltar i skolans musikundervisning eftersom de valt musik som tillvalsämne och elever som inte längre erhåller undervisning i musik inom den grundläggande utbildningen. Som framkom i bakgrundsteckningen av de 28 musiklärarna kan antalet elever som valt att ha musik i årskurs nio variera stort såväl mellan olika skolor som mellan olika år i en och samma skola. Hur stor andel av eleverna i Finnäs’ studie som hade musik som tillvalsämne var emellertid inte känt. Jag har med andra ord inte kunnat uttala mig om huruvida de skol-

relaterade beskrivningarna härstammar från elever som har valt att ha musik också efter årskurs sju, eller om sådana beskrivningar är oberoende av detta. Det blir en uppgift för kommande studier att försöka klarlägga den eventuella korrelationen mellan starka musikupplevelser i skolkontext och deltagande i musikundervisning. Som framkom i lärarstudien kan man dock inte utgå ifrån att alla elever som valt att ha musik framom bildkonst (vilket är de två ämnen som i regel väljer mellan efter årskurs sju) respektive att ta del av tillvalskurser i musik, "automatiskt" är intresserade av att tillgodgöra sig skolans undervisning i musik. En kombination av textproduktion och uppföljande intervjuer framstår som ett särskilt fruktbart grepp i sammanhanget. Med hänvisning till vad lärarna uttryckt ifråga om elevernas ovilja och också bristande förmåga att verbalisera sina upplevelser under lektionstid, inställer sig emellertid frågan vilka möjligheter en utomstående forskare kan anses ha att få så djupa inblickar i ungdomarnas musikaliska livsvärldar som texterna ändå i många fall kunde ge. Det framstår onekligen som en mycket krävande uppgift att i form av en kvalitativ forskningsintervju be ungdomar att tematisera någonting så personligt som en stark musikupplevelse. En möjlighet vore eventuellt att engagera musiklärarna för denna uppgift, dvs. att be musiklärare som har god kontakt med sina elever att genomföra en intervjuserie med dem. En annan möjlighet vore att forskaren först skulle bekanta sig med eleverna t.ex. i form av deltagande observation under ett antal dagar för att därefter intervju dem.

Retrospektivt framstår valet att förlägga intervjuerna till sommarlovet istället för att "klämma in" dem under läsåret som riktigt, något som flera lärare också kom att konstatera (i regel efter intervjun, innan vi skiljdes åt). Min farhåga om ett eventuellt ointresse att delta i studien under ledigheten visade sig vara helt obefogad. Tvärtom hörde jag många kommentarer (jfr Kapitel 4) som vittnade om att det hade upplevts trevligt att bli intervjuad utan överhängande tidspress eller liknande. Att bli intervjuad sittande i den egna trädgården en varm sommardag vid en tidpunkt som man (dvs. läraren) själv utsett som mest lämplig torde onekligen kunna förse intervjusituationen med en behagligare "aura" än om samtalet sker som ett av många inslag under en hektisk skoldag, eventuellt inom en i förväg stipulerad tidsram som inte går att rucka på även om den skulle visa sig vara för kort. (Därmed inte sagt att intervjuer som genomförs under skolåret under sådana omständigheter inte skulle kunna fungera väl.)

Inspirerad av ett initialt *grounded theory*-intresse (jfr Stålhammar, 1999) kom jag att genomföra intervjuerna i ett relativt tidigt skede av min forskningsprocess. Möjligen kan man hävda att jag i min iver över att få ta del av deras perspektiv blev ett "offer" för den metodologiska spontanism som Kvale (1997, 19) skriver om i sin bok *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Eftersom jag tidigare skrivit flera forskningsrapporter, däribland en licentiatavhandling (Ray, 1998) samt en vetenskaplig rapport om musikupplevelser (Ray, 1999), ser jag mig emellertid inte som en novis som i fullständig teoretisk naivitet (Kvale, *ibid.*) hastade iväg med bandspelaren under armen. Med facit i hand inser jag dock att det arbete som väntade då jag efter min "turné" i Svenskfinland åter satte mig vid skrivbordet eventuellt kunde ha underlättats något om jag skulle ha avsatt ytterligare tid på att planera min intervjustudie. Jag var länge "förblindad" av alla intressanta samtalsämnen som kommit att beröras under intervjuerna, och

hamnade ideligen på villovägar då jag arbetade med att försöka sovra ut de för mina forskningsfrågor relevanta avsnitten. Jag hade, annorlunda uttryckt, svårt att urskilja väsentligheterna, de betydelsefulla meningsenheterna, i det rikliga informationsflödet. Samtidigt inser jag det stora värdet av att jag gav lärarna utrymme att skapa sina egna berättelser om musikundervisningen i högstadiet utan att ständigt bli tvingade in i vissa bestämda fåror i form av strikta frågor som konstruerats av forskaren i förväg. Valet att hantera mitt material som berättande liksom att använda fenomenologiskt-hermeneutiska ingångar kombinerat med narrativa inslag för att successivt fördjupa förståelsen av ”studieobjektet”, har med andra ord bedömts ändamålsenligt.

För att ”fånga” elevernas starka musikupplevelser – eller rättare sagt: hur ungdomar i femtonårsåldern beskriver sina starka musikupplevelser – valde jag att utnyttja ett skriftligt material där ungdomar i femtonårsåldern i egna ord beskriver någon stark musikupplevelse som de varit med om. I och med att jag gav samma uppgift åt lärarna kom jag att arbeta dels med skriftliga texter producerade av ungdomar, dels med transkriberade texter gällande upplevelser som återgetts muntligt. Detta gör det möjligt att reflektera över för- och nackdelar med olika typer av data gällande samma fenomen. Skillnader i uttrycksförmåga betingade av utvecklingsmässiga aspekter gör det givetvis svårt att göra direkta jämförelser, men på basis av de erfarenheter som jag har gjort inom ramen för detta arbete, framstår det muntliga berättandet ändå i många avseenden som överlägset den skriftliga redogörelsen. En klar fördel är att det i en intervjusituation är möjligt att ställa följdfrågor, be om förtydliganden etc. Till följd av att många elever svarat alltför knapphändigt eller uttryckt sig ytterst otydligt, var jag tvungen att utesluta flera texter. Det ideala hade möjligen varit att först samla in skriftliga beskrivningar och sedan (på basis av detta) göra intervjuer med ett urval av eleverna. Eftersom textmaterialet hade insamlats under en längre period som dessutom låg en tid tillbaka (1993–1999) bedömdes det emellertid som en praktisk omöjlighet att försöka börja ”spåra” elever för att be om tilläggsuppgifter och förtydliganden. Därtill kommer att eleverna inte hade uppgivit sina namn.

Många nya forskningsuppslag har, som framgått, väckts under arbetets gång. Dels ser jag möjligheter till fördjupad analys i det befintliga materialet t.ex. i form av en analys av vilka metaforer lärarna har använt då de talat om sin undervisning – eller, för att anknyta till Wittgenstein, att göra en ingående granskning av det gällande *språkspelet* så som detta kommit till uttryck (diskursanalys). Dels har resultatbilden gett upphov till nya frågor som kunde ligga till grund för nya studier. Eftersom min studie har visat att det *finns* elever som ”självmant” rapporterat att det skolkulturella musikumgänget har gett dem starka musikupplevelser, samtidigt som samtliga musiklärare har gett uttryck för att betrakta dylika erfarenheter som eftersträvansvärda och i många fall också pedagogiskt påverkbara (åtminstone i någon mån), vore fortsatt forskning rörande den reella förekomsten av starka musikupplevelser i skolkontext enligt min mening av yttersta vikt. Med hänvisning till resultatbilden i min studie ser jag ett särskilt behov att fokusera den specifika arena där merparten av det skolkulturella musikumgänget – men inte nödvändigtvis de starka musikupplevelserna – sker: klassrummet. Att endast en (1) av elevernas beskrivningar gällde en ”ordi-

när” undervisningssituation framstod som ett frapperande, om än inte helt oväntat, resultat. Eftersom det inte var möjligt att inom ramen för denna avhandling avgöra huruvida detta skall tolkas som att starka musikupplevelser inte nämns för att de har en så perifer plats inom den del av ungdomarnas musikaliska livsvärldar som utspelar sig i skolan, *eller* om detta är ett utslag av andra faktorer – och i så fall vilka – vore fortsatt forskning nödvändig.

I detta arbete har jag visat att den allmänna skolan kan ses erbjuda flera olika arenor för meningsfulla möten med musik – men jag har också funnit att det skolkulturella musikumgänget kan vara förenat med påtagliga begränsningar då det gäller förekomsten av starka musikupplevelser. Det är min förhoppning att denna avhandling kan bidra till att (a) lyfta fram fenomenet stark musikupplevelse på agendan och (b) fungera som en hävstång för att ”utveckla” utrymmet för dylika erfarenheter i pedagogiska sammanhang – t.ex. genom att inspirera till pedagogisk reflektion och fortsatt forskning.

## 9.4 Coda

Simon, pojken som vi mötte i utdraget ur Marianne Fredrikssons bok *Simon och ekarna* som inledde min avhandling, började spela fiol en tid efter konsertbesöket då hans starka musikupplevelse inträffade. Den litterära beskrivningen pekar på den stora betydelse som en stark musikupplevelse kan få för individens fortsatta musikumgänge. Simons möte med musik gjorde honom intresserad av musik; han som aldrig förr hade hört en orkester spela ”live” förr ville med ens lära sig spela fiol. Jag citerar ur boken:

”Han blev så överväldigande glad när tanken exploderade i hans huvud: Om han kunde spela skulle han själv kunna återskapa undret.”

På grund av olika yttre omständigheter fick Simons fiolspelande dessvärre ett abrupt slut, ett faktum som fick tårarna att stiga i hans ögon ännu flera år senare. Simon lärde sig således aldrig spela fiol, men den starka musikupplevelsen som han hade haft i fjortonårsåldern skulle för alltid förändra hans förhållande till musik. Det dröjde flera år tills Simon nästa gång hörde musiken som fått honom att reagera så starkt, men när det skedde överväldigades han på nytt av musiken – och återigen ”demonstreras” musikens starka kraft i form av en litterär beskrivning.

Simons upplevelser skedde i samband med lyssnande. Med ett exempel hämtat ur ”Uppsalaprojektet” illustrerar jag hur det *kunde* ha gått om Simon hade fortsatt att spela. Exemplet härstammar från en man som var drygt 70 år gammal då han deltog i ”Uppsalaprojektet”<sup>218</sup>. Det musikaliska minne som denna man valde att berätta om då han uppmanades att (skriftligt) beskriva den starka musikupplevelsen han någonsin haft, låg ett halvt sekel tillbaka i tiden. Mannen var med

---

<sup>218</sup> Beskrivningen ingick i Berggrens (2001) material om äldres musikupplevelser men fanns inte direkt citerad i hennes uppsats; däremot har den återgivits i engelsk språkdräkt i Gabrielsson (2002b). Beskrivningen är för övrigt ett av de få exempel i ”Uppsalaprojektet” som kommit att beröra skolans verksamhet



andra ord ungefär lika gammal som de elever som stått i fokus i mitt arbete då den starka musikupplevelsen som han skildrat inträffade. Med detta kraftfulla minne av ett meningsfullt möte med musik i skolkontext avslutar jag min avhandling.

*”När jag började i skolan fick jag en fiol av min pappa och musikläraren gav mig och ett par klasskamrater några lektioner i fiolspel. Det gick inte så bra, jag övade för lite (fotboll och kompisarna var viktigare), tyckte att det gnisslade förfärligt framför allt vid spel på E-strängen, och så skavde hakhållaren på halsen. Men jag ville inte riktigt sluta heller. En dag frågade musikläraren om jag ville och kunde hoppa in och spela en lätt obligatöstämman i Oskar Merikantos ”I klosterträdgården” som skolorkestern skulle framföra vid en soaré. Utan att tänka mig för svarade jag ja, fick noter och besked att komma till en repetition några timmar innan soarén skulle börja. Jag fick två dagar på mig att lära mig min stämman. Hur mina föräldrar och syskon (för att inte tala om våra grannar) stod ut dessa två dagar begriper jag inte. Jag gnisslade och gned, filade och förbannade oavbrutet till långt in på kvällen.*

*Några timmar innan repetitionen var jag fast besluten att lägga mig sjuk. Men så plötsligt lät det någorlunda skapligt, så jag stack i alla fall iväg till repetitionen. Förutom någon insatsmiss gick det förhållandevis hyggligt tyckte jag. Några timmar senare satt jag bakom ett notställ i gymnastiksalen, nervös men med lite större självförtroende än tidigare. Så höjde musikläraren taktpinnen och vi spelade. Och jag hörde min egen stämman och hur den flöt samman med de andras, hur allt blev en helhet och musiken blev levande, uttrycksfull och vacker, och jag kände mig så obeskrivligt glad, stolt och fullkomligt lycklig. Applådbruset efter sluttonen gav mig rysningar utefter hela ryggraden.*

*När jag gick hem på kvällen var fiolen min vän. Tack var den hade jag fått uppleva något för mig helt nytt: känslan att tillsammans med andra vara med om att skapa eller återskapa levande, riktig musik. Den känslan glömmar jag aldrig.”*

## Summary

The title of this thesis is: *Memorable musical encounters. About music education for teenage pupils in compulsory school as a arena for strong experiences related to music*. The thesis takes as its starting point an excerpt from a book called “Simon och ekarna”, written by the Swedish novelist Marianne Fredriksson<sup>219</sup>. The excerpt (preceding Chapter 1) describes how Simon was affected by music when he, approximately 13 years old, attended a symphony concert for the very first time – and so gives the reader an immediate, concrete “touch” with what a strong experience related to music *can* be like. The literary illustration is followed by some statements about strong experiences of music (in short: SEM). It is stated that SEM may happen to *anyone* (at least as long as no pathological circumstances exist), and that practically any contact with music, no matter what type, can “generate” such an experience – be it listening to music performed live in a concert hall (as in Simon’s case), playing an instrument in solitude, rehearsing with the choir, composing, or any other musical activity. I also point out that earlier research on SEM has revealed that formal instructional settings seem to be more or less inimical to SEM than many other settings. Further, I note that this observation, compared with the fact that SEM can have remarkably motivational consequences, has served as the “trigger” that made me want to inquire more deeply into the possibilities of having a SEM when taking part of music education in compulsory school. In the following, the content of each of the nine chapters into which the thesis has been divided, will be shortly presented.

## Chapter 1

According to Gabrielsson (1997), a Swedish professor of psychology and researcher within the field of music psychology, few things regarding music can be more important to study than how human beings experience music. However, despite the fact that music psychology by definition is *in particular* to be about people’s experiences related to music, this aspect has been accorded remarkably little interest. Instead, the main part of the research dealing with reactions to music has been concerned with the experience of various isolated properties of music such as metre, rhythm, pitch, timbre and melody. This somewhat surprising fact led Gabrielsson (1989; 1990; 1991) to initiate a research project about so-called strong experiences of music – or, preferably, strong experiences *related to* music (since music isn’t necessarily the only responsible agent). Since my research interest can be traced back to the outcome of the “Uppsala project”, as I call Gabrielsson’s study, a great deal of Chapter 1 is devoted to a presentation of this project. The descriptive scheme is elaborated in particular, since this scheme has served as an important tool in my own research.

The aim of the study initiated by Gabrielsson at the end of the 1980s was to describe the contents of strong experiences related to music and to explore the conditions for the appearance of such experiences. As already noticed, the “Upp-

---

<sup>219</sup> The book is also available in English.

sala project” can be regarded as a pioneer work, i.e. there are almost no other empirical studies on strong experiences related to music conducted within the field of music psychology. Within psychology, however, there are some researchers who have studied strong experiences of different kinds – including music. These are: Maslow (for example 1968; 1970; 1976), Panzarella (1977; 1980) and Csikszentmihalyi (for example 1975/2000; 1990; 1991; 2001). Since the first pilot study on strong experiences related explicitly to music conducted by Gabrielsson some 15 years ago<sup>220</sup>, Gabrielsson and his co-worker Lindström Wik, together with a number of students at the Uppsala University, have asked some 950 persons to freely describe (verbally or in written form) the strongest experience of music that they have ever had. Since several participants have contributed with more than one description, the total number of reports exceeds 1300. Further, the participants have answered a number of supplementary questions. The data has been subjected to content analysis and analysis by multivariate statistics. As a result, a comprehensive descriptive system consisting of seven fundamental categories, each of them comprising a number of subcategories – which in turn contain reactions of various kinds – have been generated (see for example Gabrielsson & Lindström Wik, 2003). It is, among other things, pointed out that the categories are not mutually exclusive, and that the list should not be regarded as a final, strict classification. Rather, it shall be regarded as a reasonably exhaustive system, describing possible components contained in strong experiences related to music. The main categories, described in detail in Chapter 1, are: (1) General characteristic, (2) Physical reactions and behaviours, (3) Perception, (4) Cognition, (5) Feelings/Emotions, (6) Existential and transcendental aspects, and (7) Personal and social aspects.

Although some of the participants in the “Uppsala project” have indeed told about SEM in school (approximately 2 % of all reports), no attempts to study the appropriateness of formal instructional contexts have yet been made. Because of this, I decided to focus my work on questions concerning strong experiences related to music as a feature *possibly* occurring within music education in compulsory school – and more specifically, in that part of compulsory school catering for pupils aged 13 to 15. Thus, my thesis is positioned within the framework of music psychology *and* music education. Focusing on music education in lower secondary school, the overall aim of my work is to deepen the understanding of strong experiences related to music, the meaning of such experiences, as well as factors contributing to their occurrence. Three different perspectives will be highlighted: (a) pupil perspective, (b) teacher perspective, and (c) curriculum perspective. Specifically, I set out to investigate what strong experiences related to music may mean to pupils and music teachers in secondary school, and how the “space” allowing for SEM to occur within music education taking place in the educational context in question, can possibly be defined.

## Chapter 2

The theoretical frame of reference is divided into two parts. The first part, presented in Chapter 2, is concerned with people’s engagement with music in eve-

---

<sup>220</sup> The project is still running.

ryday life. Special attention is paid to the musical lives of *adolescents*. As Hargreaves, Miell and MacDonald (2002), among others, have noted, there are many different possibilities for human beings in contemporary society to engage with music. Following Nielsen (1998), five major ways the following “areas” are elaborated: Reproduction, Production, Perception, Interpretation and Reflection. Different conceptions about the “effects” on experience embodied in various forms for musical activity, are outlined. Music listening is shown to have a central role in the life-worlds of youth; however, according to recent research results, music making (i.e. playing and/or singing) also appears to be a prominent feature. The first section of Chapter 2 also includes a part devoted to the tension between musical engagement in school (i.e. during music lessons) and musical engagement out of school (i.e. as part of the youth culture). Referring to, among others, Drotner (1995, 2004), Ericsson (2002), Hetmar (2004), Stålhammar (2003) and Qvarsell (1988), the “collision” between different forms of culture when teenage pupils meet music in school, is outlined.

The second section deals with various functions and impact that music may have on humans. However, since musical engagement always and inevitably – as pointed out by Jørgensen (1989) – depends on individual “needs”, it is not possible to make any definite conclusions about such matters. Rather, the text serves as a background highlighting some of the “forces” that have been shown to motivate (in particular) youth to engage with music. The possible outcome of a musical encounter is further elaborated in the following section. A theory proposed by Nielsen (1998), indicating that there are different layers that can be “activated” while dealing with music, is taken as a starting point. Following the hermeneutic foundation of this theory, I thereafter devote some part of the text to an examination of Gadamer’s (1997) view on aesthetic experience. In particular, the similarity between play and musical involvement is elaborated. Further, the concept of meeting, which has a central role in my study, is traced back to Bollnow (1976), paralleled with Dale’s (1991) views on the possible occurrence and importance of so-called discontinued meetings in school.

### Chapter 3

The second part of the theoretical framework, presented in Chapter 3, focus on the teaching and learning of music. The starting point is taken in the multifaceted concept of *music learning*. It is concluded that music learning can shift in character depending on the circumstances under which it takes place. In educational contexts, learning usually has a formal character, whereas learning that occurs in situations not explicitly aiming at learning, is described as informal. Further, there is a kind of intermediate position combining formal and informal elements. Hargreaves, Marshall and North (2003) notice that such learning, referred to as making up a so-called third environment, is self-directed and intrinsically rewarding. According to them, there are certain challenges but obvious advantages for music teachers who wish to draw on this type of learning in school. Ericsson (2002), who has studied how teenage pupils comprehend musical learning in educational as well as non-educational contexts, came to the conclusion that music teachers preferable should not try to influence matters like preference and interpretation, since this is not appreciated by the pupils. Rather,

taking part of music classes in compulsory school, is valued because of the access to a milieu where one can get help to develop musical skills. According to this, Ericsson proposes a modernised view of music as a school subject which clearly is reminiscent of learning in the so-called third environment. In order to further illuminate the complexity of musical learning as a phenomenon, five conceptions of music education as described by Jorgensen (1997) are presented. Each of these conceptions – Schooling, Training, Education, Socialisation and Enculturation – highlight different approaches. Finally, the opening part of Chapter 3, deals with a model based on experiential learning as proposed by Sava (1993, 1996), focusing on the inner change or *transformation* that artistic learning should aim at. Following Sava, the learner is viewed as an active constructor and creator of reality.

The next section is devoted to the positions outlined by two recognized authorities in the field of music education – Bennett Reimer and David Elliott – who have had tremendous influence on the overall debate of what music education in school should aim at and how it ultimately is to be carried out. The views that they represent are in sharp contrast with each other. Reimer (1970) defends a model called “Music Education as Aesthetic Education” (MEAE) emphasizing active *listening*; Elliott (1995) puts the stress on *performing* music, thus pleading for an action-centred education: “Music Education Through artistic Actions” (META). Swanwick’s conception of music education (see for example Swanwick, 1981 and 1996) serves as an example illustrating a position where different forms of engaging with music are seen all *together* to contribute to the universe of learning music. Similarly, Koopman (1997, 1998) has argued that MEAE and META could be regarded as complimentary rather than antagonistic positions.

The third and last – and also most exhaustive – section of Chapter 3, then, deals with earlier research and remarks on extraordinary experiences as a feature of the learning process. I examine the (presumed or “proved”) educational significance as well as the (presumed or “proved”) occurrence in classroom settings regarding *peak experiences* (Maslow, 1971, 1976; see also Pennington, 1973), *flow experiences* (Csikszentmihalyi, 1991, 2001; Csikszentmihalyi & Schiefele, 1992, 1993; see also Custodero, 1998, 2002; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002 and Volquartz, 1999), and *strong experiences related to music* (Gabrielson, 2002a). It is shown that a formal instructional environment (like compulsory school) typically is regarded to be linked with several aggravating circumstances (Heiling, 1995; Lehtonen, 1995; North, Hargreaves, 2000; Rostvall, 2000; Rostvall & West, 2001; Sloboda, 1990, 2001; Sloboda & O’Neill, 2001). However, according to the literature, such settings still *may* generate extraordinary experiences, and this is stipulated to be important and desirable (see also Dale, 1991; Hargreaves, 1983; Nielsen, 1998).

## Chapter 4

In Chapter 4, the methodological design and orientation of my study, is elaborated. I position my work within a phenomenological-hermeneutical frame of reference, and refer to the thinking of Hans-Georg Gadamer (1989, 1997) as a

chief source. The overall research design, therefore, is qualitative and interpretive, aiming at *describing* and – above all – *understanding* the “object” of study. Different strategies have been employed in order to “cover” various perspectives on strong experiences related to music as a potential feature in music education within compulsory school, and these are described in detail. In short, my project has both qualitative and quantitative components, and can be classified as exploratory. Empirical data have been content analysed involving, on the one hand, meaning concentration and construction of narratives, and on the other hand, frequency analysis based on a specific scheme describing different reactions and behaviours in strong experiences of music (Gabrielsson & Lindström Wik, 2003).

During the summer of 2000, I conducted extensive interviews with 28 persons who had been working as music teachers at the senior level of compulsory school during the previous school year. These persons represented different geographic circumstances (urban, suburban and rural communities), covering the main part of all schools in Finland catering for Swedish-speaking pupils aged about thirteen to fifteen years. Some of the them had only been working for one year, others had more than two decades of experience. The interviews were concerned with music education for pupils aged 13–15 – but many of the teachers had taught younger and/or older pupils as well (meaning that they were able to make comparisons between different age groups when talking). The opening question was: “What do you see as the most important task(s) for music education at the senior level of compulsory school?”. Depending on the character of the answer, each interview thereafter took on somewhat different directions. Thus, the design was quite open-ended, allowing the production of narratives. Generally, the topic of strong experiences related to music was introduced by a request to freely describe such an experience (i.e. that the teacher had experienced himself/herself). Thereafter, a turn to various aspects of the possible occurrence of strong experiences related to school was made<sup>221</sup>. The interviews lasted about approximately 60 to 90 minutes. They were all recorded on tape and later transcribed in full by myself.

The empirical data representing the youth perspective on SEM originates from a research project that was conducted by Leif Finnäs during the main part of the 1990s. As part of Finnäs’ project, a total of 756 pupils aged about 15 years<sup>222</sup> freely wrote about their strong experiences related to different so-called aesthetic areas (art, literature, nature etc.). Some 260 essays happened to be about music, and the texts used in my study derive from this pool of data. However, only essays that explicitly picture a “genuine” musical encounter have been included in my research. In order to qualify as such a description, the essay had to give an account of some kind of a “meeting” between the individual and the music. That is, mentioning music more or less in passing, or describing only “surrounding” factors like – for example – impressions of the looks or behaviour of the people attending the concert, or the overall meaning of experiencing music, was not enough. Following this criterion, a total of 168 descriptions were submitted to a

---

<sup>221</sup> An example of an interview as a whole is “retold” (in Swedish) in Appendix 2.

<sup>222</sup> Adolescents attending last year of compulsory school, i.e. 9<sup>th</sup> graders.

thorough analysis. With this, a descriptive system developed by Gabrielsson and Lindström Wik (2003; see Appendix 1), containing more than 150 different variables (reactions, behaviours etc.), was implemented.

Two versions of the national curriculum in music have been included for analysis. These are firstly the text that was valid during the academic year of 1999–2000 (originally written 1994); and secondly, a recent, revised version (dated 2004) which has already replaced the old one in some schools and will do so completely no later than 2006. Moreover, I have analysed local curricula in music from a total of 24 of the schools where the teachers in my survey were working during 1999–2000. In all cases, the content has been scanned for the actual representation of the phenomenon of music experience.

## Chapter 5

The result of my extensive analysis of the 168 essays about a strong experience related to music, written by pupils aged about 15, is presented in Chapter 5. In order to give the reader a feeling for what kind of experiences the pupils reported (content) and how this was done (form), the first part of the chapter contains a narrative (written by me in line with a technique called *faction*<sup>223</sup>) and several original examples. Further, the original examples illustrate how the descriptive system developed by Gabrielsson and Lindström (2003) has been implemented.

The content analysis revealed that fourteen (14) descriptions had been manifested in school – and in only one (1) case, had SEM had occurred in a classroom setting. Since the activity during the “traditional” lesson had been to write poems while listening to music, I was not even able to conclude if the reported experience had indeed happened during a music class or, perhaps, rather during a Swedish class. The remaining 13 descriptions manifested in school could be located to public concerts held either in school or in “real” concert halls, as well as to the specific context of “Skolmusik” (a big music festival held every three years gathering thousands of Swedish-speaking pupils in Finland). The main part of the reports referred to listening to music live, but other activities were also mentioned: performing music alone during a concert, collective singing at a school ceremony, and participating as a musician and listener at “Skolmusik”. Many different musical genres were reported; the main part was characterized as known (familiar) to the pupil, but unliked and rejected music was also reported to surprisingly have caused a positive SEM in a couple of cases. Although the low amount of descriptions manifested in school was not totally unexpected (due to my preunderstanding), this finding still was considered to be quite striking.

Referring to the total amount of data, most pupils reporting having had a SEM when listening to music; about 20 % had been performing music themselves, and a few (about 2 %) had experienced SEM while creating music. An overwhelming part of the reports dealt with music classified as rock, hard-rock and pop, but several other genres were represented as well. The main part of the descriptions could be located to a safe, known surrounding, and in most of these cases the

---

<sup>223</sup> Geertz cited in Salomonsson (1996).

pupil had been alone when the experience occurred. However, many pupils also wrote about having attended public concerts, or having “met” the music in question in situations where other (at least partly foreign) people had been present. Pupils’ experiences (as described by them) were, in total, shown to have involved a great spectrum of different reactions and behaviours. The three most common “variables” were: positive emotions like joy, happiness, contentment and satisfaction; different kinds of associations, memories and thoughts; and descriptions of musical and performance qualities by mixing cognitive and emotional words, indicating some that some kind of evaluation had took place. Pupils’ own statements of possible reasons indicated that factors related to the music, to the person, and to the situation were mentioned. Person-related factors (physical state, emotional state cognitive aspects, “personality” etc.) were regarded as the main cause by most pupils (about 40 %).

Eleven so-called narrative constructions were generated as a result of the more holistic- and meaning-oriented part of my analysis. Each of them was formulated as an ending to one of the phrases “A strong experience related to music is when I...” and “A strong experience related to music is when music...”. Thus, the meaning potential could be summarized in the following constructions. A strong experience related to music is (1) when I feel that I do well while performing, (2) when music attracts me, (3) when I witness a huge happening, (4) when music changes my feelings, (5) when I am moved by the music, (6) when I experience physiological reactions, (7) when music evokes memories, (8) when I transcend boundaries, (9) when I deepen knowledge and skills in music, (10) when I move to music, and finally (11) when I experience a synchronization of different musical sources. A concluding meta narrative highlighted the fact that SEM is a personally significant experience “loaded” with meaning, and that this experience may result in a deepened understanding of and “feeling” for not only music, but also oneself and life in general.

## Chapter 6

Since several teachers spontaneously described more than one SEM, the total amount of descriptions concerning teachers’ own SEM – described in Chapter 6 – was 46. As with the experiences described by the pupils (presented in Chapter 5), the amount of different reactions and behaviours expressed by the teachers when freely telling about strong experiences related to music that they had had themselves, became obvious. There were examples that belonged to all of the seven main categories in the scheme used while analysing the content (Gabrielson & Lindström Wik, 2003; see Appendix 1). The three most common “variables” were shown to be: descriptions of musical and performance qualities characterized by the use of cognitive and emotional terms; positive emotions like liking, enjoyment, joy and happiness; and – equally common as the previous reaction – more “factual” (objective, technical, etc.) statements about various qualities of the music and the performance. Possible reasons for the occurrence of SEM could be classified into musical, personal, and situational aspects. The analysis revealed that listening to music and performing music oneself were almost equally common. Various musical genres were reported – the biggest being classical music.



The following narrative constructions were generated. A strong experience of music is (1) when I experience an “outstanding” performance, (2) when I am moved by the music, (3) when I feel that I do well while performing, (4) when I feel that I do badly while performing, (5) when music attracts me, (6) when I experience a musical wish being fulfilled, (7) when I experience physiological reactions, and (8) when music changes my feelings. Several themes were found to be in common with the pupils’ data. However, the analysis of the meaning potential displayed in the teacher data, clearly revealed the high degree of musical expertise among teachers. Further, it was noticed that memories of SEM “loaded” with negative feelings were reported in a couple of cases. It was stated that personally significant experiences related to music form an important basis in the musical lives of music teachers.

## Chapter 7

In Chapter 7, two perspectives illuminating the goals for the subject of music in compulsory schools catering for ages 13–15 is presented. First, I describe how music experience is represented in a selection of national and local syllabus texts. Second, the outcome of my analysis of what music education is about from the viewpoint of music teachers, is reported – as are some outlines for the possible chances that strong experiences related to music would occur while dealing with the tasks in question.

The findings about teachers’ perspectives on important tasks for music education were grouped into eight different dimensions. Each dimension highlights some specific aspect of musical engagement, which music education in lower secondary school preferably should be concerned with. All teachers mentioned more than one important task (cf. Sandberg, 1996). The most common task was named *The skill dimension* [Färdighetsdimensionen], focusing on the development of (technical) skills needed to make music (i.e. play and sing at least on a basic level), as well as the ability to listen to music actively and attentively. Another goal, summed up as *The educative dimension* [Bildningsdimensionen], was to broaden the musical all-round education by increasing pupils’ knowledge about instruments, music theory and history, different musical genres, and how to read music. *The attitude dimension* [Attityddimensionen] highlights the work aiming to encourage the development of a positive attitude towards music (wanting to engage with music, to listen to previous unknown or even rejected music, etc.) – or, at least, to develop a *tolerant* attitude (i.e. not immediately rejecting “foreign” music, criticizing people displaying other preferences than oneself, and the like). Statements concerned with an increased ability to approach music in a critical and reflective way (i.e. to become more aware about qualitative differences and to learn to make such judgements about the musical material, song texts, artists and performances) were collected under the *The awareness dimension* [Medvetenhetsdimensionen]. Another common task was *The social dimension* [Den sociala dimensionen], focusing on the development of social skills needed to get along with others (the ability to show respect, to cooperate etc.), as well as on the experience of joy belonging to and forming an important part of a group of people making music together. The section called *The identity dimension* [Identitetsdimensionen] deals with pupils’ experiences of themselves as

persons capable (or not capable) of making music, i.e. their identities in music (Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002). According to this dimension, the subject of music in school should establish a positive self-esteem in music by *all* pupils.

In contrast to the first six dimensions, tasks related to the two remaining dimensions have only been mentioned by a few teachers. Three of the young, unqualified teachers with only one year of working experience, have emphasized that it should be fun to attend music classes in school, thus given raise to a discourse called *The fun-and-enjoyment dimension* [Trivseldimensionen]. Although all teachers in my survey can be said to strive for this, these three people differ in the emphasis they have given to it. For example, one of them admitted that at least some acquaintance with opera is desirable but since this was not regarded as “fun” (from a pupils’ perspective), this was skipped. The last section, *The dimension of extraordinary experiences* [Den extraordinära upplevelsedimensionen], also comprises three teachers – and all of them happened to be qualified and experienced. This dimension explicitly deals with the “object” of study in my thesis. In other words, a total of three (3) persons gave a certain prominence to the desirability of “giving” pupils extraordinary (peak-, strong-) experiences while engaging with music as part of music education in school.

My analysis of the so-called potential zone of experience, reported in connection with the presentation of each of the eight dimensions, showed that this zone might be “activated” – in some way or another – in all cases. In other words, experience can be seen as something possible “penetrating” musical engagement of *all* kinds (cf. Gabrielsson, 2002a). In order to illustrate this finding, a model picturing two intertwined ropes was constructed: the one rope pictured the eight dimensions, the other one the potential zone of experience.

## Chapter 8

Chapter 8 begins with three narratives that illustrate three different situations when pupils apparently (i.e. according to the teachers) have been strongly affected while “dealing” with music as part of music education in school. The narratives give a concrete glimpse of the educational “reality” – and indirectly also function as immediate “proof” that the educational context *can* indeed serve as an arena for SEM. It showed out that all of the 28 teachers in my survey displayed a *fundamentally* positive attitude towards the idea of regarding SEM as a feature of formal music learning. Despite of this, however, there were a few teachers who judged the classroom setting as more or less inimical to such experiences (which they regretted). The most common reaction to the topic, though, was the expression of an ambivalent view, meaning that the initial comments on the occurrence of SEM in school included facilitating as well as restricting factors. The rest of the chapter is concerned with the patterns that were disclosed in the teachers’ reasoning about strong experiences related to music as a potential feature of school music education<sup>224</sup>. The presentation is

---

<sup>224</sup> For each teacher, a summary illuminating the main views expressed by that teacher, has been constructed. These “voices” are enclosed in an appendix (see Appendix 3) – not

divided into six sections, each highlighting a specific theme, contributing to shedding light on the circumstances affecting the possible occurrence of SEM in school.

The first section bears the heading: *Strong experiences related to music – a matter of chance?*. Although some of the teachers have come to judge the proportion of chance as not insignificant – as did Maslow (1976) when discussing peak experiences – the analysis showed that no single teacher viewed the occurrence of SEM as a matter of chance *only*. This is an important starting point, indicating (at least indirectly) that external influence might be possible. Teachers' perceptions about how it is, or could be, possible to "stimulate" the occurrence of SEM is elaborated in detail in the following section, *To "stimulate" strong experiences related to music*. Although several possibilities were generally outlined during the conversations, it struck me that many teachers appeared to be very unused to, or unfamiliar with, such thinking. Also, none of the qualified teachers referred to having touched upon such aspects as part of their teacher training programme. Among the concrete possibilities mentioned, the type of music (i.e. its' emotional and structural character and/or lyrics) was seen as a very effective "tool" for trying to enhance pupils' experiences. Dealing with music chosen by the pupils, as well as repeated listening, playing and/or singing if explicitly wished by them, were stated as features embodying specific chances for SEM. Several teachers talked about the importance that background information (like circumstances under which the music was composed, etc.) preceded the listening sequence – but diametrically opposed statements were found as well, indicating that too detailed instructions or demanding tasks may interfere with the quality of experience while listening. Further, several ways in which the classroom setting could be manipulated in order to possibly increase the chance of SEM were identified; for example, by switching of the lights and asking the pupils to try to relax, perhaps with their eyes closed. Among the factors viewed as making it difficult for teachers to "stimulate" the occurrence of SEM, one of the most common factors mentioned was the limited amount of time available. The absence of technical skills needed to perform a specific piece (or type) of music, excluding certain music, is another example. A couple of teachers noticed that there may be teachers who *do not want* to affect pupils too strongly during music classes, and therefore do not "stimulate" such reactions (cf. Nielsen, 1998). Feeling incompetent handling the possible outcome correctly, was mentioned as one reason for this.

The third section deals with factors related to group dynamic and interpersonal aspects, and is named: *The social play*. It is concluded that pupils' (un)willingness to *express* (show) that they have been strongly affected by music seem to be embedded in the "quality" of relationships between people occupying a classroom setting. The teenage pupil in compulsory school is described to be hiding behind a mask, deeply aware of his or her outer appearance, in order not to risk being marked as different, or the like. Due to this, the main problem was stated as how to encourage the pupils also to *articulate* their experiences, i.e.

---

only in order to illustrate the individual views but also, and mainly, because of the possibility this gives the reader to validate my research.

how to make the classroom a safe place, allowing all kinds of reactions. Signs of gender differences were found in the data, indicating that it is even more difficult for boys to express feelings. In the fourth section one of the general characteristics for extraordinary experiences is at stake (see for example Gabrielsson & Lindström Wik, 2003), namely that it might be experienced as difficult or even impossible to describe the experience in verbal terms. Part of this aspect, treated under the heading *To verbalize one's experience*, can be seen as a consequence of the social play described in section 3. Other reasons mentioned by the teachers are a “general” difficulty among teenage compulsory pupils to express themselves verbally and/or in written language, as well as a reluctance to do so in an educational context if the topic is conceived to be too personal – as can be the case with SEM. The pupils are thought to be more honest about how they have been affected when writing about their experiences. Section five, *To interpret signs*, presents various signs which may serve as indicators of SEM, referred to by the teachers as complements, or compensations, “loaded” with information about how pupils perceive the musical engagement. These signs are: certain behaviour and outer appearance (physical actions like moving or laughing, “glowing” eyes, etc.), changes in the “atmosphere” (for example, a sudden silence), and verbal utterances that indicate the experience of SEM. Finally, there is a section entitled *Various locations “allowing” experience*, dealing with a central finding of my analysis – namely, the accentuation that SEM may also (or *rather*, according to some teachers) take place in contexts outside the “typical” (formal) education milieu, i.e. not only during music lessons in classroom settings.

## Chapter 9

In the last chapter, the findings are summed up and discussed in the light of earlier research, and some comments on the approach chosen in my own study are made. Further, conclusions are drawn about the possibility, and also desirability, that this complex and elusive phenomenon called SEM, occurs as a feature of learning music within the context of lower secondary school. It is stated, that the subject of music *may* be regarded as an arena that – under certain circumstances – is indeed capable of generating SEM. As became clear in my study, the scope should not be limited to the classroom setting; music education can – and also should – be extended to other contexts as well, thus making it possible to “operate” with several *arenas*. It is concluded that the “collision” of different cultures that, more or less inevitably, are forced together in educational contexts like the one studied, may present certain challenges to music teachers (cf. Hetmar, 2004). I emphasize the importance of “offering” pupils musical encounters “loaded” with meaning, and argue for an approach called *radical aesthetics* (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2000). Strong experiences related to music can be seen as “proof” of such an education.

My study supports the assumption put forward by several researchers indicating that matters concerning how people experience and react to music are too little discussed in music education – and, as Gabrielsson (2002a) has pointed out, this goes for *any* level. It is, therefore, my hope that this thesis may contribute to putting strong experiences related to music more explicitly on the agenda – both

in teacher training as well as during music classes in compulsory school. More concretely, I wish to encourage music teachers to reflect on their existing views about music education, perhaps by opening up new ways of thinking about musical encounters, and to pay more attention to how the classroom setting could become an even better arena for promoting strong experiences related to music.

## Referenser

- Aagre, W. (2002). Tonårsrummet i kontext. I W. Aagre, A. de Haas, C. Häggström, M. Lieberg och S. Mörch, *Nordiska tonårsrum. Vardagsliv och samhälle i det moderna* (ss. 145–166). Lund: Studentlitteratur.
- Alasuutari, P. (2001). *Laadullinen tutkimus* (3. uppl.). Tampere: Vastapaino.
- Alerby, E., & Ferm, C. (2002). Musikaliskt lärande – förkroppsligad erfarenhet i ett livsvärldsperspektiv. *Musiikkikasvatus*, 6 (2), 22–30.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2000). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Andersson, E. (1998). Att fånga det extraordinära. I F. Miegel och F. Schoug (Red.), *Dikotomier. Vetenskapsteoretiska reflektioner* (ss. 218 – 231). Lund: Studentlitteratur.
- Antonsson, G., & Nilsson, K. (1991). *Starka musikupplevelser hos ungdomar i gymnasieåldern*. Opublicerat fördjupningsarbete, Institutionen för tillämpad psykologi, Uppsala universitet.
- Aulin-Gråhamn, L. (2004). Nya deltagare, nya möjligheter. I L. Aulin-Gråhamn, M. Persson och J. Thavenius, *Skolan och den radikala estetiken* (ss. 35–63). Lund: Studentlitteratur.
- Aulin-Gråhamn, L., Person, M., & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Axelsen, D. (1997). *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students* (Göteborg studies in educational sciences nr 115). (Doktorsavhandling.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Behne, K.-E. (1997). The development of ”Musikerleben” in adolescence: how and why young people listen to music. I I. Deliège och J. A. Sloboda (Red.), *Perception and cognition of music* (ss. 143–159). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Benestad, F. (1994). *Musik och tanke. Huvudlinjer i musikestetikens historia från antiken till vår egen tid* (N. L. Wallin, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Berggren, S. (2001). *Starka musikupplevelser genom livet*. Opublicerad C-uppsats i musikpsykologi, Institutionen för psykologi, Uppsala universitet.
- Bjurström, E. (1997). *Högt och lågt. Smak och stil i ungdomskulturen*. (Doktorsavhandling.) Umeå: Boréa.
- Bjurström E., & Lilliestam, L. (1994). Stilens markörer. I J. Fornäs, U. Boëthius, M. Forsman, G. Hillevi och B. Reimer, *Ungdomskultur i Sverige* (FUS-rapport nr 6, ss. 203–232). Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørkvold, J.-R. (1991). *Den musiska människan. Barnet, sången och lekfullheten genom livet* (H. Carlberg, övers.). Stockholm: Runa.
- Boal-Palheiros, G. M., & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and school. *British journal of music education*, 18 (2) 103–118.
- Bollnow, O. F. (1976). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København: Christian Ejlers Forlag.
- Bouij, C. (1988). "Musik – mitt liv och kommande levebröd": En studie i musiklärarens yrkessocialisation. (Doktorsavhandling.) Göteborgs universitet, Musikvetenskapliga institutionen.
- Bruhn, H. (2000). *Musiktherapie. Geschichte – Theorien – Methoden*. Göttingen: Hogrefe.
- Brändström, S. (1997). *Vem är musikalisk? Intervjuer med musklärare och musklärarytbildare* (Pedagogiska Publikationer från Kungliga Musikhögskolan nr 3). Stockholm: KMH Förlaget.
- Brändström, S., & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält. En studie om kommunal musikskola och musklärarytutbildning* (Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen nr 37). (Doktorsavhandling.) Umeå: Umeå universitet.
- Bunt, L., & Pavlicevic, M. (2001). Music and emotion: Perspectives from music therapy. In P. N. Juslin and J. A. Sloboda (Red.), *Music and emotion: Theory and research* (ss. 181–201). Oxford: Oxford University Press.
- Burnett, B. (1990). From a whisper to a scream. Music video and cultural form. I K. Roe och U. Carlsson (Red.), *Popular music research* (NORDICUM-Sweden nr 1-2, ss. 21–27). Göteborg : Nordic Documentation Center for Mass Communication Research.
- Bärmark, J. (1985). *Självförverkligandets psykologi. Ett centralt tema i Maslows tänkande*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Carlgren, I. (1999). Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande. I I. Carlgren (Red.), *Miljöer för lärande* (ss. 9–30). Lund: Studentlitteratur.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clemens, M. (1985). Attribution und Musikrezeption. Der Hörer als "naiver" Musikpsychologe. I *Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*, 2, 125–138.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Crozier, W. R. (1997). Music and social influence. I D. J. Hargreaves och A. C. North, *The social psychology of music* (ss. 67–83). Oxford: Oxford University Press.

- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow. The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen* (8. uppl.). Stuttgart: Klett-Cotta. (Original publicerat 1975)
- Csikszentmihalyi, M. (2001). *Finna flow. Den vardagliga entusiasmens psykologi* (G. Grip, övers.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. E. (1990). *The art of seeing. An interpretation of the aesthetic encounter*. Malibu, CA: J. Paul Getty Museum and Getty Center for Education in the Arts.
- Csikszentmihalyi, M., & Schiefele, U. (1992). Arts education, human development and the quality of experience. I B. Reimer och R. A. Smith (Red.), *The arts, education and aesthetic knowing: Ninety-First yearbook of the national society for the study of education* (ss. 169–191). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Csikszentmihalyi, M., & Schiefele, U. (1993) Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 207–221.
- Custodero, L. A. (1998). Observing flow in young children's music learning. *General Music Today*, 21–27.
- Custodero, L. A. (2002). Seeking challenge, finding skill: flow experience and music education. *Arts Education Policy Review*, 103 (3), 3–9.
- Dahlstedt, S. (1994). Musikhistorikerns perspektiv. I B. Sundin (red.), *Den konstnärlige pedagogen och den pedagogiske konstnären. En symposierapport* (Musikpedagogik, forskning och utveckling nr. 3, s. 12–21). Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Dahlstedt, S., & Nielsen, F. V. (1994). Konstbegreppet. I B. Sundin (Red.), *Den konstnärlige pedagogen och den pedagogiske konstnären. En symposierapport* (Musikpedagogik, forskning och utveckling nr. 3). (ss. 83–100). Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Dale, E. L. (1991). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet. Om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Oslo: Gyldendal.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: Perigee. (Original publicerat 1934)
- Dowling, W. J., & Harwood, D, L. (1986). *Music cognition*. New York: Academic Press.
- Drotner, K. (1995). *At skabe sig – selv. Ungdom, æstetik, pædagogik* (2. uppl.). København: Gyldendal.
- Drotner, K. (2004). Andethedens dannelse: at håndtere senmoderne kompleksitet. *Drama nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 2, 21–25.



- Dysthe, O. (Red.). (2003). Om sambandet mellan dialog, samspel och lärande (ss. 7–27). I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O., & Igland, M.-A. (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (ss. 75–94). Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (1981). *Psykologiska grundbegrepp. En uppslagsbok*. Lund: Liber.
- Egidius, H. (1997). *Natur och kulturs psykologilexikon*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Elliott, D. (1995). *Music matters. A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. (1996). Music education in Finland: A new philosophical view. *Finish journal of music education*, 1, 6–22.
- Eneroth, B. (1984). *Hur mäter man "vackert"? Grundbok i kvalitativ metod*. Stockholm: Akademilitteratur.
- Ericsson, C. (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande* (Studies in music and music education nr 4). (Doktorsavhandling.) Malmö: Musikhögskolan.
- Erixon, P.-O. (2002–2003). Drömmen om den rena kommunikationen – om diktskrivning i gymnasieskolan. *Tidsskrift för lärarutbildning och forskning* (4/2002–1/2003), 89–105.
- Erixon, P.-O. (2004). *Drömmen om den rena kommunikationen. Diktskrivning som pedagogiskt arbete i gymnasieskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Erling, A., & Hwang, P. (2001). *Ungdomspsykologi. Utveckling och livsvillkor*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Erkkilä, J. (1997). *Musiikin merkitystasot musiikkiterapian teorian ja kliinisen käytännön näkökulmista* (Jyväskylä Studies in the Arts nr 57). (Doktorsavhandling.) Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Fink-Jensen, K. (1997). *Musikalsk stemthed – et henrykt nu! Temaer og former i børns lytteoplevelser i skolen*. (Doktorsavhandling.) København: Danmarks Lærerhøgskole, Institut for æstetiske fag og mediepädagogik.
- Fink-Jensen, K. (1998). *Stemthed – en basis for æstetisk laering. Det musiske i et livsfilosofisk lys*. København: Danmarks Lærerhøgskole.
- Finlandssvensk ordbok. (2000). (C. af Hällström & M. Reuter). Esbo: Schildt.
- Finney, J. (2002). Music education as aesthetic education: a rethink. *British journal of Music Education*, 19 (2), 119–134.
- Finnäs, L. (1989a). How can musical preferences be modified? A research review. *Council for research in music education*, 102, 1–58.
- Finnäs, L. (1989b). A comparison between young people's privately and publicly expressed musical preferences. *Psychology of Music*, 17, 132–145.
- Finnäs, L. (1992). *Olika musikpresentationsformers effekt på lyssnarupplevelsen – några teoriansatser, en forskningsöversikt och ett empiriskt bidrag rörande*

- skolelevers reaktioner inför levande respektive mediaförmedlad musik* (Pedagogiska rapporter nr 1). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska institutionen.
- Finnäs, L. (1997). Teenager's experiences in typical "aesthetic areas". I A. Gabrielsson (Red.), *Proceedings of the third Triennial ESCOM Conference* (s. 635). Uppsala: Department of psychology, Uppsala University.
- Finnäs, L. (2000). Hur påverkar audiovisuell musikåtergivning skolungdomars musikupplevelse? I S.-E. Hansén, J. Sjöberg och G. Eklund-Myrskog (Red.), *Att spana i tiden. Pedagogiska utblickar. Festskrift tillägnad Håkan Andersson* (ss. 145–155). Vasa: Åbo Akademi, Österbottens högskola.
- Finnäs, L. (2001). Presenting music live, audio-visually or aurally – does it affect listeners' experiences differently? *British Journal of Music Education*, 18 (1), 55–78.
- Folkestad, G. (2001). Musikundervisning – en del av vårt kulturarv. Musikaliskt lärande i antikens Grekland och dagens globaliserade IT-värld. I G. Matell och T. Theorell (Red.), *Musikens roll i barns utveckling* (Stressforskningsrapporter nr 295, ss. 15–20). Stockholm: Institutet för psykosocial medicin, Karolinska institutet.
- Fornäs, J., Lindberg, U., & Sernhede, O. (1989). *Under rocken. Musikens roll i tre unga band* (3. uppl.). Stockholm: Symposion.
- Fornäs, J. (1990a). Senmoderna dimensioner. I J. Fornäs och U. Boëthius, *Ungdom och kulturell modernisering* (FUS-rapport nr 2, ss. 9–57). Stockholm: Symposion.
- Fornäs, J. (1990b). Popular music and youth culture in late modernity. I K. Roe och U. Carlsson (Red.), *Popular music research* (NORDICUM-Sweden nr 1-2, ss. 29–39). Göteborg: Nordic Documentation Center for Mass Communication Research
- From, J., & Holmgren, C. (2000). Hermeneutik och pedagogik. *Nordisk pedagogisk*, 20 (4), 219–229.
- Gabrielsson, A. [u. å.]. *Kort framställning av musikpsykologins historia*. (Opublicerat undervisningsmaterial.) Uppsala: Institutionen för psykologi, Uppsala universitet.
- Gabrielsson, A. (1989). Intense emotional experiences in music. In *Proceedings of the First International Conference on Music Perception and Cognition held in Kyoto, Japan* (ss. 371–376). Kyoto: Kyoto City University of Arts, Faculty of Music.
- Gabrielsson, A. (1990) Music experience and music education. I J. P. B. Dobbs (Red.), *Music education: facing the future. Proceedings of the nineteenth world conference of the International Society for Music Education held in Helsinki, Finland* (ss. 86–87). Reading, U.K.: ISME.
- Gabrielsson, A. (1991). Experiencing music. *Canadian Music Educator*, 33, 21–26.

- Gabrielsson, A. (1997). Varieties of music experience. I A. Gabrielsson (Red.), *Proceedings of the third Triennial ESCOM Conference* (s. 650). Uppsala: Department of psychology, Uppsala University.
- Gabrielsson, A. (2000). *Introduktion till musikpsykologin*. (Opublicerat undervisningsmaterial.) Uppsala: Institutionen för psykologi, Uppsala universitet.
- Gabrielsson, A. (2001). Emotions in strong experiences with music. I P. N. Juslin och J. A. Sloboda (Red.), *Music and emotion. Theory and research* (ss. 431–449). Oxford: Oxford University Press.
- Gabrielsson, A. (2001–2002). Emotion perceived and emotion felt: same or different? *Musicae Scientiae. Special issue*, 123–147.
- Gabrielsson, A. (2002a). Some reflections on links between music psychology and music education. I I. M. Hanken, S. Graabræk Nielsen och M. Nerland (Red.), *Research in and for higher music education. Festschrift for Harald Jørgensen* (NMH-publikasjon nr 2, ss. 13–22). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Gabrielsson, A. (2002b). Old people's remembrance of strong experiences related to music. *Psychomusicology*, 18, 103–122.
- Gabrielsson, A. (2003). Reflektioner kring förhållandet mellan musikestetik och musikpsykologi. *Nordisk estetisk tidsskrift*, 27–28, 40–51.
- Gabrielsson, A. (under tryckning). Strong experiences elicited by music – What music? I P. Locher, C. Martindale, L. Dorfman, V. Petrov och D. Leontiev (Red.), *New directions in aesthetics, creativity, and the psychology of art*. Amityville, NY: Baywood Publishing Company.
- Gabrielsson, A., & Lindström, S. (1993). On strong experiences of music. *Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*, 10, 118–139.
- Gabrielsson, A., & Lindström, S. (1995). Can strong experiences of music have therapeutic implications? I R. Steinberg (Red.), *Music and the mind machine. The psychophysiology and psychopathology of the sense of music* (ss. 195–202). Berlin: Springer.
- Gabrielsson, A., & Lindström Wik, S. (2000). Strong experiences of and with music. I D. Greer (Red.), *Musicology and sister disciplines: Past, present and future* (ss. 100–108). Oxford: Oxford University Press.
- Gabrielsson, A., & Lindström Wik, S. (2003). Strong experiences related to music: a descriptive system. *Musicae Scientiae*, 7 (2), 157–217.
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method* (2. uppl., G. Marshall Donald och Joel Weinsheimer, övers.). London: Sheed & Ward. (Original publicerat 1960)
- Gadamer, H.-G. (1997). *Sanning och metod i urval* (A. Melberg, övers.). Göteborg: Daidalos.
- Garner, D. (1993). *Tolkandet*. I Ely, M. m.fl., *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar* (ss. 153–196, C. G. Liungman, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Gembris, H. (1982). Experimentelle Untersuchungen, Musik und Emotionen betreffend. Zum Verhältnis Musikurteil – Musikerleben. I K.-E. Behne (Red.),

- Musikpädagogische Forschung. Band 3: Gefühl als Erlebnis – Ausdruck als Sinn* (ss. 146–161). Laaber: Laaber Verlag.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books.
- Goldstein, A. (1980). Thrills in response to music and other stimuli. *Physiological Psychology*, 8 (1), 126–129.
- Grahn Stenbäck, M. (1995). *Sång eller musik? En studie av musikundervisning i årskurserna 2 och 5 utifrån den nationella utvärderingen 1989* (Rapporter vid Institutionen för beteendevetenskap nr 184). (Licentiatavhandling.) Linköping: Linköpings universitet. Institutionen för pedagogik och psykologi
- Green, L. (2001). Music in society and education. In C. Philpott och C. Plummeridge (Red.), *Issues in music teaching* (ss. 47–60). London: RoutledgeFalmer.
- Gullberg, A.-K. (2002). *Skolvägen eller garagevägen: studier av musikalisk socialisation* (Publikationer från LTU nr 8). (Doktorsavhandling.) Piteå: Musikhögskolan i Piteå, Luleå tekniska universitet.
- Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965* (Uppsala Studies in Education nr 91). (Doktorsavhandling.) Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gustavsson, A. (2000). *Tolkning och tolkningsteori 2 - fördjupning* (Texter om forskningsmetod nr 4). Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Habermas, J. (1988). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hargreaves, D. H. (1983). Dr Brunel and Mr Denning: Reflections on aesthetic knowing. I M. Ross (Red.), *The arts: a way of knowing* (ss. 127–160). Oxford: Pergamon.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N., & North, A.C. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20 (2), 147–163.
- Hargreaves, D. J., Miell, D., & MacDonald, R. A. R. (2002). What are musical identities, and why are they important? In R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves och D. Miell (Red.), *Musical identities* (ss. 1–20). Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., & North, A.C. (1997). The social psychology of music. I D. J. Hargreaves och A. C. North (Red.), *The social psychology of music* (pp. 1–21). Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., & North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 71–83).

- Hargreaves, D. J., & North, A. C. (Red.). (2001). *Musical development and learning. The international perspective*. London: Continuum.
- Harrer, G. (1982). Das "Musikerlebnis" im Griff des naturwissenschaftlichen Experiments. I G. Harrer (Red.), *Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie* (2. uppl., ss. 3–53). Stuttgart: Gustav Fischer.
- Heiling, G. (1995). *Bedömnings- och utvärderingsfrågor i musikutbildningar* (Musikpedagogik, forskning och utveckling nr 1). Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Heino, T. (1998). Musiikinopetus peruskoulussa ja lukiossa. I E. Korkeakoski (Red.), *Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus peruskoulussa ja lukiossa* (ss. 74–131). Helsinki: Opetushallitus.
- Hellspong, L. (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hernwall, P. (2001). *Barns digitala rum. Berättelser om e-post, chatt & Internet* (Doktorsavhandlingar från Pedagogiska institutionen nr 104.) Stockholm: Stockholms universitet.
- Hetmar, V. (2004). Klasserummet som kulturellt felt. I A.-L. Østern och R. Heilä-Ylikallio (Red.), *Språk som kultur - brytningar i tid och rum* (Rapport från Pedagogiska fakulteten nr 11, ss. 31–50). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Hjort, M. (2001). *Konstarter och kunskap*. Stockholm: Carlssons.
- Holgersen, S.-E. (1999). Meningsbegrebet i en musikalsk praksis – musikundervisning med 1–5 årige. *Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole*, 3 (4), 51–63.
- Hundeide, K. (2003). Det intersubjektiva klassrummet. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (ss. 143–166). Lund: Studentlitteratur.
- Hyvönen, L. (1995). *Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana* (Studia Musica 5). (Doktorsavhandling.) Helsinki: Sibelius-Akatemia, Musiikkikasvatuksen osasto.
- Hwang, P., & Nilsson, B. (1996). *Utvecklingspsykologi. Från foster till vuxen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Imsen, G. (2000). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi* (3. uppl., G. Silfving, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Jaakkola, E. (1998). Musiikin opetuksen tuloksellisuus peruskoulussa. I E. Korkeakoski (Red.), *Tapaustutkimuksia peruskoulun kuvaamaaidon ja musiikin opetuksesta lukuvuonna 1997–1998* (ss. 100–142). Helsinki: Opetushallitus.
- Jansson, I. (2000). *Tidiga musikupplevelser*. Opublicerad C-uppsats i musikpsykologi, Institutionen för psykologi, Uppsala universitet.
- Jorgensen, E. R. (1997). *In search of music education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Juslin, P. N., & Sloboda, J. (2001). Music and emotion: Introduction. I P. N. Juslin och J. A. Sloboda, *Music and emotion. Theory and research* (ss. 3–20). Oxford: Oxford University Press.

- Jørgensen, H. (1989). *Musikkopplevelsens psykologi*. Oslo: Norsk Musikforlag. (Copyrightår 1988)
- Jørgensen, H. (1995). Nordisk musikkpedagogisk forskning på doktornivå: Status og fremtid. I H. Jørgensen och I. M. Hanken (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning* (ss. 11–43). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Jørgensen, C. R. (2004). *Psykologin i senmoderniteten*. Stockholm: Liber.
- Kaiser, H. J. (1999). Filosofiska grunder för musikleäro utbildning. I F. Nielsen, S. Brändström, H. Jørgensen och B. Olsson (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok 3 1999* (NMH-publikasjoner nr 3, ss. 9–21). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Karlsson, H. (2003). *Musik som upplevd verklighet. En studie om musiken i människan och människan i musiken*. Opublicerad avhandling pro gradu i musikkvetenskap. Humanistiska fakulteten, Åbo Akademi, Åbo.
- Karlsson, L. (1998). *Psykologins grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Karma, K. (1986). *Musiikkipsykologian perusteet* (Musiikkiteen kirjasto nr 3). Helsinki: Suomen Musiikkiteeellinen Seura.
- Karma, K. (1995). Vid eller snäv definition av musikpedagogisk forskning? Kommentar till Harald Jørgensens inledning. I H. Jørgensen och I. M. Hanken (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning* (ss. 44–45). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Kjørup, S. (1999). *Människovetenskaperna. Problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori* (S.-E. Torhell, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Kleinen, G. (1994). *Die psychologische Wirklichkeit der Musik. Wahrnehmung und deutung im Alltag*. Kassel: Gustav Bosse.
- Kleinen, G. (1997). The metaphoric pricess. What does language reveal about music? I A. Gabrielsson (Red.), *Proceedings of the third Triennial ESCOM Conference* (s. 644). Uppsala: Department of psychology, Uppsala University.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Koopman, C. (1997). *Keynotes in music education. A philosophical analysis*. (Doktorsavhandling.) Nijmegen: University of Nijmegen.
- Koopman, C. (1998). Music education: aesthetic or praxial? *The Journal of Aesthetic Education*.
- Koski, J. T. (1995). *Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä* (Tutkimuksia nr 149). (Doktorsavhandling.) Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoululaitos.
- Kurkela, K. (1997). Musiikki ja itsen kohtaaminen. I M. Kaikkonen och S. Mattila (Red.), *Musiikki ja mielen mahdollisuudet* (Sibelius-Akatemian koulutuskeskusten julkaisusarja nr 1). Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (S.-E. Thorhell, övers.) Lund: Studentlitteratur.

- Kvale, S. (1999). Intervjun som kunskapskonstruktion. I A. Säfström och L. Östman (Red.), *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritik* (ss. 57–75). Lund: Studentlitteratur.
- Laitinen, M. (1996). Teemana filosofia. *Musiikkikasvatus*, 1, 4–5.
- Lamont, A. (2002). Musical identities and the school environment. I R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves och D. Miell (Red.), *Musical identities* (ss. 41–59). Oxford: Oxford University Press.
- Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N., & Tarrant, M. (2003). Young people's music in school and out of school. *British journal of music education*, 20 (3), 229–241.
- Lazarus, R. S. (1999). The cognition-emotion debate: a bit of history. I T. Dalgleisch och M. J. Power (Red.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 3–19). Chichester: John Wiley.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteor* (2. uppl., B. Nilsson, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Lehtonen, K. (1990). Relationship between music and psychotherapy. I J. P. B. Dobbs (Red.), *Music education: facing the future. Proceedings of the nineteenth world conference of the International Society for Music Education held in Helsinki, Finland* (ss. 331–336). Reading, U.K.: ISME.
- Lehtonen, K. (1995). Skolan behöver terapeutisk musikundervisning. I M. V. Nandelstadh (Red.), *Harmonier. Musik och konst i skolan* (ss. 75–84). Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Lillemyr, O. F. (1990). *Leik på alvor. Teorier om førskolebarn og leik*. Oslo: Tano.
- Lilliestam, L. (2001). "En dödsmetall – hardcore – hårdrocksgrej, det är jättesvårt att förklara." *Göteborgska gymnasister tänker och talar om musik* (Skrifter från Institutionen för musikvetenskap nr 69). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindberg, U. (1994). Rockens text. I J. Fornäs, U. Boëthius, M. Forsman, H. Ganetz och B. Reimer (Red.), *Ungdomskultur i Sverige* (FUS-rapport nr 6, ss. 255–289). Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Lindström Wik, S. (2001). *Strong experiences related to music and their connection to religious experience*. Opublicerad licentiatavhandling, Institutionen för psykologi, Uppsala universitet.
- Linnankivi, M., Tenkku, L., & Urho, E. (1988). *Musiikin didaktikka* (2. uppl.). Porvoo: WSOY.
- Löfgren, O. (1997). Vad rymmer en upplevelse? I R. Jacobsson och G. Öquist (Red.), *Vetenskapens rymder. Perspektiv och visioner. Forskare reflekterar* (ss. 183–196). Stockholm: Carlsson.
- Löfstedt, A. C. (1999). *Upprymd. Omtumlad. Berörd. En uppsats om starka konstupplevelser*. Opublicerad psykologexamensuppsats, Institutionen för psykologi, Uppsala universitet.
- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk Pedagogik*, 1–2, 1–18.

- Maddux, J. E. (2002). Self-Efficacy. The power of believing you can. I C. R. Snyder och S. J. Lopez (Red.), *Handbook of positive psychology* (ss. 277–287). New York: Oxford University Press.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2. uppl.). New York: Van Nostrand.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2. uppl.). New York: Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1971). Music education and peak experience. I H. W. Bernard och W. C. Huckins (Red.), *Psychosocial dynamics of effective behavior* (ss. 638–649). Boston: Halbrook.
- Maslow, A. H. (1976). *The farther reaches of human nature*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. uppl.). Weinheim: Beltz.
- Nagy, K., & Szabo, C. (2003). The influence of intensity of musical involvement and type of music in musical experiences [CD-ROM]. Abstrakt från R. Kopiez, A. C. Lehmann, I. Wolther och C. Wolf (Red.), *Proceedings of the 5th Triennial Conference for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM)*. Hanover University of Music and Drama.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. I C. R. Snyder och S. J. Lopez (Red.), *Handbook of positive psychology* (ss. 89–105). Oxford: Oxford University Press.
- Nielsen, F. V. (1994). Musikdidaktikerns perspektiv. I B. Sundin (Red.), *Den konstnärlige pedagogen och den pedagogiske konstnären. En symposierapport* (Musikpedagogik, forskning och utveckling nr. 3). (ss. 44–55). Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Nielsen, F. V. (1995). Fenomenologi i relation til musikkpædagogisk forskning. I H. Jørgensen och I. M. Hanken (Red.), *Nordisk musikkpædagogisk forskning* (ss. 68–97). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik* (2. uppl.). København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (red.). (2000). *Mästarlära. Lärande som social praxis* (B. Nilsson och J. Retzlaff, övers.). Studentlitteratur.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (1997a). Experimental aesthetics and everyday music listening. In D. J. Hargreaves och A. C. North, *The social psychology of music* (ss. 84–103). Oxford: Oxford University Press.
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (1997b). Music and consumer behaviour. I D. J. Hargreaves and A. C. North, *The social psychology of music* (ss. 268–289). Oxford: Oxford University Press.
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255–272.



- Olsson, B. (1997). The social psychology of music education. I D. J. Hargreaves och A. C. North (Red.), *The social psychology of music* (ss. 290–305). Oxford: Oxford University Press.
- Palonen, O. (1993). *Aspects of musical life and music education in Finland* (Series of educational publications nr 8). Helsinki: Sibelius Academy.
- Panzarella, R. (1977). *The phenomenology of peak experiences in response to music and visual art and some personality correlates*. Opublicerad doktorsavhandling, City University of New York.
- Panzarella, R. (1980). The phenomenology of aesthetic peak experiences. *Journal of humanistic psychology*, 20 (1), 69–85.
- Pennington, J. A. (1973). *The musical peak experience* Opublicerad doktorsavhandling, Ohio State University.
- Peretz, I. (2001). Listen to the brain: a biological perspective on musical emotions. I P. N. Juslin och J. Sloboda (Red.), *Music and emotion: Theory and research* (ss. 105–134). Oxford: Oxford University Press.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 8–25.
- Praktisk svensk ordlista (1993). Utgiven av Svenska akademien och svenska språknämnden. Norstedts.
- Privette, G. (1983). Peak experience, peak performance, and flow: A comparative analysis of positive human experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (6), 1361–1368.
- Privette, G., & Landsman, T. (1983). Factor analysis of peak performance: The future use of potential. *Journal of Personality and Psychology*, 44, 195–200.
- Privette, G., & Bundrick, C. M. (1987). Measurement of experience: Construct and content validity of the experience questionnaire. *Perceptual and Motor Skills*, 65, 315–332.
- Qvarsell, B. (1988). *Barn, kultur och inläring – om skolbarns utvecklingsuppgifter i ett "mediesamhälle"* (Centrum för barnkulturforskning nr 11). Stockholm: Centrum för barnkulturforskning, Stockholms universitet.
- Qvarsell, B. (2000). Kultur för lärande – som barns rätt. I E. Alerby, P. Kansanen och T. Kroksmark (Red.), *Lära om lärande* (ss. 45–61). Lund: Studentlitteratur.
- Ray, J. (1998). *Pianoundervisning för nybörjare. En analys av olika pedagogik-, lärar- och elevrelaterade faktorer inom frivillig musikutbildning i Östergötland och Västerbotten*. Opublicerad avhandling för pedagogie licentiatexamen, Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa.
- Ray, J. (1999). *Musikupplevelse – en kvalitativ studie*. Opublicerad C-uppsats i musikpsykologi, Institutionen för psykologi, Uppsala universitet.
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Reimer, B., & Smith, R.A. (Red.). (1992). *The arts, education and aesthetic knowing: Ninety-First yearbook of the national society for the study of education*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Reimer, B., & Wright, J. E. (Red.). (1992). *On the nature of musical experience*. Niwot, CO: University Press of Colorado.
- Reimers, L. (1993). Comments on Desmond Mark's paper "Music Teacher training in the Year 2000: A perspective from Vienna". I *Music teacher training in the year 2000 – three european perspectives* (Skrifter från Musikvetenskap, nr 32, ss. 25–30). Göteborg: Göteborgs universitet, Musikhögskolan.
- Rostvall, A.-L. (2000). Musikupplevelser, musikaliskt uttryck och motivation att lära sig. I T. West (Red.), *Musikundervisning igår, idag och imorgon* (Pedagogiska Publikationer från Kungliga Musikhögskolan nr 6, ss. 29–48). Stockholm: KMH Förlaget.
- Rostvall, A.-L., & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning* (Skrifter från Centrum för musikpedagogisk forskning). (Doktorsavhandling.) Stockholm: KMH Förlaget.
- Ruud, E. (1996). *Musikk og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Saar, T. (1999). *Musikens dimensioner – en studie av unga musikers lärande*. (Göteborg Studies in Educational Sciences nr 133). (Doktorsavhandling.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Salomonsson, B. (1991). Musikupplevelsen. Psykoanalytiska synpunkter. I H. Reiland och F. Ylander (Red.), *Psykoanalys och kultur* (ss. 161–174). Stockholm: Natur och Kultur.
- Salomonsson, K. (1996). Sexuallflickan och särartens pris. I S. Lundin och L. Åkesson, *Kroppens tid. Om samspelet mellan kropp, identitet och samhälle* (ss. 91–121). Stockholm: Natur och Kultur.
- Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema* (Studies in Educational Sciences nr 5). (Doktorsavhandling.) Stockholm: HLS Förlag.
- Sava, I. (1993). Taiteellinen oppimisprosessi. I I. Porna och P. Väyrynen (Red.), *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Sava, I. (1996). Oppiminen luovana ja todellisuutta konstruoivana toimintana. *Musiikkikasvatus*, 1 (2), 12–20.
- Scheid, M. (2000). *En undersökning av musikvideoskapande på en högstadieskola*. Opublicerad D-uppsats i musikpedagogik, Avdelningen för musikpedagogik, Musikhögskolan i Piteå.
- Scherer, K. R., & Zentner, M. R. (2001). Emotional effects of music: Production rules. I P. N. Juslin och J. A. Sloboda (Red.), *Music and emotion: Theory and research* (ss. 361–392). Oxford: Oxford University Press.
- Schubert, E. (1996). Enjoyment of negative emotions in music: an associative network explanation. *Psychology of Music*, 24, 18–28.

- Schönhammer, R. (1989). Mit Kopfhörern durch den Alltag – Zur Erklärung einer Hör-Welt. I *Jahrbuch der deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*, 6, ss. 35–43.
- Schönhammer, R. (1991). Walkman-Erfahrungen. I H. Rösing (Red.), *Musik als Droge? Zu Theorie und Praxis bewußtseinsverändernder Wirkungen von Musik* (Parlando nr 1, ss. 38–47). Mainz: Villa Musica.
- Sheridan, M., & Byrne, C. (2002). Ebb and flow of assessment in music. *British Journal of Music Education*, 19 (2), 135–143.
- Sjöberg, L. (1982). *Upplevelse och prestation. Några utvecklingslinjer inom teoretisk psykologi*. Bodafors: Doxa.
- Sloboda, J. A. (1988). *The musical mind. The cognitive psychology of music* (Oxford psychology series nr 5). Oxford: Clarendon Press.
- Sloboda, J. A. (1990). Music as a language. I F. Wilson och F. L. Roehmann (Red.), *Music and child development* (ss. 28–43). St. Louis, MO: MMB Music.
- Sloboda, J. A. (1991). Music structure and emotional response: some empirical findings. *Psychology of Music*, 19, 110–120.
- Sloboda, J. A. (1992). Empirical studies of emotional responses to music. I M. R. Jones och S. Holleran (Red.), *Cognitive basis of musical communication* (ss. 33–45). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sloboda, J. A. (2001). Emotion, functionality and the everyday experience of music. where does music education fit? *Music education research*, 3 (2), 243–253.
- Sloboda, J. A., & Juslin, P. (2001). Psychological perspectives on music and emotion. I P. N. Juslin och J. A. Sloboda (Red.), *Music and emotion. Theory and research* (ss. 71–104). Oxford University Press.
- Sloboda, J. A., & O'Neill, S. A. (2001). Emotions in everyday listening to music. I P. N. Juslin och J. A. Sloboda (Red.), *Music and emotion. Theory and research* (ss. 415–429). Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J., O'Neill, S. A. & Ivaldi, A. (2001). Functions of music in everyday life: an exploratory study using the Experience Sampling Method. *Musicae Scientiae*, 5, 9–32.
- Starrin, B. (1994). Om distinktionen kvalitativ – kvantitativ i social forskning. I B. Starrin och P.-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (ss. 11–40). Lund: Studentlitteratur.
- Starrin, B., & Renck, B. (1996). Den kvalitativa intervjun. I P.-G. Svensson och B. Starrin (Red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik* (ss. 11–51). Lund: Studentlitteratur.
- Storr, A. (1997). *Music and the mind*. London: Harper Collins.
- Stålhammar, B. (1995). *Samspel. Grundskola – musikskola i samverkan. En studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation* (Skrifter från musikvetenskapliga avdelningen nr 41). (Doktorsavhandling.) Göteborg: Göteborgs universitet, Musikhögskolan.

- Stålhammar, B. (1999). *Grounded Theory och musikpedagogik. Teorigenerering med empirin som grund* (Skriftserie Forskning nr 1). Örebro: Musikhögskolan, Örebro universitet.
- Stålhammar, B. (2001). *Musikens värde. Några svenska och engelska 15-åringars musikerfarenheter och musiksyn* (Delrapport 1 från projektet Experience and music teaching). Örebro: Musikhögskolan, Örebro universitet
- Stålhammar, B. (2003). *Musikens roll. Några svenska och engelska 15-åringar musikerfarenheter och musiksyn* (Delrapport 2 från projektet Experience and music teaching). Örebro: Musikhögskolan, Örebro universitet.
- Stålhammar, M. (1997). *Metaforernas mönster. I fackspråk och allmänspråk*. Stockholm: Carlsson.
- Sundin, B. (1979): Barnets musikaliska värld. Påverkan och utveckling i förskoleåldern. Lund: Liber.
- Sundin, B. (1984). *Barnets musikaliska utveckling* (2. uppl.). Malmö: Liber.
- Sundin, B. (1990). Vad stannar kvar av musikupplevelser? Barndomen hörd genom vuxnas minnen. I G. Berfelt (Red.), *Barn och musik* (Centrum för barnkulturforskning nr 15, ss. 7–17). Stockholm: Stockholms universitet, Centrum för barnkulturforskning.
- Sundin, B. (2003). *Eстетik och pedagogik*. Stockholm: Mareld.
- Swanwick, K. (1975). Can there be objectivity in listening to music? *Psychology of Music*, 3 (2), 17–23.
- Swanwick, K. (1981). *A basis for music education*. London: NFER Nelson Publishing.
- Swanwick, K. & Cavalieri Franca, C. (1999). Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding. *British Journal of Music Education*, 16 (1), 5–19.
- Swanwick, K. & Taylor, D. (1982). *Discovering music. Developing the music curriculum in secondary schools*. London: Batsford.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Søndenå, K. (2002). *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærearutdanning* (Göteborg Studies in Educational Sciences nr 175). (Doktorsavhandling.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Tchotoklieva, M. (1999). *Starka dansupplevelser*. Opublicerad psykologexamensuppsats, Institutionen för psykologi, Uppsala universitet.
- Tegner, E. (1994). Cyber rave. I J. Fornäs, U. Boëthius, M. Forsman, G. Hillevi och B. Reimer, *Ungdomskultur i Sverige* (FUS-rapport nr 6, ss. 291–309). Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbogforlaget.

- Thavenius, J. (2004). Den modesta estetiken. I L. Aulin-Gråhamn, M. Person och J. Thavenius, *Skolan och den radikala estetiken* (ss. 65–95). Lund: Studentlitteratur.
- Toksvig, K. (1990). *A new listening method in secondary school*. I J. P. B. Dobbs (Red.), *Music education: facing the future. Proceedings of the nineteenth world conference of the International Society for Music Education held in Helsinki, Finland* (ss. 184–190). Reading, U.K.: ISME.
- Torsell, M. (2003, 7. oktober). Musiklärare tycker inte om högstadier. *Vasabladet*. [Online] Tillgänglig: <http://www.vasabladet.fi/index.asp?docID=1656&katID=6>
- Tulamo, K. (1993). *Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä* (Studia Musica nr 2). (Doktorsavhandling.) Helsinki: Musiikkikasvatuksen osasto, Sibelius-Akatemia.
- Tunsäter, A. (1982). Maslows behovstrappa. I K. Bengtsson (Red.), *Människan i kören* (ss. 38–50). Stockholm: Gehrman.
- Tuomi J., & Sarajarvi, A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uljens, M. (1998a). Om didaktisk teori och lärarens tänkande. I M. Uljens (Red.), *Skoldidaktiska studier. Studia Didactica 3* (Pedagogiska rapporter nr 12, ss. 75–84). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska institutionen.
- Uljens, M. (1998b). Läraren som läroplanskonstruktör. I M. Uljens (red.), *Skoldidaktiska studier. Studia Didactica 3* (Pedagogiska rapporter nr 12, ss. 95–121). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska institutionen.
- Utbildningsstyrelsen (1994). *Grunderna för grundskolans läroplan*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ont.: Althouse Press.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. London, Ont.: Althouse Press
- Varkøy, Ø. (1996). *Varför musik? En musikpedagogisk idéhistoria*. (R. Lindeborg, övers.). Stockholm: Runa.
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle). Om musikkens syn i norsk grunnskole* (NMH-publikasjon nr 2). (Doktorsavhandling.) Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Volquartz, O. (1999). *Improvisation und "Flow"-Erlebnis. Empirische Untersuchung von Möglichkeiten und Grenzen der Flusserfahrung im Musikunterricht einer gymnasialen Oberstufe*. (Doktorsavhandling.) Essen: Die Blaue Eule.
- Vorderer, P., & Schramm, H. (2004). Musik nach Maß. Situative und Personenspezifische Unterschiede bei der Selektion von Musik. *Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*, 7, 89–108.

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warnke, G. (1995). *Hans-Georg Gadamer. Hermeneutik, tradition och förnuft*. Göteborg: Daidalos.
- Westerlund, H. (2002). *Bridging experience, action, and culture in music education* (Studia Musica nr 16). (Doktorsavhandling.) Helsinki: Sibelius Academy, Music Education Department.
- Wilson, G. D. (1997). Performance anxiety. I D. J. Hargreaves och A. C. North, *The social psychology of music* (ss. 229–245). Oxford: Oxford University Press.
- Ziehe, T. (1986). *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser* (H. O. Sjöström, övers.). Stockholm: Norstedts.
- Ziehe, T. (1993). *Kulturanalyser: ungdom, utbildning, modernitet* (3. uppl.). Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Zillman, D., & Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. I D. J. Hargreaves och A. C. North (Red.), *The social psychology of music* (ss. 161–187). Oxford: Oxford University Press.
- Öblad, C. (2000). *Att använda musik. Om bilen som konsertlokal* (Skrifter från institutionen för musikvetenskap nr 63). (Doktorsavhandling.) Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ödman, P.-J. (1976). Hermeneutik, kritisk filosofi och pedagogik. I E. Vestergaard, J.-A. Löfstedt och P.-J. Ödman, *Perspektiv på pedagogiken* (ss. 111–139). Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Ödman, P.-J. (1995). Hermeneutik som grund för musikpedagogisk forskning. I H. Jørgensen och I. M. Hanken (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning* (ss. 55–67). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Østern, A.-L. (Red.). (1998). *Konstpedagogiska horisonter* (Publikationer från Pedagogiska fakulteten nr 26). Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi.
- Østern, A.-L. (2002–2003). Aktiv estetisk respons? Ett försök med litterär storyline i årskurs 6. *Tidsskrift för lärarutbildning och forskning* (4/2002–1/2003), 37–55.

## Bilagor

**Bilaga 1.** Gabrielssons och Lindström Wiks beskrivningsschema för starka musikupplevelser.

### 1 ALLMÄNNA KARAKTERISTIKA

#### 1.1 Unik/fantastisk/otrolig upplevelse

#### 1.2 Svårbeskrivbar upplevelse, orden otillräckliga

### 2 FYSISKA REAKTIONER / BETEENDEN

#### 2.1 Fysiologiska reaktioner

Generell fysisk reaktion, hela kroppen

Muskulär spänning, avspänning

Gåshud, håret reser sig

Rysningar, ilningar, kalla kårar, frysa

Darrningar, ryckningar, skakningar

Hjärtklappning, blodet pulserar

Bli varm, svettas, kinderna blossar

Ändrad andning

Tryck över bröstkorgen

Magreaktioner

Tårar, gråt

Klump i halsen

Yr, illamående, smärta

#### 2.2 Beteenden

Sluta ögonen

Spärra upp ögonen/öppna munnen

Le, skratta, jubla

Ropa, skrika, sjunga

(Behov) Röra sig, dansa, klappa händer

Bli stilla, avbryta andra aktiviteter

Svårt att andas, tala, sjunga, spela

Avlägsna sig från situationen

#### 2.3 Kvasi-fysiska reaktioner

Känna som om kroppen fylls (av musik, rytm, känslor m.m.)

Känna sig lätt, viktlös, kroppen lyfter/flyger

Känna som om att lämna kroppen  
 Känna som om att föras bort av musiken

### **3 PERCEPTION**

#### **3.1 Auditiv**

Ljudkaraktär, klangfärg  
 Ljudstyrka, intensitet  
 Knäpptyst  
 Ljudets rumsliga aspekter, akustik, vara omgiven av ljudet

#### **3.2 Visuell**

Betydelsen av synintryck allmänt  
 Synintryck av musikers utseende, kroppsspråk, instrument  
 Synintryck av spelglädje, koncentration, närvaro, utstrålning  
 Synintryck av kommunikation mellan musiker, mellan musiker o. publik  
 Synintryck av publikens reaktioner och beteende  
 Synintryck av omgivning/miljön, ljuseffekter etc.

#### **3.3 Taktill**

Allmänt (i kroppen)  
 Bröstkorg, mellangärde  
 Huden  
 Andra ställen (fötter, ben, händer, armar etc.)

#### **3.4 Kinestetisk**

Muskulär spänning, avspänning

#### **3.5 Andra sinnen**

Förnimmelse av lukt, värme, köld etc.

#### **3.6 Synestesi, färghörande**

Färghörande  
 Andra synestesier

#### **3.7 Intensifierad perception/modal perception**

Allmänt  
 Intensifierad perception av ljus/ljud/beröring  
 Fokus på betydelsen av multim. perc.

#### **3.8 Musikalisk perception-kognition**

Gällande musiken



Gällande utförandet

#### **4 KOGNITION**

##### **4.1 Förändrad inställning**

Vara särskilt mottaglig, öppen för  
Fokuserad uppmärksamhet, komplett absorption  
Inga tankar, överge analytisk attityd  
Fokus på att vara här, leva just nu

##### **4.2 Förändrad upplevelse av situation, tid och rum, kropp**

Speciell atmosfär/stämning, överensstämmelse musik-stämning  
Förlora medvetandet om sig själv  
Omvärlden försvinner  
Ändrad tids- och rumsuppfattning  
Overklighetsupplevelse, ”det är inte sant”  
Upplevelse av helhet

##### **4.3 Förlora kontroll**

Överraskning, häpnad  
Gripen, tagen, berörd, rörd  
Drabbad, överrumplad, omskakad, trollbunden, hänförd, överväldigad, alldeles slut  
Musiken bryter igenom kognitiva barriärer, går rakt in, ge upp motstånd, ge sig hän

##### **4.4 Förändrad relation/inställning till musiken**

Känna sig (psykologiskt) omgiven av musik  
Bli ett med musiken, sammansmältning, finns bara jag och musiken  
Känna sig direkt tilltalad av musik  
Utövare överträffar sin vanliga förmåga, ”någon spelar mig”

##### **4.5 Associationer, minnen, tankar**

Tidigare upplevelser, människor, situationer etc.  
Relaterat till musik: Tankar, reflektioner, igenkännande eller ej, förväntningar, behov väcks etc.

##### **4.6 Föreställningar, inre bilder, inre musik**

Inre bilder av situationer, landskap, natur etc.  
Drömma sig bort  
Föreställa sig att själv delta som musiker  
SMU av inre musik

SMU vid komponerande

#### **4.7 Musikalisk kognition-emotion**

Gällande musiken

Gällande utförandet

### **5 FEELINGS/EMOTIONS**

#### **5.1 Intensitet/kraft i känslor, känslor tar överhand**

##### **5.2 Positiva känslor**

Frid, ro, harmoni, stillhet

Trygghet och värme

Litenhet, ödmjukhet

Förundran, beundran, respekt

Högtidlighet, vördnad

Belåten, nöjd, tillfredsställd

Gillande, njutning, välbehag, ljuvlighet, 'beauty'

Glädje, lycka, salighet

Upprymd, förväntansfull spänning, det kändes spännande

Som en kärleksupplevelse, sexuella känslor

Perfektion, fulländning, allt stämmer, stolthet

Svindlande känsla, som berusad

Eufori, extas, hänförelse

##### **5.3 Negativa känslor**

Trött, utmattad

Ensam, övergiven

Längtan

Vemod, sorg, ledsen

Spänning, nervositet, besvikelse, förvirring, frustration

Genans, skamkänsla

Obehag, psykisk smärta, avund-/svartsjuka

Rädsla, bävan, ångest, förtvivlan

Ilska, vrede, hat

Chock, skräck, fasa

Kaos, panik, outhärdligt

##### **5.4 Olika känslor**

Många / Blandade / Ändrade känslor

Motstridiga känslor

## 6 EXISTENTIELLA OCH TRANSCENDENTALA ASPEKTER

### 6.1 *Existens*

Meningen med/Innebörden av människans existens/liv  
 Meningen med/Innebörden av den egna existensen/livet  
 Intensiv känsla av liv/att leva  
 Det rena varandet  
 Förändrad syn på tillvaron

### 6.2 *Transcendentala tillstånd / fenomen*

Himmelsk/Utomjordisk känsla  
 Trans, extas  
 Ut-ur-kroppen upplevelse  
 Totalupplevelse (ingenting finns utanför upplevelsen, inkluderar allt)  
 Kosmisk upplevelse, gå upp i något större  
 Upplevelse av annan dimension, annan värld

### 6.3 *Religion*

Religiös upplevelse, allmänt  
 Vision om himmelriket, föraning om ett liv efter detta  
 Andlig frid, harmoni  
 Andäktig, sakral stämning  
 Möte med det gudomliga/heliga, religiös bekräftelse  
 Andligt/Kristet tilltal  
 Få/Söka kontakt (bön, lovsång etc.)  
 Musiken levandegör ett religiöst budskap  
 Religiösa tvivel

## 7 PERSONLIGA OCH SOCIALA ASPEKTER

### 7.1 *Nya möjligheter, insikter och behov*

Bli förbehållslös/öppen, försvar/motstånd bryts  
 Komma till insikt (intuitivt, aha-upplevelse, helhetsupplevelse)  
 Tydliggörande av egna tankar och känslor  
 Nå sitt innersta  
 Känna sig fri, befriad, upplyft  
 Insides rening, katharsis  
 Helande upplevelse  
 Få tröst, hopp, kraft, hjälp, smärtlindring, ”kick”, lättnad  
 Behov att behålla / bekräfta / framkalla / ändra viss känsla  
 Ovilja att bryta upplevelsen, ”måtte det aldrig ta slut”, behov att höra mer/höra om igen

### **7.2 Musik: Nya möjligheter, insikter, motiv**

Behov av / intresse för / nytt synsätt på musik allmänt

Behov av /intresse för /ny syn på viss musik, visst verk, viss tonsättare, viss artist

Vilja lära sig/Fortsätta spela, sjunga, prestera

Inspirera till eget skapande

Välja musik som yrke

Vilja sprida musiken till andra

Använda musik för att påverka sinnesstämning, som terapi

### **7.3 Bekräftelse av egen identitet**

Behov av/få bekräftelse

Känna sig utvald, nås av direkt tilltal, de spelar enbart för mig

Musiken uttrycker min person, speglar mig själv, mina tankar, känslor

Ökad självkänsla

### **7.4 Gemenskap-kommunikation**

Mellan lyssnare

Mellan musiker

Mellan musiker och lyssnare

Med ”alla”, hela mänskligheten

## Bilaga 2. Intervjun med Olav

Intervjun med Olav<sup>225</sup> ägde rum på en utomhusservering en vacker sommardag i juli. Vi satt i en lugnare, lite avskild del av caféet med varsin kaffekopp framför oss och bandspelaren placerad mitt på bordet. Eftersom Olav hörde till de lärare som inte hade besvarat enkäten inleddes intervjun med en genomgång av enkätfrågorna. I samband med att Olav härigenom berättade om sin utbildningsbakgrund, arbetserfarenhet och musikaliska verksamhet<sup>226</sup> framkom att musiklektör yrket inte var någonting som Olav medvetet hade gått in för. ”Det har nu bara blivit så”, konstaterar han för att snabbt tillägga: ”Men jag trivs ganska bra i mitt jobb nog, det är ju inte frågan om det, men jag har inte liksom tänkt att det här är det som jag skall bli.” Samtalet kommer in på hur musikundervisningen är upplagd på den skola som Olav jobbar i. Han redogör utförligt för uppläggningsen av den valfria undervisningen, och berör problematiken med att vissa tillvalsämnen som till exempel språk binder eleverna på ett sätt som ibland gör det omöjligt för de som väldigt gärna skulle vilja ha musik att välja det som tillvalsämne. ”De brukar komma och klaga åt mig och säga att hur är det så här och varför är det så här?”, exemplifierar Olav. Han beklagar även det ringa timantalet för den obligatoriska musikundervisningen i årskurs sju: ”Det är alltför lite. Och jag har försökt påverka det.... Allting är ju fast i resurser förstås, att timresursen är begränsad och... det finns ingen som vill ge bort av sina...” Jag ber Olav att uppskatta ungefär hur många procent av eleverna som väljer musik efter årskurs sju, men han har svårt att ge ett entydigt svar på den frågan. ”Men det är ganska många nog som väljer musik”, lyder det övergripande svaret. Efter att ha avklarat de övriga frågorna i enkäten ber jag honom att berätta hur han ser på musikundervisningens viktigaste uppgifter. Efter en stunds betänkande svarar han:

”Rent allmänt skulle jag säga att det är ju det här med att kunna uppmuntra människor, uppmuntra de här barnen – om man kan kalla dem för barn men i alla fall att – att syssla med musik och liksom... få sådana här positiva... upplevelser av musik.”

I nästa andetag påpekar Olav att variationen mellan eleverna kan vara oerhört stor vad gäller till exempel deras egna förväntningar på vad man ska syssla med under musiklektionerna: ”Det är ju hemskt stor skillnad på elever och elever, att det är vissa som vet själv vad de vill ha så att säga och kräver att få det.” Olav återvänder till uppgiften med att uppmuntra och förtydligar att han ser det som en slags övergripande uppgift för ”musikundervisning som helhet.” Han konstaterar sedan att det är ett väldigt vitt område som rymmer hemskt många olika saker. ”Vilka olika saker kan det inrymma?” undrar jag.

”Det är ju väldigt många som, också om man tänker på tillvalsmusik, som inte har sysslat nå’ väldigt mycket med musik annars. Och då är det väldigt viktigt att man får liksom fram sådana här saker som att... Att tröskeln är ofta rätt så hög också om man skall börja spela någonting. Och då är det viktigt att jag gör det på ett sådant sätt att

<sup>225</sup> Olav är ett fingerat namn.

<sup>226</sup> I anonymitetsbevarande syfte redovisar jag inga uppgifter om detta. Av samma orsak har jag valt att längre fram i intervjun inte gå närmare in på hur tillvalssystemet är upplagd på Olavs skola.

dom märker att, att liksom att de får sådana här... Att göra enkla saker liksom, så att man får fast i någonting. Att man märker att det här klarar jag av, det här kan jag göra, jag kan också spela liksom. Och då kan det väcka ett sorts intresse för att fortsätta.”

”Du nämnde spela”, säger jag, ”är det främst det du tänker på, det här praktiska?”. ”Det är inte enbart det”, svarar Olav varpå han introducerar musiklyssnande som samtalsämne. ”Att lyssna på musik och sådant här, så det är också väldigt viktiga saker”, menar Olav. Han konstaterar att lyssnande till musik är den kontakt som de flesta människor vanligen har till musik, och att de flesta också tycker om någon viss musik. Genom att ta utgångspunkt i elevernas lyssnarerfarenheter ser han en möjlighet att ”kanske kunna få människor att vidga sina vyer”. Efter att på detta sätt ha tangerat både spelande och lyssnande ber jag Olav ange ungefär hur stor del av hans undervisning som ägnas åt dessa olika aktivitetsformer. ”Oj!” är hans första reaktion på min fråga. Han börjar sedan berätta om undervisningen i årskurs sju. ”Jag försöker göra sjuan så mångsidig som möjligt, jag liksom försöker få med alla bitar då.” Innehållet exemplifieras: ”Jag försöker få med lite teori, liksom grundläggande teoretiska begrepp och grunderna i musikteori, jag försöker få med... att man kan syssla praktiskt med musik, man får sjunga, man får prova spela saker, liksom bekanta sig med instrument... känna på instrument och så här. Vi lyssnar på musik också, dom får själva ta med musik och sådant här och vi lyssnar på vad de tycker om och funderar kanske också tillsammans att varför de tycker att någonting är bra och så vidare.” Resonemanget dröjer kvar en stund vid lyssnande, som visar sig vara en aktivitet som ibland bjuder Olav på vissa överraskningar. Elevernas musiksmak avviker nämligen emellanåt påtagligt från hans förväntningar. ”Vad kan det vara, vad kan de komma med som förvånar dig?” undrar jag. Som ett exempel anges progressiv rockmusik från 1970-talet. Jag ber honom ge ett konkret exempel på en lektion där elevernas egen musik står i fokus. Han konstaterar att de har gjort på lite olika sätt, men anger lyssnande i stil med det populära TV-programmet Skivrådet som ett möjligt inslag: ”De har fått spela någonting som de tycker om själva och så har man då, kanske i mindre grupper därför att tiden är ju alltid begränsande, försökt säga någonting positivt och någonting som man kanske inte tyckte om i det där och liksom så här för att man skulle då få fram sådana här åsikter och... och inte bara tycka att det är dåligt eller bra.” Olav går med andra ord in för att försöka stimulera elevernas förmåga att verbalisera och motivera sina ställningstaganden, något som eleverna enligt honom successivt också lär sig. Min följande fråga lyder: ”Vad kan det vara som de har fastnat för om vi tänker på någon då som tycker att det här var väldigt bra och ger högsta poäng i Skivrådet?” Ett utdrag ur Olavs svar följer:

”Det som ju är intressant tycker jag, som nu kanske inte direkt har med musik att göra, så är just det... speciellt när det gäller popmusik och sådan här kommersiell musik, så... På något sätt känns det för mig i alla fall som om det blir viktigare och viktigare det här liksom yttre, yttre... attributen. Det handlar hemskt lite om musik i vissa fall, det handlar liksom om hurudan image du har eller hur du ser ut eller... liksom vad du gör *annat*.”

Detta leder in på ytterligare en viktig uppgift för musikundervisningen; Olav talar om ”att väcka människor” och ”få dom att öppna ögonen och se att jaha,

det var så här som det var *egentligen*.” Han medger att det kan vara svårt att direkt påverka de yngre eleverna (åk 7), men tror ändå att det är möjligt att ”väcka en tanke” eller, som han säger, ”så något sorts frö /.../ som kanske kan gro och så småningom...”. Jag frågar efter textens eventuella betydelse för att eleverna fastnar för en viss låt. Olav funderar en stund och konstaterar sedan att det är en mycket intressant fråga som han emellertid inte har funderat så mycket på. Han uppger sig dock tro att flickor är mer benägna att lyssna på sångtexter än pojkar. ”Men du har inte haft någon elev som har kommit med en skiva för att texten har påverkat dem så starkt?” undrar jag och använder därmed termen stark (musikupplevelse) för första gången under intervjun.

”Nej, nej, det kan jag nog inte säga /skratt/ nej... Och det är liksom om man tänker på det som nu är på topplistor idag, vad gäller texterna så är det där budskapet nog kanske ganska platt på något sätt. Det handlar nu ganska mycket om sådan här... liksom på ett enkelt sätt om saker. Inte väcker det nu nå' sådana där hemska djupa tankar sedan.”

Jag väljer att inte fördjupa resonemanget omkring starka musikupplevelser ännu i det här skedet utan ställer i stället ånyo frågan om vilket aktivitetsområde som står i fokus i Olavs undervisning. Han uppger att det är ”väldigt svårt” för honom att svara på detta eftersom han arbetar utifrån en strävan att integrera olika områden med varann. Han konstaterar exempelvis att han inte tycker att det är ”någon vits med att man lär sig teori för teorins skull”; meningen ligger i stället i ”att man vet att aha, att varför är det så här, att vad betyder det här liksom i praktiken.” Med ett exempel från sin egen skoltid illustrerar han det meningslösa i att lära sig t.o.m. avancerad teori utan koppling till det praktiska musikutövandet, vilket i sin tur leder till följande utsaga:

”Så när vi håller på med någon sådan här.. till exempel med rytmer och sådant, så då försöker jag ta med rytminstrument och... som försöker göra då med hela klassen sådana här rytmer och vet du så här, för att man då skulle få det här, att man vet att vad det *är* för någonting, att man inte bara vet vad det heter.”

Jag följer upp Olavs omnämnande av instrument och ber honom berätta om instrumentutbudet på hans skola. Bilden som Olav förmedlar är dyster; utbudet är magert och det dåliga ekonomiska läget förhindrar anskaffningen av nya instrument. Svaret på min följdfråga om hur rummet där musikundervisningen äger rum ser ut går i en liknande tongång. Det visar sig bl.a. att undervisningen störs av ljud från andra rum – och på samma sätt upplevs ljud från musiken störa annan undervisning. Golvet beskrivs vidare vara för smutsigt för att man skulle kunna ligga på det, något Olav nämner i sitt svar på min fråga huruvida han även brukar utnyttja golvytan på något särskilt sätt i sin undervisning.

I avsnittet som följer sker en utförligare presentation av de kurser i musik som eleverna i årskurs åtta och nio har möjlighet att välja<sup>227</sup>. Ett dilemma som Olav tar upp ifråga om tillvalsmusiken gäller huruvida elevunderlaget är tillräckligt stort för att en grupp skall kunna bildas eller om kursen måste ställas in. Ett an-

<sup>227</sup> För att inte äventyra det utlovade skyddet om anonymitet har jag valt att inte återge resonemanget i sin helhet utan endast ta fasta på några mer allmänna punkter i Olavs resonemang.

nat problem hör ihop med det ifrågavarande instrumentutbudet och rör dilemmat kring att på likvärdiga grunder lyckas engagera alla elever praktiskt. Det framkommer vidare att elevernas egna förväntningar på tillvalskurserna vinner stort gehör hos Olav. ”Jag tycker det är väldigt viktigt att man försöker vara... lyhörd och tänka på dom sakerna, för att... Det är ju ändå liksom för dom som man är där. Eller så upplever jag det i alla fall, det är för dom som jag finns där.” Han berättar att han alltid brukar kolla upp vilka förväntningar eleverna har. Jag frågar vad dom brukar förvänta sig och får som exempel att de ibland förväntar sig att de skall lära sig att spela ett instrument. Ett särskilt problem, vilket Olav därefter kommer in på, gäller elever som väljer att ha musik i tron att de inte behöver göra någonting. Med ett skratt konstaterar han: ”Att där misstar dom sig nog.” Han fördjupar sedan tematiken kring den ibland stora diskrepansen mellan elevernas inställningar och befintliga kunskaper och riktar in samtalet mot heterogeniteten inom den obligatoriska musikundervisningen:

”Vissa svårigheter finns det ju liksom i det därför att, att försöka få alla med och... samtidigt som man inte får bli för låg nivå på undervisningen... Och ibland kan det nog bli besvärligt. Också om de annars är liksom väldigt heterogena så dom klumpar ihop sig i olika grupper och en del skulle vilja... spela någonting väldigt avancerat och andra... har inga ambitioner på att göra något alls. Att försöka då alla då samlade i en... Det är ju en utmaning”

Min nästa fråga knyts till Olavs tidigare utsaga om att lyssnande också är en viktig aktivitetsform. Jag uppmanar honom att berätta lite mer omkring detta moment i sin undervisning och flikar in med frågan: ”Instruerar du dem före eller händer det sig att du bara sätter på en skiva?”. Den sistnämnda frågan besvaras med orden ”Det är både och, det beror lite på vad jag själv är ute efter, eller vad jag vill då sätta vikt vid.” Därefter väljer Olav att belysa en aspekt som han finner intressant ifråga om lyssnande, nämligen ”att titta på människors reaktioner.” Han tillfogar: ”Hur man upplever saker alltså.” För att belysa vad han menar tar han utgångspunkt i, som han säger, den klassiska musiken. Han konstaterar att eleverna i regel har lite erfarenhet respektive kunskap om musik tillhörande denna genre (västerländsk konstmusik) och att fördomarna inte sällan florerar. Genom att spela upp nyare, mer okonventionell musik utmanar Olav medvetet eleverna i deras lyssnande: ”Jag brukar spela någon sådan här Stockhausen eller någon sådan här... elektronmusik, spela ett sådant stycke för dem och titta hur de reagerar”, berättar han och tillägger leende: ”Det är ganska roligt!”. Jag frågar, lite ledande, om eleverna brukar reagera negativt på musik av detta slag men får till svar att deras reaktioner snarare kan beskrivas som en form av oförståelse och t.o.m. skrämsel inför att någon faktiskt har komponerat någonting dylikt. Detta förstås mot bakgrund av elevernas syn på musik som ”någonting som är harmoniskt och vackert” och som något som ”inte skall överraska alltför mycket.” Sett ur elevperspektiv menar Olav att musik uppfattas som bäst då den ”finns med men inte stör en.” Jag introducerar begreppsparet musik och känsla och frågar Olav om han kan se att eleverna påverkas av musiken, vilket han genast besvarar med orden: ”Visst, visst, absolut.” Jag ber honom utveckla detta.

”Det kan ju vara väldigt många olika saker, men det som jag kom att tänka på nu genast när du pratade om det där så var till exempel det här med att... till exempel om



man spelar någonting, så märker man ju liksom på, på allt, på kroppsspråk speciellt att... hur känns det här för mig. Och ungdomar är ju ofta hemskt spontana, de visar hemskt... spontant det här, liksom på gott och ont men det syns tycker jag... väldigt mycket. Och det här också om man lyckas med någonting, att man märker att nu klarade jag av att spela något sådant här... så det kommer rätt mycket fram. Och kanske också misslyckanden ibland, att man... kan bli då arg och frustrerad.”

Efter detta uttalande styr jag in resonemanget mot starka musikupplevelser. ”Jag har jobbat i Sverige inom ett projekt där man har intresserat sig för sådana här starka musikupplevelser”, säger jag för att omedelbart därefter, utan vidare instruktioner eller förklaringar, fråga Olav om han ”har haft någon sådan här riktigt stark musikupplevelse?” Följande ordväxling följer:

Olav: ”Tänker du nu på någonting som jag har lyssnat på eller?”

Intervjuare: ”**Vad som helst, där får du själv välja!**”

Olav: ”Oj, oj */skratt/* jag har väldigt mycket sådana. Det är nog, det som jag närmast tänkte genast på när du sade det där så, så var då... då tänkte jag på sådant som jag själv har hört, alltså konserter och sådant.”

Olav börjar berätta om ett konserttillfälle då han hörde ett stort band spela soul-liknande musik på olika blåsinstrument.

”Det var en fantastisk upplevelse, det var helt som... Det var som om man skulle ha blivit kastad i väggen. Man blev helt... helt paralyserad...”

Efter en stunds tystnad frågar jag om han har någon förklaring till varför upplevelsen blev så stark. Det har han:

”Jag är ju hemskt intresserad av rytmer och allt sådant och det beror ju säkert på det... I den här musiken så är rytmen väldigt viktig, och väldigt, vad ska jag säga, exakt kan man säga. Och kanske det var kanske mest... den biten då... som blev så där. Jag tänkte: Det här är inte möjligt att spela så här, det här är omöjligt!”

Olav väljer därefter att berätta om starka musikupplevelser som han har haft i samband med att han själv fungerat aktivt som musiker:

”Sedan har jag ju haft många sådana här upplevelser själv, att när jag själv har uppträtt, där det då har blivit en sådan där atmosfär av... av liksom... ja, jag vet inte, jag har nog hemskt svårt att kunna beskriva det... Det är en sådan här... total, total liksom... ja... Att man inte, att man inte, man slutar existera själv nästan helt och hållet. Det är – jag vet inte. Man smälter in i själva den där grejen.... Det är jättepositiva saker alltså... Det är någon sorts sådan här... klimax...”

Berättelsen fortsätter:

”Det är någö' sådana här kemiska saker kanske närmast som... är svåra att beskriva... Att då man spelar tillsammans med andra människor så ibland så är det så att, att allt liksom lyckas eller faller på plats bara utan att man... vet varför /.../ Det känns som att det skulle finnas... någonsorts själ eller hjärna då som styr allting. Och då är man helt oberoende av andra men man vet precis vad alla andra gör hela tiden.”

Jag väljer att återknyta till det första exemplet rörande lyssning och frågar vad som följde efter upplevelsen. Han berättar att ”effekten” satt i väldigt länge och

konstaterar att han fortfarande lyssnar väldigt mycket på den typen av musik som bandet spelade vid det nämnda tillfället. Resonemanget inrymmer dock en reservation till lyssnande som aktivitetsform: ”Det som man lyssnar på en skiva eller liksom en inspelning, så det är någonting *annat* det.” Eftersom detta uttalande indikerar att starka musikupplevelser inte förknippas med audiell musikåtergivning följer frågan: ”När du har lyssnat på cd eller kassett, har sådana reaktioner inträffat då?” Olav upprepar att det inte är på samma sätt då, vilket han även markerar genom att välja att tala om ”att bli *begeistrad*” av någonting som man lyssnar till. För att leda över till relationen mellan starka musikupplevelser och skolans musikundervisning säger jag: ”Du gav många fina exempel här på just sådana här starka musikupplevelser. Tror du att det här kan förekomma inom skolrummets fyra väggar när det gäller musikundervisningen?” Olav svarar: ”Det tror jag. Det hoppas jag i alla fall.” Jag frågar om han har exempel på att detta har inträffat i hans undervisning, varpå han också svarar i jakande form. Det exempel han ger anknyter till hans beskrivning av musikundervisningens viktigaste uppgifter – han talar om elever som ”fått ett grepp” om någonting som de har betvivlat att de skulle klara av:

”Och då märker man att det är någonting jättestort för dem, att nu, nu kunde jag göra det här, nu klarade jag av att spela någonting eller sjunga någonting eller någonting annat.”

Jag ber honom att skissa på en hypotetisk lektion med syftet att ”försöka befrämja sådana här starka musikupplevelser.” Han konstaterar inledningsvis att det säkert kunde göras på många olika sätt, men väljer sedan att presentera en modell kring lyssnande innebärande lyssnande utan förhandsinstruktion men med en efterföljande diskussion. Beskrivningen leder över i en reflektion över förhållandet mellan tonsättaren å ena sidan och lyssnaren å andra sidan, varpå Olav tar avstånd från ett överdrivet intresse för tonsättarens ambitioner: ”Vad har det för betydelse egentligen? undrar han. ”Vad du känner själv, det är ju det som är det viktiga: Tycker du om det? Väcker det känslor hos dig? Vad väcker det?” Jag försöker styra samtalet vidare genom att bekräfta det tidigare resonemanget (jfr Kvale, 1997, 124–125):

Intervjuare: ”Du skulle via diskussionens hjälp, alltså lyssna och sedan diskutera, försöka... komma åt då just deras reaktioner?”

Olav: ”Och försöka få fram dom. Dom finns! Det vet jag, men det är just det här liksom... i en klassituation, vad är det som man inte vill säga, vill man säga vad man tycker eller... Att det är liksom den där sociala... stressen där och sådant här som spelar in.”

När jag frågar Olav om han skulle kunna tänka sig att genomföra den hypotetiska lektionen redan i årskurs sju eller om han skulle välja att ta in sekvensen först i årskurs åtta eller nio visar det sig att han redan har erfarenhet av ett snarlikt upplägg inom den obligatoriska musikundervisningen i årskurs sju. Han uppger sig ha märkt att en elev som ”vågar lite börja öppna på skruvarna” kan ha en förlösande inverkan på de övriga eleverna innebärande att någon form av diskussion omkring elevernas musikupplevelser trots allt kan bli möjlig. Undervisningens utfall är dock, betonar Olav, alltid ytterst beroende av olika grupprelaterade faktorer vilket innebär att du som lärare aldrig har någon garanti för att en speci-

fik sekvens utfaller väl i alla klasser: ”En sak fungerar jättebra med en grupp och fungerar inte alls med en annan.” ”Så musikläraren måste vara väldigt lyhörd och öppen och flexibel”, säger jag. Olav instämmer men noterar att det å andra sidan gäller för alla lärargrupper. Musikämnet verkar ändå skilja sig något från andra skolämnen för Olav flikar in: ”Pressen är väl kanske nog ändå på ett sätt större i vissa läsämnen eller... man måste hinna med en viss kurs och så här.”

Jag frågar vad Olav har använt för stycken i samband med den nämnda lyssningssekvensen i årskurs sju. Han ger ett exempel hämtat från genren klassisk musik: Beethovens femte symfoni. Musikvalet kommenteras med orden: ”Det är ett sådant här som de lite skall vi säga känner igen, att dom vet att någonstans har dom någongång hört den. Att det blir inte så jättestort steg. Men det är ju ganska dramatiskt och så här.” Jag avbryter Olav i hans funderande över vilka andra stycken han måne har använt med att fråga om de har lyssnat till hela symfonin eller endast delar av den. P.g.a. tidsbristen visar det sig att lyssningen endast har gällt ett utdrag om uppskattningsvis 10–15 minuter. Olav månar om att ha tillräckligt mycket tid över för diskussionen. I det fall att diskussionen ”dör bort fort” kan man ta in ett annat musikstycke alternativt göra någonting helt annat menar han. Det sistnämnda framställs som en allmän princip för hans undervisning: ”Jag tycker inte att det är någon vits att hålla på och nöta med någonting som man märker att nu... händer det ingenting alls, då är det bättre att kanske då... byta växel i stället.” Frågan om andra musikstilar som förekommit kommer upp på nytt. Olav upprepar att han har svårt att minnas vilka stycken han har använt i lyssningssekvensen men uppger att det i regel brukar vara ”någonting väldigt melankoliskt.” Jazz nämns som ett möjligt alternativ till klassisk musik. Fokus i den följande dialogen är åter på fenomenet stark musikupplevelse:

Intervjuare: ”När ni har fått igång den här diskussionen omkring deras reaktioner, har du hört någon som har vittnat om att den har haft en sådan här riktigt stark upplevelse eller reagerat kraftigt på ett sätt eller annat?”

Olav: ”Jo, jo.”

Intervjuare: ”Skulle du kunna ge något exempel?”

Olav: */tystnad/* Oj, oj, hur skulle jag komma ihåg sådana här saker. Jag, jag vet att det finns... människor som har berättat åt mig om sina upplevelser vid olika konserter och sådana här som vi har varit på... och som har varit då...liksom haft väldigt starka känslor och så här, att dom... känt sig helt tomma efteråt...”

Intervjuare: ”Men det har varit konserter utanför skolan eller?”

Olav: ”Nå' jo, jo alltså i, i allmänhet så har det varit så, så är det. Under dom här, under sådana här saker så det, det är ändå, jag tycker skolan också så, så den sociala gränsen i en sådan här klass är så pass starka att, att.. Dom håller hela tiden... är så mycket på sin vakt med sig själva... Att dom vet hela tiden var dom befinner sig att, vem som finns omkring dom... så att säga.”

Intervjuare: ”Finns det andra sätt som dom skulle kunna */jag avbryts/*”

Olav: ”Jag tror det. Jag tror det här med att gå bort, gå ut från skolan... Besöka konserter och göra sådana saker. Det är... jättebra.”

Olav berättar om ett konsertbesök som skolans elever gjorde senaste termin. Han beklagar dock att sådana inslag i skolvardagen för många elever främst verkar bli en fråga om att komma bort från skolan. ”Det att man får ta del av någonting sådant här borde ju vara... hela grejen”, konstaterar han. Som en möjlig förklaring till elevernas förhållningssätt anges bristande erfarenhet av dylika aktiviteter. ”Dom borde ju tidigare då kanske få göra det, redan på lågstadiet och så här, att de skulle bli vana vid sådana saker”, säger Olav. För att utröna om Olav ser den muntliga framställningen som den primära vägen till vittnesmål om starka musikupplevelser frågar jag huruvida han också har gett eleverna i uppgift att i skriftlig form ”ge uttryck för sådana här saker som kanske skulle ha kommit fram i en diskussion?” Elevernas skriftliga utvärderingar av undervisningen konstateras kunna innehålla sådana kommentarer. I det följande kommer Olav in på olika begränsningar med att använda diskussionen som arbetsform. Att inte känna sig trygg i gruppen stiger fram som en viktig inhiberande faktor. Inom tillvalsmusiken kan detta bli ett särskilt problem i och med att grupperna bildas av elever från olika parallellklasser, noterar han. Jag flikar in med frågan hur många elever hans skola har totalt. Olav svarar och fortsätter sedan att berätta om gruppdynamiska problem i årskurs åtta och nio. Han minns en mycket svår grupp som han haft: ”Jag tänkte att, att det här är ju helt omöjligt, att det här kommer inte att gå alltså, jag kommer aldrig att komma någon vart med de här.” Det konstateras ha krävts mycket tid och energi samt olika pedagogiska överläggningar för att få eleverna att känna sig trygga och fungera i grupp, men målet uppnåddes till slut. Olav noterar att den kvalitativa tiden inom tillvalskurserna blir väldigt kort i situationer som denna, något han beklagar. Jag frågar om han tror att dylika saker speciellt gäller för musikämnet. Detta tillbakavisas: ”Jag tror att det absolut är detsamma”, säger Olav men avbryter sig: ”Men på det sättet tycker jag det är speciellt för musiken att om det inte fungerar så blir du jätteensam där i din situation som lärare, därför att, det bygger ju hemskt mycket på att... att du ger och tar och, att du har ett förhållande till dom.” Som en motpol till detta tecknar han bilden av en lärare som ”smäller boken i katedern och skriver på tavlan” för att, när lektionen är slut, ta boken under armen och gå.

Som en sista punkt under intervjun behandlas läroplanen. Olav berättar om sina erfarenheter av läroplansarbete samt beskriver sin syn på läroplanen som dokument. Han återvänder till de principer som är vägledande för honom i hans undervisning och kan därmed sägas knyta ihop resonemanget omkring musikundervisningens viktigaste uppgifter i årskurs sju till nio. Drygt 1 ½ timme efter att vi slog oss ner på caféet avslutas intervjun. Våra vägar skiljs åt.

### Bilaga 3. Röster om stark musikupplevelse

K1: Då vi talar om starka musikupplevelser som inträffat i skolan kommer jag att tänka på mina elever som framförde några sånger på skolavslutningen. Speciellt under en sång kunde man tydligt märka att de *verkligen* njöt av att sjunga – och då njöt även jag. Det kändes bra helt enkelt! Jag tror att det berodde på att eleverna tyckte att texten var bra och att de förknippade sången med Skolmusik, där de några veckor tidigare hade framfört samma sång. Och kanske den också hade en mer personlig innebörd för någon elev. Jag kan även dra mig till minnes en annan skolavslutning då det råkade vara väldigt många elever i kören; den gången kunde man känna kalla kårar och det var svårt att hålla tillbaka tårarna under uppträdandet. Jag minns också en pojke på lågstadiet, som reagerade väldigt starkt i samband med en viss psalm; han klarade inte av att sjunga den utan började gråta. Det visade sig att man hade sjungit samma psalm då pojkens mamma jordfästes. Även om det är ganska mycket som skall stämma tror jag nog att starka musikupplevelser kan förekomma också innanför musiksalens fyra väggar. Eftersom vissa elever kommer till lektionerna med en väldigt ”slapp” inställning kan det dock krävas en hel del arbete för att man skall lyckas skapa rätt stämning i klassen. Jag tror att det framför allt är glädje som kan komma till uttryck i sådana situationer. Jag har faktiskt haft eleverna i årskurs sju att fylla i en enkät i början av terminen där jag bl.a. bett dem beskriva vad de känner när de hör Abbas *Dancing queen* och Albinonis *Adagio*. De som ville fick sedan berätta vad de hade skrivit. De kunde t.ex. påstå att de hade känt sig ledsna och sorgsna då de hörde *Adagio*, medan Abbas låt gav upphov till cirkusassociationer. Men jag lade nog inte märke till att någon skulle ha beskrivit någon riktigt stark reaktion. Å andra sidan kanske jag inte tänkte på det på det sättet. Jag tycker att det fungerar väldigt bra när man har eleverna att självständigt sätta ned sina tankar till pappers för att sedan, om de vill, läsa upp det som de har skrivit; däremot tycker jag att det är svårt att få det att lyckas om man ställer direkta frågor till dem i klassen om deras upplevelser, speciellt om eleverna inte riktigt känner varandra.

K2: Jag har märkt att det finns vissa sånger som blir väldigt populära bland eleverna – de vill sjunga dem om och om igen. Det tyder ju på att musiken har gett dem någonting speciellt. Ibland blir man förvånad över att en viss sång blir så omtyckt. Jag kommer t.ex. ihåg en sång ur en film som eleverna visade sig tycka oerhört mycket om att sjunga, vilket jag själv faktiskt hade lite svårt att förstå. Kanske det var för att sången var så fartfylld och pigg eller för att de kände sympati med pojken som texten handlade om? Jag måste erkänna att man ofta glömmer att fråga eleverna vad de upplever och hur de reagerar i samband med musik. Det är möjligt att det skulle gå lite trögt i början om man gick in för att fråga hur de känner sig och vad de tycker att musiken ger dem, men med tiden skulle de säkert bli vanare att prata om sådana saker. Högstadiel elever är dock väldigt måna om att hålla masken och vågar inte alltid vara sig själva eller säga saker högt, så det gäller att försöka bygga upp en god atmosfär i klassen. Ibland brukar jag släcka lamporna eller uppmana eleverna att blunda och bara koncentrera sig på sig själva. Det är ett sätt att försöka få dem att ”glömma” att det är folk omkring dem.

M3: Jag har faktiskt aldrig tänkt på hur man skulle kunna försöka befrämja *starka* musikupplevelser. Men eftersom det är så pass splittrat och oroligt i skolan som det är tror jag att det kan vara rätt svårt att få till stånd sådana här upplevelser av samhörighet och samstämmighet, som jag direkt kommer att tänka på när vi talar om stark musikupplevelse, där alla sugts med i samma sinnesstämning – om det sedan är extas, eufori eller om det är väldigt så här ledsamt eller väldigt lågmält eller vad det sedan är. ”Masspsykosor” av sådant slag uppstår över tid; dessutom handlar det inte bara om musiken utan också om allt som finns med runt omkring – det är en *helhet*. Det kan lyckas i ett klassrum, men jag tror ändå att det snarast är i samband med att eleverna gör någonting själva som är riktigt bra, som stark musikupplevelse kan komma till uttryck i skolan. Jag månar om att alla elever skall få uppleva att de har en viktig funktion då vi musicerar tillsammans, för det kan ge dem en enorm tillfredsställelse. Det riktigt lyser om eleverna när det lyckas! Om man märker att eleverna tänder på någonting kan det nog – för den där upplevelsens skull – vara befogat att göra en liten ”avstickare” oberoende av vad man hade planerat. Men jag tror att det finns för många olika element i en skola för att det som jag kallar ”masspsykos” – den känslomässiga likriktningen – skulle kunna inträffa; det förknippar jag med konserter där musiken är live och av hög kvalitet och där det uppstår en samverkan mellan de som uppträder och de som lyssnar. Det bästa som finns är kraftig allsång; när man sjunger ut tillsammans, då känns det bra – det skapar *vi-känsla*. Tyvärr händer det inte heller så ofta i skolan.

M4: I min undervisning satsar jag på att eleverna aktivt *gör* musik. Det kan t.ex. vara en stor upplevelse att upptäcka att man klarar av att spela någonting som man inte hållit för möjligt. Men tänker vi på lyssning ser jag bl.a. en möjlighet att försöka påverka elevernas upplevelser genom att dramatisera och ingående berätta om musiken *innan* man sätter på den. Så har jag t.ex. gjort med *Finlandia*. Är det knäpptyst i klassen efter att man har lyssnat till musiken en sådan gång vet man att musiken har gått hem. Det kan t.o.m. hända att eleverna är så gripna att man vinner på att spara diskussionen till nästa lektion. Ett annat exempel på ett stycke som har gett upphov till starka reaktioner är Pendereckis *Hiroshima* – det är ett verkligt skrämmande verk som får många högstadieelever att associera till skräckfilm. Jag har dock märkt att det kan vara väldigt svårt för eleverna ännu i årskurs nio, t.o.m. ända upp i gymnasiet ibland, att med ord beskriva vad de upplever då de lyssnar på musik.

M5: Starka musikupplevelser kan nog förekomma i skolan, frågan är bara om eleverna vågar visa dem. En annan fråga är vilka möjligheter jag som lärare har att få fram sådana upplevelser. Man kan förstås ha eleverna att skriva om sina upplevelser. Ibland låter jag eleverna lyssna till ett längre klassiskt verk i liggande ställning. Jag ger inga speciella instruktioner inför lyssningen, men efteråt brukar jag ha dem att skriva ner vad de har upplevt på lappar, som vi behandlar därpå följande lektion. Ju tryggare eleverna är i klassen desto mer vågar de berätta. Ofta beskriver de händelser som de föreställt sig, bilder av landskap o.likn. Jag har också något minne av att någon skrivit att de nästan började gråta eller att de blev väldigt glada. Frågan är ändå hur mycket de vågar visa då det gäller starka musikupplevelser; det handlar ju ändå om någonting väldigt personligt. Men det är inte alltid som högstadieeleverna orkar lyssna till så väldigt långa

stycken; dessutom finns det elever ännu på det stadiet som har väldigt svårt att uttrycka sig såväl skriftligt som muntligt, vilket innebär att de blir satta i en jobbig situation. Därför kanske man skippar skrivandet ibland. Man kan också tänka sig att det kan bli väldigt starkt för eleverna att uppträda inför publik, speciellt första gången de står på scenen. Att erbjuda dem möjlighet till detta är ju också ett sätt att försöka befrämja starka musikupplevelser. Men jag tycker det är svårt att veta om det beror på låten, om det är för att man spelar tillsammans med sina kompisar, för att man står på scenen och har en publik, eller vad det riktigt beror på. Jag har för övrigt märkt att också publiken, dvs. kamraterna som lyssnar, kan reagera hemskt starkt sådana gånger. Jag skulle nog säga att det är i högstadiet snarare än i gymnasiet som man upplever de största höjdpunkterna – men också de djupaste dalgångarna. När högstadieleverna riktigt ger järnet så är de nog *så* med i det de gör att de mer eller mindre är själva upplevelsen, och på samma sätt är det nog en *sådan* kris om någonting går åt skogen under ett uppträdande.

M6: Då du frågar efter starka musikupplevelser slår det mig att man *faktiskt* skulle kunna ha alla elever att berätta om sin största musikupplevelse någonsin! Det är ingenting som jag kategoriskt skulle ha gjort inom min undervisning hittills, men där fick jag en ny idé! Jag tror t.ex. att konsertbesök kan framkalla ganska stora känslor. Tyvärr är det praktiskt svårt att ta högstadieleverna med på konsert; med gymnasieelever är det inga problem men i högstadiet räcker koncentrationen inte alltid till för det vilket innebär en risk att de stör andra konsertbesökare. Det ordnas förstås konserter i skolan ibland, men koncentrationen är inte alltid heller den bästa i en full festsal. Men det kan vara en ganska stor upplevelse för högstadieleverna att lyssna till ett längre stycke i sin helhet i klassen. Det har t.ex. ofta kommit applåder i klassen efter jag har spelat upp Ravels *Bolero* för eleverna i årskurs åtta. Det är ju egentligen ganska märkligt att de reagerar så, men det har säkert att göra med att de inte är vana att sitta tysta och lyssna så länge. Dessutom är stycket uppbyggt på ett effektfullt sätt. Det händer att eleverna ber att få låna skivor som vi spelat, och det är troligen elever som har upplevt någonting speciellt. Ett annat sätt att framkalla känslor är att visa filmen *Amadeus* – det har visat sig att eleverna kan bli så gripna att de sitter tysta en lång stund efteråt. Det är tydligt att det är mycket lättare för gymnasieelever att beskriva sina känslor; i högstadiet är det oftast väldigt konkreta saker som kommer upp oberoende av om man gör det skriftligt eller muntligt. Grupptricket är ännu ganska stort i högstadiet; elevernas rädsla för att göra bort sig påverkar hur de betar sig i gruppen. Därför tror jag t.ex. inte att det skulle fungera att ha dem att ligga och lyssna på musik.

K7: Musik är ett ämne som är fullt av känsla – och det är ett ämne där man ska visa känslor. Genom att använda olika typer av musik kan man hjälpa eleverna att uppleva olika sinnesstämningar. Det glada kommer fram i sommarsånger och också i julsånger, blues associeras ofta med att man är sorgsen, påsken är förknädd med ett tyngre, allvarligare budskap osv. På det sättet kan eleverna få olika upplevelser. Genom att uppmana eleverna att stänga ögonen då vi lyssnar på musik kan man försöka få dem att ostört gå in i musiken. Jag betonar alltid att upplevelsen av musik är individuell – eleverna måste förstå att den som säger gult har lika rätt som den som svarar svart när jag frågar vilka färger de ser i musiken. Det finns även tillfällen utanför musiksalen då musikinslag planerade

av musikläraren kan bidra till att ge eleverna starka upplevelser, dvs. det går via någonting som jag har ordnat. Det har hänt att eleverna blivit väldigt rörda då vi varit i kyrkan inför påsken, vilket är ett tillfälle där musiken spelar en viktig stämningsskapande roll.

K8: Jag tycker att det är ganska svårt att tala konkret om starka musikupplevelser; det är ju inte alltid att man själv ens vet hur och varför det blev på ett visst sätt – plötsligt märker man bara att det blivit en otroligt fin stämning t.ex. Det är nästan så att man inte kan förutspå sådant, tycker jag. För övrigt är ju musik någonting som vädjar till känslor något så förfärligt så man kan nästan ta för givet att det händer någonting, tycker jag. I årskurs åtta har jag någongång låtit eleverna arbeta med texten och dramatisera Schuberts *Erlkönig*; när vi sedan lyssnat på stycket har de fått kalla kårar – det är nästan så att man ser på dem hur håret reser sig! De lever sig in i det mycket kraftigt. Det är svårt att säga om reaktionen skulle bli densamma utan förarbete, det har jag inte tänkt på, men jag skall prova! Man ser på eleverna om det går hem – jag vet inte hur jag skall förklara det; nog ser man ju på en människa om hon njuter eller inte, och om hon är koncentrerad eller inte. Dessutom är mina elever rätt snabba på att kommentera t.ex. vad musiken får dem att tänka på, vad det låter som, vad den väcker för känslor o.likn. Men jag kan nog inte minnas att jag skulle ha hört några hemska oväntade reaktioner – och det är kanske inte heller några djupa känslomässiga upplevelser som det är frågan om i det här fallet. Dessutom är eleverna i en känslig ålder; alltför intima vill de inte bli oberoende av hur bra vi känner varandra. Men det är säkert inte omöjligt att få starka musikupplevelser i skolan. Jag har t.ex. varit med om att gymnasieelever spontant börjat applådera efter att ha lyssnat till Mozarts *Requiem* – det tolkar jag som att de ville visa att de var så tagna av musiken. Men jag har inte tänkt på att man skulle kunna gå djupare in på upplevelser. För djupt skall man kanske inte gå, men som så är det ingen dum tanke alls. Man kunde kanske ha eleverna att ligga på madrasser och lyssna på musik, och helt enkelt be dem beskriva vilka känslor musiken väcker hos dem.

K9: Jag har inte sett några så där *riktigt* starka reaktioner i klassen, men nog ser man ju att eleverna berörs av musik. Det märker man t.ex. på att de förblir tysta efter att vi har lyssnat till något stycke – dagens elever är ju annars väldigt oroliga och otåliga många gånger. Däremot kan det vara svårt att få dem att säga någonting om sina upplevelser, och tårar ser man nog inte i klassen – sådant tillåter de sig helt enkelt inte att visa öppet. Å andra sidan måste man väl säga att vi finlandssvenskar överlag är väldigt dåliga på att uttrycka våra känslor. Jag vet emellertid att eleverna kan uttrycka sig väldigt fint då de skriver uppsats – men då kommer vi förstås in på ett annat ämne. Kanske man kunde ta in textanalys och dikter och tonsättning också i musikundervisningen? Eller ha dem att agera, dansa, röra sig? Och kanske man kunde fråga mera i samband med att man lyssnar på musik: vad de tänker på, hur de känner sig osv. Det skulle gälla att hitta ett sätt, för jag tror ju nog att starka musikupplevelser kan förekomma i skolan. Det kanske inte går att återskapa de starka extasliknande upplevelser som man vet att ungdomar i den här åldern kan få då de tillsammans med sina kamrater ser sina idoler uppträda live o. likn. – men någonting *ditåt* i alla fall borde man nog kunna få till också i skolan.



K10: Jag tror nog att det är möjligt att uppbåda starka musikupplevelser i skolan även om det kan vara svårt i grupp. Det är ju något väldigt personligt – musik kommer inifrån, du har dina egna upplevelser. Jag måste nog säga att jag tycker att det är väldigt svårt att svara på om jag har märkt att någonting sådant skulle ha inträffat i min musiksals. Jag undrar om man kan se sådana där riktigt, riktigt starka upplevelser hos ungdomar. Där kommer kanske tonåringarnas gräns för vad de tillåter sig att visa öppet för att inte riskera att skilja sig ur mängden. Det som jag däremot tydligt ser med jämna mellanrum är att eleverna upplever tillfredsställelse och får aha-upplevelser. Jag märkte t.ex. att det fanns elever i årskurs åtta som plötsligt insåg textens stora betydelse då de jobbade med att analysera en valfri sångtext, och det var nog en väldigt stark upplevelse för dem. Att ge dem i uppgift att gå in i någonting på det sättet kan säkert gynna starka musikupplevelser. Samtidigt märkte jag ju nog direkt när gränsen kom för hur långt man kunde gå; de slog de av då gränsen var nådd och då gick det inte att ställa fler frågor. Jag tror att jag mer eller mindre omedvetet förmedlar till eleverna att det här med upplevelse är någonting väldigt viktigt för mig – det är möjligt att andra lärare i stället fascinerar av någonting annat i musiken.

K11: Det här med att som musiklärare försöka *skapa* starka musikupplevelser i skolan är en ny tanke för mig. Eftersom jag inte har tänkt på saken är det svårt för mig att svara på hur man skulle kunna gå tillväga. Men jag tror att det är möjligt, det gör jag – jag har bara inte tänkt i de här banorna tidigare. Jag har liksom bara utgått ifrån att musik alltid väcker känslor – det kan vara glädje, det kan vara vemod, ja, man kan ju t.o.m. bli arg av musik! Så det här måste jag tänka på! Men jag hade faktiskt en gång några flickor som började gråta under lektionen för att de tyckte att texten som vi sjöng var så gripande, och det skulle jag nog vilja beteckna som en djupgående reaktion. Man kan också ibland se på elevernas ansikten att de njuter av att lyssna på musiken. Men det är nog ändå vanligare att *flickor* ger uttryck för sina känslor; finländska pojkar varken visar eller säger vad de känner, så är det bara.

K12: Då jag själv uppträtt för eleverna på lektionerna har det hänt att de blivit väldigt tysta och verkat helt uppslukade av mitt spel, och när jag har slutat har de bett mig att spela mera. Ibland har jag tydligt *anat* att eleverna fått kontakt med musiken då vi lyssnat till något stycke – det hände t.ex. en gång i gymnasiet då jag innan jag satte på musiken bad eleverna att skratta ut eftersom jag upplevde att stämningen var så spänd, den gången bredde ett alldeles speciellt lugn ut sig i klassen då vi sedan lyssnade på musiken. Jag försöker uppmärksamma mina elever på att olika typer av musik påverkar dem på olika sätt så att de t.ex. inte väljer stimulerande musik om de skall läsa till ett prov. Men ibland kan man inte välja eller reflektera över sina känslor – då bara brister det. Starka upplevelser av det slaget kräver en väldigt erfaren pedagog. Man måste vara medveten om gränserna och akta sig för att gå för långt inom skolvärlden. Det är lite riskfyllt, för unga människor kanske inte ännu kan handskas med sådana här starka upplevelser, det lär man sig vartefter. Jag tror att det finns lärare som är lite rädda för känslor – de går igenom en hel del men bara ytligt, utan att gå djupare in i något. Det finns olika typer av pedagoger helt enkelt.

K13: Det är ganska lätt att få högstadieeleverna glada och ivriga med hjälp av musik – och också irriterade om man vill! Men jag har lite svårt att komma ihåg någon sådan här riktigt kraftig sak som skulle ha hänt i högstadiet; däremot händer det rätt ofta i gymnasiet, där eleverna redan är du med sig själva och sina känslor. I gymnasiet har jag t.ex. märkt att det brukar bli hemskt tyst då vi lyssnar till *Somewhere* av Barbara Streisand, detsamma gäller för klassisk musik av det romantiska slaget. Man ser att eleverna blir tagna. Men jag kan tänka mig att en sådan sak som att delta i Skolmusik också kan ge upphov till ganska starka känslor hos högstadielever. Elevernas kommentarer efter senaste Skolmusik tydde faktiskt på det. Och ibland kommer högstadieeleverna och berättar åt mig att de hört något stycke som gripit dem helt – men då handlar det om duktiga ungdomar som själva musicerar på fritiden. Jag tror nog att man som musiklärare kan försöka locka fram upplevelser av stark intensitet, men det är ett faktum att det är svårt – om än inte omöjligt – ännu i högstadiet. Dessutom undrar jag hur hälsosamt det är att ”spela” med upplevelser och känslor. Det är viktigt att man som lärare alltid är medveten om vad som händer efteråt i så fall, så att man inte ställer till det på något sätt.

M14: Det är mycket känslor med i bilden då det handlar om musik. Det märker man definitivt också i musiksalen. Det kan t.ex. bli väldigt tyst efter att man har hört någon jättevacker sång som gripit eleverna starkt. Det har bl.a. hänt då vi lyssnat till någon sådan här typisk Evert Taube-sång, där orden varit väldigt mäktiga. Eftersom eleverna blev så ”platta” den gången talade vi inte så mycket efteråt – jag såg på dem att det nästan blev för mycket för dem – men de ville alla låna musiken och spela av den, vilket ju talade sitt tydliga språk. Vid andra tillfällen har vi diskuterat ganska ingående om känslor, också deras egna, utifrån sångtexterna. Jag märkte t.ex. att det kan bli en väldig upplevelse för en elev att första gången höra uttryck som t.ex. ’att älska någon som en blomma älskar regn’. Att förstå texten är A och O tycker jag. Jag har också ett exempel på en stark musikupplevelse från ett mycket bra uppträdande av en grupp åttor. Då de sjöng refrängen för sista gången tog plötsligt en av pojkarna mikrofonen och klämde i *riktigt* ordentligt - helt naket, med ögonen slutna, utan att bry sig om någon annan trots att salen var fullsatt. Han var så inne i musiken som man bara kan vara! Det var nog en stark upplevelse för honom!

M15: Jag tycker att det skulle vara jättefint om man skulle lyckas få eleverna så med i musiken att de fick riktigt enorma känsloupplevelser också i skolan – och inte bara hemma, där jag tror att just denna åldersgrupp ofta reagerar just så då de hör på musik. Men det får inte bli för psykologiskt för då tror jag att det finns en risk att eleverna uppfattar det som för djupt och tungt. Läraren måste göra det på rätt sätt; det ställer faktiskt enorma krav på musikläraren. Men om det fungerar tror jag att det kan bli någonting jättepositivt. Man kunde kanske fråga eleverna oftare vad de känner – men utan att verka påtvingande eller börja ”gräva” i deras känslor. Då vi såg en film om Beethoven blev det knäpptyst då de spelade *Månskenssonaten*, sedan ville de höra det på nytt. Fast eleverna annars inte tyckte om klassisk musik blev det alltså en stark upplevelse för dem att höra just det stycket, som ju är väldigt fint, i det sammanhanget. Jag tror ändå att chansen till stark musikupplevelse är störst i samband med uppträdanden. Jag minns t.ex. att det en gång var jätteemotionellt för några elever som uppträdde inför sina

klasskamrater, och faktiskt också för eleverna ”i publiken”. Jag har också märkt att en så enkel riff som *Smoke on the water* på en sträng kan fascinera vissa elever; de spelar den om och om igen. Jag utgår ifrån att det finns någon sådan här känsla med då – det ger ju uppenbarligen eleverna någonting – men det är svårt att se starka musikupplevelser.

K16: Jag tror nog att eleverna kan uppleva väldigt kraftiga känslor i klassen ibland, i synnerhet om de hör någon musik som har en speciell innebörd för dem. Man kan höra spontana kommentarer ibland som tyder på att de känt någonting speciellt, och det händer att de vill låna hem musiken eller att de vill kopiera sångtexten. Det har hänt att de velat sjunga någon viss sång flera gånger om, vilket jag ser som ett uttryck för en känslomässig reaktion. Det är ju i den här åldern som känslolivet utvecklas. Man ser nog på dem att de kan vara väldigt med ibland då vi lyssnar på musik; de klappar i händerna och knäpper med fingrarna eller sitter och drömmer om det är mera romantisk musik osv. Och en gång skrattade de något så fruktansvärt åt ett stycke att det bara ekade. Tårar har jag också sett någongång då vi lyssnat på musik. Men jag försöker undvika att peka ut någon genom att säga t.ex. att jag såg att du grät. Eftersom jag hellre ser att initiativet kommer från eleverna, brukar jag försöka öppna upp för diskussion med mer allmänna kommentarer om hur man kan reagera på musik o.likn. Det har hänt att någon elev då berättat att de grät för att musiken påminde dem om en begravning. Men det kan vara svårt att veta vad som rör sig inne i deras huvud eftersom det inte alltid är så uppenbart. Man skulle ju förstås kunna ha dem att skriva hur de reagerar, men eftersom jag tror att det skulle bli ganska korta texter så har jag inte haft någon sådan uppgift på högstadiet. Dessutom är de ändå är lite blyga då det gäller att formulera sina känslor – men det kanske är en övningssak. Jag tror nog att man, åtminstone till en del, kan befrämja starka musikupplevelser i skolan. Jag tänker t.ex. på olika tillfällen då de får uppträda inför publik och då vi lyssnar på musik.

M17: Musikupplevelser ger innehåll åt livet. De är viktiga. Det skulle gälla att få eleverna – och hela samhället – att inse det. Den starkaste musikupplevelsen som jag har sett i musiksalen var när en pojke började skratta helt hysteriskt inför ett bluesstycke. Det var verkligen en hemskt stark reaktion, helt ostoppt, men i övrigt tycker jag inte att jag har sett några starka reaktioner i skolan, vilket förvånat mig. Jag har funderat på varför det är så sällsynt och undrat över om det kanske beror på att eleverna är så skickliga på att dölja sina starka musikupplevelser, eller – vilket jag tror är mera sannolikt – om dagens ungdomar helt enkelt har blivit ”immuna” mot musik. Jag upplever att de inte ser något direkt samband mellan musiken och de reaktioner som musiken väcker; på sin höjd kan de gå med på att de blir sömniga av barockmusik men det är också allt. Trots allt tror jag nog att det vore möjligt att försöka framkalla starka musikupplevelser i skolan. Det kräver emellertid att man har gott om tid – vilket man ju inte har. Om jag hade två lektioner i sträck utan paus till mitt förfogande skulle jag t.ex. kunna tänka mig att varva ”kravlös” lyssning med aktivt musicerande på ett effektivt sätt och sedan följa upp med diskussion. Jag skulle välja musik som eleverna tycker om, t.ex. *Tears in heaven* som det t.o.m. på högstadiet är ”tillåtet” att tycka att är vacker. Det borde man göra! Men som lärare kan man förstås aldrig veta hur pass ”sanna” elevernas påstådda upplevelser är, dvs. om en elev

som menar att han eller hon ser blått då vi lyssnar till ett visst stycke faktiskt också *ser* blått eller om man bara säger så.

M18: Jag hoppas att starka musikupplevelser också kan förekomma innanför musiksalens fyra väggar. Och jag tror nog att de kan det. Men jag kommer inte ihåg att någon elev skulle ha berättat om någon riktigt stark musikupplevelse som inträffat i klassen; däremot har det hänt att elever berättat åt mig att de haft starka känslor i samband med någon konsert som vi har besökt, att de känt sig helt tomma efteråt o.d. Konsertbesök är jättebra, tycker jag. Man skulle säkert kunna göra på många olika sätt för att försöka få till det i klassen. Jag skulle t.ex. kunna tänka mig att utan några som helst instruktioner låta eleverna lyssna till något väldigt melankoliskt eller dramatiskt stycke, och sedan ställa frågor till dem om hur musiken påverkade dem, vad de tänkte och kände o.s.v. Samtidigt kan man inte bortse från att klassrumssituationen är förbunden med en hel del social stress, som gör eleverna mycket aktsamma på vad de gör och säger. Jag tycker ändå att jag ganska bra kan se på elevernas kroppsspråk hur det känns för dem. Man kan t.ex. märka att det upplevs jättestort att klara av någonting som man inte hade trott att man skulle fixa.

M19: Eleverna får nog en kick då de uppträder inför publik – det går i blodet, de vill ha mer av den där upplevelsen. Det är nog en sådan här intensiv upplevelse, som stärker deras självförtroende. De är själva ganska korta i sina formuleringar men man märker nog hur stort det varit för dem. Jag skulle gärna erbjuda dem fler möjligheter att uppträda inför publik än vad som är möjligt. Man märker hur mycket musiken betyder för de aktiva eleverna då man hör kolleger berätta vad de skrivit i uppsatser. Det finns t.ex. sådana här blyga elever som skriver om hur de har utvecklats som personer via musiken. En gång var det också en flicka som skrev: ”Thank you for the music for giving it to me” i en utvärdering som jag gjorde, och det säger nog en hel del tycker jag om vad musiken kan betyda för de här ungdomarna.

M20: Min uppfattning är att högstadiel elever med alla medel försöker undvika att bli personliga under lektionstid: de byter samtalsämne, de döljer sina känslor, de är helt enkelt inte samarbetsvilliga. Det skall nog ha hänt någonting mycket tragiskt för att en högstadiel elev skall gråta i skolan; de gör allt för att dölja sådana saker. Det man kan få se i musiksalen är nog i så fall någon stark positiv reaktion i samband med musik. Men jag är övertygad om att starka känslomässiga reaktioner som t.ex. att bli väldigt rörd av musiken förekommer; däremot har jag svårt att se hur man skulle kunna få eleverna att ge uttryck för sådana reaktioner i skolan. Det är nog ganska omöjligt. De försök som jag har gjort i klasserna att diskutera elevernas upplevelser inför musik har helt enkelt inte lyckats. Det som man däremot kan göra är att erbjuda eleverna möjlighet att uppträda inför publik. Jag minns själv att det var en mycket stark upplevelse då jag som elev i årskurs sju för allra första gången stod på scenen och spelade.

M21: Musikupplevelser är *mycket* viktiga, tycker jag. Skolmusik räddar mycket av det vi missar ifråga om upplevelser i skolan. Eleverna pratar inte så mycket om upplevelser – grupp beteendet är sådant – men jag *ser* hur de njuter av att vara med på Skolmusik och jag *vet* att de tycker det är häftigt och roligt. Jag varken väntar eller får verbala responser, bortsett från sådana här härliga sponta-

na kommentarer som man ibland kan få höra. Som lärare är man nog hänvisad till att vara lyhörd och iaktta hur de reagerar. I klassrumssituationen kan man t.ex. se hur eleverna lyser upp då de får en rytm att fungera, då de sjunger en bra sång som låter häftigt o.d. Man ser hur eleverna uppenbart njuter av musik som de tycker om; det märks också genom att de vill sjunga sångerna på nytt och på nytt – och det borde man ge dem möjlighet att göra för upplevelsens skull. Och man kan se lyckan i ögonen hos elever som gör stora framsteg i sitt musicerande. Det är bara så synd att det inte alltid går att återskapa den musik som de själva gillar, för det skulle få dem att lysa som solar. Riktigt bra musikinslag på skolans fester kan ju dessutom bli en upplevelse för såväl de som uppträder som de som lyssnar. Och konsertbesök kan ge ungdomarna hemskt starka intryck. Starka musikupplevelser får musiken att leva vidare! Det ger eleverna kraft att fortsätta och det ger dem lust att ha musik – och att bli konsertpublik. Det gäller absolut för musikläraren att försöka hitta olika sätt att ge eleverna stora musikupplevelser. Man måste minnas att eleverna kan få upplevelser som är *mycket* större än en musiklärare någonsin kan föreställa sig, och att dessa kan komma av något så ”litet” att man inte ens kan ana det. Alla elever borde få en chans att få en upplevelse. Det skall bjudas på upplevelser, det tycker jag absolut. Men vi finlands-svenskar är nog lite dåliga på att visa känslor, vi är lite stela helt enkelt, och man drar sig också lite som lärare för att ta upp sådana här känsliga teman – men där kan musiken komma in, ta t.ex. *Tears in heaven* som handlar om att mista en kär person. Mitt i allt kan du hjälpa en elev med ett speciellt behov inuti om du tar upp en sådan låt!

K22: Jag hoppas nog att eleverna skulle kunna få starka musikupplevelser i skolan. Med gymnasieeleverna, och ibland också högstadieleverna, går jag t.ex. på opera. Man kan se på deras ögon att det upplevs ”stort”, och under föreställningen händer de att de svänger sig om och glatt tittar på mig då de känner igen något parti som vi gått igenom i klassen. Jag brukar be dem att skriva om sina upplevelser efteråt. Jämfört med att jag skulle fråga rakt ut i klassen är de nog ärligare då de skriver. Men det kanske ändå inte kommer fram att någon skulle ha fått en riktigt stark musikupplevelse - eller så döljs det bakom kommentarer av typen ”Det var jättebra för det var så fint”. Jag kommer inte på att jag skulle ha sett någon högstadielev som skulle ha reagerat starkt inom skolans musikundervisning. Eftersom de inte är lika spontana som lågstadiebarn är det svårt att lägga märke till sådant. Jag måste nog riktigt fundera nu om skolan är en sådan plats där starka musikupplevelser kan förekomma. Jo - nog är den ju det. Jag minns själv den där härliga känslan då man kände att man behärskade det man gjorde under ett uppträdande. Just genom att ge eleverna möjligheter att uppträda tror jag att man kan ge en kick åt eleverna. Särskilt om det handlar om svaga elever som gjort bra ifrån sig på scenen kan man också hos klasskamraterna märka starka reaktioner. Att klara av någonting som man inte hade trott att man skulle klara av – det behöver inte bara vara praktiskt utan även teoretiskt – kan ge upphov till *mycket* starka känslor av glädje och ökat självförtroende. Läraren kanske också kan göra eleverna mer uppmärksamma på sina reaktioner genom att själv berätta hur man upplever musik. Vi brukar också diskutera musikens betydelse för psyket, och särskilt flickor kan berätta att de använder musik på

olika sätt beroende på hur de känner sig. Högstadietiden är en känslig ålder på många sätt.

M23: Jag brukar säga åt mina elever att jag omöjligen kan ge dem lika stora upplevelser då jag spelar upp musik från cd eller kassett eller visar en video, som om de skulle höra musiken live. Det är bara så. Tyvärr. Ibland uppträder jag själv inför eleverna, och då har det hänt att det blivit väldigt tyst efteråt, och man har kunnat känna en speciell stämning i klassen. Genom att ge eleverna i uppgift att på egen hand besöka en konsert, vilket de sedan skriftligt rapporterar åt mig, ser jag en möjlighet till starka upplevelser. Men det här har jag bara gjort i gymnasiet än så länge. Jag skulle väldigt gärna vilja veta hur man kunde ge högstadietiden en stark musikupplevelse, helt enkelt hur man skulle kunna göra för att få dem att glömma tid och rum och bara finnas i musiken – ja, för att ”hypnotisera” dem med hjälp av musik! Detta är mycket känsliga och jättesvåra saker, men det är en verkligt intressant fråga. Tyvärr tror jag att det är nästan omöjligt för en musiklektant att göra detta – men jag skulle *väldigt* gärna vilja lära mig hur man gör om det bara är möjligt. Denna förmåga skulle bli mitt största verktyg, som jag skulle gå in för att använda sparsamt men desto mera effektivt.

M24: Jag tror absolut att en musiklektant kan befrämja starka musikupplevelser. Jag skulle vilja uttrycka det som att det handlar om att ställa ramarna på ett sådant sätt att det ges utrymme för det. Det gäller att kapa bort störande faktorer så att eleven och musiken kan mötas på tumanhand. Jag brukar t.ex. uppmana eleverna att lägga huvudet mot pulpetlocket och blunda då vi lyssnar på musik – och jag har sett elever sjunka in i musiken i sådana situationer. Jag kan tänka mig att de starkaste upplevelserna kommer då lyssnandet är möjligast kravlöst och tankebefriande och sker mot bakgrund av en viss kunskap om musiken. Jag ser också en möjlighet till stark musikupplevelse i samband med sammusicerande. Jag har faktiskt satsat mycket på att eleverna skulle uppleva att det är roligt att spela tillsammans och att alla skall ha en funktion. Men det finns knappast någon patentlösning för hur man skall gå tillväga; det går nog inte att sitta hemma och planera fram en undervisningssekvens med målet att ge starka musikupplevelser. Det går inte att få fram sådant på beställning. Om det går skall du säga till! Eftersom elever i den här åldern är mycket måna om att inte visa allt vad de tycker och känner, tror jag att det kan vara svårt för läraren att konkret *märka* starka upplevelser. Visst har eleverna skrattat åt musik, men t.ex. tårar har jag nog inte sett under en musiklektion.

M25: Då jag ger eleverna möjlighet att ta med sin egen musik märker man hur oerhört känsligt och personligt musik är för dem. Men de pratar ogärna om sådant. De är faktiskt väldigt fåordiga då det gäller att beskriva sina känslor, vilket säkert beror på att de är ovana att uttrycka sig så. Det är ju främmande i samhället överhuvudtaget att berätta om sina upplevelser och känslor. Och man behöver ju för den delen inte heller alltid säga vad man upplever och inte upplever. Elever i årskurs nio vill emellertid gärna ge utlopp för sina känslor. Man kan nog få dem *väldigt* inspirerade om man låter dem sjunga engelska ballader. De sjunger av hjärtats lust och tiden bara flyger iväg. Men nior är tryggare i sin miljö än sjuor. I årskurs nio brukar jag ha dem att skriva texter som vi sedan tonsätter och framför. De kan skriva om väldigt privata, känslomässiga saker – kärlek, hat,

ångest t.ex. – och det händer att det blir så starkt för dem när de sedan hör sin låt att de börjar gråta. De får riktigt halv-panik och sitter och skakar, och sedan vill de helst vara ifred resten av lektionen vilket man måste respektera. Det händer att de dröjer sig kvar efteråt och säger åt mig att det var det vackraste de någonsin hört. Så det kan nog vara en sådan här jättestark musikupplevelse. Och klasskamraterna visar nog respekt när det händer, t.o.m. pojkar som annars alltid kommenterar allt blir dämpade. Dessutom brukar jag påpeka att de som *inte* vågar visa sina känslor borde jobba med det. Känslor är trots allt det viktigaste som finns. Om man inte upplever någonting så då lever man inte heller.

K26: Jag försöker skapa en sådan atmosfär i klassen att alla skulle kunna känna sig trygga och våga ge uttryck för sina känslor, men det är svårt i högstadiet. Eventuellt kan någon elev komma fram till mig och berätta att han eller hon blivit rörd då någon har uppträtt, eller säga att de tyckt att någonting varit jättefint. Det händer också att någon vill låna en skiva som vi lyssnat på, och då har väl någonting gått hem. Och ibland kan man se att någon är riktigt inne i någonting då de musicerar. Då blir jag rörd! Och kanske jag på det sättet kan fungera som en modell för att det inte är så farligt att reagera känslomässigt. Men eleverna är nog jättebra på att dölja t.ex. att de skulle vilja gråta för att musiken är så fin. Jag har nog funderat över hur man skulle kunna göra för att lyckas få fram mera känslor, speciellt från pojkar. Möjligen kunde man använda någon sådan här riktigt romantisk musik från 1800-talet. Men visst händer det att jag ser ögon som lyser och kinder som blossar! Skolmusik är ett tillfälle då jag har sett att mina elever fått positiva upplevelser. Jag tror nog att starka musikupplevelser kan inträffa i skolan. I bästa fall händer det redan i högstadiet men kanske snarare först i gymnasiet. Så var det för mig! Men jag vill ju förstås - och hoppas - att de redan på högstadiet skulle få starka musikupplevelser. Man kan säga att mitt jobb går ut på att ge eleverna verktyg för att de *någongång* skall kunna få en stark upplevelse. Under utbildningen pratades det däremot inte om hur man skall göra för att skapa sådana här verkligt stora musikupplevelser.

K27: Jag tror att klassrumssituationen sätter gränser för vad som är möjligt och inte möjligt att uppleva och uttrycka i skolmiljö. Jag skulle vilja kalla skolan för ett behärskningens tempel – skolan är inte ett forum där du känner jättemycket, det är helt enkelt inte ett ställe där känslor släpps loss. Det är klart att man märker att musiken påverkar eleverna – ta t.ex. någon väldigt rytmisk musik som gör det svårt att sitta stilla, eller någon musik som får dem att högljutt demonstrera sin avsky, eller någon tokrolig grej som utlöser stora skrattsalvor. Och visst har jag sett våldsamma glädjeutbrott då någon elev har upplevt personlig tillfredsställelse över att ha lyckat lära sig någonting, liksom jag har kunnat märka elever som har känt en enorm glädje då de spelat tillsammans. Men jag tror ändå att det främst är *utanför* skolan som du får dina stora kickar, vanligen då du befinner dig i tryggt sällskap. Det som händer i skolan är bara ”semi” på något sätt. Sådana här saker ingår liksom inte i skolkulturen. Jag måste också säga att jag känner mig lite ambivalent inför att låta eleverna uppslukas alltför mycket av sina känslor i skolan, för vad händer sedan? Jag kan absolut inte tänka mig att bara säga: ”Hej då, gå till matematiklektionen!” till en elev som varit med om en jättedjup upplevelse. Man måste absolut kunna ta hand om de processer som man eventuellt sätter igång, och en musiklärare är ju ändå ingen psykolog. Jag tror att det

snarast är i gymnasiet som jag har berett eleverna tillfällen till stark musikupplevelse. T.ex. brukar jag uppmana eleverna att inta en bekväm ställning och sedan lyssnar vi till ett längre stycke av typen ”lättsmält” klassiskt romantisk musik eller filmmusik utan desto mer instruktioner. De brukar tycka att det är *enormt* skönt. Trots det kan jag som lärare ibland få dåligt samvete: jag tycker att jag inte gör någonting, jag undervisar ju inte! Men det är förstås helt fel av mig att tänka så. Jag *är* ju medveten om att det mycket väl kan vara en jätteupplevelse för någon elev att se t.ex. Cats på video... För att försöka få fram mera intensiva reaktioner inför musik i högstadiet skulle jag kunna tänka mig att använda t.ex. medeltida gregoriansk musik eller romantisk orkestermusik, och låta eleverna lyssna utan instruktioner. Efteråt kunde man antingen välja att lämna eleverna ifred, dvs. inte tvinga dem att göra någonting med sina upplevelser vilket kan vara befogat ibland, eller så skulle de få en konkret uppgift som t.ex. att skriva någonting, att måla, att göra ett eget stycke utgående ifrån det man hört eller att diskutera i grupp. Skolans strikta tidsramar gör det ändå svårt; dessutom döljer många högstadielever framgångsrikt sina upplevelser. Men egentligen är det ju faktiskt just sådana här saker som jag är ute efter, utan att alltid exakt veta hur jag skall hantera det.

M28: Jag brukar tala med eleverna om hur musik kan påverka människor. Jag tar upp det redan fr.o.m. årskurs sju, och så småningom börjar de nog tro på att musik kan påverka människor – allra senast då de själva faktiskt märker att det är svårt att sitta stilla då det kommer en låt i ett visst tempo, medan en annan låt i ett annat tempo har en lugnande inverkan på dem. Men i högstadiet har de en tuffare attityd; i årskurs sju och åtta vågar de ännu inte erkänna att en liten tår i ögat skulle passa. Det där med att jag känner för den här musiken också kommer så småningom. I årskurs nio kan jag märka sådana reaktioner t.ex. då vi ser på konsertversionen av *Chess*, som innehåller väldigt gripande musik. När jag ser att eleverna *upplever* musiken, då vet jag att nu har jag nått fram. Det är min belöning. Det är riktigt gripande att se hur eleverna reagerar då jag visar filmen *Amadeus* för dem, vilket jag brukar göra i gymnasiet. Det är särskilt ett ställe i filmen som griper tag i dem, och efteråt vill de lyssna just på den musiken som spelats på det stället. Man kan se tårar i ögonen på dem – och vad är väl bättre än det, för då vet man att det verkligen har gått hem. De får så att säga. ett kvitto på att det faktiskt stämde det där med musikens inverkan som vi har diskuterat.



Starka musikupplevelser kan förstås som musikaliska möten som berör, som gör någonting med individen. Det handlar om möten som lämnar påtagliga avtryck och som på ett avgörande sätt kan komma att påverka individens fortsatta musikumgänge. Tidigare forskning pekar dock på att starka musikupplevelser mera sällan rapporteras ha ägt rum i skolsammanhang, och företrädare för forskningsområden som musikpsykologi och musikpedagogik har gjort gällande att starka musikupplevelser skulle förtjäna större pedagogisk uppmärksamhet. I sin doktorsavhandling problematiserar Ray den potentiella förekomsten av starka musikupplevelser inom den grundläggande utbildningens högre årskurser.

Det empiriska materialet omfattar texter skrivna av elever i årskurs nio, intervjuer med musiklärare verksamma i årskurserna sju till nio, samt nationella och lokala läroplaner i musik. Under arbetets gång utvecklas svar på de centrala frågorna: "Vad innebär stark musikupplevelse för elever och musiklärare i den grundläggande utbildningens högre årskurser?" och "Vilket är utrymmet för sådana erfarenheter inom skolans musikundervisning?".

Den samlade resultatbilden visar att starka musikupplevelser kan förekomma i skolkontext, men att det finns många faktorer som kan försvåra eller t.o.m. förhindra detta. En i grunden positiv hållning till tematiken kunde noteras hos lärarna, som också i många fall gav belysande exempel på situationer då starka musikupplevelser kan ha varit möjliga hos deras elever. Starka musikupplevelser förefaller ändå inte ha någon självskriven plats på den musikpedagogiska arenan. Majoriteten av såväl elevernas som lärarnas egna starka musikupplevelser visade sig ha ägt rum utanför skolan, och många lärare såg specifika möjligheter i ett utvidgat didaktiskt rum.

Rays studie bidrar till att lyfta fram starka musikupplevelser på agendan samt tydliggör behovet av fortsatt forskning med syfte att göra skolans musikundervisning till en bättre arena för starka musikupplevelser.



Åbo Akademis förlag  
ISBN 951-765-218-6