



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a paper presented at *NNMPF, Academy of Music and Drama, University of Gothenburg, 14-16/3, 2017..*

Citation for the original published paper:

Kullenberg, T. (2017)

Om röstlösa röster i musikpedagogisk instrumentalism: en problematisering med utgångspunkt i Bakhtins filosofi.

In:

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-17479>

Om röstlösa röster i musikpedagogisk instrumentalism – en problematisering med utgångspunkt i Bakhtins filosofi

Tina Kullenberg

Inledning

Detta paper uppehåller sig vid en musikpedagogisk filosofi och bygger till stor del på en artikel som innehåller både dessa filosofiska resonemang samt data från en empirisk studie (Kullenberg & Pramling, in press). I detta sammanhang väljer jag att utelämna det empiriska underlaget från artikelprojektet och fördjupar mig istället i musikpedagogiska diskussioner av relevans för min tematik. Vad är då min tematik? Texten tar sitt avstamp i ett omdiskuterat problemområde på forskningsfältet: debatten om musikens egenvärde. Att vara eller inte vara som självständigt kunskapsområde är frågan här, dvs. hur funktionen med musikämnet i skolan egentligen kan eller bör definieras och legitimeras (jfr. Kullenberg, 2014; Varkøy, 2003, 2007). Ska musikpedagogik tillskrivas ett instrumentellt värde utifrån funktionsduglighet, som t.ex. i egenskap av att kunna befämja utommusikaliska förmågor så som bättre matematikförmågor, högre intelligens, samarbetsförmågor, självterapi, allmän produktivitet eller lokal trevnad för skolans högtidligheter? Eller är det möjligt att erkänna musikaliska erfarenheter och uttrycksformer utifrån ett eget existensberättigande?

Ericsson & Lindgren (2010, s.13) beskriver hur estetiska aktiviteter i grundskolans musikundervisning frekvent iscensätts som effektiva instrument för social fostran och normalisering. I sammanhanget konstateras att den radikala estetiken lyser med sin frånvaro. Som Røyseng & Varkøy (2014) vidare skriver har musik, och skolämnet musik, i vår samtid generellt reducerats instrumentellt på det viset att musikpedagogik legitimeras utifrån dess anspråk på att i slutänden vara användbar för ett allmänt utommusikaliskt mål. Ytterligare en instrumentell premiss för kreativt lärande beskrivs av Peters (2009) som i linje med Kanellopoulos, (2011a) noterar hur kreativitet numera ses som en mätbar förmåga; en egenskap med den följsamma funktionen att kunna underkastas rådande ekonomisk politik. Med ett sådant perspektiv blir kreativitet inget annat än en förmåga som kan bli tillägnad, bedömd, exploaterad och därigenom också regelrätt tillämpad, konstaterar författaren.

Vidare ges den existentiella erfarenhetsdimensionen av musik en otillräcklig legitimitet i den tidstypiska utbildningstrend som råder (jfr. Pio & Varkøy, 2012; Varkøy, 2003, 2009). Dock är det inte endast musik - och estetik - som tvingats inordna sig denna nyttoorienterade, teknologiska logik. *Dialogen* som sådan har också blivit fråntagen sitt egenvärde. Dialog

betraktas inom både pedagogisk forskning och pedagogisk praktik inte sällan som ett produktivt medel för effektiv kunskapsinhämtning, dikterad och reglerad av styrdokumentens detaljerade krav. Alternativt förstås dialogen ibland som en systematisk *metod*, väl definierad på förhand, dvs. innan de berörda parterna ens har hunnit etablera någon egentlig dialog (jfr. Lefstein & Snell, 2014; Matusov, 2009; Matusov & Wegerif, 2014; Sandström, 2012). Ferm Thorgersen (2009) formulerar den väsentliga frågan hur olika individers erfarenheter av musik och musikaliska strukturer egentligen kan mötas inom ramen för grundskolan, och hur dessa kan tolkas i ljuset av ett existentiellt filosofiskt perspektiv.

Förutsättningarna att utifrån dessa instrumentellt verksamma premisser skapa ett kreativt musikaliskt lärande och ett personligt, konstnärligt uttryckssätt ter sig minst sagt problematiskt. För att som elev våga prova olika musikaliska uttryck kan det vara hämmande att utföra sina mer eller mindre publika musikaliska handlingar med en betygsmatris och en lärares vakande öga ständigt vid sin sida. Det kräver tillit och mod att våga ta infallsrika risker i ett sådant välkontrollerat klassrum (Evensen, 2014). Likaså begränsas elever kreativa uttryck av den konventionella klassrumskommunikationens standardiserade natur utifrån föreskrivande beteenderegler och förhandsbestämda mål (Kullenberg, 2014; Kullenberg & Pramling, in press, Kullenberg & Pramling, 2016; Hayes & Matusov, 2005; Sawyer, 2004). I en mening får eleverna paradoxalt nog inte heller några reella röster. Deras röster blir snarare till platta ekon av auktoritetens röster, i en utbildningsdiskurs som tenderar att överbetona pedagogisk styrning och likriktning. Men de kritiska förhållanden som står på spel under rådande villkor rör inte endast lärandets art, dvs. pedagogikens kvalitet i sig. Det rör också de berörda deltagarnas frihet, exempelvis musikalisk uttrycksfrihet (Kanellopoulos, 2011a, 2011b). Denna är i sin tur relaterad till väsentliga frågor om etikens roll: om demokratiskt lärande och lyhört dialogiskt meningsskapande. Vidare implicerar dessa undervisningsförhållanden en konstnärlig problematik som rör spänningsfältet improvisation vs. socialisation. De omfattar även den kontextuella problematiken om hur det är möjligt att som elev bli uppmuntrad till ett personligt och originellt uttryckssätt inom ramarna för de konventionella regler och normer som samhällsliga system och institutioner gör gällande. Dessa aspekter menas sammantaget ha relevans för pedagogiska och didaktiska frågor om institutionellt musikaliskt lärande.

Inom det internationella, pedagogiska fältet "Dialogic Pedagogy" där jag deltar i olika sammanhang, är frågan om instrumentellt vs. existentiellt (ontologiskt) lärande en viktig och aktuell distinktion som debatteras flitigt. Här är Bakhtin en av de tänkare som menas kunna bidra till en nytänkande grund för en demokratisk och radikal pedagogik. I de skandinaviska länderna har en sådan musikpedagogisk vinkling förekommit mycket sparsamt. Därför är det övergripande syftet med denna presentation att bidra med några filosofiska principer och begrepp av relevans för en dialogisk pedagogik som kan menas ha potentialen att utmana rådande föreställningar inom den instrumentella (läs mät- och målstyrda) utbildningsideologin som dominerar idag (jfr. Biesta, 2010, 2015; Liedman, 2012). Med detta ska jag i det följande titta närmare på musikalisk improvisation och de pedagogiska implikationer som kan vara förenliga med en sådan konstnärlig uttrycksform. Denna genomlysning görs med hjälp av Mikhail Bakhtins dialogfilosofiska blick, och med några centrala begrepp utifrån pedagogisk forskning med utgångspunkt i hans syn på mellanmänsklig kommunikation. Vad många vet är att Bakhtin utvecklade en dialogisk filosofi (dialogismen) utifrån sina litteraturvetenskapliga ansatser, men vad som är mindre känt är att han också varit verksam skollärare och därför även uppmärksammat pedagogiska aspekter av dialoger mellan lärare och elev (Bakhtin,

2004). Detta gjorde han på ett mycket skolkritiskt vis. I sammanhanget är det också intressant att Bakhtin inte endast förespråkade anti-instrumentella, icke-linjära, tolkningar av dialogen. Han utvecklade också en estetisk teori om mänsklig kommunikation (Bakhtin, 1993, 1999; Cresswell & Baerveldt, 2011; Hirschkop, 1999).

Mot bakgrund av tidigare forskning som problematiserar instrumentella synsätt på musik och musikpedagogik vill jag i liknande anda pröva om, och hur, en kreativ förståelse av dialogen bortom metod, mål och medel skulle kunna relateras till såväl musikalisk som verbal interaktion i en pedagogisk kontext. Med den dialogteoretiska utgångspunkten att utbildningsdialoger och språklig kommunikation har betydelse för musikaliskt lärande kan textbidragets syfte nu preciseras ytterligare. Detta paper söker synliggöra, begreppsliggöra och problematisera musikpedagogisk kommunikation med avseende på improvisatoriska dialoger. Jag frågar mig (och er!) vilken pedagogisk betydelse den musikaliska och samtalsbaserade improvisationen har för ett kreativt och demokratiskt lärande i skolan. Som ett led i denna undersökande diskussion ska vi också reflektera kring den roll som musikalisk improvisation har tilldelats i fastslagna styrdokument för skolämnet musik.

Ontologiskt lärande – bortom standardiserad kommunikation

Inledningsvis beskrevs hur den teknologiska (instrumentella) utbildningssynen har kommit att dominera synen på såväl musikaliskt lärande som pedagogisk kommunikation. Tidigare forskning har pekat på musikpedagogiska konsekvenser (se exempelvis Pio & Varkøy, 2012; Varkøy, 2003, 2009) och jag vill i detta avsnitt följande ta detta ett steg vidare och försöka visa på vilka vis klassrumsdialoger kan implicera musikaliska begränsningar och möjligheter.

Sidorkin (1999) undersöker i sin klassrumsstudie vad icke-instrumentella dialoger mellan framförallt lärare och elever kan innebära. Med hans och Bakhtins terminologi ses oförutsägbara, existentiella dialoger som i grunden *ontologiska*. Ontologiskt lärande innebär på så vis en intersubjektivitet som kan uppstå genom en väsensskild natur från den standardiserade samtalsform som vanligen erbjuds i konventionell skolundervisning. Det rör sig om en förståelse av utbildningsdialogen som betänkligt överskrider den institutionella utväxlingen av ord, metoder och regler:

Burbules och andra har övertygande visat hur dialogiska metoder kan förbättra undervisning och lärande. Dessa forskningsresultat är förstås värdefulla, men de innehåller frön till självdestruktion. Dialog som *används* för någonting upphör att vara dialog. Detta är endast ett dialogiskt skal, en konversation helt och hållet på Jag-Det-nivån. För inga regler kan garantera att dialog verkligen sker, och dialog kan uppkomma oavsett kraftfulla monologiska kommunikationsformer. Så snart en dialog startar kan ingen kanalisera den, eller hantera den, eller transformera den, inte ens för de mest ädla utbildningsmål. (Sidorkin, 1999, s. 14, författarnas kursivering, min översättning).

Vi ser här att den dialogicitet som föds genom människors dialogiska involvering med varandra innebär en relativt otyglad uttrycksfullhet bortom förhandsplanerade samtalsmetoder och andra föreskrivande ordningsregler. Dialogen är således varken något man kan eller bör styra som pedagog, åtminstone inte fullt ut. Genuina dialoger menas enligt Bakhtin inrymma så mycket mer än välvilligt samtycke, välordnat socialt beteende och målmedveten, rationell kommunikation. För Bakhtin uppstår genuin dialogicitet genom uppriktig nyfikenhet för varandra, inte minst genom att samtliga berörda samtalsparter ges full frihet att uttrycka sig personligt och kreativt. Även om läraren givetvis innehar en ledarroll så menas inte lärarens röst vara viktigare än elevens då de samtalar. Tvärtom lär sig alltid läraren också något nytt i sina dialoger med andra och det finns således ingen anledning att dölja ömsesidig nyfikenhet och engagemang för varandra, i stunden (jfr. Matusov, 2009, 2011; White, 2016). På samma vis föreslår dialogfilosofen Nikulin (2010) att det rentav är mer dialogiskt att respektfullt avbryta varandra än att vänta in den andre talarens kompletta anföranden, trots att många kulturer förespråkar det motsatta. För Nikulin innebär avbrott och infall möjligheter att skapa dynamisk och nyfiken kommunikation där ingen heller riskerar att bli alltför uttråkad. ”Boredom” är något som inte hör till genuin dialogicitet och skulle en lärare möta det hos en elev så är undervisningen inte fullt ut dialogisk, menar han vidare. Att bli avbruten kan innebära ett uppvaknande från sin egen monolog – en öppenhet för nya idéer och infallsvinklar i mötet med den radikala andra. Det innebär också att vara delaktig i en *polyfonisk dialog* snarare än en auktoritärt monologisk dialog. Bakhtin plockade upp metaforen polyfoni (”multivoiced” eller flerstämmig på svenska) från musikens värld och överförde den på andra dialogformer så som muntliga och skriftliga (och kroppsliga).

Som Matusov (1996, 2009, 2015) brukar påpeka medför Bakhtins perspektiv också en annan okonventionell samtalsnorm, nämligen den att det också är viktigt att bejaka elever som känner eller tänker annorlunda än exempelvis läraren själv. Konventionell undervisning syftar ofta till motsatsen – en konsensusinriktad diskurs där elever bedöms efter hur mycket de kan anpassa sig till lärarens eller skolsystemets kunskaps- och samtalsnormer. Det innebär i slutändan en pedagogik som inte främjar personlig originalitet och ett kreativt förhållningssätt till etablerade kulturella ”sanningar”. Därigenom blir inte elevers personliga åsikter och erfarenheter röst bejakade och det ser Matusov (2009, 2011) som ett allvarligt demokratiskt dilemma; ett dilemma som ytterst handlar om elevers aktörskap (”agency”). Matusovs (2011) demokratiska alternativ blir en dialogisk pedagogik där pedagoger strävar efter att främja även elevers egna frågor, deras ”authorship”: ”Applying this to education I mean that teaching is art, a type of performance art based on the *teacher's and students' authorship* rather than a type of standardized technology” (s. 24, kursivering i original). Vidare definierar han ”authorship” som deltagarens “bid for a unique creative contribution fully or partially recognized by a relevant community and by the participant him/herself” (s. 24). Även Bingham & Sidorkin (2001) ser Bakhtins pedagogiska förhållningssätt som mer etiskt och konstnärligt grundad än traditionell undervisning, vilket föranleder en övergång till hur ett konstnärligt uttryckssätt som musik kan bidra till en dialogisk undervisning på ett nytänkande vis.

Inom musikpedagogiken har Kanellopoulos (2011a, 2011b) utvecklat en undervisningsfilosofi utifrån Bakhtin där *musikalisk improvisation* är en pedagogisk nyckel till en anti-instrumentell hållning gentemot både musik, medmänniskor och skolundervisning. För honom representerar den en levande uttrycksform där just avbrott, polyfonisk spontanitet och experimenterande kreativitet dynamiskt kan skapas tillsammans, och där musiken, eleverna och lärandet inte objektifieras på ett teknologiskt och instrumentellt vis. Exempelvis vänder han sig emot den musik- och kunskapssyn där musik reduceras till att handla om färdighetstränande teknik eller endast mät- och observerbara förmågor.

Musikalisk och pedagogisk improvisation

Som antytts ovan har Kanellopoulos (2011a) formulerat musikpedagogiska problem utifrån den rådande nyliberala utbildningsideologi som inte endast låter personer och konstformer enas under den instrumentella flaggan. Kreativitet - och kreativt lärande – har visserligen fått ett generellt uppsving på agendan. Men han pekar också på problematiken i hur kreativitet behandlas då den ytterst ses som en mätbar och ensidig förmåga: en samhällsnyttig egenskap med den följsamma funktionen att kunna underkastas rådande ekonomisk politik (s. 92). I hans bokkapitel (på temat Bakhtin) argumenterar författaren att musikpedagogisk forskning behöver omformulera vår nuvarande förståelse av musikalisk improvisation till att omspanna en pedagogisk och dialogisk praktik som formulerar kärnfrågor kring den kreativa musikutbildningen i människors liv. Hans poäng här är att musikalisk improvisation huvudsakligen har existerat som en fristående kultur i det västerländska samhället. En musikform som levt sitt eget liv och därigenom inte ännu trängt in i den formella utbildningens ambitioner, fortfarande ”remained silenced by the monological voice of authority” (s. 93). Vad han åsyftar med denna formulering är att så som strukturerna ser ut i dagens utbildningssamhälle har musikalisk improvisation tvingats att utgöra en sorts motdiskurs till den auktoritära (monologiska) kommunikationsform som är legitim i västerländsk musik och i konventionell utbildning. Det behövs därför ny forskning som tar sig an ”the existence of an unbridgeable gap between music education official discourse and improvisational practice” (s. 93). I hans menande är det också viktigt att musikpedagoger formulerar frågor som sträcker sig bortom de tekniskt orienterade frågeställningar som rör intentionen att uppfinna mer effektiva metoder för att lära ut tekniska färdigheter i musikalisk improvisation. För Kanellopoulos är frågan mycket större än så. Improvisationens pedagogiska potential är bred och rör fler aspekter än musikalisk, genre-betonad skicklighet i begränsade sammanhang. För honom är sambanden mellan undervisning – improvisation – uttrycksfrihet – demokrati det centrala för musikpedagogiken.

I liknande anda vill även jag diskutera vad ett improvisatoriskt förhållningssätt kan implicera i en vidare pedagogisk bemärkelse. Med det Bakhtininfluerade perspektiv som här också fortsättningsvis tillämpas på musikalisk och pedagogisk kommunikation, föreslås en mer obestämd, kreativ syn där varken medmänniskor eller kunskapsobjekt objektifieras på förhandsgivna, standardiserade premisser. Med Bakhtins (1999) ord skulle det sistnämnda betyda att pedagogen bekänner sig till en ”finaliserande” pedagogik där kunskapsmål, metoder, bedömningsprocedurer, prestationer och i värsta fall personer (som elever) är relativt

fixerade och definierade på förhand. Det ligger inte endast något oetiskt, odemokratiskt och auktoritärt i en sådan undervisning. En finaliserande undervisning sätter också tonen för det skapande och kreativa handlingsutrymme som medges. Som ett mer konstnärligt alternativ för pedagogiska dialoger föreslår Kanellopoulos (2011b) en icke-finaliserande pedagogik som öppet och mindre linjärt närmar sig kunskapssökande utifrån personers spontana idéer, nyfikenhet, upplevelser av livet och egna värderingar. Det är här inte helt givet på förhand vilken kunskap som blir resultatet av de polyfona dialogerna, eller vilka konsekvenser detta dialogiska skapande faktiskt får. Men vad som däremot är givet är att den sociala atmosfären är engagerande, händelserik, kreativ, överraskande, tankeväckande, processinriktad och med det gärna dramatisk. Bakhtin (2004) ville medvetet skapa nyfikna, engagerade och samhällskritiska elever genom att levandegöra och dramatisera abstrakt kunskap till något som angick varje elev personligen. Procedurartade regler och formalia tonades härav ned, rentav i Bakhtins egen undervisning som bestod i att lära eleverna något så abstrakt och formellt som rysk grammatik. Här är det inte svårt att se hur musikalisk och kommunikativ improvisation skulle gagna en sådan dialogisk pedagogik. Om det ändå skulle kännas oklart för läsaren så följer fler resonemang nedan...

Traditionella estetiska teorier har ensidigt antingen fokuserat på formella egenskaper av musikverket i sig eller de individuella förmågor som tolkning och utförande av dessa verk kan kräva (Hirschkop, 1999; Kanellopoulos, 2011b). Till skillnad från dessa bejakar ett "improvisatorisk-dialogiskt förhållningssätt" ett pedagogiskt alternativ som för oss tillbaka till den kreativa musikprocessen i sig, menar Kanellopoulos (ibid.) utifrån sin musikpedagogiska Bakhtintolkning. För Bakhtin är människors yttranden "unrepeatable" (Bakhtin 1986, 1993, 1999). Att improvisation är unik och icke repeterbar ("unrepeatable") är förvisso ett ganska självklart påstående, skriver han vidare. En utmaning för dialogpedagogen blir därför att undvika en sådan monologisk kommunikationsform där samtalsdeltagarna måste upprepa sig, och uttrycka sig, på ett förutbestämt vis. Då försvinner den personliga elevrösten, vilket är både ett etiskt och pedagogiskt problem, som jag varit inne på tidigare.

I den musikaliska improvisationen konfronteras vid med *annanhet* ("otherness") och öppenheten för vad den andra personen har att uttrycka är därför betydelsefull:

What is played cannot be totally controlled, continually escapes and is being transformed in sometimes unprecedented ways. At the same time it is interacting with other musicians' efforts, creating relationships between what is played and heard, and the personal aural "histories" that each person has being developed. Otherness is being acknowledged, but more than that, otherness is being othered. (Kanellopoulos, 2011a, s. 99)

Utifrån detta är det givet att en dialogisk improvisation i denna anda betonar det icke-finaliserbara i såväl musikaliska "själv" och musikalisk interaktion, menar författaren. Det innebär att den musikaliska identiteten förstås som något flytande och föränderligt och därför ständigt kan både formas och omformas utifrån nya dialogiska impulser. Den öppna och obestämda karaktären i musikalisk improvisation påtalas också genom det uppenbara faktum att då musikern beslutar vilken riktning musiken ska ta och uppfinner sina musikaliska idéer, kan de sedan utvecklas, avvisas, omformas och dekonstrueras på nya, överraskande vis (Kanellopoulos (2011a, s. 94). Därmed inte sagt att också musikalisk improvisation vilar på en kulturgiven struktur som i viss mån avgör i vilken riktning det musikaliska skapandet kan

ske (Sawyer, 2006). Den musikaliska uttrycksfrihet som Kanellopoulos (ibid.) värnar om måste därför ses som kontextuellt betingad, vilket han själv också är noga med att påpeka:

Improvisational creativity is not, then, apprehended as a sudden eruption of unique ideas, or as an unmediated state of absolute freedom, but as an ever-present condition of musical becoming. What is important is that one works on musical ideas again and again through the cultivation of what could be termed as an improvisational attitude of consciousness. (Kanellopoulos, 2011a, s. 109).

Sett i detta ljus kan improvisation bli till ett dialogiskt lärande; erfarenheter där elever och lärare tillsammans skapar en dynamisk kontext för musikaliskt tänkande. Improvisation som musikalisk aktivitet (och som dialogiskt förhållningssätt) uppmuntrar härigenom elever att uttrycka egna musikaliska idéer och på så vis kan de ingå i en undervisning som också kan liknas vid den som Swanwick (1999) kallar "*Teaching Music Musically*.", föreslår han.

I en tidigare studie har Kanellopoulos (2007) samtalat med barn om deras egna reflektioner kring spontant musikskapande, i syfte att ge också unga elever en röst som tas på allvar i forskningen. I denna artikel berör han improvisationens roll i relation till nytänkande och hävdar att improvisation är en process "where the issue of balancing habit and innovation, newness and the use of formulas is open" (s. 132). Återigen ser vi hur Bakhtininspirerad pedagogik rör sig i detta kulturella spänningsfält, mellan nyskapande och återskapande. Dock läggs tonvikten på det förstnämnda eftersom det reproducerande lärandet redan är dominerande, inskrivet i den institutionella utbildningens reguljära praxis. Barnsynen då? I likhet med en annan Bakhtininspirerad barnpedagog, Elisabeth White (2016), tillskrivs de mycket unga föreskoleeleverna agens i viss mening. Deras uttryckta idéer tas följaktligen på stort allvar: "Children's reflective potentials as well as their particular views has important educational implications" (s. 119).

Nedslag i läroplanen – skolämnet musik i Sverige

Hur ser då musikämnet ut i den svenska läroplanen, Lgr11? Det är intressant att fundera på hur undervisningsmål och betygskriterier etc. formuleras mot bakgrund av detta dialogfilosofiska perspektiv. Stämmer det med Kanellopoulos (2011a, 2011b) bild att musikundervisning är uteslutande instrumentell? Jag ska ta en titt på om det finns öppningar bortom en sådan ämneskonception och i så fall vilka eventuella skrivningar som kan indikera möjligheten till en improvisatorisk och genuint dialogisk pedagogik. Detta görs utifrån några formella riktlinjer och analyser, med reservationen att min diskussion inte tar avstamp i en uttömmande granskning av allt som finns att säga i frågan. Syftet med att relatera till läroplanen är snarare att konkretisera de mer abstrakta musikpedagogiska resonemangen för läsaren och samtidigt skaffa mig en första bild av det som framgår.

I den nationella ämnesutvärderingen om musik i grundskolan (Skolverket, 2015, s. 215) konstateras att musikämnet är ”ett görandets ämne”. Utredarna beskriver att det rör sig om ett görande som går ut på att lära sig musicera med hjälp av musikinstrument och att sjunga tillsammans. Detta är navet som andra aktiviteter cirklar kring, exempelvis den teoretiska undervisningen om musikens byggstenar. Själva görandet är därmed det primära undervisningsmålet och instrumentellt kan det på så vis menas vara i dubbel bemärkelse; görande genom (musik)instrument och genom en tämligen snäv inriktning mot färdighetsträning som ska syfta till ett specifikt aktivitetsmål och tillhörande musikaliska kunskaper. Skolmusiken innehåller därför än idag karaktären av att vara ett övningsämne, menas det vidare i denna rapport (ibid., s. 216). Anmärkningsvärt är att ett flertal elever inte fann detta undervisningsmål särskilt meningsfullt eller givande. Likaså är det intressant att notera hur den lektionsbaserade färdighetsträningen ofta misslyckades att föra eleverna till det avsedda kunskapsmålet att sammusicera. I rapportens enkätstudie hade de flesta lärare dock anslutit sig till den populära uppfattningen att musik ska vara ett ämne för estetiskt uttryck. Utredarna finner det därför särskilt anmärkningsvärt att det estetiska uttrycket i var så frånvarande i praktiken, dvs. under de lektionsobservationer som genomfördes i undersökningen. Endast ett fåtal av tillfrågade lärare hade svarat att musik i första hand kan betraktas som ett övningsämne.

Improvisation som musikalisk kunskap, är den centralt framskriven i läroplanen och i så fall hur? Vi kan notera att musikskapande med hjälp av olika uttrycksmedel och verktyg är tydligt framskrivet i sin helhet. Men improvisationen är inte lika tydligt och konsekvent belyst. Framförallt lyser den med sin frånvaro i de kunskapskrav som formuleras. I det centrala innehållet (dvs. den fastställda undervisningsbeskrivningen) tillerkänns aktivitetsformen musikalisk improvisation ett visst värde för samtliga årskurser i grundskolan (Skolverket, 2011). Dock är det inte legitimt för elever i de yngre åldrarna (åk 1-3) att ägna sig åt improvisation med hjälp av sina röster. Vokal improvisation förpassas istället till elever i årskurs 4-9. Vad de yngre eleverna däremot får, som uppenbarligen inte menas behövas vidareutvecklas i högre åldrar, är att improvisera med hjälp av kroppen: improvisation med rörelser. De får också ägna sig åt både tonal och rytmisk improvisation, men det är först då de går i årskurs 9 som deras improvisation ska förstås som direkt ”melodisk”. Jag drar slutsatsen att det tycks finnas en progressionstanke i detta konstruerade utvecklingssteg från ”improvisation med toner” till ”melodisk improvisation”.

Sett till gällande kunskapskrav, med andra ord de musikaliska elevförmågor som ligger till grund för bedömning/betyg, upptäcker jag att det s.k. centrala innehållet inte motsvarar de kunskapskrav som formuleras med avseende på just musikalisk improvisation. När vi kommer till uppställda kunskapskrav har improvisationen bokstavligen tappats bort och kvar finns istället de strikta kraven på musikskapande. Inte ens för musikbetyget A i årskurs 9 ses musikalisk improvisation som en eftersträvt värdefull kunskapsform. Den slutsats som kan dras utifrån detta blir att sådan improvisation är något som bör finnas med i undervisningsmomenten genom åren, om än i olika former. Samtidigt är det ett slag av lärande som inte kan eller bör resultera i en bedömningsbar musikalisk kunskap. Jag tror inte man behöver vara jazzmusiker för att skänka en sådan logik en tyst protest, även om det kanske finns något ytterst positivt i intentionen att inte bedöma elevers improvisationer just. Kanske ses detta lärande som mer spontant och processinriktat och därför inte förtjänar att bedömas? Tydligt här är hur som helst det explicita målet mot musikaliska produkter snarare

än målet att musik kan förbli en kreativ och utforskande dialogisk process (eller både och). Detta framstår ännu tydligare om vi betänker hur betygskriterierna för musikskapande faktiskt är konstruerade. Inte heller här är den skapande processen i centrum utan det framhålls snarare en stark betoning på den musikaliska produkten. Att utifrån egna musikaliska idéer kunna bidra till fungerande *kompositioner* på olika nivåer, är de bärande kraven med avseende på kreativt musikaliskt uttryck utifrån ett skapandeperspektiv. Detta gäller kunskapskraven för både årskurs 6 och 9. Slutligen är det intressant att åtminstone de elever som strävar efter betyget A i årskurs 9 förväntas kunna tolka musik med ett ”personligt musikaliskt uttryck” (Skolverket, 2011, s. 155).

Slutord

Som titeln antyder har jag i detta konferensbidrag problematiserat frågan om skolelevs röster i konventionell musikundervisning, med fokus på det instrumentella kunskaps- och samtalsideal som inte minst gör sig gällande i den nyliberala utbildningsdiskursen. Har dessa individer egentligen några reella röster, och hur ges i så fall dessa uttryck? Min ambition har varit att visa och diskutera hur musikaliskt lärande kan förstås improvisatoriskt och kreativt med stöd i Bakhtins dialogfilosofi – en filosofi som blivit alltmer vanlig att tillämpa på pedagogikens område (Matusov, 2007). Med hjälp av nedslag i läroplanen (Skolverket, 2011) och aktuell läroplansanalys (Skolverket, 2015) kunde konstateras att musikalisk improvisation nämns som ett centralt innehåll för grundskolans undervisning men däremot inte som ett uttalat kunskapskrav.

En insikt som följer ur de musikpedagogiska begränsningar som har diskuterats är att de elevröster som blir hörda är instrumentella, dvs. konformistiskt uttryckta kunskaper och normer som individbaserade svar på skolsystemets målorienterade, mätbara och förhandsdefinierade preferenser vad gäller musikaliskt kunnande. Skulle det vara möjligt att inta en mer öppen och mindre instrumentell hållning till musik i grundskolan? Hur skulle den i så fall kunna legitimeras och realiseras? Vidare, är det tillräckligt etiskt - i meningen demokratiskt - att fastslå mål och undervisningsinnehåll där eleverna själva inte får uttrycka sin egentliga röst och sitt personliga meningsskapande? Som nämndes tidigare kom ämnesutvärderingen i musik (Skolverket, 2015) fram till att många elever själva inte fann någon mening med den tekniska färdighetsträning som i nuläget tvingats på dem. Ett mer uttalat kunskapsfokus på musikalisk och kommunikativ improvisation skulle kunna ha potentialen att motverka både det standardiserade samtalsklimat, den konformistiska likriktning och den kontrollerande bedömningspraxis som systematiskt tycks bedrivas i dagens musikundervisning. Legitimitetsproblematiken för musikämnet är en omdiskuterad och svår fråga som givetvis inte har några enkla, självklara svar. I denna diskussion har jag velat pröva idén om improvisationens potentiella betydelse för en mer demokratiskt och kreativ pedagogik. Jag har frågat mig huruvida ett mer improvisatoriskt förhållningssätt till både musiken och dialogen mellan lärare och elever skulle kunna bidra till en sådan nytänkande didaktisk inramning. Det skulle innebära att erkänna det inneboende värdet i ett flertal uttrycksformer, med andra ord både musiken och den öppna dialogens egenvärde

bortom den instrumentella nyttan med ämnet. Till sist kan tilläggas att det är min förhoppning att denna lilla inlägg i debatten kan generera vidare diskussioner och kanske mer forskning i frågan. Vad tror ni?

Referenser

- Bakhtin, M. (1993). *Toward a philosophy of the act*. (1. ed.) Austin: Univ. of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1999). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (2004). Dialogic origin and dialogic pedagogy of grammar: Stylistics in teaching Russian language in secondary school. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(6), 12–49.
- Biesta, Gert. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert. (2015). Education, Measurement and the Professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education. *Educational Philosophy and Theory*.
- Bingham, C., & Sidorkin, Alexander. M. (2001). Aesthetics and the paradox of educational relation. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 21–30.
- Cresswell, J., & Baerveldt, C. (2011). Bakhtin's realism and embodiment: Towards a revision of the dialogical self. *Culture & Psychology*, 17(2), 263–277.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2010). *Musikrummet i blickfånget: Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Evensen, L.S. (2014). Trust in Educational Discourse: A Risky Undertaking. In P. Linell & I. Marková (Eds.). *Dialogical approaches to trust in communication*. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.
- Ferm Thorgersen, C. (2009). Ömsesidig nyfikenhet och respekt: fenomenologisk didaktik som utgångspunkt för musikundervisning i grundskolans lägre åldrar. *Nordisk musikkpedagogisk forskning: årbok*, 2009(11), 167-183.
- Hayes, R., & Matusov, E. (2005). Designing for dialogue in place of teacher talk and student silence. *Culture & Psychology*, 11(3), 339-257.
- Hirschkop, K. (1999). *Mikhail Bakhtin: an aesthetic for democracy*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Kanellopoulus, P.A. (2007). Children's Early Reflection on Improvised Music-Making as the Wellspring of Musico-Philosophical Thinking. *Philosophy of Music Education Review*, 15(2), 119-141.
- Kanellopoulus, P.A. (2011a). In pursuit of musical freedom through free improvisation: A Bakhtinian provocation to music education. In E. J. White & M. A. Peters (Eds), *Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe* (pp. 91–115). New York, NY: Peter Lang.
- Kanellopoulus, P.A. (2011b). Freedom and responsibility: The aesthetics of free musical improvisation and its educational implications – A view from Bakhtin. *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 113-135.
- Kullenberg, Tina (2014). *Signing and singing: Children in teaching dialogues*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kullenberg, T., & Pramling, N. (in press). Children's musical and emotional meaning making: Dialogicality in instructional interaction. *Mind, Culture, and Activity: An International Journal*

- Kullenberg, T & Pramling, N. (2016). Learning and knowing songs: a study of children as music teachers. *Instructional Science*, 44(1), 1-23.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogic pedagogy*. New York: Routledge.
- Liedman, S. (2012). *Hets!: en bok om skolan*. Stockholm: Bonnier
- Matusov, E. (2007). Applying Bakhtin scholarship on discourse in education: A critical review essay. *Educational Theory*, 57(2), 215–237.
- Matusov, E. (2009). *Journey into dialogic pedagogy*. Hauppauge, NY: Nova Science.
- Matusov, E. (2011). Authorial teaching and learning. In E. J. White & M. A. Peters (Eds.), *Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe* (pp. 21–46). New York: Peter Lang.
- Matusov, E. (2015). Comprehension: A dialogic authorial approach. *Culture & Psychology*, 21(3), 392–416.
- Matusov, E., & Wegerif, R. (2014). Dialogue on ‘Dialogic Education’: Has Rupert gone over to ‘the Dark Side’? *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 2, E1-20.
- Nikulin, D. (2010). *Dialectic and dialogue*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Peters, M.A. (2009). Education, creativity and the economy of passions: New forms of educational capitalism. *Thesis Eleven*, 96, 40-63.
- Pio, F., & Varkøy, Ø. (2012). A reflection on musical experience as existential experience: an ontological turn. *Philosophy of Music Education Review*, 20(2), Fall 2012.
- Røyseng, S. & Varkøy, Ø. (2014). What is music good for? A dialogue on technical and ritual rationality. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 101-125.
- Sandström, B. (2012). Talet om samtalet: en analys av utbildningspolitiska texter. I Englund, B. & Sandström, B. (red.) (2012). *Dialogen som idé och praktik*. Stockholm: Carlsson.
- Sawyer, R.K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-20.
- Sawyer, R.K. (2006). Group creativity: musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34(2), 148-165.
- Sidorkin, A. M. (1999). *Beyond discourse: Education, the self, and dialogue*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). *Musik i grundskolan: en nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket.
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk – strategi og lykke: Bidrag till musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Varkøy, Ø. (2007). Instrumentalism in the field of music education: Are we all humanists? *Philosophy of Music Education Review*, 15(1), 37-52.
- Varkøy, Ø. (2009). The role of music in music education research: Reflections on musical experience. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 11*, 33–48.
- White, E.J. (2016). *Introducing dialogic pedagogy: Provocations for the early years*. London: Routledge.

