

En kulturpsykologisk modell av musikaliskt lärande genom musicerande

Cecilia K. Hultberg

ABSTRACT

A cultural-psychological model of musical learning by making music

This article presents a cultural-psychological model of musical learning, based on results from several longitudinal case studies consisting of many-sided data collected in different contexts of making music. Here the discussion is limited to learning by playing instruments. Starting out from the learning triangle as presented in cultural history, cultural tools are seen as mediators establishing the connection between the learner and the learning object. The model describes musical learning as music-culturally framed by the learning musician's idea of, and familiarity with, the music style/tradition in question. In this framing, established music-cultural conventions of structuring and expressing music are crucial tools when used in combination with each other and with other tools included in the cultural tool-box: instrument, performance (notation). Related to this, musical learning is characterized by mutual interaction between the learning musician and the music studied. The presentation of the model is followed by descriptions of musical learning in four contexts and a discussion on implications to teaching.

Keywords: musical learning, cultural-psychological perspective, conventions in music traditions, individual conditions, practising

Inledning

Trots att musikaliskt lärande utgör ett centralt område för forskning i musikpedagogik, riktas fokus i många undersökningar i ämnet snarare mot aspekter som är *relaterade* till detta kärnområde än mot området i sig. En anledning till detta kan vara att musikaliskt kunnande ofta tillhör en visserligen klingande, men verbalt outtalad kunskapsdimension (jfr. Polanyi 1967: tacit dimension of knowledge). Inte desto mindre är det en väsentlig uppgift för forskare i musikpedagogik att undersöka musikaliskt lärande. Genom att begreppsliggöra processer och förhållningssätt som är väsentliga i individers musikaliska lärande kan forskare bidra till ökad förståelse av detta område. Under

förutsättning att musiker och musiklärare uppfattar begreppen som relevanta kan dessa bidra till erfarenhetsutbyte mellan praktiker och forskare, vilket är viktigt för båda parter. Dessutom kan musiker och musiklärare använda dem för att utveckla kvalitén i sitt eget lärande och i sin undervisning.

I denna artikel presenterar jag *en* möjlig teoretisk modell av musikaliskt lärande. Musiker, musiklärare och forskarkolleger, som har tagit del av den, har funnit den användbar. Modellen avser främst instrumentalt musicerande i ett kulturellt mångfacetterat samhälle med lättillgängligt och varierat musikutbud. Enligt Davies (1994) medför det stora musikutbudet som bakgrund i vardagen att människor ackumulerar förtrogenhet med de musikstilar som de frivilligt eller ofrivilligt hör. Som lyssnare är alltså de individer vars lärande modellen avser förtrogna med de musikstilar som de ofta har hört, redan innan de börjar spela ett instrument, och som utövande musiker (jag använder genomgående detta begrepp oavsett ålder eller kunskapsnivå) ägnar sig många av dem åt musik från olika stilar. Lärare möter alltså elever som är musikaliskt erfarna lyssnare, men som saknar förmåga att omsätta sina erfarenheter i eget musicerande. Det är detta lärande som modellen avser.

Till grund för modellen ligger resultat från flera longitudinella fallstudier av musicerande i naturliga kontexter, ungdomar som musicerar på sin fritid, musikstudenter, musiklärare (instrumentallärare), samt konserterande och undervisande musiker. I samtliga studier har mångsidiga data samlats in. Klingande videodokumenterade data har stått i centrum – lektioner, eget övande, konserter – men för att beakta deltagarnas reflektioner har dessa kompletterats med uppföljande intervjuer. I vissa delstudier har även dagboksanteckningar och livshistorieintervjuer ingått.

I de följande avsnitten ger jag först en teoretisk bakgrund till modellen, innan jag presenterar den. Därefter följer beskrivningar av musikaliskt lärande i fyra olika kontexter: självständigt lärande musiker, gehörsbaserad gruppundervisning för mellanstadieelever, individuell undervisning i högre musikutbildning, samt instudering av ny musik som inte representerar någon etablerad musiktradition. Med modellen som utgångspunkt beskriver jag hur musikerna agerar, vad de använder sig av i sitt lärande, och vilket slags kunnande de utvecklar. I det avslutande avsnittet diskuterar jag konsekvenser för undervisning och för musikers självständiga lärande, respektive kunskapsutveckling.

Teoretisk bakgrund

Modellen utgår huvudsakligen från Vygotskijs kulturhistoriska teori (1981/1934) och dess utveckling via sociokulturellt perspektiv (Säljö 2000) och kulturpsykologiskt perspektiv som detta företräds av Bruner (2002/1996). Enligt Vygotskij bär människor den kultur, i vilken de lever, i sitt medvetande. Anledningen till detta är att upprepade erfarenheter av

etablerade kulturella förhållningssätt och för-givet-taganden efterlämnar spår som styr deras förhållningssätt. Här är det dock viktigt att beakta att Vygotskij, som dog 1934, talar om ett mer monokulturellt samhälle än det jag avser här. Till följd av att människor i det senare ackumulerar förtrogenhet med flera musikstilar som de på olika sätt tar del av, är de delaktiga i ett mångkulturellt musikarv snarare än i ett monokulturellt. Modellen kan därför snarast tillämpas i olika lokala situationer där musikaliskt lärande äger rum.

Den betydelse för lärande, som just den lokala situationen har, framhävs av bland andra Lave och Wenger (1991) och Bruner (2002/1996). Bruner framhåller samtidigt att mänskligt lärande generellt kännetecknas av stor komplexitet, inte enbart av kulturell och social påverkan utan också av biologiska förutsättningar. Därför, hävdar han, måste fortsatt forskning om mänskliga läroprocesser "...om den ska kunna bli fruktbar och livskraftig ta hänsyn till både det biologiska och det kulturella – och ha en skarp blick för hur dessa formande krafter interagerar med varandra i den lokala situationen" (ibid: 196). En liknande uppfattning när det gäller allmänmänskliga aspekter företräds också av Säljö (2000), som betonar att relationer mellan individer och de kollektiv som de ingår i är av specifikt intresse (ibid.). Detta överensstämmer med Vygotskij (1981/1934) syn på en ständig växelverkan mellan individ och samhälle, vilket också är väsentligt för utvecklingen av modellen av musikaliskt lärande.

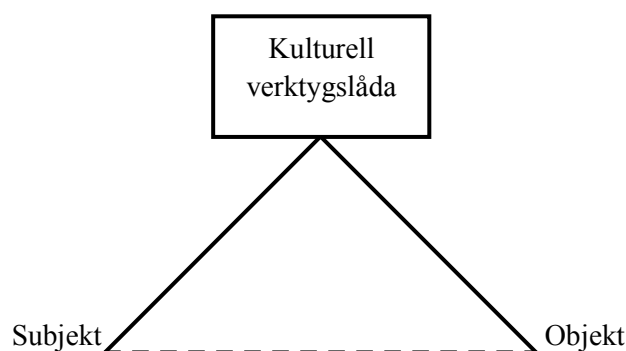
Kulturella verktyg

Centralt för kulturhistorisk teori och dess efterföljare är att olika ting, företeelser och handlingar ges en meningsfull innebörd genom de redskap eller verktyg som används i en kultur (Vygotskij 1981/1934). Lärande beskrivs som att det sker *via* dessa verktyg, som tas för givna och är allmänt tillgängliga i en kultur. Detta medför att kulturella verktyg medierar kunskap i enlighet med traditionella föreställningar om världen. På motsvarande sätt handlar ett sociokulturellt perspektiv om "...hur människor tillägnar sig och formas av deltagande i kulturella aktiviteter och hur de använder sig av de redskap som kulturen tillhandahåller" (Säljö 2000: 18). Vygotskij skiljer mellan materiella verktyg som främjar utveckling av fysiskt kunnande, och psykologiska verktyg – språk eller andra teckensystem – som främjar mental utveckling. I stället för en sådan uppdelning förespråkar emellertid Bruner (2002/1996) kulturella verktygslådor med komplexa uppsättningar av redskap som behöver relateras till varandra; ett synsätt som jag har valt att använda för modellen av musikaliskt lärande (Figur 1).

När det gäller betydelsen av kulturella verktyg går Bruner (2002/1996) längre än Vygotskij och hävdar att de till och med *definierar* människors handlande redan på förhand till följd av att de medierar kulturellt representativa förhållningssätt (ibid: 181, Bruners kursivering). Här knyter Bruner an till Gadamer, som hävdar att människor tilldelas uppgifter att "ordna och gestalta spelrörelsen" (Gadamer 1997: 86) inom det spelrum som en tradition erbjuder. Individer som ofta har sett andra ro vet till exempel redan innan de själva skall förflytta en eka i en sjö att de skall använda årorna. Den kunskap som andra

har utvecklat står till de lärandes förfogande och distribueras till dem av representanter för kulturen via kulturella verktyg – åror i detta fall (exempel från Bruner 2002/1996). I de genrer som musiker är förtrogna med vet de på motsvarande sätt hur de skall använda olika slags musiknotation – till exempel ackordnotation, noter, tabulatur – i kombination med sina instrument.

Figur 1. Modell av lärande, utifrån Bruners omtolkning av Vygotskijs kulturhistoriska modell



Kunskapsdistribution genom kulturella representanter

En viktig utgångspunkt för modellen är att kunskap distribueras genom personer som är förtrogna med kulturen i fråga och med kulturella verktyg som utvecklats och används i den. Enligt Vygotskij (1981/1934) kan individer tillsammans med andra, kulturellt mer erfarna personer göra sådant som de annars inte klarar av. På motsvarande sätt har musiker i många musiktraditioner utvecklat sitt kunnande tillsammans med erfarna mästare. Vygotskij hävdar att individers närmaste utvecklingszon (zone of proximal development, ZPD) tas i anspråk i sådan interaktion; vilket i sin tur leder till att de utvecklar det kunnande som krävs för att på egen hand göra det som de först lärde sig tillsammans med erfarna kulturella representanter.

På ett liknande sätt framhäver Vygotskij (1995/1930) den enskilde individens roll i sitt resonemang om lånad erfarenhet, något som har stor betydelse för just musikaliskt lärande. Vygotskij menar nämligen att vi kan få tillgång till andras erfarenheter – låna dem – genom att ta del av det som de har producerat, till exempel läsa vad de har skrivit. Överfört till musik kan människor låna andras erfarenheter genom att lyssna på deras inspelningar eller läsa nedskrivna musik. Här är det intressant att Vygotskij (1971) också framhåller den utveckling som kan äga rum när individer interagerar med konstverk. Han diskuterar visserligen inte uttryckligen musik men framhäver att människor i kommunikation med konstverk kan inse underliggande innebörder och utveckla ny kunskap. I sådan kommunikation fungerar enligt Wells (1999) konstverken i sig som kulturella

representanter för de individer som interagerar med dem. Detta har stor betydelse för den modell av musikaliskt lärande och kunskapsutveckling som jag presenterar här. Musikers musikaliska lärande kan äga rum genom att de interagerar med andra musiker eller genom att de lånar kulturella representanters erfarenhet via inspelningar och notation i interaktion med dessa kulturella produkter.

Kontextberoende och kontextoberoende kunskapsöverföring

Samtidigt som musiker vet hur de skall använda instrument och musiknotation i genrer som de är förtrogna med, vet de också att det inte är tillräckligt att använda notationen som instruktion för att omsätta det skrivna till klingande musik, utan att det dessutom krävs just förtrogenhet med genren för att framföra musiken på ett sätt som gör att den ”talar” till lyssnare, som också är förtrogna med denna genre. Detta belyser att ”...konventionalisering av traditionella tillvägagångssätt har en stor roll” (Bruner 2002/1996: 181, Bruners kursivering) i distribution av kulturell kunskap.

Bruners (2002/1996) resonemang stämmer överens med Rolfs (1991) påstående att traditionell kunskap ofta är underförstådd och utgörs av en samling konventioner som delas av dem som deltar i kulturen i fråga; ett sätt att göra något har konventionaliserats när det är så väl etablerat i en tradition att det tas för givet och inte ifrågasätts. Rolf utgår från Polanyi (1967), som hävdar att traditionell kunskap omfattar delvis immateriella aspekter och ett holistiskt förhållningssätt. Väsentligt är också enligt Rolf att begreppet ”tradition” innebär att information och vanor överförs genom muntliga exempel *utan* (min kursivering) skrivna instruktioner. När skriftliga dokument används kan lärandet däremot vara dekontextualiserat och alltså äga rum i kontexter utan anknytning till traditionen i fråga (Rolf 1991). När någon form av notation används i musikaliskt lärande, innebär detta därför en kombination av lärande med skriftliga dokument och traditionellt lärande. I detta ligger, som jag ser det, en vanligt förekommande förutsättning för musikaliskt lärande genom musicerande i kulturellt mångfacetterade samhällen. Samtidigt innebär det en utmaning för en teoretisk modell, eftersom kontexten enligt Rolf är viktigt för traditionellt lärande men inte för lärande genom skriftliga instruktioner. Denna utmaning är dessutom komplex, eftersom flera stilar existerar parallellt och praktiseras i olika sammanhang, vilket gör det problematiskt att hävda att musikaliskt lärande, fysiskt betraktat, sker i den kulturella kontext som innehållet representerar.

Internalisering och externalisering av kunnande

Mänskligt lärande som förutsätter att kulturella verktyg används börjar enligt Vygotskij (1981/1934) i ett socialt sammanhang, till exempel genom att individer iakttar och/eller härmar representanter för traditionen. Sedan bearbetar de sina intryck individuellt och tilldelar dem en innebörd (ibid.). I denna process, internalisering, återskapar människor sin verklighet, vilket innebär att kreativitet i vardagslivet är viktig för att vi skall kunna

bemästra sin situation och utvecklas som individer. Kreativitet är också en förutsättning för den följande fasen av lärande, externalisering, som är innebär att individer presenterar sitt nya kunnande i den kulturella kontexten (Vygotskij 1995/1930). Tillsammans utgör dessa två faser – internalisering och externalisering – grunden i den ömsesidiga, kontinuerliga relationen mellan individ och kollektiv (Vygotskij 1971), vilket också framhålls av Bruner (2002/1996) och Engeström (1999).

Enligt Bruner (2002/1996) manifesteras individers lärande i de kulturella produkter som de skapar under externaliseringsprocessen. Oavsett hur omfattande dessa är kallar han dem för *verk* och hävdar att det är identitetsskapande (ibid: 40; Bruners kursivering) att framställa dem: Genom att presentera sina verk visar individer något av sin identitet för andra som också är delaktiga i samma tradition. För att produkterna skall vara kommunicerbara och uppfattas som meningsfulla krävs att de relateras till traditionens konventioner, men det innebär inte att alla konventioner måste följas utan ”verket” kan tvärtom bli mer intressant när personligt uttryck bryter mot vissa av dem (ibid.). Detta överensstämmer med Drottners (1991) beskrivning av estetiska produkter, som enligt henne karakteriseras av ett personligt uttryck inom ramen för kulturellt etablerad förståelse, det vill säga att individuella brott mot konventioner kan *relateras* till det som de bryter mot. Överfört till musikområdet är musikens personliga framföranden kulturella verk (estetiska produkter) under förutsättning att lyssnare, som är förtrogna med genren, kan uppleva dem som

1. meningsfulla – därför att de ramar in av ett igenkännande,
2. intresseväckande och stimulerande – därför att de tillför nytt uttryck.

Allmänmänskliga förutsättningar för musikaliskt lärande

Komplexiteten i mänskligt lärande generellt innebär att mångfacetterade hänsyn behöver tas för att på ett rikt sätt beskriva musikaliskt lärande: Det gäller musiktraditioner och sociala traditioner som präglar den lokala situationen liksom musikens tidigare erfarenheter av lärande, och det gäller även deras sociala/kulturella och biologiska/fysiska förutsättningar. För att en modell skall kunna fungera som ett underlag för att förklara och förstå musikaliskt lärande är det däremot viktigt att i stället lyfta fram ett fåtal generella karakteristika som är centrala oavsett komplexitet och musikens varierande individuella förutsättningar. Det är också viktigt att beakta allmänmänskliga förutsättningar för musikaliskt lärande, eftersom Bruner (2002/1996: 196) särskilt lyfter fram samverkan mellan kulturella och biologiska aspekter som central i ett kulturpsykologiskt perspektiv (se s. 121). I samband med detta är synen på musik som en genuin mänsklig företeelse väsentlig; en företeelse som dels uppvisar kulturellt olika särdrag, dels gemensamma, biologiskt grundade allmänmänskliga kriterier oavsett vilken kultur musiken representerar (Frick 1985, Juslin 1997, 2001, Peretz 2001).

Enligt Peretz (2001) finns det en ökande medvetenhet om den sociala betydelse som musik har, särskilt genom dess förmåga att kommunicera känslor. Över hela världen använder vuxna till exempel röstläge, tempo, dynamik och timbre på likartat sätt när

de kommunicerar med spädbarn (ibid.). Redan 1985 drar Frick i en forskningsöversikt slutsatsen att det inte finns mycket som pekar på ”kulturella skillnader i prosodisk kommunikation av känsla” (s. 414). Likaså visar resultat från flera studier som under 1990-talet genomförts i olika musiktraditioner att tempo, dynamik och timbre används på likartat sätt för att uttrycka känsla (Juslin 2001). I överensstämmelse med detta föreslår Juslin (1997) att ”vissa aspekter av musik (t.ex. tonalitet, melodik och harmoni) ... är relativt mer kulturspecifika, medan andra aspekter ... är mer kulturoberoende” (s. 248). Även om olika sätt att organisera musik har utvecklats i olika kulturer, visar resultat från flera olika experimentella psykologiska studier på kulturellt oberoende gemensamheter vad gäller människors grundläggande upplevelser av konsonanser och dissonanser. Enligt dessa leder konsonanser till positiva reaktioner hos lyssnare oavsett ålder eller musikalisk skolning medan dissonanser däremot leder till negativa reaktioner (Fagius 2001: 111, 123ff).

Eftersom Bruner framhäver vikten av att ta hänsyn till hur kulturella och biologiska aspekter samverkar i lokala situationer, bör dessa forskningsresultat beaktas, men samtidigt är det viktigt att knyta an till den komplexitet i mänskligt lärande som han också framhåller (2002/1996). Denna komplexitet står i skarp kontrast till den avskalade enkelhet som kännetecknar experimentella undersökningar av hur människor uppfattar intervall eller korta melodier. Den lokala situationen i en sådan studie skiljer sig också drastiskt från musicerande i naturlig kontext, som den kulturpsykologiska modellen av musikaliskt lärande avser.

Presentation av modellen

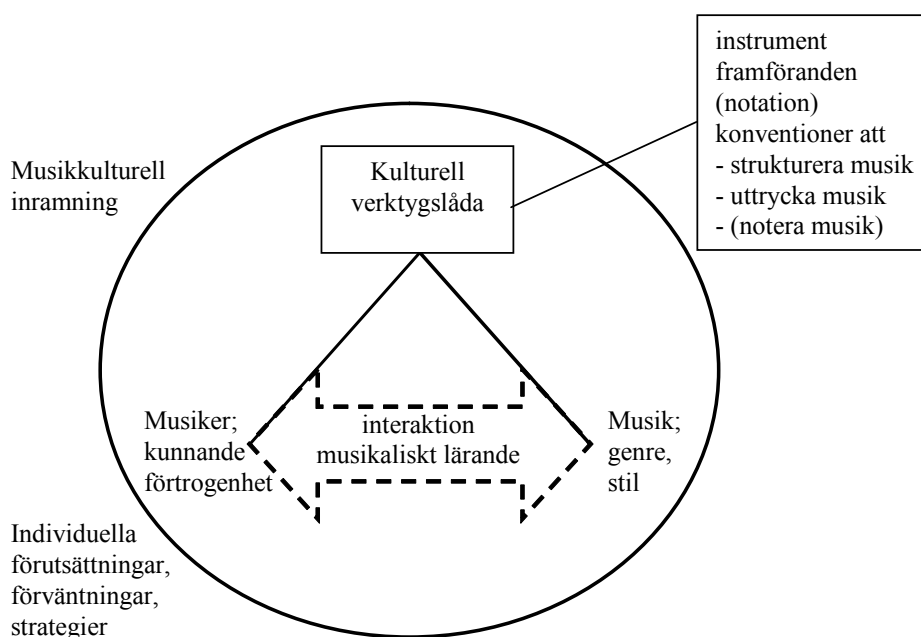
Utifrån översikten ovan presenterar jag här modellen för musikaliskt lärande (se figur 2) genom musicerande i fyra avsnitt. Resonemanget avser generella aspekter av musikaliskt lärande i lokala situationer.

Kulturell verktyglåda för lärande genom (instrumentalt) musicerande

Oundgängliga kulturella verktyg i lärande genom instrumentalt musicerande är – förutom musikinstrumenten – musikernas egna framföranden. Genom att kombinera dessa verktyg kan lärande musiker i enlighet med Schön (1987) reflektera *i* sina handlingar medan de spelar och *över* dem innan de spelar och efter att de har gjort det. Reflektionen kan men behöver inte inkludera verbalt tänkande, vilket är en viktig anledning till att lärande genom musicerande är så svårgripbart. Gehörsbaserat lärande förutsätter dessutom att de framföranden som musikerna utgår från ingår i den musikkulturella verktyglådan. Dessa verktyg/framföranden kan vara distribuerade av fysiskt närvarande medspelare/lärare som är förtrogna med musiktraditionen, eller genom inspelningar – det vill säga lånad kunskap (se s. 122, ref. Vygotskij 1995/1930, 1971, Wells 1999). I den lokala situationen kan den

bestå av musikers minnen/föreställningar av framföranden (en biologisk allmänmännisklig grundförutsättning, kulturellt överlagrad) som de har lyssnat på; enbart internaliserad – innan de har lärt sig att spela musiken – eller även externaliserad – när de spelar den. Någon eller några av dessa varianter av andra musikers framföranden ingår ofta i den kulturella verktygslådan när någon form av notation används. Däremot saknas de när musiker självständigt, utan att interagera med andra musiker eller lärare, tar sig an musik som de tidigare varken har hört eller läst.

Figur 2. Kulturpsykologisk modell av musikaliskt lärande genom musicerande



Instrument och framföranden – och ofta notation – är förvisso väsentliga för lärande genom instrumentalt musicerande, men för att detta inte enbart skall innebära *instrumentalt* lärande krävs att *konventioner att strukturera, uttrycka och, ofta, att notera musik* ingår i verktygslådan. (I figur 2 står ”notation” och [konventioner att] ”notera musik” inom parentes, eftersom dessa verktyg inte används i musikaliskt lärande som är uteslutande gehörsbaserat.) Det är också väsentligt att musikerna använder samtliga verktyg i relation till varandra – binder samman dem kulturellt (se s. 123, ref. till Bruner 2002/1996, Polanyi 1967, Rolf 1991). Oavsett om det gäller en dans, en visa eller ett långt och komplext verk behöver framförandet tydliggöra musikens övergripande form och gester av olika slag och

på olika nivåer. Här avser jag både melodiska, rytmiska och harmoniska gester i musiken, samt musikers fysiska gester som understryker musikaliskt uttryck. Ett framförande som genom sitt uttryck tydliggör musikaliska strukturer på olika plan underlättar igenkännandet för lyssnare och medmusiker när musiken följer etablerade konventioner i stilen i fråga. På motsvarande sätt blir det specifika för just detta stycke desto tydligare när det i stället bryter mot konventioner. Genom att förhålla sig till konventioner att strukturera och uttrycka musik i stilar som de är förtrogna med, kan musiker därför lyfta fram eget nytänkande i personligt utformade framföranden som blir meningsbärande för lyssnare och medmusiker just genom att brotten mot konventioner är relaterade till dessa. Sammantaget innebär detta att konventioner har en central plats i lärande genom instrumentalt musicerande: utan dem är *musikkulturellt* lärande inte möjligt, det vill säga lärande i relation till en viss musiktradition, -stil eller -genr.

Individuellt utformad musikkulturell inramning

Den centrala funktion som etablerade konventioner att strukturera och uttrycka musik har för musikaliskt lärande hänger samman med deras förankring i en viss genre eller stil, som kan beskrivas som en *musikkulturell kontext*. Denna kontext är därför en inramande förutsättning för musikaliskt lärande. I enlighet med resonemanget om kontextoberoende kunskapsöverföring behöver kontexten inte nödvändigtvis vara musikkulturell i fysisk mening, eftersom musiker i olika lokala situationer kan utveckla sitt kunnande i musik från olika geografiska områden och historiska epoker. Den musikkulturella kontexten kan, men måste alltså inte vara fysisk; däremot behöver den finnas i de lärande musikernas föreställning, på ett *virtuellt* plan. Väsentligt är också att denna inramning både kollektivt och individuellt sett har en föränderlig karaktär, eftersom den bestäms av *musikers föreställningar av musiktraditionen och underförstått handlingsutrymme i den*. Ju mer enskilda musiker utvecklar sin förtrogenhet med en musikstil, desto större handlingsutrymme kan de göra anspråk på. Deras möjligheter ökar att inom ramen för etablerade konventioner utveckla olika alternativa sätt att framföra musiken, och att överskrida konventioner på ett för lyssnare meningsbärande sätt. Nya individuella idéer som anammas av andra musiker kan leda till att framförandep Praxis ändras, och till att komponister och arrangörer inspireras att tänka i nya musikaliska mönster/strukturer; det vill säga en utveckling av traditionen på ett kollektivt plan till följd av att konventioner förändras.

I lärande i ensemble eller i undervisning kan skillnader mellan de deltagande musikernas individuellt utformade inramningar orsaka problem, till exempel när deras föreställningar av väsentliga konventioner avviker från varandra. På motsvarande sätt kan individuellt självständigt lärande musiker, som utgår enbart från notation av musik som de inte tidigare hört, stöta på problem om spelanvisningarna på väsentliga punkter avviker från deras föreställningar om konventioner att uttrycka musiken. I sådana situationer behöver musiker öppna sina förståelsehorisonter när det gäller den aktuella musikstilen, i det första exemplet gentemot varandras, och i det andra exemplet gentemot komponisters, utgivares



eller arrangörers. Först då kan de bestämma vilka ”spelregler” (jfr Gadamer 1997) som skall gälla och ta sig an sina uppgifter att gestalta spelet enligt dessa. Sammanfattningsvis innebär den musikkulturella inramningen att musiker utvecklar sitt musikaliska kunnande i en virtuell kontext, som är formad efter deras individuella föreställningar och förväntningar, oavsett var den fysiska lokala situationen är belägen och hur den är beskaffad. Den lokala situationen motsvarar Rolfs (1991) generella beskrivning av traditionell kunskapsöverföring när musiker deltar i gehörsbaserat musicerande tillsammans med erfarna representanter för stilen i fråga och i lokaler som är avsedda för den. I alla övriga situationer upprätthålls den traditionsrelaterade inramningen på ett virtuellt plan genom musikernas förtrogenhet, som de i sin tur utvecklar i sitt lärande.

Det är emellertid viktigt att framhålla den inverkan på musikers lärande som deras erfarenheter från lärande i andra situationer kan ha. Dessa kan då beskrivas som delvis överlagrade virtuella kontexter. Musikers tidigare erfarenheter från pedagogiska kontexter kan till exempel påverka deras föreställningar av musikaliskt lärande i undervisning, vilket i sin tur kan ha konsekvenser för deras sätt att förhålla sig till lärandeobjektet, musiken. I modellen motsvaras detta av att den individuella inramningen varierar beroende på musikers förutsättningar, förväntningar och strategier.

Ömsesidig interaktion mellan musiker och musik

Samtidigt som den musik som musiker ägnar sig åt är ett lärandeobjekt, är den också en representant för den musiktradition som ligger till grund för inramningen av den lokala kontexten för lärandet, och om upphovsmannen/-kvinnan är känd, även för honom/henne (se s. 123, lånad erfarenhet). Musiker ”talar” till den musik de spelar genom sina framföranden och föreställningar av den, men samtidigt ”talar” musiken till dem när de lyssnar på den och reflekterar över den (den dubbelriktade, streckade pilen). Dessutom ”talar” musiken till dem genom andras framföranden och genom notation (jfr. lånad erfarenhet; ref till Vygotskij 1995/1930, 1971, Wells 1999). Denna ömsesidiga karaktär gäller även i improvisation, men här kan den improviserade musik som musiker skapar snarast ses som representant för den/de musiktradition(-er) som utgör inramningen av lärandesituationen. Sammantaget exemplifierar musikaliskt lärande genom denna ömsesidighet det starka sambandet mellan internalisering och externalisering.

Kulturellt och allmänmänskligt i musikaliskt lärande

De globalt likartade sätten att använda tempo, dynamik och timbre för att uttrycka känsla (Juslin 2001) återspeglas i grundläggande musikkulturella konventioner, framför allt när det gäller prosodiska aspekter (jfr. ref till Frick 1985). Liksom små intervall i legato eller mjuk artikulation med måttligt tempo allmänt används av vuxna som kommunicerar med små barn för att uttrycka mildhet och ömsinnet (Peretz 2001), uttrycks detta enligt Quantz med ”uthållna” (1974/1752: 105) toner, och med ”bundna och



närliggande intervall” (ibid: 108). Här är det emellertid viktigt att uppmärksamma hur allmänmänskliga och kulturella aspekter kan samverka i olika lokala situationer (jfr. ref till Bruner 2002/1996: 196). Improvisatörer och kompositörer kan välja liknande *eller* andra strukturer för att uttrycka en mild karaktär, och interpretörer kan välja att följa *eller* bryta mot konventionerna.

Motsvarande gäller människors upplevelser av dissonanser som generellt negativa/spänningsladdade (jfr. ref till Fagius 2001). Mot detta kan man invända att dissonanser som används ofta i en musikstil kan förlora något av sin dissonerande effekt för lyssnare som tar dem för givna. Ett exempel på detta är att en dur-treklång med en stor sext uppfattas olika beroende på vilken musiktradition den används i. I västerländsk tonartsbunden tradition används ackordet ofta som mildt dissonerande, vilket gör att det antingen kräver en fortsatt stegring eller en upplösning. I jazz däremot är detta ackord en stämningsskapare, och det kan mycket väl användas som avslutande klång. Även i västerländsk tradition har emellertid dissonanser sedan länge använts på olika sätt i tonartsnoterad musik, till exempel av impressionister, som använde sig av ”harmoniska nyanser” för att skapa stämning. Ett exempel på detta är hur Debussy låter ett dominantackord avsluta inledningen i *En Fauns eftermiddag* utan upplösande kadens. Detta belyser åter vikten av att, i enlighet med vad Bruner hävdar, ”...ta hänsyn till både det biologiska och det kulturella – och ha en skarp blick för hur dessa formande krafter interagerar med varandra i den lokala situationen” (2002/1996: 196).

Beskrivningar av lärande med modellen som utgångspunkt

Enligt de överväganden som jag hittills har diskuterat äger musikaliskt lärande rum i en musikkulturellt inramad kontext som bestäms av de lärande musikernas förtrogenhet med musiktraditionen i fråga. Ömsesidig interaktion mellan musiker och musik kännetecknar lärandeprocessen (figur 2: streckad pil), i vilken musikerna kombinerar verktygen i den kulturella verktygslådan. Centralt är att de relaterar etablerade konventioner att uttrycka och att strukturera musik till varandra (se figur 2).

För att förstå lärandeprocesser i musik blir då frågor om hur musiker interagerar med musik viktiga. Detta inkluderar frågor om vilka kulturella verktyg de använder och hur de använder dem. Väsentliga är också frågor om vilken etablerad kunskap som musiker tillägnar sig i den musiktradition utifrån vilken de har ramat in den lokala lärandesituationen. Särskilt intressant är frågan om – och i så fall hur – de utvecklar nya idéer som kan bidra till att traditionen utvecklas. Nedan beskriver jag musikaliskt lärande utifrån exempel från fyra longitudinella studier.

Individuellt, självständigt lärande musiker

Den finske pianisten Fredrik har just avslutat sin första repetition av Mälarlegender av T. Rangström, vars tonspråk har fascinerat honom sedan han spelade några sånger av honom. Han har valt ut Mälarlegender för en CD med svensk pianomusik därför att han också fascinerades av detta soloverk för piano när han några månader tidigare lyssnade på en inspelning med en svensk pianist. Sedan dess har han valt att inte lyssna på musiken utan endast läst partituret under veckan innan han börjar studera in det. Fredrik har alltså först använt ett representativt framförande, CD-inspelningen, som kulturellt verktyg. Därefter har han valt att avstå från detta och i stället enbart använt notationen av stycket som kulturellt verktyg som förberedelse inför instuderingen vid pianot. Han har ramat in sitt lärande utifrån sin föreställning av romantisk europeisk musiktradition generellt, och av Rangströms personliga stil som kompositör. Under sin första repetition har Fredrik ägnat mycket tid åt frasen i figur 3, och efter repetitionen är han fortfarande förbryllad.

Figur 3. Utdrag ur T. Rangström: Mälarlegender

The image shows a musical score for piano, labeled 'Piano' on the left. It consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The score is divided into two sections. The first section is marked 'a tempo' and begins with a piano dynamic marking 'p'. The second section is marked 'poco rit. dim.' and shows a gradual deceleration and dynamic decrease. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and dynamic hairpins. There are also some unusual markings, such as a 'ciss' (ciss³) above a note in the first section, which is discussed in the text below.

Det förbryllar mig att han sätter betoningen här [på högerhandens högsta ton, ciss³, vid varje ackordväxling] Menar han verkligen att den ligger på den högsta? Vad är det som händer där egentligen? [Fredrik spelar frasen, men lyfter fram den högsta tonen i de mellanliggande ackorden till en melodistämma som tidigare knappt varit märkbar; samma som det inledande temat, men en oktav lägre och med dubbla notvärden.] Det måste vara det som han vill ha fram.

Fredrik använder etablerad notationspraxis (konventioner att notera musik), att undvika onödiga markeringar, framförandepaxis (konventioner att uttrycka musik) och egna framföranden som kulturella verktyg. Enligt notationspraxis behövs inte tenutostrecken över ciss³-noterna, eftersom dessa toner klingar tydligt ändå på grund av sitt höga läge. Han är dessutom förvånad över att komponisten vill lyfta fram just dessa, när det finns en tematisk linje som är mer intressant. En sedan länge etablerad konvention gör gällande att viktiga teman skall presenteras tydligt för lyssnare (t.ex. Quantz 1974/1752), vilket Fredrik relaterar till både struktur och uttryck.

Han funderar också över att ta Rangströms spelmanvisningar om crescendo-diminuendo takt för takt ”med en liten nypa salt”, eftersom han tycker att varje lätt dissonant ackord lyfts fram alltför stereotyp: ”Så gör man helt enkelt inte”, säger han och spelar frasen med ett längre crescendo-diminuendo som en övergripande dynamisk ram där han fogar in de föreskrivna dynamiska förändringarna vid ackordväxlingarna, samtidigt som han lyfter fram temat i mellanstämmen. ”Jag tänker att han skulle ha godkänt det, ungefär: ’Det låter ju bra!’” Han spelar frasen igen, nu helt enligt anvisningarna och kommenterar: ”Det känns konstigt!”

Trots att Fredrik utgår från att spelmanvisningarna representerar komponistens intentioner, beslutar han sig för att i stället prioritera hur musiken talar till honom. Han lyssnar till musiken med sina egna framföranden som verktyg, och i kraft av sin expertis som musiker gör han därefter anspråk på ett utrymme för individuell frihet inom ramen för musiktraditionen, som han uppfattar den. Rangströms anvisningar om att dynamiskt lyfta fram dissonanserna motsvarar en allmän tonal konvention (refererad bl.a. av Quantz 1974/1752) som bygger på allmänmänskliga sätt att uppfatta spänning och avspänning (jfr tidigare ref till Fagius 2001). Här prioriterar emellertid Fredrik den större musikaliska enhet som frasen (konvention att strukturera musiken) ger. Detta verktyg är musikkulturellt väsentligt, men det bryter mot den allmänmänskligt grundade konventionen att generellt lyfta fram dissonanser. Däremot följer Fredrik en annan allmänmänskligt grundad konvention: att uttrycka en mild karaktär med långt uthållna toner i små intervall och i måttligt tempo (jfr. ref till Frick 1985, Juslin 2001, Peretz 2001).

Fredriks noggranna genomgång kan liknas vid ett sätt att umgås med musiken, att diskutera hur den kan uttryckas så att dess kvaliteter blir tydliga (den dubbelriktade pilen). Han lånar Rangströms erfarenheter (se ref. till Vygotskij 1995/1930) men förhåller sig kritiskt reflekterande till dem. Han låter musiken tala till sig dels genom notbilden, dels genom sina egna framföranden, som får en dubbel funktion genom att han också själv talar till verket när han spelar. Dessutom talar han till det i sina reflektioner kring det (Fredriks instudering är utförligt beskriven i Hultberg 2007).

Lärande i gehörsbaserad gruppundervisning

Sara är tolv år och har spelat afrikansk marimba i två år tillsammans med tre pojkar och sex flickor, ungefär jämnåriga med henne själv. Hon har aldrig spelat något annat instrument. Deras lärare, Maria, kommer från Zimbabwe och är klassiskt utbildad pianolärare men undervisar numera enbart marimbagrupper, helt och hållet på gehör. Hon har samlat låtar, huvudsakligen från Zimbabwe, som är uppbyggda på likartat sätt: De består av en eller ett par perioder som upprepas och ibland varieras. Stämmorna – sopran, alt, tenor, bas – sätter in en efter en, period efter period. Till varje låt hör en liten berättelse och en speciell karaktär, som Maria knyter an till när hon introducerar en låt som är ny för gruppen. Hon spelar, sjunger medan hon spelar, berättar, visar huvudkaraktären med dansanta rörelser och beskriver de olika stämmornas roller. När ungdomarna börjar öva på sina

stämmor går hon mellan instrumenten, stannar upp hos olika elever och spelar med i deras stämmor stående mitt emot dem, så att de kan både höra och se vad de skall spela. När gruppen sedan spelar tillsammans fortsätter hon på liknande sätt att ge det stöd som behövs. Undan för undan låter hon sedan eleverna spela olika stämmor för att de skall lära sig hur musiken som helhet är uppbyggd.

Vid denna lektion enas ungdomarna om att börja med en låt som handlar om en mallig tupp. Tillsammans med en annan flicka spelar Sara tenorstämman, som börjar. Hon spelar med stabilt tempo, med stor energi och betoningar som lyfter fram stämmans energiska och stolta karaktär. Fastän den innehåller stora intervall ser det bekvämt ut för henne att spela, eftersom hon rör sig mjukt i sidled bakom den stora marimban. Bredvid henne står Pia och Åsa som spelar basmarimba och är lite osäkra på sin stämma. När Sara hör det hoppar hon in i basstämman och spelar den med tydliga betoningar på sin tenormarimba. Efter ett par perioder, när basstämman löper på – om än utan tydligt utformat uttryck – går hon tillbaka till tenorstämman igen.

Maria erbjuder sina elever en kulturell verktyglåda bestående av instrument, framföranden i spel, sång och dans, stämmornas funktioner, musikens struktur, samt berättelser om låtens karaktär. Med hjälp av dessa verktyg har Sara anpassat sig till Marias representativa framföranden men också självständigt lagt till extra energi och betoningar i tenorstämman inom ramen för konventioner i denna musiktradition. När hon byter mellan tenor- och basstämmorna använder hon låtens strukturer som verktyg för att visa Pia och Åsa hur de skall spela. Tenormarimban har liksom alt- och sopraninstrumenten hela C-durskalan samt fissa, medan basmarimban däremot saknar flera av skalans toner. Även om Sara har spelat basstämman tidigare kan hon därför inte använda sitt visuella eller motoriska minne, utan en förutsättning för att överföra basstämman till tenormarimban är att hon har grepp om musikens struktur. Sara har utvecklat en förtrogenhet med musiktraditionen som gör henne till representant för den och som ger henne möjlighet att ta ett utrymme för individuellt uttryck i anspråk.

I motsats till Sara kan Pia och Åsa ännu inte på ett självständigt sätt använda de verktyg som Maria erbjudit dem, åtminstone inte när de spelar i ensemble och hör de andra stämmorna samtidigt som de spelar själva. Då förlorar de tråden i sin egen stämma och vet inte hur de skall fortsätta. Saras rytmiskt tydliga framförande fungerar som det kompletterande verktyg de behöver för att finna vägen in i ensemblespelet igen. Under denna lektion lär de sig att medverka i ensemblespelet med rätt toner, men fortfarande utan tydligt uttryck. Några veckor senare spelar emellertid även Pia och Åsa med övertygande musikaliskt uttryck, men utan lika starkt fysiskt uttryck som Sara. De har använt de kulturella verktygen, instrument, framföranden och konventioner utifrån sina respektive förutsättningar. De har tagit en annan väg i sitt lärande än Sara, och de externaliserar sitt kunnande på ett annat sätt än hon.

Lärande i enskild undervisning i högre musikutbildning

Vilma är förstaårsstudent med violin som huvudinstrument på musikerutbildningen vid en skandinavisk musikhögskola. För närvarande studerar hon Corrente ur Partita nr 2 i d moll av J. S. Bach, BWV 1004. Hon har förberett sig på egen hand inför sin första lektion med denna sats hos Barbara, sin lärare. Barbara tar upp en mängd olika aspekter som stämning, intonation, kroppshållning och -gestik, stråk, lägesväxling, fingersättning, artikulation, frasering, timing och dynamik. I samband med de sistnämnda aspekterna knyter hon an till det harmoniska förlopp som ligger till grund för musiken. Hon spelar och sjunger grundtonerna till ackorden som den melodiska linjen bygger på. Sedan spelar hon en tänkt baslinje samtidigt som hon antingen sjunger ackordens namn eller kommenterar, till exempel ”Där händer något, där är en modulation – ta fasta på det så att lyssnarna lägger märke till det!” Vilma spelar följsamt enligt de råd hon får. Barbara exemplifierar i sina framföranden hur oväntade dissonanser, modulationer och harmoniska vändningar har konsekvenser för framförandet. Med andra ord: hon kombinerar konventioner att strukturera och uttrycka musik med instrument och framföranden. Hon förklarar för Vilma hur hon kan ha nytta av att ”ta fasta på” detta i sin instudering av Correnten och uppmanar henne att börja utveckla en personlig tolkning.

Några dagar senare repeterar Vilma på egen hand och låter mig lyssna. Hon är noggrann med alla instrumentrelaterade aspekter och följer anvisningarna om artikulation, frasering och dynamik i noterna, både de tryckta och de som Barbara och hon har kommit överens om. När hon har slutat spela frågar jag henne vad hon fäste sig. Hon svarar: ”Det som Barbara gick igenom” och ger exempel på de flesta aspekterna utom harmonisk progression. När jag frågar henne om hon tänkte på något av det som Barbara tog upp om detta svarar Vilma: ”Nej, det gjorde jag inte”. Hon berättar att hon inte är van vid att tänka harmoniskt när hon spelar fiol och att hon aldrig har gjort det tidigare, trots att hon har spelat piano i flera år och då på ett självklart sätt tänker på harmoniken.

Under lektionen med Barbara ger Vilmas spel intrycket av att hon använder alla de kulturella verktyg som Barbara distribuerar till henne. I motsats till detta visar hennes självständiga övande att hon inte använder konventioner att strukturera musik harmoniskt som kulturellt verktyg, trots att detta hade en central plats under lektionen, och trots att hon som pianist är väl medveten om betydelsen av detta. Det gör hon emellertid senare under terminen, när hon upprepade gånger har tagit del av Barbaras kommentarer om harmonikens betydelse och hon har kommit längre med sin tolkning av Correnten.

Lärande när en musikkulturell inramning saknas

I det sista exemplet beskriver jag konsekvenser för musikers lärande i en situation där en musikkulturell inramning saknas. Här tar sig violinisten Inger an musik från en stil som är ny för henne. Inger är en internationellt välrenommerad konserterande violinist med stor erfarenhet av nutida musik. Hon är en mästare på sitt instrument, vilket innebär att

hennes musikaliska lärande inte bör påverkas av svårigheter att hantera detta. Här deltar Inger i ett interaktivt kompositionsprojekt, där hon tillsammans med musiker i en mindre ensemble skall utforska nya klangmöjligheter i sina instrument. Initialt skall Inger lära sig ”spelreglerna” för projektet för att sedan leda de andra musikerna i gehörsbaserat ensemblespel. I det avsnitt som jag här refererar till spelar hon på violinens två lägsta strängar, som båda två är stämde i g (som den lägsta strängen, traditionellt). Utifrån notbilden och komponistens skriftliga instruktioner har Inger till en början på egen hand lärt sig korta, fristående fraser utantill. De är noterade traditionellt västerländskt, men med detaljerade, otraditionella anvisningar om ökande eller minskande tryck med stråken, långsamma, snabba, accelererande eller inbromsande stråk, glissandi et cetera. Fraserna i detta avsnitt är noterade kontinuerligt, men komponistens avsikt är att de skall framföras i slumpvis ordningsföljd.

Vid sin första repetition tillsammans med komponisten iakttar Inger sitt eget spel noggrant för att visuellt inpränta de nya spelsätten. När hon försöker spela fraserna i slumpvis ordningsföljd avbryter hon emellertid sitt framförande upprepade gånger och kommenterar efter en stund: ”Det är så svårt att fånga början”. Ett annat problem dyker upp när Inger vill pröva att spela en av fraserna på den andra g-strängen i stället för den första, vilket hon hittills har gjort. Fastän hon vet vad hon skall spela och hur det skall låta blir hon så förbryllad att hon måste avbryta sitt framförande. Senare, när Inger har repeterat med de andra musikerna under några dagar har hon grepp om situationen, vilket hon beskriver som att ”allt faller på plats när det sätts in i ett sammanhang”.

I sitt initiala lärande med ett nytt innehåll använder Inger de kulturella verktygen på sådant sätt som hon är van att göra, trots komponistens detaljerade instruktioner. Notbilden påverkar hennes handlande till följd av hennes förtrogenhet med att den traditionellt innebär att musiken spelas kontinuerligt, som den läses. Det spelar ingen roll att Inger spelar utantill och inte längre ser notbilden. I enlighet med Bruner (2002/1996) definierar den hennes handlande på förhand, eftersom hon har studerat in musiken från den. På motsvarande sätt förbryllar den ovana stämningen och stråkföringen henne, vilket blir särskilt påtagligt när hon iakttar var hon sätter an stråken och vilka grepp hon tar. Den klangföreställning som synintrycket väcker strider mot det hon vet skall komma; något som blockerar hennes agerande.

I detta initiala skede har Inger ännu inte hunnit utveckla förtrogenhet med de strukturer och uttryck som komponisten avser. Hon saknar därför en för musiken relevant musikkulturell inramning, och i stället tränger sig en oönskad inramning på genom den föreställning hon knyter till de verktyg som används. Senare, när Inger har internaliserat komponistens stil, har hon tilldelat dessa verktyg innebörder som motsvarar komponistens intentioner. Då, ”när allt sätts in i ett sammanhang”, kan hon ge sitt fortsatta lärande en musikkulturell inramning.

Avslutande reflektioner

De fyra beskrivningarna ovan ger exempel på hur modellen kan användas för att besvara frågor som riktas till data från ett kulturpsykologiskt perspektiv: Vilka verktyg använder individer, hur använder de dem, vilken etablerad kunskap tillägnar de sig, och vilket nytt kunnande utvecklar de? Beskrivningarna visar också att *verktyg på förhand definierar individers handlingar inom den ram som de sätter för sitt lärande* utifrån sina respektive erfarenheter, förutsättningar och förväntningar, och att lärande inte nödvändigtvis leder till kunskapsutveckling.

Handlingsdefinierande verktyg inom individuellt satta ramar

Utifrån sin kunskap om Rangströms stil använder Fredrik notbilden, konventioner att strukturera och uttrycka musik och sina egna framföranden. Med hjälp av dessa försöker han förstå Rangströms intentioner för att presentera musiken på ett personligt sätt så att dess kvaliteter kommer fram tydligt. Inger utgår också från notbilden med liknande intentioner, men utan att vara förtrogen med etablerade sätt att strukturera och uttrycka musiken. Båda två ställs inför problem, men medan Fredrik utifrån sin förtrogenhet med stilen och dess kulturella verktyg tar ett utrymme för individuell frihet i anspråk, hämmas Ingers lärande av att violinen och notationen som kulturella verktyg definierar hennes handlande på ett sätt som inte motsvarar de stilistiska ramar som tonsättaren har satt. Notbilden gör att Ingers minne av det som hon har lärt sig utantill är ”definierat” att omsättas i kontinuerliga framföranden, och violinens västerländskt traditionella stämning gör att hon blir konfunderad när hon iakttar hur hon sätter an stråken. Hennes invanda förväntningar har lämnat så starka spår (jfr Vygotskij 1981/1934) att det krävs åtskilliga ansträngningar och tid för att hon skall lägga till – inte ersätta – de handlingsmönster som krävs i detta kompositionsprojekt.

Vilmas uppmärksamhet, uteslutande riktad mot instrumentala aspekter och horisontella musikaliska strukturer i relation till uttryck, är ett annat exempel på hur tidigare erfarenheter påverkar hur kulturella verktyg definierar individers handlingar. Här handlar det om den inverkan som olika lokala musikpedagogiska situationer kan ha för lärandet. Till följd av att Vilma tidigare inte har vant sig vid att beakta harmoniskt förlopp när hon spelar fiol, räcker det inte att Barbara tar upp det för att Vilma skall inkludera denna dimension i sitt självständiga lärande. Den ingår inte i hennes musikkulturella inramning, trots att harmonik är ett väsentligt verktyg i den inramning som avser hennes lärande genom att spela piano. Detta innebär också att Barbaras och Vilmas inramningar bara delvis överlappar varandra, vilket är svårt för Barbara att uppmärksamma eftersom Vilma härmar sin lärares framförande mycket lyhört.

Lektionen med Saras marimbagrupp ger exempel på ytterligare en inramning som påverkar hur verktyg definierar individers handlingar. Sara använder verktygen för att spela med den karaktär som hon uppfattar att låten skall ha. Under tidigare lektioner, innan hon

kunde spela stämman felfritt, spelade hon också med stor fysisk inlevelse och rättade till felspelningar alltefter. Denna fysiska energi ingår i Saras inramning av sitt lärande under marimbalektionerna. I motsats till henne har flera av de andra eleverna, till exempel Pia och Åsa, till en början främst koncentrerat sig på att spela rätt toner. Skillnaderna kan dels bero på att eleverna har olika biologiska förutsättningar att internalisera intryck visuellt, auditivt och motoriskt, dels på att de har olika föreställningar om vad lärande initialt handlar om utifrån tidigare erfarenheter. Föreställningar om att de förväntas lösa sina uppgifter på rätt sätt kan ligga till grund för det senare sättet att agera, eftersom det är tydligare om de spelar rätt eller fel toner än om de spelar med ett uttryck inom ramen för musiktraditionen.

Musikaliskt lärande eller kunskapsutveckling

En förutsättning för att lärande skall leda till kunskapsutveckling är att individer internaliserar kunnande på ett sådant sätt att de kan externalisera det självständigt, inte enbart tillsammans med erfarna kulturella representanter, och att de kan använda sitt nya kunnande för fortsatt lärande i nya situationer. Fredrik och Inger använder tidigare internaliserat kunnande för fortsatt självständigt lärande. För Fredrik handlar det i de beskrivna utdragen om musikkulturell kunskapsutveckling, men för Inger snarare om instrumentalt lärande. Först ”när allt sätts in i ett sammanhang”, det vill säga nära hon har utvecklat förtrogenhet med tonsättarens sätt att strukturera musiken och hans intentioner om uttryck, har hon lagt en grund för musikkulturell kunskapsutveckling. Ingers agerande och kommentarer visar också att visuell perception har stor betydelse i initialt lärande av nytt innehåll, både när det gäller notation och eget framförande. Detta är särskilt beaktansvärt med tanke på att hon är expert på hög nivå som violinist och musiker och därmed också en mycket väl skolad lyssnare.

Under lektionen med Barbara presenterar Vilma först sin preliminära tolkning av Correnten, som manifesterar hennes självständiga kunskapsutveckling dittills. När hon repeterar på egen hand, några dagar efter lektionen, bearbetar hon delar av den kunskap som Barbara har distribuerat och använder den självständigt för att fördjupa sitt kunnande om hur hon kan tolka Correnten. Däremot kan hon inte externalisera den kunskap som avser harmonisk progression, och hon kan därför inte heller i denna situation använda den för fortsatt lärande. Det kan hon göra först senare under terminen, när hon över längre tid har haft upprepade möjligheter att tillsammans med Barbara vänja sig vid att använda harmonik som kulturellt verktyg, vilket var nytt för henne i just de lokala situationer där hon spelar fiol. Initialt kräver dessutom speltekniska svårigheter stor del av hennes uppmärksamhet, men senare, när hon bemästrar dessa, har hon lättare för att relatera både horisontala och vertikala strukturer till musikaliskt uttryck.

Att Sara har utvecklat sitt kunnande visar hon genom det personliga uttryck som hon tillför, och genom att hon kan visa andra elever hur de skall spela sina stämmor medan ensemblespelet pågår. Pia och Åsa externaliserar däremot inte något kunnande på självständigt sätt under den lektion som beskrivs. Liksom Vilma behöver de längre tid och

upprepade möjligheter att tillsammans med mer erfarna kulturella representanter använda olika kulturella verktyg, innan de kan kombinera alla verktyg som är tillgängliga för att utveckla sitt musikaliska kunnande.

Dessa skillnader mellan lärande och kunskapsutveckling visar hur svårt det kan vara för lärare att få grepp om vad deras studenter (med detta begrepp avser jag även yngre elever) lär sig. Om studenterna imiterar mer än vad de kan bearbeta självständigt kan detta ge intrycket att de har kommit längre än de i själva verket har gjort. Om de i stället behöver extra tid för att lära sig att använda vissa kulturella verktyg, kan detta medföra att deras framföranden inte är representativa för deras föreställningar av musiken – de kan veta hur de skulle vilja framföra den även om de ännu inte är kapabla att göra (externalisera) det. I båda fallen är det svårt för lärare att få en relevant uppfattning av studenternas lärande, vilket i sin tur är viktigt för ge dem det stöd för fortsatt lärande och kunskapsutveckling som de behöver. Min förhoppning är att modellen kan underlätta för lärare att förstå hur deras studenter ramar in den lokala musikkulturella kontexten, hur de uppfattar den kulturella verktygslådan och hur de använder verktygen i den.

Referenser

- Bruner, Jerome (2002/1996). *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning* [The Culture of Education, 1996]. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Davies, Stephen (1994). *Musical meaning and expression*. Ithaca: Cornell UP. USA.
- Drotner, Kirsten (1991). *At skæbe sig-selv*. Köpenhamn: Gyldendahl.
- Engeström, Yrjö (1999). Activity theory and individual and social transformation. In: Engeström, Y., Mietinen, R. & R-L. Punamäki (eds.) *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fagius, Jan (2001). *Hemisfärernas musik. Om musikhantering i hjärnan*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Frick, Robert W. (1985). Communicating emotion: The role of prosodic features. *Psychological Bulletin*, 97, 412-429.
- Gadamer, Hans-Georg (1997). *Sanning och metod i urval*. (Arne Mellberg, ed.). Göteborg: Daidalos.
- Hultberg, Cecilia (2007). När musiken fascinerar och notbilden förbryllar. En studie av en finsk pianists instudering av T. Rangströms Målarlegender. In: *Kunskapens konst. Vänbok till Börje Stålhammar*. Örebro: Skriftserie forskning, 2007:1, Musikvetenskap, Musikhögskolan, Örebro universitet.
- Juslin, Patrik N. (1997). Emotional communication in music performance: A functionalist perspective and some data. *Music perception*, 14, 383-418.
- Juslin, Patrik N. (2001). Communicating emotion in music performance: a review and a theoretical framework. In: Juslin, P. N. & J. A. Sloboda (eds.) *Music and emotion* (pp. 309-340). Oxford: Oxford UP.

- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge UP.
- Peretz, Isabelle (2001). Listen to the brain: a biological perspective on musical emotions. In: Juslin, P. N. & J. A. Sloboda (eds.) *Music and emotion* (pp. 105-134). Oxford: Oxford UP.
- Polanyi, Michael (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Quantz, Johann Joachim (1774/1752). *Versuch einer Anweisung...* Original: Berlin: 1752. Faximil (1974) av tredje utgåvan (Breslau: Johann Friedrich Korn der ältere, 1789), H-P. Schmitz red. 1953/74. Kassel/Basel: Bärenreiter-Verlag.
- Rolf, Bertil (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap: En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. [Profession, tradition and tacit knowledge: A study of Michael Polanyi's theory of the tacit dimension of professional knowledge]. Lund: Bokförlaget Nya Doxa AB.
- Schön, Donald (1987). *Education the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* [Learning in Practice. A socio-cultural perspective]. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Vygotskij, Lev S. (1995/1930). *Fantasi och kreativitet i barndomen* [Imagination and Creativity in Childhood]. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, Lev S. (1971). *The Psychology of Art*. Massachusetts: The MIT Press.
- Vygotskij, Lev S. (1981/1934). *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Wells, Gordon (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge UP.

Professor, fil. dr. Cecilia K. Hultberg
Kungl. musikhögskolan i Stockholm
Box 27711 / Valhallavägen 105
SE-115 91 Stockholm, Sverige
Email: cecilia.hultberg@kmh.se