

Kreativitet och blockeringar

Icke-musikers upplevelser av musikskapande

Martina Tomner

Examensarbete, 10 poäng
Malmö, november 2006

Handledare: Eva Sæther

Examinator: Gunnar Heiling

Abstract

Title: Creativity and blockings: Non-musicians' experiences of music making

Author: Martina Tomner

The purpose of this study was to investigate whether the ability of music-making can benefit from and/or be inhibited by extra-musical factors, such as one's own or other people's opinions, criticism, prejudice and values. An experiment was carried out, where 10 non-musicians were instructed to solve a compositional problem (writing pieces of music to a picture) which had been expressed in two different ways, one of which (A) was intended to block creativity and the other (B) to facilitate the creative process. All subjects also had to answer a questionnaire, where their experiences in connection with the task and their attitudes towards music and composition were mapped.

The result was that all subjects succeeded in composing one or more pieces of music, regardless of which instruction they had been given. The difference between the two groups was less significant than that between individuals. However, the A group showed a tendency to compose program music and these people wrote fewer pieces on an average than subjects in the B group did. Further, one could detect a difference in the emotional experience of the task at hand. In the A group, many people found the situation demanding or spoke of stress. They were also very much aware of their own feelings during the experiment. The B group, on the other hand, was calmer and tended to focus on the picture, the music and the compositional process, rather than on themselves. Most people who had participated in the study stated that it had influenced their views on music making in a positive way. This experience was the strongest among subjects in the B group.

Keywords: blocking, composition, creativity, laymen, music

Innehållsförteckning

Inledning	1
Bakgrund	2
Kreativitet och blockeringar.....	2
Komposition	4
Sammanfattning.....	9
Syfte	10
Material och metod	11
Undersökningsgruppen.....	11
Datainsamling	11
Undersökningens genomförande	13
Etiska överväganden.....	14
Resultat	15
Försökspersonernas bakgrund och erfarenheter.....	15
De inspelade kompositionerna.....	16
Upplevelser av uppgiften	18
Attityder	22
Diskussion	27
Metodkritik	27
Resultatdiskussion.....	28
Förslag till vidare forskning	32
Slutsatser	33
Referenser	34
Bilagor	36

Inledning

Musikskapande i någon form har varit en del av mitt liv så långt tillbaka jag kan minnas. Som liten brukade jag hitta på sånger om allt möjligt, tillsammans med en jämnårig kamrat eller ensam under långa tråkiga bilresor. Det var en av många lekar. Lite senare, när jag för första gången lärt mig vad notsystemet gick ut på, skrev jag ner små melodier som jag hade plockat ut på piano. Notationen blev inte alltid exakt och det gjorde heller inte så mycket – om jag glömde att ett stycke måste ha en taktart kunde jag alltid rita dit några taktstreck i efterhand efter var fjärde ton, till exempel. Kvaliteten på styckena avgjordes på ett mycket enkelt sätt: Jag lade notpappret på golvet, tog en bläckpenna och ställde denna på pappret. Det stycke som jag kunde få pennan att balansera längst på, medan jag med fingrarna sköt pappret över vardagsrumsgolvet, var den bästa kompositionen.

Kreativa lekar som dessa var jag knappast ensam om. Det är mer regel än undantag att barn hittar på sånger, ritar och målar, uppfinnar berättelser, leker rollekar eller ägnar sig åt andra skapande aktiviteter. Ett enda barns samlade produktion från förskoleåren och den tidiga skolåldern kan vara imponerande, både med avseende på mängden och fantasirikedom. Med tanke på att denna verksamhet börjar så tidigt i livet, skulle man kunna förvänta sig att alla vuxna människor är fullfjädrade konstnärer. Så är det emellertid inte.

Vad är det då som gör att långtifrån alla människor fortsätter den kreativa utveckling som tar sin början i barndomen? För de flesta människor i vuxen ålder spelar det konstnärliga skapandet en förhållandevis liten roll. Kanske har de tappat intresset för att skapa, kanske förmår de inte längre eller också har de helt enkelt inte tid. En annan möjlig förklaring är att det rör sig om någon form av blockering.

De flesta av oss vet vad det innebär att känna sig blockerad. En blockering är en yttre eller inre företeelse som hindrar oss från att göra saker vi egentligen har förmåga till, aktiviteter som skulle kunna bereda oss stor glädje. Kopplingen mellan kreativitet och blockeringar är suggestiv, men behöver utredas vidare (se nästa kapitel). Jag har valt att koncentrera mig på dessa begrepp i samband med komposition, eftersom musik är den uttrycksform som ligger närmast till hands för mig. Denna uppsats hade dock lika gärna kunnat gälla bildkonst, litteratur eller någon annan form av konstnärligt skapande.

Bakgrund

Kreativitet och blockeringar

Ordet ”kreativitet” kommer av det latinska ordet för ”skapa” eller ”frambringa”. Nationalencyklopedin definierar begreppet som ”förmåga till nyskapande, till frigörelse från etablerade perspektiv” (Smith, www.ne.se). Vidare framhålls här att kreativitet kan komma till uttryck såväl inom konsten, vetenskapen och tekniken som inom ramen för individens egna upplevelser av sig själv och sin omvärld.

En fråga som berörs, och som är av särskilt intresse för min uppsats, är huruvida människor föds kreativa, även om inte alla får chansen att utveckla dessa anlag. Som representant för denna uppfattning nämns Abraham Maslow, som hävdade att uppfostran och skola kan bidra till att kväva den ”primära kreativitet” vi alla bär på. Enligt Nationalencyklopedin har denna teori inte varit oemotsagd, men det tycks finnas bevis för att kreativiteten är åldersrelaterad, så till vida att den är störst hos unga människor och ofta avtar i den tidiga medelåldern. Vidare beskrivs hur kreativiteten når ett ”lågattenmärke” när barnet är i 12-årsåldern, några år efter att den kulminerat.

Synen att barn har en inneboende kreativitet förs även fram av Mary Renck Jalongo i hennes uppsats *The Child's Right to Creative Thought and Expression* (2003). Ett konkret tecken på att barn har en rik fantasi är att en form av hjärnaktivitet, theta-vågor, som hos vuxna nästan bara förekommer i tillståndet mellan sömn och vakenhet, finns även hos klarvakna barn. Dessa theta-vågor har samband med avspänning och mottaglighet för fria associationer, vilket främjar fantasin och kreativiteten. Barns förmåga till okonventionella idéer anses hänga ihop med att gränsen mellan fantasi och verklighet är flytande, ett tillstånd som konstnärer ofta ser som eftersträfvansvärt. Jalongo citerar här Pablo Picasso, som har sagt: ”Varje barn är en konstnär. Problemet är hur han ska förbli en konstnär när han växer upp”.

Något som pekas ut som ett hinder för kreativiteten är samhällets motsägelsefulla förhållande till begreppet:

It is common to say that ”everyone is creative”, yet focus exclusively on inventors whose products revolutionized society; it is typical to argue that creative thinking is an asset to be cultivated, yet dwell on stories of geniuses at the brink of madness; and it is customary for business, industry, and governments to publicly extol the virtues of innovation, all the while succumbing to habit, preferring routine, and seeking the comfort of conformity (Horibe, 2001). Furthermore, even when people are convinced of the valuable contributions of creative thought in adult society, creative thought in children too often is treated as aimless, frivolous, and counteractive to the attainment of academic standards. (Jalongo, 2003)

För att komma till rätta med denna tvetydighet, föreslår Jalongo en ”redefinition” av kreativitetsbegreppet på flera punkter. Bland annat menar hon att begreppet måste ses ur olika perspektiv, tvärs över kultur- och disciplinräns. Man bör också skilja mellan geniets ”Kreativitet med stort K” och den mer lågmälda kreativitet som alla människor använder i vardagen. Ur ett pedagogiskt perspektiv är det viktigt att som lärare uppmuntra, tro på och värdesätta barns kreativitet, samt vara på sin vakt mot missförstånd och felaktiga antaganden (t ex att kreativiteten reduceras till en ”säkerhetsventil” för psyket och att den enbart är processinriktad). En varning utfärdas också för ”kreativitetsdödare” som konkurrens, betoning

av yttre belöning på bekostnad av den inre, rigida scheman och avsaknad av tid att disponera fritt.

Ytterligare tänkvärda ord om samhällets och skolans potentiellt destruktiva roll i förhållande till barns kreativitet finns i *Spela fritt* (Nachmanovitch, 2004). Författaren skriver bland annat:

Skolan kan nära barns kreativitet, men den kan också förstöra den och alltför ofta gör den det. Under idealiska förhållanden finns skolor för att bevara och återskapa vetande och konst, för att ge barnen verktyg som de kan skapa sin framtid med. I sämsta fall producerar de likformiga, mediamedvetna vuxna för att förse marknaden med arbetare, med driftsledare och konsumenter. (s.114)

Man blockerar kreativitet om man stämplar den som ovanlig och extraordinär och förpassar den till specialområden som konst och vetenskap. Man förpassar den ännu längre bort från vårt vanliga liv genom att inrätta ett system av stjärnartister. (s. 118)

Samma tankegångar delas av Stanley Krippner, som 1967 myntade ”*The Ten Commandments That Block Creativity*” i en uppsats som presenterades vid ett årsmöte för National Association for Gifted Children. Han tar här uppenbart parti för de kreativa och begåvade barn som inte alltid passar in i de kulturella normer som råder i skolan och samhället. ”Budorden” lyder:

Everything Thou Doest Must Be Useful.
Everything Thou Doest Must Be Successful.
Everything Thou Doest Must Be Perfect.
Everyone Thou Knowest Must Like Thee.
Thou Shalt Not Prefer Solitude to Togetherness.
Remember Concentrated Attention and Keep it Holy.
Thou Shalt Not Diverge From Culturally-Imposed Sex Norms.
Thou Shalt Not Express Excessive Emotional Feeling.
Thou Shalt Not Be Ambiguous.
Thou Shalt Not Rock the Cultural Boat. (Krippner, 1967)

Krippner menar att ovannämnda budord fungerar som oskrivna regler i den amerikanska kulturen. Han refererar även en tvärkulturell undersökning från 1965 (en enkätundersökning riktad till lärare), som verkar ge vid handen att liknande förhållanden vid denna tidpunkt rådde på så skilda platser som USA, Tyskland, Grekland, Indien och Filippinerna.

Om yttre faktorer har en stark inverkan på kreativiteten, gäller samma sak i minst lika stor utsträckning individens egen självuppfattning. Detta är ämnet för Scott David Williams artikel *Self-esteem and the self-censorship of creative ideas* (2002). Här beskrivs hur medveten eller omedveten självcensur kan hämma kreativa idéer, här definierade som idéer som är ”okonventionella” och ”användbara”. Självcensuren bottnar ofta i rädsla för kritik (negativ respons), en rädsla som har samband med dåligt självförtroende. På samma sätt kan man visa att gott självförtroende är ett av de drag som karakteriserar kreativa människor i en arbetssituation.

Självkänslomotivet (”self-esteem motive”) ses som en viktig orsak till självcensur. Detta motiv driver människor att sträva efter beröm och undvika kritik, och är olika starkt hos olika människor. Man talar här om två olika typer av självkänsla, varav den ena är stabil (”true self-esteem”) och den andra är beroende av yttre feedback (”contingent self-esteem”). Människor vars självkänsla är av den förstnämnda sorten är mindre kritikkänsliga och är därmed inte så

hårt styrda av självcensuren. Dessa människor utmärks bland annat av gott självförtroende, självsäkerhet och en klar självbild.

Williams föreslår ett antal strategier för att minska självcensuren inverkan. Strategierna går att dela in i två grupper: 1) personorienterade, t ex hypnos, självinstruktionstekniker och medvetenhet om problemet, och 2) feedbackorienterade, t ex brainstorming och ett arbetsklimat präglad av saklig och konstruktiv kritik.

Tidigare har nämnts att kreativitet måste betraktas i ett tvärkulturellt perspektiv (Jalongo, 2003). Ett exempel på hur detta synsätt kan tillämpas på den musikaliska kreativiteten finns i *Crossculture perspectives of musical creativity* (Campbell, 1990). Här visas hur framföranden av musik kan vara skapande eller återskapande, beroende på den kulturella kontexten. I nordindisk klassisk musik är exempelvis improvisation en integrerad och väsentlig del, medan japansk gagaku-musik bygger på en relativt oförändrad tusenårig tradition. Även inom den västerländska musiken finns olika uppförandepraxis, från jazzimprovisationer till den betydligt mer notbundna, återskapande, ”klassiska musiken”.

Komposition

Komposition kan ses som en av ett otal konkretiseringar av kreativitetsbegreppet, och många av de allmänna resonemangen från föregående avsnitt berör även komposition specifikt. Frågeställningen huruvida förmågan till kreativt tänkande finns hos alla, eller om den endast förunnats ett fåtal, är lika intressant när den tas upp i samband med musikaliskt skapande. Också här finns många åsikter och implicita fördomar. Till exempel omnämner Howard Gardner i *De sju intelligenserna* (sv. övers. 1994) kompositörsyrket som ”musikalitetens mest utvecklade stadium” (s. 92). Han skriver också:

För alla oss som inte skriver musik själva och inte tillhör den lilla minoritet ’vilkas sinnen formligen utsöndrar musik’ kan dessa processer tyckas ganska verklighetsfrämmande. Vi har säkert lättare att identifiera oss med den som framför musik som skrivits av andra – den utövande musikern eller sångaren – och med den som ägnar sig åt att tolka musikaliska verk, t. ex. en dirigent. (s. 95)

Här distanserar sig Gardner tydligt, å läsarens vägnar, från ”de andra”, dvs de som komponerar. Han förutsätter att detta att skapa musik är något gemene man inte kan känna igen sig i. Likväl skriver han om hur barn innan de är två år gamla hittar på egna sånger, och beskriver hur detta musikskapande under de följande åren ger vika för den musik som omgivningen erbjuder (något som för övrigt motbevisats av Bertil Sundin (1998), se nedan).

I sin vidare diskussion om varför vissa musiker blir kompositörer poängterar Gardner som en viktig faktor att blivande tonsättare redan som tioåringar ägnade sig mycket åt musikaliska experiment och ”skrev om musikstycken, förändrade dem och förvrängde dem – dvs. de dekomponerade musik” (s. 105). Han avstår här, uppseendeväckande nog, från att dra paralleller till sin egen utsaga om det musikaliska utforskande som är en normal del i småbarns utveckling. Drar man detta resonemang till sin spets besitter (snart sagt) *alla* tvååringar den egenskap som Gardner ansåg utmärkande för blivande kompositörer i tioårsåldern!

Vad gäller tankarna om det nuvarande skolsystemets tillkortakommanden ansluter sig Gardner emellertid till författarna i föregående avsnitt. Medan ovannämnda artiklar berört kreativiteten som förhållningssätt, rör dock Gardners kritik musikämnet som sådant. Han

menar att ämnet är lågprioriterat, och att ett misslyckande alltså är mer accepterat inom detta område än inom språkutvecklingen. Det är tillåtet att vara omusikalisk (s. 101).

Jämförelsen mellan musik och språk förekommer också i artikeln *Are our composers all decomposing?* (Hinckley, 1999). Att spela och att komponera ses här som ”spegelbilder” av varandra, på samma sätt som att läsa och att skriva. Det som avses är den växelverkan som sker mellan de båda aktiviteterna: Ju mer musik en elev spelar, desto större möjligheter att uttrycka sig i eget komponerande har han/hon, och vice versa: Om eleven komponerar egna stycken, växer förståelsen för hur musiken han/hon spelar är uppbyggd. Samma förhållanden gäller för det skrivna ordet.

Anledning till att inte komposition är en integrerad del av instrumentalundervisningen, trots de uppenbara fördelarna, är enligt Hinckley främst tidsbrist. Hon talar om tre stadier i lärandeprocessen: förälskelse, precision och generalisering. Inom kompositionsämnet innebär detta först ljudutforskning, sedan teoretiska kunskaper och slutligen behovet av att generalisera dessa kunskaper och skapa något personligt. Detta är ett tidskrävande företag, vilket Hinckley anser avskräcker många instrumentallärare från att ge sig in på det när det t ex finns konserter som skall förberedas. Hon hävdar att det enda sättet att hantera problemet på är att börja från början och låta eleverna ägna sig åt att utforska ljud, gärna med teknikens hjälp.

En uppsats som också behandlar komposition ur ett pedagogiskt perspektiv är *Encouraging Musical Creativity* (Alan Belkin, 2002). Han betonar vikten av att en aspirerande tonsättare uppmuntras, inte bara av sin lärare, utan också av sin omgivning och inte minst av sig själv, så till vida att tonsättarstudenten ”stimulerar sin egen kreativitet”. Detta kan åstadkommas med enkla strategier som att alltid ha en skissbok till hands, att experimentera, att söka utomusikalisk stimulans och att skaffa sig bra arbetsrutiner.

Belkin är dock också medveten om de hinder som står i vägen för skapande verksamhet: ”Artistic creativity is not sufficiently valued in society” (Belkin, 2002). Han ger exempel på hur omgivningen med subtila medel kan förmedla destruktiva attityder. Sådana attityder är bland annat nedvärdering av konstnärliga yrken, förutfattade meningar om hur en tonsättare skall vara i fråga om stil, kön, ålder och etnisk tillhörighet, bristande respekt för det musikaliska hantverket och överdriven fixering vid ”modernitet”.

Fördomar om komposition i ett genusperspektiv har ägnats särskild uppmärksamhet av Brigitte Charles i *Boys' and girl's construction of gender through musical composition in the primary school* (2004). Hon redogör för en undersökning där 8- till 10-åriga pojkar och flickor på en skola i London fick komponera musik. Kompositionerna bedömdes och barnen intervjuades. Intervjuerna visade att barnen redan skaffat sig bestämda uppfattningar om könsroller i förhållande till musik. Exempelvis ansåg både pojkar och flickor att flickor var bäst på att dansa och sjunga. Flickorna sade sig föredra långsam, dämpad musik på tonsvaga instrument, medan pojkarna tyckte bäst om snabb och stark musik. Barn av båda könen associerade populärmusik med pojkar och klassisk musik med flickor. Det var också tydligt att pojkarna hade tilltro till sin egen musikaliska talang, medan flickornas framsteg enligt dem själva berodde på att de ansträngde sig, inte på att de var begåvade.

En observation Charles gör är emellertid att dessa fördomar inte alltid stämde överens med barnens agerande i praktiken. Tendenser till skillnader mellan pojkars och flickors kompositioner fanns, exempelvis vad gäller valet av titlar (pojkar föredrog abstrakta titlar, medan flickors kompositioner ofta hade titlar hämtade från känslolivet eller naturen. Detta

kopplar Charles samman med att kvinnor traditionellt mest komponerat för den ”privata sfären” och mindre sammanhang, medan den ”offentliga sfären” varit männens domän). Emellertid var dessa skillnader inte så stora som intervjuerna antydde. Således fanns exempel på flickor som använde ljudstarka instrument i sina kompositioner. Många flickor visade självsäkerhet och improviserade i ett musikaliskt sammanhang, medan de enda som faktiskt bad läraren om hjälp var pojkar.

Denna avvikelse tolkar Charles så att 8- till 10-åringar redan anammat de attityder och förutfattade meningar som finns i samhället (och som, vilket undersökningen visade, även barnens lärare delade), men ännu ej lärt sig agera enligt detta könsrollsmönster.

Brigitte Charles undersökning är bara en av många dokumentationer av barns musikskapande (Barrett, 1998; Brändström & Högberg, 1998; Charles, 2004; Folkestad, 1998; Nilsson, 2002; Sundin, 1998). Fördomen att musikalisk kreativitet är en förmåga endast ett fåtal besitter motbevisas här gång på gång.

Att man kan börja kompositionsundervisningen redan på kommunala musikskolan visas i *Composing and Teaching Composition: The Luleå Concept* (Brändström & Högberg, 1998), där kompositionsundervisningen på musikskolan i Luleå beskrivs. Barnen tränas här i såväl musikskapande som analys, och skolans instrumentalelever ger eleverna möjlighet att få sina stycken uppförda. Man vänder sig här mot den konservativa synen att bara vissa ”utvalda” kan ägna sig åt att komponera, och vill i stället ge alla den uttrycksmöjligheten.

Bertil Sundin har i sin artikel *Musical Creativity in the First Six Years: A Research Project in Retrospect* (1998) ägnat uppmärksamheten åt ännu yngre barn. Han refererar här sitt eget forskningsprojekt från 1960-talet, då han kartlade sång och sångskapande bland svenska förskolebarn. Projektet innebar dels observationer av lekande barns spontana sång, dels individuella ”experiment” där barnen ombads sjunga sånger de tyckte om samt hitta på egna sånger. Barnens sånger transkriberades och sångförmågan och den skapande förmågan poängsattes. Undersökningen visade att den kreativa förmågan var oberoende av barnens intelligens, sångförmåga och (till viss del) ålder, samt att inte heller föräldrarnas musikintresse tycktes spela någon roll. Däremot hade ”klimatet” på den enskilda förskolan betydelse, liksom barnens socialgruppstillhörighet och kön (flickorna var generellt sett bättre än pojkarna på att sjunga och avsiktligt hitta på sånger, och dessa skillnader var störst bland barn ur ”arbetarklassen”). En uppföljning av studien gjordes några år senare, då det visade sig att de enda barn som fortfarande ägnade sig åt musikskapande hade tillhört den mest kreativa gruppen i den ursprungliga undersökningen.

Medan Sundins undersökning enbart var inriktad på sång, redogörs i *Children Composing: A View of Aesthetic Decision-Making* (Barrett, 1998) för barns kompositioner för röst och diverse slagverksinstrument. Barnen i studien var 5-8 år gamla och fick uppgiften att göra en ”komposition med en början, en mitt och ett slut”. De färdiga styckena uppvisade alla vid analys någon slags form och struktur. Det kunde röra sig om repetition, transformation av musikaliska idéer, drag från en särskild musikstil eller formelement som ”call-and-response” och symmetriska strukturer. Således röjer barnens kompositioner en inneboende känsla för form och struktur, även om upphovsmännen inte alltid kan klä dessa företeelser i ord.

Samma slutsats, att barn är förmögna att skapa musik med struktur och form, drar Bo Nilsson i ”*Jag kan göra hundra låtar. Barns musikskapande med digitala verktyg* (2002). Han skriver:

Barnens musikstycken har i de flesta fall en inneboende form och kan ofta beskrivas som uppbyggda av olika avsnitt med kontrasterande karaktär och med en tydlig avslutning (s. 164)

I sin empiriska studie lät han ett antal åttaåringar med datorns hjälp komponera musik till olika bilder, varav de flesta ritats av barnen själva. De fick även skapa musik utan en bild som förlaga. Studien visade att barnen tog sig an uppgiften utifrån olika utgångspunkter: 1) fokus på datorn och synten, 2) fokus på att uttrycka personliga känslor och fantasier, 3) fokus på instrumentet och spelandet, 4) fokus på musiken samt 5) fokus på uppgiften. I det sistnämnda fallet, då tonvikten låg på musikskapandet som en ”skoluppgift”, något som ålagts barnen att göra, kunde arbetet bli oengagerat och produktionen mager.

En annan iakttagelse som gjordes var att barnen oftast komponerade sina musikstycken vid en enda oavbruten inspelning. Om barnet inte blev nöjt raderade han/hon denna och gjorde en alldeles ny (s. 187). Här är alltså gränserna mellan improvisation och komposition flytande.

Datorn som hjälpmedel användes även i den undersökning som refereras av Göran Folkestad i artikeln *Musical Learning as Cultural Practice: As exemplified in Computer-Based Creative Music-Making* (1998). I detta fall var försökspersonerna lite äldre, mellan 15 och 16 år, och fick utan några detaljerade förhållningsregler möjlighet att efter skoltid komponera musik med hjälp av ett datorprogram. Genom att alla skisser sparades kunde inte bara den färdiga kompositionen, utan även skapandeprocessen, studeras. 129 musikstycken förelåg vid undersökningens slut. Dessa analyserades och intervjuer genomfördes med de 14 ungdomar som deltagit i undersökningen.

Folkestad fann exempel på olika kompositionsstrategier hos försökspersonerna. Strategierna kunde delas in i två huvudgrupper: horisontellt komponerande (en melodisk linje åt gången komponeras, kompositionen färdigställs först och arrangeras sedan) och vertikalt komponerande (alla stämmor skrivs ut i ett avsnitt innan man går vidare till att komponera nästa del). En annan nog så viktig upptäckt var att samtliga deltagare fullföljde projektet och lyckades skapa musik. Om detta skriver Folkestad:

This is in no way a trivial finding, as it contradicts a well established conception of composition as being something that can only be done by a few, specially gifted individuals/.../, or at least after training/.../. (s.115)

Barns musikskapande har alltså blivit föremål för många studier. Motsvarande försök har även gjorts på vuxna med varierande musikalisk bakgrund (Hewitt, 2002; Strandberg, 2000).

Allan Hewitt (2002) beskriver hur ett antal lärarstudenter fick som uppgift att komponera musikstycken i grupp. Några av dessa grupper bestod av personer som hade specialiserat sig på musikämnet, andra grupper innehöll studenter med en mer allmän inriktning. Samtliga grupper fick i uppgift att utifrån ett antal utommusikaliska stimuli skapa ett musikstycke. Av de grupper som behöll dessa stimuli som grund för kompositionen (en grupp valde ett annat tillvägagångssätt) valde vissa att utforma stycket som programmusik, musik med utommusikalisk handling eller program, medan andra föredrog att skapa en ”tondikt”, det vill säga att fånga en karaktär eller en stämning i musiken.

Resultatet av undersökningen var att en tydlig skillnad i såväl process som produkt kunde märkas mellan de olika gruppammansättningarna. ”Icke-specialist”-grupperna kännetecknades härvidlag av att de i högre grad än ”specialist”-grupperna behöll kopplingarna till utommusikaliska stimuli. De var benägna att välja en programmusikalisk form och att

”återskapa” (”recreate”) ljud, t ex genom att med ljudeffekter frammana bilden av ett rymdskepp som landar. Andra drag hos ”icke-specialisternas” musik var en låg grad av variation i de olika musikaliska parametrarna: traditionell instrumentanvändning, konstant styrkegradsnivå, konstant tempo och övervägande unisont spel. Dessa studenter var inte benägna att förfina eller utarbeta sina musikaliska idéer. Tydligt i studien var att ”icke-specialisternas” oerfarenhet avspeglades i en osäkerhet inför uppgiften. De var rädda att komma för långt från sina utommusikaliska stimuli och tänkte i termer av ”rätt” och ”fel”, vilket begränsade deras frihet i jämförelse med ”specialist”-gruppen. Osäkerheten återspeglades också i en förkärlek för grupparbete (”specialisterna” arbetade i högre grad individuellt inom gruppen). Vad notation av musiken beträffar visade emellertid ”icke-specialisterna” kreativa exempel på grafisk notation, medan de mer erfarna musikerna i förekommande fall (inte alla noterade sin musik) skrev ned musiken på traditionellt sätt.

Det är onekligen intressant att jämföra attityden hos de musikaliskt oskolade vuxna i Hewitts studie med den hos barnen i undersökningarna ovan. Det framgår tydligt att de vuxna ”noviserna” hämmas av en rädsla för att göra fel, medan detta inte tycks vara något problem för de lika oerfarna barnen!

En annan undersökning som jämför komposition hos vuxna med olika musikaliska förkunskaper är *Varde ljud* (Strandberg, 2000). Försökspersonerna, deltagare i en universitetskurs i musikskapande, hade utifrån sina resultat på ett diagnostiskt prov i musikteori nivågrupperats. De som hade bäst kunskaper i musikteori benämndes A-gruppen, och de fått sämst teorieresultat kallades B-gruppen. Denna gruppering innebar samtidigt en genreindelning: A-gruppen bestod av personer som musicerade i en notbunden tradition, medan personerna i B-gruppen var gehörsmusiker.

De båda grupperna uppvisade många likheter. Försökspersonerna komponerade i stilar de var bekanta med sedan tidigare och var eniga om att skapandet ”handlar om självuttryck, identitet och kommunikation” (s. 44). Analogt med detta ansåg de inte att de styrda uppgifter kursen innehållit kunde kallas ”riktiga” verk och betonade vikten av frihet i skapandeprocessen. Andra faktorer studenterna framhöll som betydelsefulla var lust och självförtroende. Att kompositörens roll var idégivarens och att det slutliga musikaliska resultatet är dennes ansvar rådde det också samstämmighet om. Båda grupperna tenderade dessutom att beskriva sin musik på ett programmusikaliskt sätt, oavsett om de givna förutsättningarna varit sådana eller inte.

Till skillnaderna mellan grupperna hörde, som antytts ovan, genretillhörigheter. Studenterna i A-gruppen komponerade i jazz- eller visstil, medan modern rockmusik med gitarr som ett bärande element var utmärkande för B-gruppen. A-gruppen lade också mer vikt vid stämföring och uppvisade i sina kompositioner kunskaper i satslära och musikteori. B-gruppen visade i stället större benägenhet att ge kompositionen sin slutgiltiga form vid själva repetitionstillfället, gemensamt med musikerna (denna öppenhet lät A-gruppen framför allt gälla trumkompet). Kompositionerna var här ofta baserade på olika ostinatton eller riff.

I *Mapping pathways: fostering creativity in composition* (Burnard & Younker, 2002) har författarna, med hjälp av data från flera olika tidigare studier, kartlagt hur det kreativa tänkandet fungerar när barn, ungdomar och unga vuxna (8-21 år) ställs inför en kompositionsuppgift. De har speciellt intresserat sig för förmågan att skifta mellan den kreativa skapandeprocessens olika faser: 1) ”preparation” (förberedelse, efterforskning och planering), 2) ”incubation” (utforskande av olika möjligheter, divergent tänkande), 3)

”illumination” (val och organisation av idéer, konvergent tänkande) och 4) ”verification” (utvärdering och bekräftelse av redan fattade beslut).

Utifrån dessa begrepp och de föreliggande undersökningarna kom Burnard och Younker fram till tre huvudgrupper av kreativa ”vägar” (”pathways”): 1) den ”linjära” vägen, d v s minimal rörelse fram och tillbaka mellan det kreativa tänkandets olika faser och mellan divergent och konvergent tänkande, vilket leder till avsaknad av ramar och ”vision” av helheten, 2) den ”rekursiva” vägen, vilken innebär en större rörlighet mellan de kreativa faserna än hos grupp 1 och därmed också fler självvalda begränsningar att hålla sig till när ett musikaliskt beslut skall fattas, och 3) den ”reglerade” vägen, som kännetecknas av stor rörlighet mellan kreativitetens olika faser, tydliga självpålagda ramar för kompositionen samt utarbetande av en klar helhetsbild av stycket genom divergent tänkande. Av detta drar författarna slutsatsen att unga människors förhållande till komposition inte endast är beroende av ålder och musikalisk skolning, utan att olika människor också har varierande sätt att gå igenom de fyra stadierna i den kreativa tankeprocessen.

Sammanfattning

Många författare har talat om kreativitet som en utmärkande egenskap hos barn. Flera av dessa varnar emellertid för att mötet med skolan och samhället kan ha en destruktiv inverkan på barnens skapandeförmåga, på grund av de attityder och värderingar som råder där. Ett annat, och inifrån kommande, hot mot kreativiteten uppges vara självcensur, vilket i sin tur är en egenskap som kopplas samman med instabil självkänsla. Ytterligare en aspekt som nämns i litteraturen ovan är de skillnader i förhållningssätt till (musik-)skapande som finns mellan olika kulturer och mellan olika grupper inom en och samma kultursfär.

Vad gäller förmågan att komponera musik har den beskrivits på skilda sätt av olika författare. Det ges uttryck för schablonbilden att förmågan till musikskapande är förunnad ett litet fåtal, men det talas också om komposition som en önskvärd del i all instrumentalundervisning. Ämnet kan alltså tas ner från sin ”pedestal” och behandlas ur ett pedagogiskt perspektiv. Då dessa båda uppfattningar står i skarp kontrast mot varandra är det inte underligt att många forskare ägnat sig åt att genomföra undersökningar där försökspersoner givits kompositionsuppgifter. Dessa försök har gjorts utifrån ett stort antal skilda utgångspunkter: jämförelser mellan pojkar och flickor samt mellan vuxna musiker och icke-musiker, studier i samband med musikundervisning, kartläggning av barnsång, undersökningar om musikskapande hos barn och unga med datorn som hjälpmedel samt jämförelser mellan olika kompositionsexperiment med avsikt att studera själva skapandeprocessen. Alla dessa sinsemellan ganska olika studier hade emellertid något gemensamt. Samtliga undersökningsdeltagare lyckades nämligen, i något avseende, komponera musik!

Syfte

De talrika exemplen från tidigare undersökningar, vilka jag beskrev i föregående kapitel, kan ses som ett svar på den första fråga jag ställde mig i samband med musikalisk kreativitet, nämligen huruvida den finns hos alla människor. Svaret på denna fråga måste utan tvekan bli jakande, när det gäller barn såväl som vuxna personer. Alla människor är i stånd att frambringa någon form av musik när de ställs inför en sådan uppgift, även om den konstnärliga halten naturligtvis varierar med talang och förkunskaper. I detta examensarbete ägnar jag mig därför inte åt att undersöka *om* eller *ens* i någon större utsträckning *hur* icke-musiker kan komponera, utan jag försöker i stället besvara frågan *varför* en så stor del av befolkningen *inte* själva skapar musik, trots att musiklyssnande och hobbymusicerande i annan form är så utbredd. Skillnaden mellan musik och språk är här talande: i vårt land förväntas alla lära sig att läsa, och alla läskunniga måste i sin tur kunna skriva egna texter.

Vad är det alltså som händer med den musikaliska skapandeförmågan när barn växer upp? Barns kreativitet är väldokumenterad i litteraturen ovan, och många har också berört samhällets och självcensurans negativa inverkan på det fria skapandet. Kan man av detta dra slutsatsen att det med åldern sker en ”avinläring” av den medfödda musikaliska skapandeförmågan på grund av samhällets och skolans prioriteringar? Om så är fallet, finns det något sätt att återuppväcka denna förmåga hos vuxna personer som inte tidigare skrivit musik?

Ämnet väcker många brännande frågor som, i generaliserad form, har giltighet långt utöver musikens område, och det ligger utanför denna undersöknings ramar att försöka besvara dem alla. Jag har därför valt att koncentrera mig på vad jag anser vara den springande punkten i samtliga ovannämnda spörsmål, nämligen förekomsten av blockeringar. Det måste finnas faktorer som hindrar den musikaliska skapandeförmågan att komma till uttryck hos alla människor, liksom det kan finnas andra faktorer som verkar i motsatt riktning. Sådana hämmande krafter kan finnas såväl inom individen (t ex självkritik) som i samhällets struktur (t ex musikskapandets underordnade roll i skolan) och behöver inte i sig vara relaterade till något musikaliskt. Min hypotes är att en kartläggning av dessa hinder eller blockeringar kan bidra till ett svar på frågan varför så förhållandevis få människor ägnar sig åt komposition. Härmed är jag framme vid min forskningsfråga:

Kan förmågan till musikskapande gynnas och/eller hämmas av utommusikaliska faktorer, såsom egna och andras åsikter, kritik, fördomar och värderingar?

Material och metod

Under utarbetandet av undersökningens syfte och frågeställning övervägde jag flera olika alternativa metoder. Till dessa hörde attitydundersökningar av ett stort antal individer, metodisk djupstudie av en enskild "blockerad" person samt kompositionsexperiment där två olika försöksgrupper ställs mot varandra (barn/vuxna eller musiker/icke-musiker). Jag valde emellertid slutligen att genomföra min undersökning på en begränsad och relativt homogen grupp, för att därigenom tydligare kunna utröna effekterna av mina "artificiella" blockeringar och i möjligaste mån minimera påverkan av andra variabler. Således fick samtliga försökspersoner i min undersökningsgrupp en i stort sett identisk kompositionsuppgift, som dock var formulerad på två olika sätt, varav det ena var avsett att blockera och det andra att gynna kreativiteten. På detta sätt skulle jag kunna se huruvida yttre påverkan hade någon betydelse för det sätt på vilket uppgiften löstes.

Jag har valt att lägga upp detta kapitel enligt de råd och riktlinjer som beskrivs i *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (Patel & Davidson, 2003). Från samma källa har jag också hämtat en del av de forskningsmetodiska begrepp som används nedan.

Undersökningsgruppen

Min undersökningsgrupp bestod av 10 kvinnor som samtliga under minst ett halvår varit med i en damkör jag haft vid Studieförbundet Vuxenskolan i Malmö. Med avseende på kön och, till viss del, musikalisk bakgrund utgjorde mina försökspersoner alltså en homogen grupp, vilket också var min avsikt. Valet av just denna grupp påverkades också av tillgängligheten: det var personer jag inte kände privat, men ändå hade kontaktuppgifter och viss kännedom om. Gemensamt för alla undersökningsdeltagare var också att de inte var yrkesverksamma musiker. Emellertid fanns ett stort antal andra yrkesgrupper representerade. Försökspersonerna hade varierande musikaliska förkunskaper, även om alla som sagt ägnade sig eller tidigare ägnat sig åt hobbymusicerande i någon form (t ex körsång och/eller spel på musikinstrument). Åldersspannet var relativt stort, från unga vuxna till kvinnor i övre medelåldern.

Vad gäller antalet försökspersoner styrdes mitt val främst av undersökningens karaktär. Jag strävade efter att ha tillräckligt få undersökningsobjekt för att kunna behandla deras resultat kvalitativt, men ändå så många att min indelning av personerna i två undergrupper (nedan kallade A och B) skulle kunna ge utslag som inte enbart kunde förklaras med slumpartade individuella skillnader. Slutligen fanns praktiska skäl för att begränsa antalet försökspersoner till 10 stycken; hade jag valt ett större antal skulle jag ha stött på problem vid organisationen av undersökningen, främst med avseende på lokaler och materiel.

Datansamling

Experimentet var uppdelat i två steg: en kompositionsuppgift och en enkät. Medan enkäten var identisk för alla, formulerades kompositionsuppgiften på två olika sätt, varav ett var avsett att blockera kreativiteten (instruktion A, "Har du en dold tonsättartalang?", se Bilaga 1) och det andra att frigöra skapandeförmågan (instruktion B, "Samband mellan bilder och musik", se Bilaga 2). Uppgiften som gavs var emellertid, frånsett vissa skillnader i ordval, identisk för båda instruktionsbladen och bestod av två obligatoriska och två frivilliga punkter:

- Komponera ett eller flera stycken musik som passar till stämningen på en i förväg utvald bild.
- Spela in musiken på en i rummet befintlig kassettspelare (denna inspelningsform valdes för att den kunde antas vara enkel för tekniskt ovana personer att hantera).
- Skriv ner musiken med hjälp av notskrift eller symboler (frivilligt).
- Beskriv med ord de tankar som väcktes av uppgiften/musiken (frivilligt).

Redan rubriken i instruktion A är avsedd att väcka prestationsångest. Den följs av ett kort stycke där det påstådda syftet med undersökningen förklaras: att undersöka huruvida förmågan att skapa musik endast finns hos ett fåtal, eller om även icke-musiker kan besitta denna talang. Budskapet här är alltså att det inte är självklart eller ens troligt att försökspersonen kommer att lyckas skapa musik, något som stämmer väl överens med den ”genimyt” som tycks vara förknippad med komposition och som också Howard Gardner verkar vara en anhängare av (se kapitlet Bakgrund ovan). Dessa negativa förväntningar genomsyrar även de annars sakliga instruktionspunkterna, genom att jag exempelvis väljer formuleringar som: ”Försök att komponera ett stycke musik” och ”Om du kommer på någon musik”. Jag har även valt att låta mitt språk påverkas av Stanley Krippners tio kreativitetshämmande budord, vilka citerats i bakgrundskapitlet ovan. Således ber jag exempelvis försökspersonen att skriva musik som *framgångsrikt* fångar stämningen på bilden (”Everything Thou Doest Must Be Successful”), musik som hon blir nöjd med och kan stå för (”Everything Thou Doest Must Be Perfect”) och musik som hon är beredd att redovisa inför de andra undersökningsdeltagarna (vilket tangerar budordet ”Everyone Thou Knowest Must Like Thee”, eftersom musiken därigenom blir föremål för andras gillande eller ogillande). Dessutom ber jag försökspersonen att arbeta koncentrerat (”Remember Concentrated Attention And Keep It Holy”). För att ytterligare bidra till ökade prestationskrav använder jag laddade och i sammanhanget högrävande ord som ”tonsättartalang”, ”komponera” och ”verkkommentar”. Avslutningsvis försöker jag få personen i fråga att lämna in ett tomt kassetband genom att påpeka att hon inte är tvungen att redovisa något resultat.

Formuleringarna i instruktion B skiljer sig kraftigt från de ovan nämnda. Här är min avsikt att i möjligaste mån ta bort alla prestationskrav från uppgiften. Därför är rubriken, ”Samband mellan bilder och musik”, avsiktligt neutral. Inledningstexten fokuseras helt och hållet på de associationskopplingar som kan finnas mellan musik och bilder och undersökningens syfte påstås (lögnaktigt) vara att studera sådana samband. För att ytterligare minska prestationskraven nämner jag att liknande undersökningar tidigare utförts med barn som försökspersoner, vilket delvis är sant (se Nilsson, 2002 i kapitlet Bakgrund, även om dennes syfte var annorlunda än mitt). Jag undviker dessutom i instruktionerna alla ord som skulle kunna uppfattas som prestigeladdade (ordet ”komponera” ersätts t ex av ”skapa”, ”uppfinna” eller ”hitta på”), och underförstår att jag räknar med att försökspersonen ska lyckas skapa minst ett musikstycke, troligen fler. Vidare klargör jag att uppgiften är så fri att det inte finns något facit, samt att varje person själv bestämmer hur hon vill arbeta och utforma sin musik. Till skillnad från grupp A upplyses personerna i grupp B om att allt de lämnar ifrån sig kommer att behandlas konfidentiellt. Någon gemensam redovisning nämns överhuvud taget inte. I stället beskrivs den avslutande uppsamlingen som en trevlig fikastund där Trisslotter kommer att utdelas.

Enkäten (se Bilaga 3), som är avsedd att besvaras omedelbart efter kompositionsuppgiftens genomförande, innehåller såväl frågor med fasta svarsalternativ som öppna intervjufrågor. Den inleds med bakgrundsfrågor rörande försökspersonens ålder, yrke och musikaliska bakgrund – detta för att sådana faktorer kan påverka undersökningens resultat och därför behöver tas med i beräkningen vid databehandlingen. Därefter följer ett antal frågor om själva

undersökningen. Syftet med dessa är dels att ge en kompletterande bild av de inspelade kompositionerna, dels att kartlägga upplevelsen av själva experimentsituationen. I en central fråga ombeds försökspersonen att med egna ord beskriva de tankar och känslor hon haft under arbetet med uppgiften. Andra frågor, för överskådlighetens skull med fasta svarsalternativ, behandlar exempelvis stressnivå, upplevd svårighetsgrad, grad av tillfredsställelse med resultatet, instruktionstextens påverkan och helhetsupplevelse av försöket. Den avslutande delen av enkäten är ett attitydformulär, där försökspersonen skall ta ställning till diverse påståenden om kreativitet, musikskapande och blockeringar. Jag valde här att använda fyra svarsalternativ (instämmer inte alls, är delvis oenig, instämmer delvis samt instämmer helt) i stället för de fem alternativ som används i Likert-skalan, såsom den beskrivs av Patel & Davidson (2003, s. 84). På så sätt tvingas ett ställningstagande i positiv eller negativ riktning fram, och ”centraltendensen” (tendensen att välja neutrala svarsalternativ) undviks. Ställningstagandena i attitydformuläret bildar en bakgrund mot vilken kompositionsuppgiftens resultat kan avläsas, eftersom attityder försökspersonerna redan har kan förväntas påverka sättet att förhålla sig till en kompositionsuppgift i minst lika hög grad som de artificiella förutsättningar jag ger genom min formulering av uppgiften. Emellertid finns också risken att experimentet i sig påverkar undersökningsobjektens attityder. Denna osäkerhetsfaktor försöker jag åtgärda genom att enkäten avslutas med en fråga om huruvida själva undersökningen förändrat försökspersonens sätt att se på musikskapande.

Av tidsskäl gjordes ingen utprovning på förhand (pilotstudie) av de ovannämnda undersökningsinstrumenten. Därmed har jag inte försäkrat mig om dessas reliabilitet och validitet, och inte heller provat ut en lämplig tidsåtgång för experimentets olika delar. Detta är möjliga felkällor som måste tas in i beräkningen vid tolkningen av alla insamlade data.

Undersökningens genomförande

Mitt experiment genomfördes söndagen den 1 oktober 2006 på Musikhögskolan i Malmö. Jag hade valt denna tidpunkt eftersom de flesta yrkesverksamma människor är lediga på helger, vilket underlättade arbetet med att få ihop 10 försökspersoner. Dessutom förekommer i regel ingen undervisning på Musikhögskolan på söndagar och jag hade därmed lediga undervisnings- och övningsrum till mitt förfogande.

Personerna som skulle medverka i undersökningen kontaktades några dagar i förväg via telefon. Jag utgick här från en lista över deltagarna i Studieförbundet Vuxenskolas damkör, och de som slutligen kom att delta i experimentet var de personer jag först fick tag i. Alla jag talade med visade intresse för min undersökning, trots att jag avsiktligt endast gav dem mycket sparsamt med information – jag sade bara att det var en undersökning som hade att göra med musik och bilder. Att det trots detta blev ett visst externt bortfall (några personer tackade nej till att medverka) berodde på att tidpunkten var olämplig för en del. Således bortser jag i fortsättningen från detta bortfall, eftersom det inte kan antas att de personer jag inte nådde, eller som inte hade tid att vara med, hade egenskaper som skilde dem från den grupp jag kom att använda.

Jag hade på förhand utrustat tio övningsrum med kassettbandspelare, penna, radergummi, papper och notpapper. I varje rum fanns också ett piano. Från ett antal olika tidningar, broschyrer och tidskrifter hade jag klippt ut ett stort antal bilder som jag placerat på ett bord i det undervisningsrum som var avsett för de gemensamma samlingarna före och efter experimentet. Då alla försökspersoner infunnit sig i detta rum vid den avtalade tiden instruerades de att välja en bild som de fastnade för och som de tyckte utstrålade en tydlig känsla eller stämning. Därefter tilldelades personerna i fråga slumpvis ett rum och fick ett

kuvert var innehållande ett tomt kassetband och instruktioner (antingen instruktion A eller B) inför uppgiften.

Undersökningens första del, kompositionsuppgiften, var beräknad att ta 60 minuter. Under denna tid fanns jag till hands för att vid behov hjälpa till med inspelningsapparaturen, men utöver detta satt var och en för sig själv i ett eget övningsrum och arbetade ostört med uppgiften. Den tid undersökningsdeltagarna valde att lägga på sitt musikskapande varierade (hälften var klara före utsatt tid), och då 60 minuter gått gick jag in till var och en och samlade in kassetband, bilder, verkcommentarer och, i vissa fall, noter. Sedan delade jag ut enkäten, som var beräknad att ta 30 minuter. De som lämnat in sin kompositionsuppgift i förtid fick också börja med enkäten tidigare, vilket ledde till att tidpunkten då denna andra del av undersökningen var genomförd kunde skilja sig avsevärt från en deltagare till en annan. Personerna som var klara först fick då vänta in de övriga, så att en gemensam uppsamling kunde äga rum som planerat.

Under detta sista skede av experimentet fick försökspersonerna tillfälle att komma med spontana kommentarer. Vid detta tillfälle förklarade jag även det verkliga syftet med min undersökning och läste upp både instruktion A och B för hela gruppen. Någon ”redovisning” av kompositionerna, vilket omnämndes i instruktion A, förekom inte. Ordet var emellertid fritt under den avslutande fikastunden och lottutdelningen, och därmed kunde flera viktiga synpunkter komma fram. En del av dessa fanns det plats för redan i enkäten, men att låta deltagarna föra en diskussion om undersökningen med full kännedom om dess syfte såg jag som ett värdefullt komplement. Därför försökte jag i möjligaste mån skriftligt dokumentera de åsikter som här fördes fram, liksom även de spontana yttranden som jag oväntat fick ta del av under experimentets gång.

Etiska överväganden

Det första etiska frågan som är aktuellt i min undersökning är huruvida det är försvarbart att ge försökspersoner falsk information för att kunna genomföra ett experiment där instruktionen som sådan är en variabel. Ett sådant tillvägagångssätt, där deltagare ges felaktiga eller ofullständiga uppgifter före och under försökets gång ställer i gengäld stora krav på tydlighet i efterhand. Av detta skäl planerade jag en avslutande uppsamling efter att alla gjort kompositionsuppgiften och enkäten, och var mycket noggrann med att samtliga deltagare var närvarande vid denna. På detta sätt varade ”bedrägeriet” endast under en mycket begränsad tidsrymd (mindre än 2 timmar).

En annan viktig punkt i detta sammanhang är hänsynen till de inblandade personernas integritet. Med tanke på att uppgiften, dvs att skriva musik som fångar en känsla eller stämning, lätt kan röra vid mycket personliga delar av en människas inre värld, har jag valt att behandla alla namnuppgifter konfidentiellt. I fortsättningen kommer jag därför att kalla personerna som fått A-instruktionen för A1, A2, ..., A5 och övriga deltagare (de som fått instruktion B) för B1, B2, ..., B5.

Jag har också beslutat att inte bifoga någon inspelning eller transkription av musiken som komponerats under experimentet. Detta beror till viss del på att inte alla av kvinnorna som deltog i försöket var helt bekväma med att spela upp sina stycken för övriga undersökningsdeltagare. Ett annat skäl är att fokus i mitt arbete primärt ligger på att kartlägga attityder och blockeringar i samband med musikskapande, inte på att analysera försökspersonernas alster.

Resultat

I detta kapitel kommer jag att redovisa de konkreta resultaten från min undersökning, för tydlighetens skull presenterade tillsammans med kommentarer och tolkningar där så krävs. I de fall frågor med fasta svarsalternativ behandlas, har jag valt att inte illustrera dessa i form av diagram, då detta med tanke på undersökningsgruppens begränsade storlek lätt skulle kunna ge en missvisande bild av statistiska samband. I stället beskriver jag de tendenser som finns med ord, och kopplar vid behov svaren till enskilda individer. Som komplement bifogar jag tabeller där samtliga svar går att utläsa (Bilagor 4 och 5). Inledningsvis presenteras gruppens sammansättning och förkunskaper, faktorer jag delvis kände till sedan tidigare, men vilka ytterligare belystes av enkätens första tre frågor. Därefter kommer en kortfattad genomgång av försökspersonernas kompositioner mot bakgrund av deras egna beskrivningar av dessa. Jag gör här inte anspråk på att analysera musikstyckena på något uttömmande sätt, och det är inte heller min avsikt (en sådan analys skulle falla utanför ramarna för detta arbete). I stället ser jag dessa kompositioner som en viktig bakgrund till det avsnitt som följer, nämligen redogörelsen för undersökningsdeltagarnas egna upplevelser i samband med musikskapandet. Detta kan betraktas som en av de centrala delarna i resultatkapitlet, eftersom de blockeringar jag försöker kartlägga kan förväntas ta sig känslomässiga uttryck. Som avslutande del av kapitlet redovisas resultatet från attitydformuläret, där försökspersonernas syn på musik, musikskapande och kreativitet kommer fram. Avsnittet avslutas med en redogörelse för hur dessa attityder kommit att förändras under experimentets gång. Jag har valt att inte sammanfatta resultaten i ett separat avsnitt i slutet av kapitlet, utan att i stället konsekvent låta varje nytt avsnitt bygga på de föregående, så att jämförelserna görs i takt med att nya fakta kommer fram. På så sätt kommer strukturen i detta kapitel att likna mina egna tankegångar vid analysen av materialet.

Försökspersonernas bakgrund och erfarenheter

Som nämnts i metodkapitlet var åldersspannet på mina försökspersoner stort. Vad som kom fram vid undersökningen var att de flesta (6 av 10) var mellan 51 och 65 år, två befann sig i åldersgruppen 36-50 år och de övriga två var mellan 20 och 35. Vid gruppindelningen kom A-gruppen av en slump att bestå nästan uteslutande av kvinnor i den äldsta åldersgruppen (endast en tillhörde gruppen 36-50 år), medan åldersfördelningen i B-gruppen var mer jämn. Vad som också är värt att notera med hänsyn till gruppindelningen är att även om många olika yrkesgrupper var representerade fanns i A-gruppen en övervikt av lärare (en folkskollärare och två förskollärare) och i B-gruppen en motsvarande övervikt av naturvetare (en tandläkare, en läkare och en som arbetar på laboratorium med läkemedel). ”Omhändertagande” yrken var överrepresenterade totalt sett; förutom ovan nämnda läkare och lärare fanns en arbetsterapeut och en hörselpedagog. De övriga deltagarna benämnde sig ”administratör” respektive ”arbetar med exploateringsfrågor”.

Vad den musikaliska bakgrunden beträffar, hade samtliga som tidigare nämnts sjungit i kör. Det visade sig i enkäten att de flesta regelbundet lyssnade på musik i någon form. 7 av 10 lyssnade på radio varje vecka och 5 av 10 på inspelad musik lika ofta. Dessutom gick 8 av 10 totalt, och alla i A-gruppen, på konsert minst ett par gånger om året. Hälften av deltagarna hade haft föräldrar eller syskon som musicerade i hemmet. Flertalet av kvinnorna i undersökningen (7 st) hade också själv spelat något musikinstrument, i många fall mer än ett. Piano var i detta sammanhang det vanligaste instrumentet, men även gitarr och orgel hade spelats av mer än en person. Andra instrument som fanns representerade var violin, blockflöjt

och saxofon. Emellertid hade endast tre av instrumentalisterna gått i kommunal musikskola. Då var det vanligare att man hade haft musikundervisning inom ramen för den ordinarie skolgången – detta sade sig sammanlagt 7 personer ha haft. Till de lite ovanligare musikaktiviteterna hörde sånglektioner (3 st) och spel i band eller orkester (2 st). Alla som tagit sånglektioner hade även spelat minst ett musikinstrument och tillhörde i denna undersökning grupp A. Båda kvinnorna med bakgrund i band eller orkester hade däremot hamnat i grupp B. Vad notläsning beträffar hade de flesta, 7 av 10, elementära kunskaper, men bara 2 eller 3 personer i A-gruppen (en var tveksam) uppgav sig kunna spela eller sjunga ”direkt från bladet”. De 3 personer som inte ansåg sig kunna noter alls uppgav att de spelade eller sjöng på gehör. Anmärkningsvärt var att ingen av försökspersonerna, trots sin bakgrund som musiklyssnare och –utövare, uppgav att de brukade improvisera eller att de skrivit egen musik. De hade alltså hittills endast ägnat sig åt reproduktion av musik, inte åt musikskapande!

De inspelade kompositionerna

Vid genomlysningen av de inspelade kompositionerna blev det snabbt tydligt att skillnaderna mellan individerna generellt sett var mycket större än mellan grupp A och grupp B. Varje deltagare hade spelat in något på sitt kassetband, även om längden, karaktären och den tekniska kvaliteten på styckena varierade kraftigt. Någon uttalad kvalitetskillnad mellan grupperna kunde emellertid inte märkas. Alla hade valt olika typer av bilder som inspirationskälla och förhöll sig till dessa på skilda sätt. Jag kommer nedan att redogöra kortfattat för samtligas kompositioner, för att kunna relatera dessa till personernas upplevelse av situationen, deras attityder och förkunskaper.

A1 har en hel del musikalisk erfarenhet och är den av försökspersonerna som behärskar pianot i särklass bäst (hon har både spelat piano och orgel), vilket märks i hennes kompositioner. Hennes bild föreställer en kopplad hund på väg in i en taxi, och utifrån denna bild har hon komponerat flera korta stycken som gestaltar ett händelseförlopp (program) i fem delar. Den sammanlagda tiden är 2 min 10 s. Hennes musik har en ”traditionell” uppbyggnad, med melodi + ackompanjemangsfigurer på huvudtreklangerna. De melodiska och harmoniska tankarna är tydliga, men A1 skriver självkritiskt under sitt program: ”Skarvarna dåliga, liksom harmonierna”. Hon bifogar inga noter.

Även A2 har spelat piano och uppvisar viss notkunskap. Sin komposition, en 45 sekunder lång enstämig vismelodi i moll, inspirerad av en ”sorgsen och uppgiven” figur, har hon skrivit ned med hjälp av notnamn. Här finns inget program utan musiken kan snarare beskrivas som stämningsskapande. A2 själv skriver i sin verkkommentar: ”Jag tänkte på en för mig mycket traumatisk upplevelse, som sitter kvar hela livet!” Som svar på frågan om hon spelade in all musik hon kom på, skriver hon att hon medvetet tog ut en passande melodislinga, och att hon sedan inte ville ”plottra bort den med något annat”. Liksom A1 uppvisar hon alltså kvalitetskrav på sig själv.

A3:s bild föreställer en kvinna som ligger i en hängmatta. Till denna bild har A3 komponerat ett stycke minimalistisk stämningsskapande musik med programmatiska inslag (hon beskriver i sin verkkommentar hur ”tonerna följer hängmattans rörelser och mina andetag och hjärtslag”). Stycket är cirka 1 min 35 s långt, går i tretakt och består av upprepade C-durackord med antingen C eller F som baston. Det förekommer små ändringar eller ojämnheter i ackordbrytningen, vilket de bifogade noterna antyder är planerat (A3 är notkunnig och har spelat flera instrument. Hennes ”partitur” visar emellertid att hon inte kommer ihåg hur man

noterar i basklav, vilket hon själv också påpekar i en kommentar under noterna). Själv anser dock A3 att hon egentligen inte kom på något musikstycke, utan bara ”toner i harmoni”.

A4 har valt en bild som föreställer en flicka som bakar. Stycket hon skrivit syftar enligt verkkommentaren till att ”få fram känslan inför matlagning”, vilket tydligen är det värsta A4 vet. Hon har också skrivit ett program i vilket hela den misslyckade matlagingsprocessen beskrivs steg för steg. Längden på stycket är cirka 2 min 10 s, och musiken är gestisk/illustrerande snarare än melodisk. Det senare beror antagligen på att A4 inte spelar något musikinstrument. Hon uppger sig däremot ha elementära kunskaper i notläsning, och gör också ett försök till (approximativ) notation, efter att först ha markerat de toner hon vill använda i en uppritad klaviatur.

Till skillnad från de övriga medlemmarna i A-gruppen verkar A5 till stor del ha improviserat fram sitt musikstycke. Det är också avsevärt längre än de övrigas, totalt cirka 4 min 40 s. Hennes bild föreställer en segelbåt i solnedgång och hon har i verkkommentaren/programmet skrivit ned vilka ljud hon hör när hon ska sova på båten. Dessa ljud har sedan inspirerat kompositionen och därmed givit ramarna och den övergripande stämningen för stycket. I musiken varvas enstämig melodi/gestik med samklanger, ofta kvarter. Upprepade intervall är vanligt förekommande. A5 är inte notkunnig och har därför inte gjort något försök att notera sin komposition.

Också B1 har improviserat fram sin musik. Hon uppger sig inte ha tänkt så mycket innan inspelningarna utan bara ”ungefär var på pianot som blir bäst att spela och vilka noter som passar”. Bilden hon har som inspiration föreställer ”en ensam höstblomma i solnedgång” och hon har med utgångspunkt i ett antal stödord komponerat ungefär fyra stämningsskapande stycken (det är ibland svårt att på bandet avgöra var skarvarna mellan styckena är, men antalet är B1:s egen uppskattning). Den sammanlagda längden på styckena är ca 4 min. Trots längden uppger B1 att hon inte spelat in all musik hon kom på, eftersom hon inte tyckte att allt passade eller att det var för likt andra stycken. I sin kommentar till stycket uppger hon också att hon trots de fria improvisatoriska ramarna gjort en del misstag. Denna kritiska värdering av sig själv har hon gemensam med flera andra (se A1 och A2 ovan). Musiken har ett genomgående långsamt tempo, är enstämig med enstaka samklanger och präglas av linjeklyvning mellan vad som kan antas vara höger och vänster hand (B1 har spelat piano). På grund av arbetsmetoden har B1 inte noterat sin musik, trots att hon vet hur notsystemet fungerar.

B2:s stycke skiljer sig något från de övrigas med avseende på förhållandet till bilden. Medan de flesta andra har använt bilden som inspiration till att illustrera en stämning eller ett program, har B2 utifrån ett porträtt av Albert Einstein gjort ett försök att tolka fysikaliska och existentiella begrepp i toner. Resultatet verkar, åtminstone till viss del, improviserat utifrån dessa ramar. Hon har inte gjort något försök att notera musiken (hon läser inte noter), utan har endast skrivit kommentarer varvade med frågor, figurer och symboler. Musikstycket är pentatoniskt och innehåller långa tystnader. Två linjer, en långsamt stigande baslinje och livligare fallande diskantfigurer, rör sig mot varandra. Det är alltså en gestisk musik, vilket kan kopplas samman med att B2 inte har några pianokunskaper. Stycket är cirka 5 min långt.

B3 har spelat in två mycket korta stycken med en sammanlagd längd av cirka 45 sek. Emellertid skriver hon att hon inte spelat in all musik hon kom på: ”Jag hinner inte bearbeta och få det att stämma med min känsla för bilden.” Även här finns alltså uttalade kvalitetskrav, en inre känsla av vad som är rätt trots att själva uppgiften, som den formulerades i B-instruktionen, inte har något facit. Musiken, som inspirerats av en bild på två dansare som ljusstrålar faller på, är oftast enstämig, med några enstaka treklanger. Den ligger i

diskantregistret och melodiken är ljus och öppen. Trots att inga noter finns ger styckena ett genomarbetat intryck. Verkkommentaren är kort och handlar uteslutande om stämningen/känslan i bilden.

Den mest originella lösningen av uppgiften står B4 för. Hon har kunskaper i pianospel, men väljer ändå att i sin musik enbart använda sig av rösten. Bilden hon valt föreställer ett dimmigt skogslandskap i den norrländska fjällvärlden, och till denna bild har hon skapat stämningssmusik, dels i form av vokaliser i folkton, dels i form av ”ljudcollage” med mer experimentell röstbehandling (skratt, konsonantsammansättningar, väsljud, andhämtningar etc.). Hon har även komponerat en strofisk visa i moll med rimmad text om olycklig kärlek. På bandet finns cirka 5 stycken med en ungefärlig speltid på 5 min. B4 berättar att hon gjort sex inspelningar, men två av dessa var förbättringar av redan inspelat material. Det finns inga bifogade noter och inte heller några verkkommentarer utöver vad som kommer fram i enkäten. Ändå ger musiken, precis som fallet var hos B3, ett mycket genomtänkt intryck.

Bilden B5 har valt är ett fotografi av två flickor på saftkalas. I sin komposition vill B5 skildra flickornas sinnesstämning. Hon har spelat in en enkel melodi i C-dur, vilken domineras av daktylfigurer och har en tydlig AABA'-form. Inspelningen är 2 min lång, men den innefattar två nästan identiska versioner av samma melodi (B5 skriver att inspirationen bara räckte till för ett stycke). B5 kan noter och har spelat musikinstrument, vilket märks på notationen, som är exakt med avseende på tonhöjd och även visar tonernas olika längd, om än inte helt korrekt. Verkkommentaren är utförlig och beskriver bildens uttryck och vad som kan ha föregått fotografiet.

Vid jämförelsen av samtliga kompositioner märks att det går att finna gemensamma egenskaper och beröringspunkter. Några av dessa skulle, åtminstone delvis, kunna ha ett samband med de olika instruktionerna. En sådan faktor är styckenas antal och längd. I genomsnitt har den grupp som fått en ”icke-blockerande” instruktion (Grupp B) skapat fler stycken med längre sammanlagd speltid. Tre av medlemmarna i B-gruppen har skapat över 4 minuter musik, mot bara en i A-gruppen. Detta kan också bero på att flera av dessa stycken är av improvisatorisk karaktär (tydligast hos A5, B1 och delvis B2). Sådana stycken kan antas bli längre än stycken som utarbetats i detalj när tiden man har till sitt förfogande är begränsad till endast en timme.

Notation är vanligare hos A-gruppen än hos B-gruppen (3 i den förra mot 1 i den senare). Till viss del har detta naturligtvis att göra med vilka förkunskaper undersökningsdeltagarna har, men likväl är antalet notkunniga som avstått från att tillämpa dessa kunskaper marginellt fler i grupp B än i grupp A (2 respektive 1 person).

Det finns även skillnader mellan grupperna med avseende på förhållandet till den utvalda bilden. Programmusik (A1 och A4) och musik med programmatiska inslag (A3, A5 och i viss mån B2) är betydligt vanligare hos gruppen som fått den ”blockerande” instruktionen än hos övriga deltagare. Hos B-gruppen dominerar i stället stämningssmusiken. Denna grupp är också den enda där någon valt att använda ett annat instrument än piano.

Upplevelser av uppgiften

Enkäten gav det för mig överraskande resultatet att både grupp A och B hade en positiv helhetsupplevelse av undersökningen (se Bilaga 4: Tabell 1). Av de tio deltagarna sade sig åtta ha upplevt uppgiften som ”mycket positiv” och två som ”ganska positiv”. Det fanns härvidlag ingen skillnad mellan de båda grupperna. Även instruktionstexten ansågs av nästan

alla ha haft en positiv effekt på personernas inställning till uppgiften, detta trots att grupperna fick instruktioner av helt olika karaktär! Emellertid var B-gruppen något mer benägen att beteckna instruktionstextens påverkan som ”mycket positiv” (4 av 5). Den enda av deltagarna som inte ansåg sig positivt påverkad av texten tillhörde A-gruppen (A1, som menade att texten inte påverkat hennes inställning alls).

Vad beträffar undersökningsdeltagarnas stressnivå under experimentet fanns däremot en tydlig skillnad mellan A- och B- gruppen. Medan två i A-gruppen ansåg sig ha varit ”ganska stressade” (en av dessa, A2, motiverade stressen med ovana och okunskap) och de resterande tre ”ganska lugna” (A3 sade sig ha varit mer stressad innan uppgiften än under tiden, lugnad som hon blev av att ”en tom kassett [var] lika bra som en full”), ansåg sig ingen i B-gruppen ha varit stressad. En sade sig ha varit ”varken lugn eller stressad”, två ”ganska lugna” och två till och med ”mycket lugna”. Denna stressnivå uppvisade inget samband med kompositionernas längd eller karaktär. Inte heller fanns någon koppling mellan stressnivån och upplevelsen av den avsatta tiden. Den sistnämnda varierade mycket från individ till individ, från åsikten att en timme var ”ganska lång tid” (3 st) till uppfattningen att det var ”mycket kort tid” (1 st). Hälften ansåg att en timme var ”lagom mycket tid”. Variationen mellan grupperna var här försumbar. Värt att notera är att samma person som ansåg att en timme var mycket kort tid för uppgiften ändå uppgav att hon känt sig mycket lugn under experimentet. Hon kommenterade också sin tidsbedömning med att ”det hela beror på om det lilla man hinner spela in går att analysera och tolka...”.

Uppgiftens svårighetsgrad bedömdes på olika sätt av försökspersonerna, även om de båda gruppernas svar var identiska. Fyra rubricerade uppgiften som ”ganska svår” och lika många tyckte att den var ”ganska lätt”. Resten menade att den varken var svår eller lätt. En av dessa var A2, som motiverade sitt svar med: ”Eftersom jag aldrig blivit utsatt för denna typ av ’problem’ vet jag inte om det är svårt eller lätt”, en mening som antyder att det skulle finnas ett objektiva, korrekt svar på denna högst subjektiva fråga! Bedömningen av svårighetsgrad tycktes inte heller den stå i proportion till försökspersonernas upplevda stress, och inte heller till deras tidsuppfattning.

Försökspersonerna tillfrågades också om hur nöjda de var med sin egen lösning av problemet. Det visade sig att de flesta, sex stycken, var ”ganska nöjda”. Tre var ”varken nöjda eller missnöjda” och en person, B4, var ”mycket nöjd”. Detta är samma person som genom att sjunga in sina stycken i stället för att spela undvek de tekniska tillkortakommanden som flera andra upplevde i samband med pianospelet. I genomsnitt var medlemmarna i de båda grupperna lika nöjda, även om B4 gav B-gruppen en större spridning. Ingen sade sig vara ganska eller mycket missnöjd med sin musik. Svaret på denna fråga uppvisar ett visst samband med frågan om helhetsupplevelsen av uppgiften. De två personer som hade en något mer negativ helhetsupplevelse (”ganska positiv”) än de övriga visade sig vara mindre nöjda än genomsnittet med sin egen lösning av uppgiften.

Den fråga som åstadkom den största skillnaden mellan A- och B-gruppen var frågan om hur bekväm försökspersonen skulle vara med att spela upp sin musik för de övriga undersökningsdeltagarna. På denna fråga svarade tre i A-gruppen att de skulle vara ”mycket bekväma” och resten att de skulle vara ”ganska bekväma”. A2 motiverade sitt svar (”mycket bekväm”) på följande vis: ”Jag känner mig ’mycket bekväm’, inte med anledning av att jag tycker min ’komposition’ är bra utan för att ingen kan förvänta sig något bra när man inte kan.” Denna åsikt tycks inte B-gruppen hålla med om. Här är två personer, B1 och B4, ”ganska obekväma” med att spela upp sina alster för resten av undersökningsgruppen. De övriga tre har ingen uppfattning. Individuella variationer i attityd (se redovisningen av

attitydformuläret nedan) kan förklara en del av skillnader mellan grupperna, men inte allt. Här ser man alltså att instruktionens utformning har påverkat deltagarnas inställning. Vad det kan bero på i detta fall kommer att behandlas utförligare i kapitlet Diskussion.

Frågorna med fasta svarsalternativ kunde bara ge begränsad information om försökspersonernas upplevelse av uppgiften. Av detta skäl blev det extra betydelsefullt att läsa redogörelserna för de tankar och känslor uppgiften väckt, berättade med undersökningsdeltagarnas egna ord. Här visade sig också större skillnader mellan grupperna, mycket tack vare att frågans öppenhet gav varje person möjlighet att lyfta fram det som kändes betydelsefullt för just henne.

A-gruppens berättelser är generellt sett fokuserade på hur de känslomässigt reagerat på själva experimentsituationen. De berättar hur det kändes för dem att lösa uppgiften, oftast utan att närmare gå in på detaljer rörande sina musikstycken. Flera nämner här stress eller krav som en faktor:

Från början var jag mycket tveksam och kände mig stressad. Det var en ovanlig situation att ”komponera” något som sedan skulle redovisas. Efterhand som tiden gick och jag hade börjat, tyckte jag nästan tonerna kom av sig självt. Kanske för att jag valt en bild som just idag passade min sinnesstämning. Jag tyckte faktiskt att det var jätteroligt!!! (A2)

Visste inte vad uppgiften gick ut på, förutom orden bild – musik. Positiv i början till uppgiften, men samtidigt lite prestationskrav. Snabbt övergången då jag egentligen är trygg i gruppen. Samtidigt är jag nöjd med mitt resultat och kan stå för det. Blev lite stressad när jag inte kunde skriva noter när jag normalt /??/?/ kan sjunga och spela efter noter. (A3)

Stressande, - kom på att jag inte gjorde en melodi – bara tangenter som tolkade mina känslor. Hade gärna velat ”komponera”! Löpande melodi alltså – kunna noter. Finner intresse i att ”skriva” musik – det upptar mycket av ens energi – man blir uppslukad! (A4)

Både A2 och A3 nämner en övergående stress, som minskar eller försvinner när man väl kommit igång med uppgiften. Hos A2 verkar den emellertid inte ha försvunnit helt, eftersom hon är en av dem som på en tidigare fråga skrivit att hon var ”ganska stressad” under uppgiften. Detta bekräftas ytterligare av en spontan kommentar hon gjorde efter experimentet till en annan undersökningsdeltagare: ”Man blev helt så här (A2 skakade här med armarna för att demonstrera)! Jag är helt tagen.” Oförmåga att skriva noter nämns av både A3 och A4. I A3:s fall tycks detta i sig vara en stressreaktion, eftersom notskrift är en färdighet hon i vanliga fall besitter. Blockeringen verkar ha tagit upp en stor del av hennes tankar, för även när hon vid ett tillfälle lämnade sitt rum under experimentets gång nämnde hon sitt problem för mig, följt av en kommentar om att hon ”inte skulle fuska”! A4 är uppenbarligen missnöjd med sina förkunskaper i notläsning och kopplar samman denna färdighet med möjligheten att kunna komponera. Hon menar sig alltså inte ha komponerat ”på riktigt”, eftersom hon inte skrivit musik som hon kunde notera exakt, trots att hennes bifogade noter visar att hon försökt.

Upplevelsen av att inte kunna komponera, trots att de bevisligen skapat musik och spelat in den på ett kassetband, uttrycks även av andra än A4. A3 antydde, som tidigare nämnts (se avsnittet ”De inspelade kompositionerna” ovan), liknande kritik av sig själv när hon valde att klassificera sitt alster som ”toner i harmoni” snarare än som riktig musik. Även A1 anser sig inte kunna komponera, trots att hon skapat flera välspelade stycken bestående av såväl melodi

som ackompanjemang. Hon uttrycker sig också negativt om möjligheten att lösa uppgiften på ett tillfredsställande sätt:

Ingen kan ha kvalitetskrav när uppgiften är tidsbegränsad. Ganska kul uppgift. Nu fick jag verkligen bekräftat att jag inte är lämpad för att komponera. Att sjunga, däremot, är min melodi. (Jag kom på att jag valt en svår bild.)

Det är anmärkningsvärt att ingen i grupp B uttrycker en sådan känsla av otillräcklighet inför uppgiften. Ingen i denna grupp nämner heller orden stress eller krav. Bara en enda person antyder en mild form av övergående stress:

I början var det rätt så nervöst innan jag kommit igång och hittat det som jag tyckte var rätt tonläge till bilden. (B1)

I övrigt kretsade B-gruppens kommentarer huvudsakligen kring den skrivna musiken, den utvalda bilden/inspirationskällan och kopplingen mellan de två:

Einsteins hjärna framkallade fantasier angående Universums uppkomst. (B2)

Jag valde att tolka bilden som frihet, rörlighet vilket jag förenar med lycka och att arbeta utifrån detta gör mig glad. (B3)

Jag längtar just nu till Norrland där jag har mina rötter men samtidigt var det svårt att vara homosexuell där vilket sliter i hjärtat. (B4)

I mitt jobb vill jag lära mina elever att studera ansiktsuttryck och kroppsspråk för att 'läsa av' andra. (B5)

Värt att notera är att även A5, den i A-gruppen som skrivit det längsta stycket och den enda av dessa fem som improviserat, har ett sätt att beskriva uppgiften som är mycket likt B-gruppens citat ovan:

Jag kände verkligen hur jag låg nere i ruffen och det var sovdags – alla ljud som jag hörde inne i huvudet. Önskade att jag hade behärskat pianot bättre!

Några i B-gruppen beskrev även själva arbetsprocessen:

Jag tittade på bilden och försökte komma i stämning. /.../ Skrev ner några stödord och försökte få bitarna att låta ungefär så. Annars tänkte jag inte så mycket när väl stödord och rätt läge på pianot var bestämt, utan det var bara att spela. (B1)

För det första: Piano – Kan spela "Gubben Noa". /.../ Gav en intressant fantasiresa. Vad gäller (musik-) ljudstycket skulle det vara exakt så långt. Sedan var jag färdig med det hela, utifrån där jag står idag med mina förutsättningar." (B2)

I likhet med A-gruppen talade även B-gruppen om sina känslomässiga upplevelser av uppgiften:

Känslomässigt: ett lugnt engagemang som tog slut efter en stund. (B2)

Det var väldigt roligt att få förtroendet att överhuvudtaget KUNNA skapa musik. (B4)

Tänkte mycket på att den här uppgiften är ovanlig för mig. Roligt att få prova på att "komponera" till en bild. (B5)

Dessa upplevelser kom också fram efter undersökningen, före och under den gemensamma samlingen. Personer från båda grupperna uttryckte sig positivt om uppgiften och berättade att tryggheten med de andra undersökningsdeltagarna (alla hade ju sjungit i samma kör) och den prestigelöshet och avsaknad av förväntningar som oerfarenheten medförde hade haft gynnsam inverkan på deras upplevelse av uppgiften. Vad negativ påverkan beträffade var många överens om att bandspelaren hade varit det största stressmomentet, något som jag också märkte under experimentets gång, då jag vid ett flertal tillfällen var tvungen att ingripa för att hjälpa till med hanteringen av inspelningsapparaturen. A-gruppen, som till största delen sagt sig vara positivt påverkad av den instruktionstext som var utformad för att blockera kreativiteten, tycktes intressant nog ändå ha tagit in de krav texten ställde på dem. Vid de tillfällen då jag hjälpte medlemmar i denna grupp med bandspelarna, och i samband med att jag samlade in deras kompositioner, yttrade nämligen flera av dem självkritiska eller ursäktande kommentarer. En person sade till exempel ironiskt: ”Det här blir så underbart vackert så det kan du inte tro!”, en annan: ”Det blir ju ingen större komposition”. A1 sade i samband med insamlingen av uppgiften att hon skrivit ”någon slags kufisk...”, utan att fullborda meningen, och A2 var noga med att betona att hon ”aldrig gjort detta i hela sitt liv”. Dessa personer betedde sig alltså på ett sätt som delvis motsade den upplevelse de sade sig ha haft.

Attityder

Syftet med attitydformuläret var att kartlägga försökspersonernas uppfattningar inom fyra övergripande delområden: värdering av musik och musikskapande, tankar om musikalitet och kreativitet som en produkt av arv och/eller miljö, åsikter om musikskapandets natur samt den egna skapandeförmågan med dess styrkor och eventuella blockeringar. Av utrymmesskäl kommer jag inte att gå in på varje enskild individs svar, utan nöjer mig med att konstatera vilka tendenser som kommer fram i fråga om försökspersonernas attityder. I de fall någon persons uppfattning markant skiljer sig från de övrigas, kommer detta faktum att uppmärksammas och belysas. För fullständighetens skull bifogas dock samtliga svar i tabellform (se Bilaga 5: Tabell 2). Frågorna (påståendena) i attitydformuläret skrivs med fetstil i texten nedan. De flesta av dessa frågor har besvarats av nio personer, då A2 inte fyllt i de två sista sidorna i sin enkät. Detta så kallade interna bortfall (Patel & Davidson, 2003) är olyckligt, men kan möjligen förklaras med försökspersonens stresskänslor, vilket i så fall innebär att bortfallet tyder på något för undersökningen väsentligt, nämligen en blockering.

Betoningen av musikämnets vikt, liksom kompositionsämnets existensberättigande, är gemensam för alla undersökningsdeltagare. Samtliga håller med, helt eller delvis, om att **svenska skolan borde satsa mer på musikundervisning**. Samtidigt tar de helt avstånd från påståendet att **det är onödigt att komponera något nytt eftersom det redan finns så mycket bra musik**. Trots denna till synes höga värdering av musik och komposition instämmer emellertid de allra flesta (7 st) helt i utsagan att **man klarar sig bra i samhället utan att vara ”musikalisk”**. Musiken och musikskapandet anses alltså ha en viktig roll i samhället som helhet, men inte nödvändigtvis för var och en av oss. Endast A5 är delvis oenig med det sistnämnda påståendet. Hon kommenterar också på ett annat ställe i enkäten: ”Musik har en stor plats i mitt liv både i sorg och glädje”.

Frågan om arv kontra miljö i samband med olika begåvningar är som sådan omöjlig att besvara entydigt. Detta märks också i attitydundersökningen, där meningarna går isär om huruvida **musikalitet är en egenskap man föds med** eller om **musikalitet är en egenskap man kan träna sig till**. Att man föds med musikalitet håller de flesta med om (A1, A3 och

A5 fullständigt; A4, B1, B2, B3 och B5 delvis). Endast B4 är delvis oenig. När det gäller om man kan träna sig till musikalitet är spridningen större mellan åsikterna, och alla olika svarsalternativ finns representerade. Generellt sett är dock grupp A något mer benägen att se musikalitet främst som en medfödd egenskap, medan grupp B i lite större utsträckning anser att man kan träna sig till musikalitet. De båda synsätten (arv/miljöpåverkan) utesluter emellertid inte varandra. A5 formulerar detta på följande sätt:

Alla människor föds musikaliska men "någonstans på vägen" blir vi kvar där eller försvinner den. Som allt annat skapande behöver det uppmuntras!

Lika delade meningar råder om huruvida **kreativitet är en egenskap man föds med** eller om **kreativitet är en egenskap man kan träna sig till**. Överlag finns en tendens att se kreativitet mer som en tränings sak och mindre som en medfödd egenskap än musikalitet. Att kreativitet går att träna upp håller de flesta åtminstone delvis med om. Undantaget är A1, som är delvis oenig.

Även när det gäller påståendet att **förmågan att skapa musik finns hos alla människor** uppvisar A1 en annan åsikt än de övriga. Hon instämmer inte alls, medan de andra håller med helt (2 st) eller delvis (6 st). Detta är inte överraskande, eftersom det var A1 som i sin kommentar till uppgiften hävdade att hon nu fått bekräftelse på sin egen oförmåga att komponera. Mer oväntat är då att hela fem personer som håller med om den ovannämnda meningen också instämmer, helt eller delvis, i den diametralt motsatta utsagan: **Att kunna komponera är en specialbegåvning som bara ett fåtal har**. Är alltså begreppet "att komponera" för dessa människor något annat och mer prestigeladdat än att "skapa musik"? Huruvida förmågan att komponera är en "specialbegåvning" eller inte finns det olika uppfattningar om. Av de åtta personer som svarat på frågan är det emellertid bara två som helt eller delvis tar avstånd från påståendet.

Det upplevda sambandet mellan musikskapande och samhället berörs i meningen **Den musikaliska skapandeförmågan är olika vanlig i olika kulturer**. Här råder stor variation i uppfattningarna från individ till individ. Emellertid finns hos medlemmarna i B-gruppen en starkare tendens överlag att se musikalisk kreativitet som kulturellt betingad. Däremot är de flesta överens om att notläsningsförmåga (som ju också kan ha samband med den musikaliska kulturen) inte är en förutsättning för att kunna skapa musik. Det är bara A4 som delvis håller med om att **man måste kunna läsa noter för att kunna skapa ny musik**. Denna uppfattning kommer också till uttryck i hennes kommentarer till uppgiften (se ovan) och i hennes komposition, där brister i notkunskaper hindrade henne från att skriva den typ av musik ("löpande melodi") som hon egentligen skulle vilja.

Försökspersonerna ombads även ta ställning till ett antal påståenden om vad musikskapande är för dem. **Att skriva musik handlar om att göra rätt eller fel** var den mening som fick minst medhåll av såväl grupp A som grupp B. Samtliga undersökningdeltagare är helt oeniga med utsagan, utom B2 som endast är delvis oenig. **Att skriva musik handlar om att skapa stor konst** är något betydligt fler kan hålla med om. Här instämmer 4 st helt, lika många instämmer delvis och bara B2 är delvis oenig. I påståendet **att skriva musik handlar om att leka och ha roligt** instämmer hela 5 personer helt. Åter är det bara en person som är (delvis) oenig, denna gång B4. Här kan en viss skillnad mellan grupp A och grupp B skönjas: alla medlemmar i grupp A instämmer fullständigt, medan grupp B i genomsnitt instämmer delvis. Den enda mening som alla håller med om är **att skriva musik handlar om att uttrycka sina innersta känslor**. Här instämmer hela 7 personer helt och resten delvis. Detta märks också på

försökspersonernas kompositioner, som nästan uteslutande uppvisar ett känslomässigt förhållningssätt till de utvalda bilderna.

Av stort intresse är också attityder och känslor i samband med den egna kreativiteten. En viktig faktor är här hur känslig man är för andras åsikter. Denna känslighet visade sig variera mellan undersökningsdeltagarna. **När jag skapat något är jag orolig för vad mina vänner/min familj ska tycka om det** var en mening två personer instämde fullständigt i. En instämde delvis, en var delvis oenig och 5 st tog helt avstånd från påståendet. Det går att utläsa ett visst samband mellan ålder och känslighet för vännernas och familjens åsikter. I åldersgruppen 51-65 tycks oron vara mindre än hos yngre personer. Eftersom medelåldern är lägst i grupp B innebär detta också en viss skillnad mellan grupperna. De två personer, B1 och B4, som uttrycker störst oro inför familjens och vännernas uppfattningar är också de enda som uppger att de skulle vara "ganska obekväma" med att spela upp sin musik för övriga undersökningsdeltagare. Det finns ett tydligt samband mellan ställningstagandena i samband med påståendet ovan och den besläktade utsagan **När jag skapat något är jag orolig för vad främmande personer ska tycka om det**. De flesta av de 8 som besvarat frågan har gjort samma (eller nästan samma) ställningstagande till denna som till den föregående utsagan. Undantaget är B4, som trots att hon uttrycker stor oro för vad hennes familj och vänner ska tycka om vad hon skapat inte alls säger sig känna denna oro inför främmande människor.

En annan aspekt som är av betydelse för allt skapande är hur lustfylld processen upplevs. De allra flesta av försökspersonerna håller med om påståendet **Jag tycker om att skapa nya saker**. Hela 5 st instämmer helt med detta påstående och 3 instämmer delvis. A1 avviker från den allmänna uppfattningen genom att vara delvis oenig. Vad gäller utsagan **När jag skapat något nytt blir jag oftast nöjd med resultatet** håller hälften av undersökningsdeltagarna med delvis. Endast A3 är helt enig, medan tre personer i B-gruppen är delvis oeniga. Detta innebär att B-gruppen generellt har mindre benägenhet att bli nöjd med sina resultat än A-gruppen. Jämför vi dessa ställningstaganden med hur nöjda personerna var med lösningen av uppgiften jag gav dem märker vi att A-gruppen i genomsnitt var något mindre nöjd med kompositionerna än vad som skulle kunna förväntas utifrån deras allmänna attityd, medan B-gruppens medlemmar var något mer nöjda med sina lösningar i detta fall än de vanligtvis skulle vara.

Vid uppskattningen av den egna kreativiteten var de flesta positiva. **Jag är en kreativ person** var en utsaga alla utom en instämde i, helt eller delvis. Den person som uttryckte en annan uppfattning, ett partiellt avståndstagande, var A1, det vill säga samma person som ansåg sig inte kunna komponera och som även sade sig inte tycka om att skapa nya saker. Hon och B4 var också de enda som (delvis) tog avstånd från påståendet **Jag har lätt för att få idéer**, vilket är överraskande eftersom dessa två hörde till dem som komponerade flest stycken under experimentets gång. Trots att de flesta alltså anser sig vara kreativa personer som har lätt för att få idéer, håller många ändå med, helt eller delvis, om meningen **Jag har svårt för att hitta på melodier**, även om flera olika uppfattningar här finns representerade. Anmärkningsvärt är emellertid att även de som ansåg sig ha svårast för att komma på melodier lyckades genomföra kompositionsuppgiften.

För att klargöra huruvida problemet med blockeringar av kreativiteten är så utbrett som jag föreställer mig lät jag även försökspersonerna ta ställning till utsagan **Jag känner mig ofta blockerad när jag ska hitta på något nytt**. Det visade sig att teorierna inte var utan grund: alla utom en sade sig instämma delvis i påståendet. Personen som hade en avvikande åsikt var B4, som var delvis oenig. Hennes uppskattning av sig själv som mindre blockerad än de övriga kan sägas vara befogad, eftersom hon var den som tänkt friast i sitt förhållningssätt till

uppgiften i det att hon valde rösten som medium i stället för pianot. Ingenstans i instruktionerna stod det uttryckligen att försökspersonerna skulle skriva renodlade pianokompositioner, men trots detta hade de allra flesta uppfattat uppgiften på detta sätt – även de som inte behärskade instrumentet!

Att undersökningen som sådan förändrat försökspersonernas attityder till musikskapande rådde det ingen tvekan om. Det var egentligen bara A1 som ansåg att hon fått bekräftat vad hon redan visste – att hon ”inte är kompositör”. Bland de övriga var det många, framför allt i B-gruppen, som uttryckte positiv överraskning både i enkäten och vid den avslutande uppsamlingen:

Det ger en glädje att få skapa. (A4)

Ett nytt sätt att skapa – med en bild och ett piano – en aha-upplevelse! (A5)

Jag trodde att det skulle vara svårare att komma på melodier. (B1)

Det var mycket roligare än vad jag trodde. (B3)

Det var mycket roligare och lättare än jag trodde. (B4)

Jag är imponerad över mig själv men ännu mer förtjust över att människor är så bra på att skapa ny musik. (B5)

B5 utvecklade sin skriftliga kommentar vid uppsamlingen genom att åter upprepa att hon var så imponerad över sig själv och att hon var väldigt glad över att ha fått vara med om experimentet. Denna tydliga glädje kom även till uttryck hos B4, som spontant vid insamlingen av uppgiften sade att hon tyckt det var ”jättekul” och att ”det här skulle hon göra hemma”. Dessutom undrade hon om man fick tillbaka bandet (B4 var, som nämnts ovan, den som blev mest nöjd med lösningen av sin uppgift). Hon yttrade även den belysande kommentaren:

Först när jag fått reda på att jag skulle skriva musik själv tänkte jag: ’Vad tror hon?’ Sen var det jättekul att sitta där och yla. Det är nån blockering man har.

Just denna förändring eller blockeringsupplösning som uppgiften som sådan åstadkom nämndes även av en annan person i B-gruppen:

Jag hade också den snällare varianten [av instruktionspappret], och för mig hade det varit omöjligt innan.

Uppgiften tycktes även ha väckt tankar av mer allmän natur om musik och musikskapande hos en del av undersökningsdeltagarna:

Musik kan återspegla en känsla, behöver inte bli ett klassiskt storverk eller hamna på Svensktoppen. Roligt att samtidigt spela in och skriva ner noter då ibland man får en melodi som man tror att man kommer ihåg. Men [de] glöms bort lika snabbt som drömmar. (A3)

Musik är att fånga upp frekvenser som egentligen finns tillgängliga för alla. Vi har bara olika förutsättningar utifrån kunskap, intresse osv. (B2)

Slutligen kan nämnas ett något oväntat resultat, som emellertid kan tjäna till att ytterligare illustrera de positiva känslor som experimentet väckte hos deltagarna. Efter undersökningens genomförande har nämligen ett par andra medlemmar i Studieförbundet Vuxenskolas damkör, vilka inte deltog i försöket, av sina bekanta i kören fått höra vad som försiggått. Därpå har de självmant kommit till mig och bett om att få utsättas för samma experiment!

Diskussion

Jag kommer i detta kapitel att, såsom föreslås i Patel & Davidson (2002), diskutera min undersökning utifrån tre aspekter. Inledningsvis för jag en diskussion om min arbetsmetod och vilka osäkerhetsfaktorer som redan från början finns inbyggda i min undersökning. Därefter kommer jag att behandla de resultat som kom fram under undersökningens gång och i möjligaste mån relatera dessa till den tidigare forskning som omtalades i kapitlet Bakgrund ovan. Jag avslutar med att redogöra för de frågor som väckts under arbetet och hur dessa skulle kunna besvaras genom vidare forskning.

Metodkritik

Vid en studie av så begränsad omfattning som min kan resultatet aldrig bli fullständigt tillförlitligt. Tio försökspersoner är ett för litet material för att man ska kunna fastställa några statistiska samband, och samtidigt genomfördes den kvalitativa delen av studien inte på ett så djupgående sätt att man med säkerhet kan uttala sig detaljerat om varje individ. Dessutom finns ett flertal förutsättningar som kan ha påverkat undersökningens resultat högst avsevärt. En viktig sådan aspekt är att samtliga undersökningsdeltagare kände både mig och varandra sedan tidigare. Detta bidrog med största sannolikhet, vilket också påtalades av försökspersonerna, till en trygghet som motverkade de blockeringar jag försökte skapa hos A-gruppen. En faktor som verkade i motsatt riktning var den tekniska apparaturen (bandspelaren), som många upplevde som ett stressmoment. Jag hade försökt att neutralisera detta problem genom att tillhandahålla så användarvänliga maskiner som möjligt, men osäkerheten hos många av personerna var i detta fall större än jag hade väntat mig.

En annan aspekt som måste tas med i beräkningen är att undersökningsgruppen ingalunda var ett representativt urval från hela befolkningen. Sålunda var alla deltagarna kvinnor, vilket kan ha gett ett annorlunda resultat än om båda könen hade funnits representerade. I en undersökning som refererats ovan (Charles, 2004) visas att pojkar och flickor redan i unga år har olika och könsbestämda uppfattningar om och värderingar av sin egen musikaliska förmåga, något som skulle kunna ha givit utslag även i mitt experiment. Vidare är det värt att notera att grupp A och grupp B är något olika sinsemellan vad ålders- och yrkessammansättningen beträffar. Detta är bakgrundsförhållanden som kan ha påverkat resultatet på ett sätt som är svårt att förutse. Vad den musikaliska bakgrunden beträffar har jag i möjligaste mån försökt ta med denna i beräkningen vid analysen av resultaten.

Vidare är ämnet blockeringar så komplext och svårfångat att det är svårt att koppla samman med bara en eller ett par utlösande faktorer. De förklaringar jag i min undersökning testat (ledande instruktioner, musikalisk erfarenhet, experimentsituationens påverkan, attityder och åsikter) är långt ifrån de enda möjliga. I de fall en blockering verkar föreligga, är det också problematiskt att utröna vilken av dessa faktorer som är den viktigaste. Ibland är det dessutom svårt att avgöra om en person faktiskt upplever en blockering eller inte, eftersom denna mekanism inte är helt medveten.

Det finns alltså ingen garant för att denna undersöknings resultat är tillförlitligt eller ens för att det jag avsett att studera verkligen är det som kom att studeras (reliabilitet respektive validitet). Dessutom kan jag, när det gäller tolkningen av insamlade data, inte bortse från min egen subjektivitet, vilken är ytterligare en osäkerhetsfaktor. Således är resultatet av denna uppsats inte att betrakta som en oantastlig sanning, utan snarare som en fingervisning om

tendenser jag anser mig ha observerat, och som vidare forskning kan bekräfta eller vederlägga.

Resultatdiskussion

Det ”bråddjup” mellan musiklyssnande/musikutövande å ena sidan och komposition å den andra som Howard Gardner (1994) antyder (se kapitlet Bakgrund) verkar vid ett ytligt betraktande bekräftas av enkäten. Alla försökspersoner hade ”konsumerat” musik och själva musicerat, men ändå tycktes ingen ha kommit på tanken att själv skapa musik. Att denna obalans verkligen existerar stämmer väl överens med mitt antagande i kapitlet Syfte, vilket ligger till grund för hela min undersökning.

Emellertid kom Gardners fördomar på skam: Liksom i så många tidigare undersökningar (Barrett, 1998; Brändström & Högberg, 1998; Charles, 2004; Folkestad, 1998; Hewitt, 2002; Nilsson, 2002; Strandberg, 2000 och Sundin, 1998, samtliga refererade i kapitlet Bakgrund ovan) visades i mitt experiment att även icke-musiker kan skapa musik. Det blev också tydligt att den kreativa förmåga som tillskrivs barn (se kapitlet Bakgrund, avsnittet Kreativitet och blockeringar) finns bibehållen hos vuxna även om dessa inte tagit den i bruk. Detta visas av att alla mina försökspersoner lyckades skapa minst ett musikstycke och dokumentera detta på ett kassettband.

Det visade sig dock att även om alla lyckades skapa musik, var det inte alla som *ansåg* sig ha lyckats. Detta gällde särskilt för grupp A, som fått en mer prestigeladdad instruktion än grupp B. Vad denna skillnad mellan resultat och upplevelse kan bero på är svårt att uttala sig om med säkerhet, men en del ljus kastades över problematiken då attitydformuläret bearbetades. Där blev det uppenbart att det för en del undersökningsdeltagare inte var samma sak att ”skapa musik” som att ”komponera”. Att komponera verkade vara något mer kravfullt och svåruppnåeligt. Kanske ser vi här ett exempel på den blockering som myten om kompositören som ett stort geni kan åstadkomma. I bakgrundskapitlet nämndes Mary Renck Jalongos (2003) förslag att ”redefiniera” kreativitetsbegreppet, och detta tycks vara en situation där en sådan redefinition kan vara till nytta. ”Kreativiteten med stort K” bör inte få vara allenarådande, utan även skapandeförmåga i mindre skala kan dras fram i ljuset och tillmätas en betydelse.

De upplevda tillkortakommanden som nämnts ovan kan sägas vara ett utslag av försökspersonernas självkritik, en egenskap som i värsta fall kan övergå i självcensur. Scott David Williams (2002) beskriver detta som en egenskap som kan verka hämmande på kreativa idéer (vilket refereras i kapitlet Bakgrund). Jag vill emellertid lägga till att självkritik också kan vara av konstruktiv natur och i denna form är nödvändig för allt skapande arbete. Detta märks på flera av undersökningsdeltagarna, till exempel B3 som nämner bearbetning som en del i arbetsprocessen, och några andra som gjort flera inspelningar av samma stycke (t ex B4 och B5) för att därigenom förbättra resultatet.

Trots inslagen av negativ självkritik (speciellt hos A1) var undersökningsdeltagarnas upplevelser av uppgiften långt mer positiv än jag hade trott. Detta berodde främst på att A-gruppen inte tycktes ha upplevt sin instruktion som så blockerande som jag förväntat mig. Instruktionen motverkades antagligen av ett flertal faktorer. Försökspersonernas trygghet i gruppen har jag redan nämnt som en av dem, en annan kan sägas vara uppgiften själv. Flera upplevde en viss stress i början av experimentet, vilken avtog i takt med att de kom igång med problemlösningen. Personerna fick alltså positiv feedback genom själva uppgiften; när de märkte att de faktiskt klarade av den, löstes deras blockeringar upp. Hur starka dessa låsningar

var i experimentets första skede beror naturligtvis inte enbart på instruktionen, utan i lika stor eller större utsträckning på de attityder personen i fråga skaffat sig tidigare i livet och förde med sig in i den nya situationen.

Vad beträffar skillnaderna mellan grupp A:s och grupp B:s kompositioner var, som nämnts i föregående kapitel, användandet av program den viktigaste. Att A-gruppen komponerade på detta sätt i större utsträckning än B-gruppen kan delvis sägas bero på slumpen eller valet av bild. Emellertid kan detta resultat även vara ett utslag av blockering. I Alan Hewitts (2002) undersökning visade det sig att den grupp som var mest osäker inför kompositionsuppgiften, icke-musikerna, i större utsträckning än "specialistgruppen" använde sig av program. Ett tänkande i termer av rätt eller fel gjorde att de förra inte ville komma för långt bort från sina utommusikaliska förlagor. Ett program kan alltså vara en "livlina" att hålla sig till om man känner sig blockerad. För en musikaliskt oskolad person i den sinnesstämningen kan även programmusik framstå som det bästa sättet att skapa en "riktig" komposition, eftersom handlingen i musiken frammanar en känsla av struktur.

En annan skillnad, som jag tidigare nämnt, var att det endast i B-gruppen fanns någon som valt att inte komponera för piano (trots att flera andra nämner pianot som en begränsande faktor i kompositionsarbetet, vilket innebär att man kan räkna med att pianokunskaperna haft en avgörande betydelse för musikstyckenas utformning). Detta har jag tidigare förklarat främst med egenskaper hos individen i fråga, men det är värt att diskutera huruvida B-instruktionens tillåtande karaktär kan ha varit av betydelse i detta fall. Om samma person fått den mer "blockerande" A-instruktionen skulle kanske även hon ha komponerat för piano, som de övriga.

Det finns alltså anledning att anta att A-instruktionen haft en viss blockerande inverkan. Därför kräver det en förklaring att även flertalet medlemmar i A-gruppen ansåg sig positivt påverkade av instruktionstexten. De kan ha varit styrda av sina förväntningar – undersökningens deltagarna kom till experimentet frivilligt och med den förutfattade meningen att det skulle bli roligt. En annan möjlighet som påtalades av en i gruppen var att min kommentar om att en tom kassett var "lika värdefull som en full" inte tolkats som en negativ förväntan, utan snarare som en sänkning av kraven, vilken i stället löste försökspersonernas blockeringar. Slutligen kan man inte räkna med att människor är på det klara över huruvida de är blockerade och i så fall varför, eftersom det, som tidigare nämnts, rör sig om processer utanför medvetandets kontroll.

Tvärt emot vad A-gruppen trodde, fanns det alltså tecken på att instruktionstexten påverkat dem negativt. En sådan indikator var stressnivån, som var högre hos denna grupp än hos B-gruppen. Denna stress verkade inte ha något samband med andra potentiellt pressande faktorer som tidsupplevelse och upplevd svårighetsgrad, utan tycks ha varit kopplad enbart till uppgiftens krav. Eftersom irrationell stress (när den kommer över en viss nivå) kan påverka förmågan till problemlösning negativt, är det här fråga om en möjlig blockering.

Den mest signifikanta skillnaden mellan grupperna vad upplevelse av uppgiften beträffar hade dock inte med stress att göra, utan handlade (vilket nämnts i resultatkapitlet) om hur bekväma försökspersonerna skulle vara med att spela upp sina alster för de övriga som deltog i experimentet. A-gruppen uppvisade, som sagt, en avsevärt större beredvillighet att redovisa sina kompositioner än B-gruppen. Även när individuella attitydvariationer tagits med i beräkningen kvarstår denna skillnad, uppenbarligen som en följd av de olika instruktionstexterna. I A-instruktionen förbereds försökspersonen på att hennes musik

kommer att spelas upp, medan så inte sker i B-instruktionen. Hur kan denna enkla förvarning åstadkomma så stor skillnad?

En möjlig förklaring, som är enkel men ändå bör nämnas, är att försökspersonerna i grupp A svarade som de gjorde för att "vara till lags". De trodde sig veta att deras musikstycken skulle spelas upp, vare sig de egentligen ville eller inte, och såg därför ingen anledning att visa motvilja inför detta faktum. Den information de fått var ju att uppspelningen var en del av undersökningens förlopp.

Om man emellertid utgår från att försökspersonerna svarade sanningsenligt på enkätfrågorna, och alltså förkastar den ovannämnda förklaringen, öppnar sig andra alternativ. Det troligaste är att A-gruppen under den tid som experimentet varade hann vänja sig vid tanken på en redovisning, och att den första nervositeten inför denna redan hunnit släppa när de besvarade enkäten. För B-gruppen kom däremot frågan om uppspelning inför de andra deltagarna som en "chock", eftersom de informerats om att alla deras uppgifter skulle behandlas konfidentiellt. Ytterligare en möjlighet är att den grupp som var beredd på en redovisning endast skrev musik som de var bekväma med att redovisa, d v s de tillämpade en medveten eller omedveten självzensur som kanske skalade bort sådana idéer som skulle kunna upplevas som opassande. Då det i så fall kan antas att B-gruppen inte censurerade sina idéer i samma utsträckning, är det inte överraskande att denna grupp var mer obekväma inför tanken på en redovisning. Denna sistnämnda teori är onekligen den intressantaste ur blockeringssynpunkt. Huruvida det finns någon grund för den kan dock inte klargöras utan djupgående intervjuer av undersökningsslagarna.

När det gäller försökspersonernas tankar och känslor under experimentets gång, såsom de formulerats med kvinnornas egna ord, är det faktum att A-gruppen och B-gruppen till stor del väljer att behandla olika aspekter av uppgiften värt att diskutera. I resultatkapitlet ovan gavs exempel på hur A-gruppen tenderade att kommentera sina känslor inför själva experimentsituationen, med betoning på stress och krav, medan B-gruppen i högre grad valde att skriva om sina bilder och kompositioner samt om själva skapandet. Detta kan tyda på att B-gruppen var koncentrerade på sitt komponerade en större del av tiden än A-gruppen, samt att de kom djupare in i skapandeprocessen och alltså var mer fokuserade på musiken än på sig själva. A-gruppen visar prov på en större självmedvetenhet under experimentets gång, vilket kan ha tagit uppmärksamhet från uppgiften. Paradoxalt nog var det A-gruppen som fått instruktionen att "arbeta koncentrerat" (se Bilaga 1)!

Attitydformuläret kastar ytterligare ljus över försökspersonerna med avseende på de uppfattningar, förutfattade meningar och blockeringar de kan ha haft redan innan uppgiften tog sin början. En del av detta "bagage" kan av en ren slump ha motverkat mina instruktioner. Vi ser till exempel att B-gruppen generellt sett var oroligare än A-gruppen för vad vänner och familj tycker om något de skapat. Därmed kan det antas att den "blockerande" instruktionen skulle ha haft större effekt på dessa personer än på dem som faktiskt fick den. Vi ser även att uppfattningen att musik handlar om att leka och ha roligt var mer utbredd hos A-gruppens medlemmar än hos B-gruppen. Denna attityd kan i viss utsträckning ha gjort A-gruppen "immun" mot den negativa sidan av mina instruktioner, vilket kan ha bidragit till att minska skillnaderna mellan grupperna.

De åsikter som försökspersonerna ger uttryck för i attitydformuläret kan även relateras till litteraturen. Exempelvis bekräftar inte undersökningsslagarna Alan Belkins (2002, se bakgrundskapitlet) pessimistiska utsaga om att konstnärlig kreativitet inte är tillräckligt högt värderad i samhället. Tvärtom uttrycker personerna här förståelse för vikten av såväl

musikundervisning som komponerandet av ny musik. Däremot uppvisar deras åsikter om musikskapande, att det i första hand handlar om att uttrycka sina innersta känslor, stora likheter med personernas i Strandbergs undersökning *Varde ljud* (2000, se ovan). Dessa menade, vilket citerats tidigare, att komposition handlar om ”självuttryck, identitet och kommunikation”.

Det måste påpekas att de blockeringar jag försökt påvisa i de känslomässiga upplevelserna och i attityderna emellertid inte tycktes ha någon entydig effekt på kvaliteten hos det klingande resultatet, d v s kompositionerna. Det gick inte att skilja grupperna från varandra enbart genom att lyssna på deras inspelade musikstycken, vilket väcker frågan om vad blockeringar egentligen innebär. Kanske kan det finnas olika hinder för olika delar av skapandeprocessen. I så fall skulle det kunna vara en form av blockering att man helt enkelt inte kommer på tanken att man skulle kunna komponera och tycka om det. Man avstår från att göra det för att man aldrig gjort det förut. När ett sådant hinder forceras kan det leda till en ”aha-upplevelse”, en känsla av positiv överraskning när passiviteten bryts och man upptäcker nya förmågor hos sig själv. I många fall var det detta som hände mina försökspersoner under experimentet. Flera uppgav att deras syn på musikskapande förändrats i och med att de fått möjligheten att pröva på att skriva egen musik.

Blockeringar i ordets vanliga bemärkelse, i betydelsen ”skrivkramp” eller att inte kunna få ur sig något fast man försöker, infann sig dock inte i den utsträckning jag hade väntat mig hos mina undersökningsdeltagare. Jag hade inte tagit med i beräkningen att dessa personer, såsom varande icke-musiker, var befriade från många av de krav jag som blivande professionell musikutövare förknippar med komposition och musicerande. Således tycks den typ av blockeringar jag ursprungligen väntade mig att se, d v s hinder som försvårar eller omöjliggör själva skapandeprocessen, inte stå att finna hos musikaliska noviser och hobbymusiker, utan snarare hos professionella musiker eller musikstuderande som jag själv. Flera av de klasskamrater jag visade instruktion A för under arbetet med examensarbetet upplevde denna på ett mycket negativare och mer ångestskapande sätt än de amatörkörsångare som genomförde experimentet, och av egen erfarenhet vet jag hur lätt det är att låta självcensuren hindra flödet i kompositionsprocessen. I sådana situationer tycks ingen idé man har hålla måttet vid närmare betraktande och musikskapandet går mycket trögt.

Ovan har jag behandlat blockeringar före och under skapandeprocessen. En tredje variant, som också antytts i samband med vissa försökspersoners ovilja att redovisa sitt resultat inför de övriga undersökningsdeltagarna, skulle kunna kallas blockeringar efter skapandet, d v s ett motstånd mot att visa upp vad man skapat för en kritisk omvärld. Detta kan vara ytterligare en förklaring till att det finns så mycket färre amatörtonsättare än amatörmusiker – kanske finns de, men de behåller sina kompositioner för sig själv, i en byrålåda eller bara i form av en melodislinga inne i huvudet.

Jag är medveten om att jag i ovannämnda resonemang till stor del har utgått från mina egna upplevelser som kompositionsstuderande. Det är lätt att tappa perspektivet och glömma bort att den sysselsättning jag ägnar mig åt är en bland många möjliga, och dessutom en som upptar en ganska liten del i de flesta människors liv. Den enklaste förklaringen till att gemene man inte komponerar är att de har andra arbeten och intressen som upptar deras tid. Trots detta vill jag hävda betydelsen av min frågeställning genom att föra upp diskussionen på ett mer allmänt plan. Skapandeförmåga och kreativitet kan innebära mycket mer än att frambringa stora mästerverk – det är också ett sätt att förhålla sig till alla problem man ställs inför. Dessutom tror jag att blockeringar även kan vara utslagsgivande när det gäller människors beslut att ta upp eller välja bort en skapande verksamhet: attitydformuläret visar

på ett samband mellan uppskattningen av den egna kreativiteten och idérikedomen å ena sidan och den grad av tillfredsställelse man finner i skapandet å den andra. Människor som enligt egen utsaga har nära till nya tankar och idéer finner av naturliga skäl nöje i kreativa verksamheter där dessa förmågor får komma till användning (man kan i och för sig också vända på resonemanget och hävda att personer som tycker om att skapa nya saker ägnar sig åt detta med större entusiasm än andra, och därmed tränar sin kreativa förmåga). Om så är fallet, skulle en kartläggning av de mekanismer som hämmar och frigör kreativiteten kunna leda till att fler människor upptäcker glädjen i att skapa!

Förslag till vidare forskning

Med utgångspunkt i diskussionen om min undersökningsmetod och det resultat jag kom fram till kan några framkomliga vägar för vidare forskning skönjas. För det första skulle det vara av intresse att i en kommande studie försöka åstadkomma kraftfullare blockeringar än dem som här gick att utläsa. Mot bakgrund av diskussionen ovan kan det förmodas att ett annat val av undersökningsgrupp skulle kunna vara mer fruktbarande. Musiker eller musikstudierande som själva spelar eller sjunger, men inte har någon erfarenhet av musikskapande, borde vara en grupp med hög mottaglighet för den typ av blockeringar som instruktion A innehåller. Idealet hade varit en sammansättning av individer som inte känner varandra eller undersökningsledaren sedan tidigare, men vars musikaliska erfarenheter ändå ligger på en relativt jämn nivå. Vidare kan metoderna för datainsamling göras mer tillförlitliga, antingen genom att använda en större undersökningsgrupp eller genom att genomföra djupintervjuer med varje deltagare. Det skulle också vara intressant att lägga ytterligare fokus på själva kompositionsprocessen: Hur tar sig försökspersonerna an uppgiften och hur förändras deras känslomässiga upplevelse av den över tid? En uppföljning av de försökspersoner i detta experiment, vilka ansåg sig ha fått en förändrad bild av musikskapande, skulle också vara värdefull. Har någon av dem valt att fortsätta skriva musik, och i så fall varför?

Om man genom vidare undersökningar lyckas utarbeta ett instrument som verkligen bevisas kunna åstadkomma blockeringar av skapandeförmågan i en experimentsituation skulle detta instrument sedan kunna testas på en mängd individer med olika bakgrund. På så sätt skulle man komma ett stort steg närmare sanningen angående vilka faktorer som egentligen påverkar kreativitetshämningar. Denna kunskap kan sedan ligga till grund för utarbetandet av en pedagogisk metod med syfte att bryta dessa blockeringar, och därmed t ex öppna upp för nya vägar i musikundervisningen. En sådan metod måste naturligtvis också provas ut och bli föremål för analys i ett musikpedagogiskt sammanhang, men detta kan bli ett ämne för framtida forskning.

Slutsatser

Av undersökningens resultat kan vi dra slutsatsen att den musikaliska skapandeförmågan som förutsätts finnas hos barn inte försvinner med åldern. Det framgår visserligen inte av undersökningen om och i vilken utsträckning mina försökspersoner ”komponerat” som barn – kanske minns de inte heller detta själva. Oavsett hur det förhåller sig med detta, visar undersökningen att den musikaliska skapandeförmågan finns vilande hos alla och att den kan väckas. Det faktum att de flesta människor inte tar denna förmåga aktivt i bruk kan ha att göra med samhällets och skolans prioriteringar, vilket indikeras av undersökningsdeltagarnas attityder. De menade bland annat att svenska skolan inte satsar så mycket på musik som den borde, samt att samhället är konstruerat på ett sådant sätt att man klara sig bra utan att vara musikalisk. Hoppingivande var emellertid insikten om att den vilande kreativiteten visade sig kunna väckas med ganska enkla medel, exempelvis genom att en person ställs inför en kompositionsuppgift. Detta märktes i undersökningen genom att flertalet försökspersoner under experimentets gång fick en förändrad syn på musikskapande; de blev positivt överraskade och kommenterade att det var mycket lättare och roligare än de hade föreställt sig.

Jag vill här återknyta till den forskningsfråga jag formulerade i syftet: **Kan förmågan till musikskapande gynnas och/eller hämmas av utommusikaliska faktorer, såsom egna och andras åsikter, kritik, fördomar och värderingar?** Svaret på denna fråga, som det ter sig efter min undersökning, kan varken bli ett entydigt ja eller nej. De värderingar som genomsyrar samhället, skolan och det egna jaget blockerade inte mina försökspersoners inneboende förmåga till musikskapande, vilket framgick av att alla lyckades komponera. Däremot kan själva initiativet till handlingen, den första impulsen att skapa musik, sägas ha blockerats eftersom ingen av kvinnorna tidigare gjort något försök att komponera. Möjligen kan detta hänga samman med att kompositionsbegreppet fortfarande är prestigeladdat.

De ”blockerande” (A) respektive ”frigörande” (B) instruktioner jag gav försökspersonerna påverkade inte deras förmåga att komponera och endast i mycket begränsad utsträckning kompositionernas natur (B-instruktionen tycktes emellertid ha en viss gynnsam effekt på kreativiteten). Däremot hade de en märkbar inverkan på undersökningsdeltagarnas känslomässiga reaktioner under experimentet, till exempel i fråga om stressnivå och koncentration. Att det trots allt inte var någon dramatisk skillnad mellan de olika grupperna visar att de artificiella blockeringar jag försökte åstadkomma endast kan ses som en liten del i en mycket större helhet av psykologiska faktorer och samhällsfaktorer. Vidare framgick att de icke-musiker som deltog i experimentet inte visade några tecken på blockering i betydelsen handlingsförlamning (”skrivkramp”). Det faktum att de var amatörer skyddade dem, eftersom deras krav på sig själva var lägre än vad de skulle ha varit hos en yrkesmusiker. Sammanfattningsvis kan alltså sägas att denna form av blockering inte tycks hindra människor från att börja ägna sig åt skapande, utan tvärtom är ett problem som växer ju mer man håller på. Under skrivandet av examensarbetet har jag slagits av tanken mer än en gång: De blockeringar jag försökte studera hos mina försökspersoner, kanske står att finna hos mig själv!

Referenser

- Barrett, M. (1998). Children Composing: A View of Aesthetic Decision-Making. I B. Sundin, G. E. McPherson & G. Folkestad (Red.), *Children Composing*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Belkin, A. (2002). *Encouraging Musical Creativity*.
<http://www.musique.umontreal.ca/personnel/Belkin/creativity.html>. [2006-05-09].
- Brändström, S. & Högberg, F. (1998). Composing and Teaching Composition: The Luleå Concept. I B. Sundin, G. E. McPherson & G. Folkestad (Red.), *Children Composing*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Burnard, P. & Younker, B. A. (2002). Mapping Pathways: fostering creativity in composition. I *Music Education Research*, 4(2), 245-261.
- Campbell, P. S. (1990). Crossculture perspectives of musical creativity. I *Music Educators Journal*, 76(9), 43-47.
- Charles, B. (2004). Boys' and girls' constructions of gender through musical composition in the primary school. I *British Journal of Music Education*, 21(3), 265-277.
- Folkestad, G. (1998). Musical Learning as Cultural Practice: As Exemplified in Computer-Based Creative Music-Making. I B. Sundin, G. E. McPherson & G. Folkestad (Red.), *Children Composing*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Gardner, H. (1994). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books AB.
- Hewitt, A. (2002). A Comparative Analysis of Process and Product with Specialist and Generalist Pre-service Teachers involved in a Group Composition Activity. I *Music Education Research*, 4(1), 25-36.
- Hinckley, J. (1999). Are Our Composers All Decomposing? I *Music Educators Journal*, 85(6), 6-9.
- Jalongo, M. R. (2003). *The Child's Right to Creative Thought and Expression. A Position Paper of the Association for Childhood Education International*.
<http://www.acei.org/creativepp.htm>. [2006-05-09].
- Krippner, S. (1967). *The Ten Commandments That Block Creativity*.
<http://www.nfgcc.org/15.htm>. [2006-05-09].
- Nachmanovitch, S. (2004). *Spela fritt*. Göteborg: Bo Ejeby förlag.
- Nilsson, B. (2002). "Jag kan göra hundra låtar." *Barns musikskapande med digitala verktyg*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

- Smith, G. Kreativitet. I *Nationalencyklopedin*.
http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=231236. [2006-05-09].
- Strandberg, T. (2000). *Varde ljud. En undersökning av studerandes musikskapande*. Piteå: Musikhögskolan i Piteå.
- Sundin, B. (1998). Musical Creativity in the First Six Years: A Research Project in Retrospect. I B. Sundin, G. E. McPherson & G. Folkestad (Red.), *Children Composing*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Williams, S. D. (2002). Self-esteem and the self-censorship of creative ideas. I *Personnel Review*, 31(4), 495-503.

Bilagor

- Bilaga 1: Instruktion A: Har du en dold tonsättartalang?
- Bilaga 2: Instruktion B: Samband mellan bilder och musik
- Bilaga 3: Enkät
- Bilaga 4: Tabell 1: Upplevelse av uppgiften
- Bilaga 5: Tabell 2: Attitydformulär

HAR DU EN DOLD TONSÄTTARTALANG?

De människor som ägnar sig professionellt åt aktivt musikskapande/komposition är en minoritet i vårt land. Syftet med denna undersökning är att utröna huruvida förmågan att skapa musik bara finns hos detta fåtal, eller om det även bland musikaliskt ”oskolade” kan finnas personer som besitter en sådan talang, så som utan att veta om det. Det är alltså den eventuella förekomsten av musikalisk kreativitet hos icke-musiker som jag med detta försök avser att kartlägga.

Instruktioner: (Läs igenom dessa noggrant innan du påbörjar uppgiften!)

- Försök att komponera ett stycke musik (eller flera) som framgångsrikt lyckas fånga känslan eller stämningen på den bild du valt. Till din hjälp har du ett piano.
- Om du kommer på någon musik du blir nöjd med och kan stå för, spela in denna på det bifogade kassetbandet. Detta band kommer att bedömas och spelas upp inför undersökningsgruppen vid den gemensamma utvärderingen (ca klockan 15.45). Du kommer då också att få göra en kort presentation av din komposition.
- Frivillig uppgift: Skriv ner ditt stycke/dina stycken med notskrift eller grafiskt (med hjälp av symboler).
- Frivillig uppgift: Skriv en ”verkkommentar” där du berättar om hur du tänkte när du komponerade ditt stycke/dina stycken.

Du har exakt 60 minuter på dig att komponera och göra en inspelning. Arbeta koncentrerat och använd hela den tid som står till ditt förfogande. Gör de frivilliga uppgifterna om du hinner. När tiden är ute, kommer kassetbandet och eventuella noter och skriftliga kommentarer att samlas in. Skriv ditt namn på allt!

I samband med insamlingen kommer du att få besvara några skriftliga frågor. Den avsatta tiden för detta är 30 minuter. Därefter kommer alla undersökningsdeltagare att samlas för gemensam redovisning och utvärdering ca klockan 15.45-16.00 i den sal där vi hade introduktionen.

Observera att du inte är tvungen att redovisa något resultat! För undersökningens syften är ett tomt kassetband lika värdefullt som ett fullt.

Lycka till och stort tack för din medverkan!

Martina Tomner

SAMBAND MELLAN BILDER OCH MUSIK

Bilder och musik är företeelser som lätt väcker känslomässiga associationer och sätter fantasin i rörelse. När vi lyssnar på musik kan denna ibland frammana bilder och känslor i vårt inre. På samma sätt kan vi, när vi ser en bild, ofta få en tydlig uppfattning om vilken slags musik som skulle passa till bildens stämning (detta blir extra tydligt i fråga om filmmusik – vi förväntar oss t ex att bakgrundsmusiken till en romantisk scen låter annorlunda än musiken i en blodig skräckfilmsscena). I denna undersökning ska jag studera de musikaliska associationer som väcks av olika bilder. Experimentets upplägg är delvis hämtat från liknande försök med lågstadiet barn, och ett av mina syften är att påvisa eventuella skillnader i barns och vuxnas sätt att tolka bilder musikaliskt.

Instruktioner: (Läs igenom dessa noggrant innan du påbörjar uppgiften!)

- Skapa/”uppfinn” minst ett stycke musik (gärna flera om du vill!) som du tycker passar till känslan eller stämningen i den bild du valt. Till din hjälp har du ett piano.
- Spela in din musik på det bifogade kassettbandet. Om du gör mer än ett stycke, låt det bli ett par sekunders tystnad mellan varje inspelning.
- Frivillig uppgift: Skriv ner ett eller flera av dina musikstycken med hjälp av symboler eller noter. Notationen behöver inte vara exakt.
- Frivillig uppgift: Berätta skriftligt hur du tänkte när du löste uppgiften (hittade på dina stycken).

Du har en timme till ditt förfogande för att arbeta med musiken och inspelningen. Gör så mycket du hinner på denna tid – uppgiftens omfattning bestämmer du själv. Får du tid över kan du också göra de två frivilliga uppgifterna.

Efter ovannämnda tid kommer jag att samla in ditt kassettband och eventuella frivilliga uppgifter. Det är viktigt för undersökningen att du skriver ditt namn på allt! Alla uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt. I samband med insamlingen kommer du att få besvara en enkät. Den avsatta tiden för detta är ca 30 minuter. Därefter kommer alla undersökningsdeltagare att samlas för gemensam fika, utdelning av Trisslotter och avslutning, preliminärt klockan 15.45-16.00 i den sal där vi hade introduktionen.

Observera att det inte finns något facit eller färdigt svar på den här uppgiften. Du är alltså fri att utforma din ”bildmusik” helt efter eget tycke!

Stort tack för din medverkan!

ENKÄT OM MUSIKSKAPANDE

Du har ca 30 minuter till ditt förfogande för att genomföra denna enkät. För frågor med fasta svarsalternativ, ringa in det svar du väljer. Besvara övriga frågor så utförligt och uppriktigt som möjligt (använd gärna baksidan av papperet om du behöver mer utrymme!). Alla dina svar kommer att behandlas konfidentiellt.

1) Hur gammal är du?

Under 20 20-35 36-50 51-65 över 65

2) Vilken sysselsättning har du/har du haft (studier, arbete)?

.....
.....
.....

3) Vilka tidigare musikaliska erfarenheter har du (ringa in valfritt antal svar)?

- Lyssnar på radio regelbundet (>1 gång i veckan)
- Lyssnar på inspelad musik regelbundet (>1 gång i veckan)
- Går på konserter minst ett par gånger om året
- Föräldrar/syskon sjöng eller spelade musikinstrument
- Haft musikundervisning i skolan
- Gått i kommunal musikskola
- Tar/har tagit sånglektioner
- Sjunger/har sjungit i kör
- Spelar/har spelat musikinstrument (om ja, vilket/vilka?.....)
- Spelar/har spelat i band, orkester eller annan ensemble
- Har elementära kunskaper i notläsning (vet hur notsystemet fungerar)
- Kan sjunga eller spela direkt från bladet
- Spelar/sjunger på gehör ("tar ut" melodier utan noter)
- Har tidigare skrivit egen musik
- Skriver regelbundet (>1 gång i månaden) egen musik
- Improviserar på instrument eller med sång

Kommentarer:.....
.....
.....

4) Vad föreställer bilden du valde inför uppgiften?

.....
.....
.....
.....

5) Varför valde du just denna bild?

.....
.....
.....

6) Hur många musikstycken spelade du in på bandet?.....

7) Spelade du in all musik du kom på? Varför eller varför inte?

.....
.....
.....
.....

8) Hur var din upplevelse av uppgiften som helhet?

Mycket positiv—Ganska positiv—Varken positiv eller negativ—Ganska negativ—Mycket negativ

9) Hur påverkade instruktionstexten din inställning till uppgiften?

Mycket positivt—Ganska positivt—Ingen påverkan—Ganska negativt—Mycket negativt

10) Hur lugn eller stressad var du när du löste uppgiften?

Mycket stressad—Ganska stressad—Varken lugn eller stressad—Ganska lugn—Mycket lugn

11) Vad anser du om den avsatta tiden (1 timme) för uppgiften?

Alldeles för lång tid—Ganska lång tid—Lagom mycket tid—Ganska kort tid—Mycket kort tid

12) Hur bedömer du uppgiftens svårighetsgrad?

För lätt—Ganska lätt—Varken svår eller lätt—Ganska svår—För svår

13) Hur nöjd är du med din egen lösning av uppgiften?

Mycket missnöjd—Ganska missnöjd—Varken nöjd eller missnöjd—Ganska nöjd—Mycket nöjd

14) Hur bekväm skulle du vara med att spela upp din musik för övriga undersökningsdeltagare?

Mycket bekväm—Ganska bekväm—Ingen uppfattning—Ganska obekvämlig—Mycket obekvämlig

Kommentarer till fråga 8-14:

.....
.....
.....
.....

**16) Tag ställning till följande påståenden genom att ringa in en siffra
(1=instämmer inte alls, 2=är delvis oenig, 3=instämmer delvis,
4=instämmer helt)**

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) Förmågan att skapa musik finns hos alla människor. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Man klarar sig bra i samhället utan att vara ”musikalisk”. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) När jag skapat något är jag orolig över vad mina
vänner/min familj ska tycka om det. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Den musikaliska skapandeförmågan är olika vanlig
i olika kulturer. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Jag är en kreativ person. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) Att kunna komponera musik är en specialbegåvning som
bara ett fåtal har. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g) Musikalitet är en egenskap man kan träna sig till. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h) Svenska skolan borde satsa mer på musikundervisning. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| i) Man måste kunna läsa noter för att kunna skapa ny musik. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| j) Kreativitet är en egenskap man föds med. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| k) När jag skapar något nytt blir jag oftast nöjd med resultatet. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| l) Att skriva musik handlar om att skapa stor konst. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| m) När jag skapat något är jag orolig för vad främmande
personer ska tycka om det. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| n) Att skriva musik handlar om att leka och ha roligt. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| o) Kreativitet är en egenskap man kan träna sig till. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| p) Det är onödigt att komponera något nytt eftersom
det redan finns så mycket bra musik. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| q) Att skriva musik handlar om att uttrycka sina innersta känslor. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| r) Jag känner mig ofta blockerad när jag ska hitta på något nytt. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| s) Musikalitet är en egenskap man föds med. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| t) Jag tycker om att skapa nya saker. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| u) Jag har svårt för att hitta på melodier. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| v) Att skriva musik handlar om att göra rätt eller fel. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| w) Jag har lätt för att få idéer. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Kommentarer:.....

17) Har denna undersökning förändrat ditt sätt att se på musikskapande? I så fall, hur?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Tabell 1: Upplevelse av uppgiften

	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	B5
Hur var din upplevelse av uppgiften som helhet?	Ganska positiv	Mycket positiv	Mycket positiv	Mycket positiv	Mycket positiv	Mycket positiv	Ganska positiv	Mycket positiv	Mycket positiv	Mycket positiv
Hur påverkade instruktionstexterna din inställning till uppgiften?	Ingen påverkan	Mycket positivt	Mycket positivt	Ganska positivt	Mycket positivt	Mycket positivt	Mycket positivt	Mycket positivt	Mycket positivt	Ganska positivt
Hur lugn eller stressad var du när du löste uppgiften?	Ganska lugn	Ganska stressad	Ganska lugn	Ganska stressad	Ganska lugn	Ganska lugn	Mycket lugn	Mycket lugn	Ganska lugn	Varken lugn eller stressad
Vad anser du om den avsatta tiden (1 timme) för uppgiften?	Ganska kort tid	Ganska lång tid	Lagom mycket tid	Lagom mycket tid	Ganska lång tid	Lagom mycket tid	Ganska lång tid	Mycket kort tid	Lagom mycket tid	Lagom mycket tid
Hur bedömer du uppgiftens svårighetsgrad?	Ganska svår	Varken svår eller lätt	Ganska svår	Ganska lätt	Ganska lätt	Ganska lätt	Varken svår eller lätt	Ganska lätt	Ganska svår	Ganska svår
Hur nöjd är du med din egen lösning av uppgiften?	Varken nöjd eller missnöjd	Ganska nöjd	Ganska nöjd	Ganska nöjd	Ganska nöjd	Ganska nöjd	Varken nöjd eller missnöjd	Varken nöjd eller missnöjd	Mycket nöjd	Ganska nöjd
Hur bekväm skulle du vara med att spela upp din musik för övriga undersökningssdeltagare?	Ganska bekväm	Mycket bekväm	Mycket bekväm	Mycket bekväm	Ganska bekväm	Ganska obekvämt	Ingen uppfattning	Ingen uppfattning	Ganska obekvämt	Ingen uppfattning

