

# MUSIKPEDAGOGIK

## ATT TONSÄTTA TEXT

En kompositionspedagogisk metodik  
för skådespelarstudenter

*Sven Bjerstedt*

*Magisteruppsats*

Handledare: Göran Folkestad  
VT 2009



MUSIKHÖGSKOLAN  
I MALMÖ  
Lunds universitet

Author: Sven Bjerstedt, Lund University, Malmö Academy of Music, Department of Research in Music Education, Box 8203, SE-20041 Malmö, Sweden

February, 2009

*Att tonsätta text: en kompositionspedagogisk metodik för skådespelarstudenter*  
(*Setting music to text: Teaching methods regarding musical composition in acting education*)

## **Abstract**

The abundant use of musical terms as prestige words in artistic and educational theatre discourses seems to indicate that musicality – in some sense of the word – is generally considered an important quality in acting. Music is part of the curriculum of the BA programme in acting at Malmö Theatre Academy. However, the students' musical backgrounds are extremely heterogeneous. Further, it is my experience as a theatre musician that professional actors often lack self-confidence regarding musical tasks. When teaching music at Malmö Theatre Academy I have thus considered a sufficient musical self-confidence to be an important general purpose of the actor's musical education. I have developed teaching methods in order to cope with the heterogeneity in the students' musical background and at the same time utilize their shared interest in and aptitude for teamwork and textwork. Students are given the opportunity to develop their musical creativity by carrying out composition exercises.

The aim of this study is twofold. Its first part consists of a description of the author's teaching methods focusing on composition exercises. The second part of the study presents an evaluation and discussion of how acting students perceive these methods and exercises.

The music composing exercises in question use text as a point of departure. After a number of preliminary exercises, the students carry out more extensive tasks during their second term of study. Everyone sets music to a text (most often a poem) of their own choice. The result is a number of songs which are subsequently rehearsed, performed and recorded by the composer together with a number of fellow students.

Interviews with students point unanimously to a significantly improved musical self-confidence as a consequence of the composition exercises. The students describe their relation to music as having become more independent and less respectful. While enhancing the ability to produce a coherent musical structure as well as the ability to communicate *in* music and *about* music, the exercises have also diminished the students' fears of performing music together and in front of others. Sets of problems associated with composing are further expounded in the interviewees' individual descriptions of their respective creative processes.

In the concluding discussion of the study, some fields for further research are outlined, one urgent future investigation being a qualitative study of professional actors' views on how music, musicality, musical experience and self-confidence relate to their work.

Key words:

Composition, composition exercises, acting, theatre, musical self-confidence, creative processes.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1. Inledning</b>	<b>4</b>
1.1 Forskning om musikaliskt lärande på högskolenivå	5
<b>2. Personlig bakgrund</b>	<b>7</b>
<b>3. Musikämnet i skådespelarutbildningen</b>	<b>8</b>
3.1 Legitimitet	8
3.2 Mål och delmål	9
<b>4. Beskrivning av kursen</b>	<b>10</b>
4.1 Min nuvarande praktik: reguljär undervisning	10
4.2 Komposition som ett samlat pedagogiskt grepp	13
4.3 Att skapa musik i improvisations- och härmningsövningar	14
4.4 Komposition i grupp: "allsångsvalser"	15
4.5 Haikumelodier: "solokomposition"	18
4.6 Modern dikt, "duo-komposition": melodi plus "något mer"	19
4.7 Rytmsiska och harmoniska infallsvinklar	20
4.8 Hel dikttonsättning: ett projekt för hela klassen	21
4.9 Några klingande exempel	22
<b>5. Metod</b>	<b>23</b>
5.1 Några preliminära metodologiska överväganden. Att undersöka livsvärldar	23
5.2 Datainsamlingsmetoder	25
5.3 Tolkningsfrågor	26
5.4 Genomförande av samtalsintervjuer	28
<b>6. Resultat</b>	<b>29</b>
6.1 Det pedagogiska upplägget: förövningarna	29
6.1.1 Förövningarna som en väg in i det större kompositionsprojektet	30
6.1.2 Att hellre arbeta individuellt	31
6.1.3 De enskilda förövningarna	31
6.1.3.1 Improvisations- och härmningsövningar vid xylofon	32
6.1.3.2 Förelagd dikt och ackord	32
6.1.3.3 Kollektiv valsövning	32
6.1.4 Övningen har ett liv efter lektionen!	33
6.2 Dokumentation som pedagogiskt grepp	34
6.2.1 Att spela in övningarna	34
6.2.2 Skriftlig haikudokumentation	35
6.2.3 Noter	35
6.3 Det pedagogiska upplägget: kompositionsprojektets syfte(n)	35
6.4 Det pedagogiska upplägget: tidsaspekter	37
6.4.1 Arbetsformer och schema	37
6.4.2 Problem med tidsfördelning och "o-fas"	38
6.5. Lärarstil	40

6.6 Vägen mot ett ökat musikaliskt självförtroende	42
6.6.1 Vägen mot ett självständigare förhållande till musik, mot mindre respekt för musiken	42
6.6.2 Vägen mot att våga samspela och spela offentligt, att våga testa och inte vara rädd att misslyckas	43
6.6.3 Vägen mot att foga samman en musikalisk struktur	43
6.7 Några aspekter av läranderesultat	44
6.7.1 Olika grad av delaktighet/medverkan	44
6.7.2 Läranderesultat: musikaliskt självförtroende ”en personlig ton”	46
6.7.3 Läranderesultat: kommunikation och samarbete i och om musik	46
6.7.4 Läranderesultat: instrumentfärdigheter	48
6.7.5 Paralleller mellan musikaliskt och sceniskt arbete	49
6.8 Musikskapande i framtiden	50
6.9 Den individuella kreativa processen: fyra berättelser	51
6.9.1 ”Och det var så himla härligt att jag gick upp och spelade in det”	51
6.9.2 ”Nåt annat finns inte liksom”	52
6.9.3 ”Vad är det som inte stämmer?”	53
6.9.4 ”Det var jättetrögt och sen så pang”	54
6.10 Sammanfattning	55
<b>7. Diskussion</b>	<b>55</b>
7.1 Konvergent och divergent tänkande, klassisk musik och jazz, komposition och improvisation	56
7.2 Fortsatt forskning	57
<b>Referenser</b>	<b>59</b>
<b>Appendix</b>	<b>62</b>

## 1. Inledning

Den här uppsatsen är ett försök att dokumentera och analysera mina specifika kompositions-pedagogiska undervisningserfarenheter vid Teaterhögskolan i Malmö. Jag har samlat dokumentation under ett decennium, och här vill jag för det första försöka systematisera och analysera detta material genom en någorlunda utförlig beskrivning av innehållet i kompositionsundervisningen. För det andra vill jag låta nuvarande studenter ge sin syn på kompositionspedagogiken i kvalitativa intervjuer. Jag vill göra detta dels för att få deras synpunkter och erfarenheter beträffande undervisningens innehåll och utformning, dels för att få en bild av vilken betydelse den kan ha haft för deras individuella musikaliska utveckling.

Min kompositionspedagogiska verksamhet bygger på grundantagandet att vem som helst kan bli tonsättare – i en enkel och begränsad mening av detta ord – utan att några särskilt omfattande förberedelser krävs. Det är ett enkelt antagande, men det kan kanske ändå upplevas som hisnande, och jag vill redan här förtydliga och exemplifiera det genom en kort glimt från den praktiska undervisningen.

I slutet av den första terminen presenterar jag en övning baserad på japanska kortdikter – haiku – i svensk översättning. Jag ber skådespelarstudenterna att välja varsin haiku, att lära sig den, internalisera den – och så småningom *sjunga* den. När de efter en vecka redovisar resultatet, är uppgiften *inte* att ha noterat sin sång, utan att kunna lära de övriga i gruppen att sjunga den korrekt. Studenten måste klargöra tonhöjder, rytmer, pauser med mera – för sig själv och oss andra. I detta ligger möjligen ett värderande moment men framför allt en teoretisk förankring och bekräftelse på den egna kreativitetens resultat. I anslutning till vad vi talat om i undervisningen i musikleära kan jag ställa kompletterande frågor om exempelvis taktart, toncentrum och tonalitet, men jag gör aldrig detta till huvudsak.

Själva *steget från text till ton* är centralt: den *haikuläsande* studenten tillför något eget till det lästa och blir *haikusjungande*. Jag har valt att i mina instruktioner helt undvika att teoretisera eller problematisera denna övergång. Under de tio år jag har använt övningen har instruktionerna bestått av helt vardagliga uppmaningar som ”läs” haikun, ”smaka på” den, ”älska” den (!) – och ”sjung” den. Över hundra studenter har utfört detta uppdrag, med lika många sånger till följd. I inget fall tycks övergången från text till ton ha medfört några betydande svårigheter.

En del haikusånger bär tydlig prägel av musikgenrer som troligen har upplevts som trygga eller inspirerande: tongångarna kan kännas igen från pop, visa och schlager. I andra fall finns inga sådana tydliga genreassociationer, däremot kanske försök att melodiskt ”illustrera” inslag i haikuns text: slingerväxter, fågelkvitter – ja, en gång till och med en melodi ”i form av en rädisa”!

Ett starkt allmänt intryck är ändå att när dessa hundra *haikuläsande* skådespelarstudenter tog steget att bli *haikusjungande*, förde de framför allt med sig något av sin egen personlighet.

Vid redovisningarna, som sker i smågrupper, har jag brukat dokumentera samtliga haikusånger genom att spela in dem på kassetband. (Senare får studenterna dem också i notskrift av mig med några kommentarer.) Inspelningarna görs i grupp, efter att tonsättaren

lärt ut sin sång, och det går därför oftast inte att höra vem av de medverkande som har skapat melodin ifråga. Men klasskamraterna i de övriga grupperna brukar inte sällan ändå kunna identifiera tonsättaren, när de hör melodin!

Kanske är det valet av haikutext som hjälper kamraterna att avslöja vem som ligger bakom respektive sång. Men jag vill gärna tro att det i någon utsträckning också har att göra med att tonsättaren på något sätt har gett sin egen personliga touche åt melodin.

Längre fram får studenterna utföra mer omfattande kompositionsuppgifter, som helt kommer att dominera den andra terminens musikundervisning, och som också står i centrum för de samtalsintervjuer som utgör den senare delen av denna uppsats. Egna tonsättningar av längre texter studeras in gemensamt i större grupper, vokalt och instrumentalt, och årskurs 1 avslutas med att klassen tillsammans spelar in en cd med varsin komposition.

I detta inledande avsnitt följer närmast några reflektioner kring forskning om musikaliskt lärande på högskolenivå. Kapitel 1 och 2 innehåller några funderingar om utvecklingen av det egna ämnet. Under min tid som lärare i musik vid Teaterhögskolan (adjunkt 1997–2003, sedan lektor) har sådana tankar varit ständigt aktuella för mig, inte minst eftersom jag så att säga fick ”uppfinna ämnet” från grunden när jag började undervisa. Presentationen har därför gjorts ganska utförlig. Jag skisserar min egen bakgrund och diskuterar frågor som har varit styrande för min undervisning: Hur försvarar musikämnet sin plats i skådespelarutbildningen? Vilka mål bör det ha? I kapitel 3 försöker jag teckna min hittillsvarande undervisning ganska detaljerat. Efter några metodologiska överväganden i kapitel 4 presenteras i kapitel 5 en kvalitativ intervjuundersökning med syfte att få några studenters syn på kompositionspedagogiken. I uppsatsens avslutning presenteras några reflektioner med sikte på fortsatta undersökningar.

## ***1.1 Forskning om musikaliskt lärande på högskolenivå***

Musikaliskt lärande på högskolenivå är ännu tämligen outforskat. I projektbeskrivningen för musikhögskolornas gemensamma projekt ”Vem äger lärandet” (SOU, 2006) sägs apropå relationsbaserat lärande: ”Ett-till-ett-undervisningen är traditionell inom högre musikutbildning och vilar på en grund av beprövad erfarenhet. Systematiskt kunskapsbyggande kring lärprocesserna och de speciella relationer mellan lärare och student som utvecklas i relationen saknas däremot nästan helt. Systematiskt pedagogiskt utvecklingsarbete på vetenskaplig grund sker därför inte.” (s. 641) Det finns dock undantag, till exempel en brett upplagd australiensisk avhandling av Zhukov (2004) och en rad av henne anförda undersökningar.

En högskolelärare som griper sig an uppgiften att försöka betrakta sin egen verksamhet med den pedagogiska forskarens glasögon kan gripas av en lätt svindel vid försöken att skaffa sig en överblick över det nya ämnesområdet. Intresset för högskolepedagogik är stort och den skriftliga forskningsdokumentationen rikhaltig. En forskningsöversikt finns i Kim och Olstedt (2003), och Schyberg (2007) ger en systematisk översikt över teoribildning på området. En väsentlig del av denna anknyter till olika sätt att betrakta *praktikerkunskande*:

- som *personlig och tyst kunskap*: exempelvis Polanyi (1958, 1967),
- som *socialt situerad kognition*: exempelvis Lave och Wenger (1991),
- som *praktiskt sinne*: exempelvis Bourdieu (1990, 1999), Molander (1993).

Undersökningens resultat inom forskningstraditionen ”*teacher thinking*” har samlats bland annat av Carlgren, Handahl och Vaage (1994) och med specifik inriktning på högskolelärare av Dart och Boulton-Lewis (1998) samt av Hativa och Goodyear (2002).

Lärares och studenters tänkande kring lärandet erbjuder inte oväntat ett rikt och brokigt undersökningsfält. Schyberg (2007) presenterar en modell av möjliga eller förväntade samband mellan förutsättningar, perceptioner, ansatser och resultat, där vissa delar av modellen har utforskats mer än andra. *Lärares undervisningsansats* kan antas stå i samband dels med studenternas förutsättningar, förkunskaper och motivation, dels med lärarnas egna uppfattningar – och bland dem kan det finnas skäl att skilja på dels lärarnas mer generella uppfattningar av undervisning och lärande, dels lärarnas mer specifika perception av undervisnings- och institutionsmiljön. *Studenters lärandeansats* kan antas stå i samband dels med lärares undervisningsansats, dels också med studenternas uppfattningar – både mer generella uppfattningar om lärande och mer specifika perceptioner av lärandemiljön. *Studenters läranderesultat*, slutligen, kan enligt Schybergs modell antas ha samband med alla de nämnda faktorerna (s. 56).

Forskningsfrågornas och forskningsansatsernas rikedom och spridning illustreras redan av ett hastigt axplock ur litteraturen om lärare, studerande och samspelet dem emellan.

Säll (2000) tar metaforer till hjälp när hon urskiljer olika lärarroller eller lärarstilar: presentatör–estrador–illuminatör–regissör. Beroende på vad man talar om kan det kanske vara vettigt att försöka skilja dels på lärares (mer personliga och oföränderliga) *lärarstilar* å ena sidan och deras (mer tillfälliga) *undervisningsansatser* å den andra, dels också på de studerandes *lärstilar* och deras *lärandeansatser*.

Variationer i den lärandes aktivitetsgrad och förhållande till det som lärs står i intressefokus för Trigwell, Prosser, Marton och Runesson (2002), som skiljer mellan tre perspektiv på lärande och undervisning: ett *kognitivistiskt* (där den lärande är passiv mottagare), ett *konstruktionistiskt* (där den lärande själv är aktiv) och ett *konstitutionalistiskt* (där både den lärande och det som lärs betonas, där lärandeprocessen är en uppfinningsprocess och där den lärandes förståelse blir en aspekt av objektet självt).

Undervisning är förstås en form av *kommunikation*. Barnes (1978) urskiljer flera kontrasterande begrepp när det gäller lärandets kommunikativa aspekter. Bygger undervisningens *talstilar* på presentation eller delaktighet? Består *talstrukturerna* av redigerat eller sonderande tal? Är *framställningssättet* dogmatiskt eller hypotetiskt? Är *lärarrollen* inriktad på bedömning eller på förståelse, *studentrollen* på överföring eller på tolkning?

Med den lätta svindelkänslan inför frågornas till synes ändlösa mångfald blandar sig en undran: Var i allt detta känner jag igen mig själv? Hur kan en pedagogisk forskningsansats hjälpa mig att förstå mina erfarenheter från min egen pedagogiska praktik?

Min startpunkt i det följande blir den egna praktiken. Jag vill försöka förstå hur undervisningen fungerar genom att låta den beskrivas och kommenteras av mig själv och av mina studenter.

Naturligtvis varierar lärares förhållningssätt till det egna pedagogiska handlandet. I avhandlingen *Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik* säger sig Schyberg (2007) sammanfattningsvis i sina intervjuundersökningar ha funnit ”ett stort mått av

omedvetenhet i högskolelärares pedagogiska praktik” (s. 113). Enligt henne ligger i allmänhet lärarens intressefokus på innehållet snarare än på den studerande, och det finns ett tydligt mönster av *instruktion* från lärarens sida och *reproduktion* från studentens sida (s. 147 f.).

Spontant vill jag hoppas och tro att min musikundervisning utgör ett undantag i dessa avseenden.

## 2. Personlig bakgrund

Att undervisa i *musik* vid en *teater*-högskola är en kombination som kan göra att man känner sig *perifer* på två olika sätt. För det första är ämnet musik definitivt inget kärnämne i skådespelarutbildningen. Det är inte representerat på samma sätt vid de fyra teaterhögskolorna i Sverige. För det andra är det ganska lätt att uppleva musikämnet här som en liten isolerad satellit i förhållande till Musikhögskolan.

Min egen väg till detta musiklärararbete var kanske lite speciell. Först började jag utbilda mig till ämneslärare i svenska och filosofi. Men jag avbröt den utbildningen – den blev sedan aldrig fullbordad – för att istället gå det som då (1982) hette pedagogisk utbildning för improvisationsmusiker vid Musikhögskolan i Malmö, ”imp-ped” (80 poäng).

Utbildningen var då fortfarande tvåårig. Jag kvalade in där som jazzpianist och studerade bland annat tillsammans med musiker som Cennet Jönsson, Inge Petersson, Hans Andersson, Niklas Fredin, alla sedermera framgångsrika jazzmusiker.

Kursplanen angav följande mål för utbildningen (Musikhögskolan i Malmö, 1982, s. 75):

”Undervisningen skall leda fram till

- pedagogisk beredskap för undervisning i improvisation och improviserad musik inom de olika skolformer där den förekommer
- ökade kunskaper och färdigheter inom områden där improvisation och improviserad musik förekommer
- att öka den skapande förmågan och att kunna tillämpa denna på undervisningsområdet
- att i undervisningen kunna använda improvisation och komposition som en skapande resurs och ett förhållningssätt till musik”.

När jag nu efteråt begrundar de här utbildningsmålen kan jag nog tycka att de ganska väl stämmer överens med hur min egen undervisningspraktik vid Teaterhögskolan har kommit att se ut. Men medan jag själv utbildades gjorde jag mig inga konkreta föreställningar i den riktningen. Man kan nog snarare säga att jag tvärtom tidigt valde att *inte* ägna mig åt musikpedagogik i första hand; jag tyckte kort sagt att undervisning i improviserad musik föreföll problematisk, och jag föredrog att själv vara verksam som utövande musiker framför att undervisa.

Medan jag fortfarande gick på Musikhögskolan började jag våren 1984 rycka in som timanställd ackompanjator vid Teaterhögskolan. Det var ett arbete som i första hand kanske fungerade som ett komplement till skolans sånglärartjänst: jag ackompanjerade eleverna under deras sånglektioner eller vid sidan av dem, som ett slags läxhjälp, och därutöver vid sångaftnar och i musikteaterprojekt. År 1986 byttes timförordnandena mot en tillsvidareanställning som ackompanjator på halvtid, och på den tjänsten har jag stannat kvar



sedan dess, kan man säga. Min andra halvtid har bestått av olika frilansuppdrag som teatermusiker, jazzmusiker, arrangör och balettpianist.

Men 1997 skedde en förändring. Jag hade ansökt om att få titeln ackompanjator ändrad – i likhet med ackompanjatorerna på Musikhögskolan – till adjunkt i instudering. Något år tidigare hade skolans tidigare musklärare pensionerats. Då såg man en möjlighet att spara pengar genom en listig rockad, tror jag, och jag gavs istället titeln adjunkt i *musik* och instudering – på halvtid. Det vill säga: i praktiken försvann nu ackompanjatorssysslan helt, och den tidigare *hela* tjänsten som musklärare ersattes av en *halv* tjänst (som för ett par år sedan blev 75 %).

För mig var detta ju en befordran, kan man säga – och en helt ny verksamhet! Den här beskrivningen av förändringen kan kanske låta lite gnällig. Men det ska inte dölja att jag hela tiden har tyckt att det var väldigt roligt att bli lärare i musik. Det var så att säga inte en syssla som jag hade sökt mig till, utan den mera föll över mig. Det var naturligt att detta födde en hel del funderingar om hur jag skulle lösa mina nya uppgifter. Jag är inte särskilt utbildad för det här arbetet, ja, det finns väl helt enkelt ingen sådan speciell pedagogutbildning för ”skådespelarmusklärare”. Under alla år som ackompanjator på skolan hade jag arbetat helt parallellt med den tidigare musklären, d.v.s. utan egentliga beröringspunkter. Jag hade ingen närmare kännedom om *vad* han brukade göra på sina musiklektioner, eller *hur* han brukade göra det, och han efterlämnade inte heller någon agenda som jag kunde utgå ifrån. Det var kanske lika bra det, för det gjorde att jag liksom fick ställa alla frågor själv, och börja från början.

### ***3. Musikämnet i skådespelarutbildningen***

#### ***3.1 Legitimitet***

Varför förekommer det över huvud taget musikundervisning vid en teaterhögskola – en skola som primärt utbildar skådespelare för talteaterscenen? I Malmö är förklaringen historisk: en gång i världen fanns här den ”lyriska” linjen, som utbildade operasångare. Det var länge sedan, men ämnet musik finns kvar.

Visst finns det musikaliska inslag i talteatern. Men det är förhållandevis sällan som det är nödvändigt för en skådespelare att ha det som vi traditionellt kallar ”musikaliska färdigheter”: förmåga att sjunga rent, läsa noter, spela instrument osv.

Däremot finns det väldigt mycket i teaterns *språkbruk* som antyder att musikalitet i någon mening anses ha stor betydelse för skådespelarens arbete. Musikaliska termer och begrepp används flitigt som positiva ”honnörsord” i teaterpedagogiken: rytm, ton, klang, timing, puls, och rytmisering. Man talar om ton och puls i en dialog, man talar om kroppens musikalitet, man talar om en musikaliserad dramaturgi, skådespelarens verktyg kallas instrumentet, ja, exemplen på sådana här ”överförda” musikord är hur många som helst.

När jag först funderade över de här sammanhangen gjorde jag ett litet rutnät där jag längs den ena axeln hade de musikaliska samlingsbegreppen rytm/melodi/harmoni/struktur, och den andra axeln delades in efter kärnämnen i skådespelarutbildningen: scenframställning, text,

röst och rörelse. Sedan studerade jag hur olika ”lånade” musiktermer användes av mina lärarkolleger och placerade in dem i lämplig ruta. Det blev många termer i varje ruta.

Vad ska man dra för slutsats? Ja, själva förekomsten av så många terminologiska lån från musikområdet vittnar väl om att musikalitet på något sätt har en betydelsefull roll att spela för skådespelarens utbildning och verksamhet. Men det är å andra sidan säkert nödvändigt att man ger musikundervisningen här en utformning som inte helt påminner om musikundervisning i andra sammanhang.

Ungefär så resonerade jag kring ämnets legitimitet, och det gav mig en utgångspunkt för vidare funderingar om vilka ambitioner jag borde ha som musiklärare för blivande skådespelare.

### **3.2 Mål och delmål**

En erfarenhet som jag har gjort som teatermusiker och under alla år som ackompanjator är att skådespelare skiljer sig väldigt starkt åt sinsemellan när det gäller det musikaliska *självförtroendet*. Det är inte så få skådespelare ute på teatrarna som möter en repetitör eller kapellmästare med skräck i blicken. Det har nog blivit bättre och bättre, men låt mig ändå måla ut en självupplevd bild av misslyckade möten mellan skådespelare av ”den gamla stammen” och teatermusiker. Deras bristande självförtroende gör arbetet svårt för alla inblandade. De tror att de *aldrig* kommer att kunna förstå musikernas mystiska fikonspråk med coda, ostinato, dal segno och allt vad det är; och de tror sig inte om att någonsin kunna utföra en musikalisk uppgift så att musikerna blir nöjda. Mötet med musikern utmynnar i både själsliga och kroppsliga kramreaktioner.

Alltså: *på musikområdet står både den upplevda förmågan och den upplevda insikten hos de här skådespelarna på en mycket låg nivå*. Det har förstås med deras bakgrund och erfarenheter att göra. Om jag ska formulera ett första övergripande mål för min verksamhet här, så måste det bli: **att utveckla skådespelarnas självförtroende och kunskaper på det musikaliska området**. Och utifrån de erfarenheter som jag nämnde sätter jag självförtroendet i första rummet.

Men det har som sagt blivit bättre. De som växer upp idag ”impregneras” med musik på ett annat sätt än tidigare generationer, och för de unga som intresserar sig för ett liv på scenen så ligger nog musikalriktningen i en eller annan skepnad numera nära till hands, om man ska slå sig fram. Astrid Lindgrens värld och Wallmans salonger är några exempel. Vi har ju inträdesprov i sång som en del av antagningsproven, och här är det en tydlig trend: när jag började ackompanjera dessa prov för snart tjugo år sen var det många sökande som tydligen *aldrig* på egen hand hade framträtt med sång inför publik förut, och som gjorde skräckslagna ”brummar”-versioner av Byssan lull eller Fredrik Åkare. Sådana sökande möter vi nästan aldrig längre. Väldigt många nuförtiden har sjungit mycket innan de kommer hit.

Men fortfarande finns det markanta *skillnader*, förstås. En del har helt enkelt närmat sig teatern från musikhållet; andra har fortfarande gått genom livet utanför skolan utan att vare sig sjunga eller spela en ton. En student i en klass är utbildad vid musikhögskolan, medan en annan i stort sett saknar musikaliska erfarenheter.

Den här *heterogeniteten* måste jag på något sätt hantera. Jag tror att min företrädare från första början brukade dela in sina klasser i A-, B- och C-grupper för att möta deras skiftande förkunskaper. Det kan säkert förenkla det pedagogiska arbetet att göra så – men för det första bär det mig instinktivt emot att börja undervisningen med att nivågradera studenterna, och för det andra: om nu *självtylliten* ska vara ett huvudsakligt mål för undervisningen, så tror jag att det är viktigt att låta alla samspela oavsett bakgrund. Jag nivågraderar normalt inte studenterna – men det är självklart att inte heller det valet är oproblemiskt.

Under de senaste läsåren har jag ändå provat en lite annorlunda väg. De musikaliskt mest erfarna studenterna i årskurs 1 har valt en ”fortsättningskurs” i musik, som dels har inneburit mer avancerad teoretisk undervisning, dels möjlighet till orkesterverksamhet. Att ge två inbördes helt *olika* kurser inom ramen för det som tidigare har varit en gemensam grundkurs i musik har naturligtvis inneburit ett kraftigt merarbete med att färdigställa läromedel och orkesterarrangemang. Men det har nog varit lyckosamt och uppskattat. Det känns viktigt att säga att utgångspunkten inte var en nivågruppering som grundade sig på en bedömning från min sida – utan den utgick från studenternas egna önskemål.

De erfarenheter som ska skildras i denna uppsats hänför sig till den tidigare, åtta terminer långa skådespelarutbildningen. I många avseenden är förhållandena för musikämnet likartade i den nya, sex terminer långa kandidatutbildningen. Terminerna 1–4 betraktades där som en grundutbildning med rätt starkt inslag av ”tekniska” ämnen: röst, rörelse, text, sång, musik. Termin 5 var (och är) praktik på en teater. Terminerna 6–8 var ”högstadiet”, där de tekniska ämnena lämnade plats åt fler samlade och mer utåtriktade projekt. De reguljära musiklektionerna låg (och ligger) under de fyra första terminerna, alltså före praktiken, och tyngdpunkten för musiken inföll (och infaller) redan under det första läsåret, termin 1–2.

## **4. Beskrivning av kursen**

### **4.1 Min nuvarande praktik: reguljär musikundervisning**

Att försöka beskriva musikundervisningens läranderesultat har varit angeläget för mig sedan jag först började min verksamhet som musiklärare vid skådespelarutbildningen. I ärlighetens namn har mitt intressefokus nog mest funnits i *mål*-beskrivningen, och jag har i viss mån unnat mig lyxen att fästa något mindre vikt vid att försöka beskriva de *resultat* som faktiskt uppnåtts. Att detta har varit möjligt beror väl delvis på musikämnets karaktär av relativt perifert stödämne. Tankar om läranderesultat har ändå hållit mig livligt sysselsatt. Något förenklat kan man kanske säga att jag från att pröva en ”*atomistisk*” syn på läranderesultatet har kommit att närma mig ett mer ”*holistiskt*” synsätt.

I uppsatsens appendix återges ett parti ur Bjerstedt (1999), där jag för mina kolleger försökte ge exempel på en rätt lång rad delmål med anknytning till ”melodi”, ”rytm”, ”harmoni/klangfärg” och ”musikalisk struktur”. Efter preciseringen av delmålsområdena diskuterade jag två slags bedömningar, som jag menade tillsammans pekade på musikämnets pedagogiska utmaningar och arbetsuppgifter för framtiden:

(a) är detta mål viktigt eller mindre viktigt för musikundervisningen i skådespelarutbildningen?

(b) uppnås detta mål för närvarande i undervisningen?

Det fanns – insåg jag snart – flera goda skäl för mig att överge ett ”atomistiskt” synsätt av detta snitt. Till de främsta hörde tidsaspekten: inom de snäva tidsramar som reglerar musikundervisningen vid Teaterhögskolan fanns och finns ingen rimlig chans att anslå proportionerlig tid till vart och ett av de kunskapsfält som jag försökte urskilja. En annan sak är att examination och resultatbedömning beträffande alla dessa delmål skulle bli en synnerligen snårig och säkert också rätt poänglös sysselsättning.

Tonsättningsuppgifterna har blivit ett dominerande inslag i min undervisning. Som jag ser det har de flera fördelar: inom rätt snäva tidsramar ger de ändå utrymme för ett samlat och någorlunda effektivt arbete mot både kollektiva och individuella mål. Något som härvidlag har varit vägledande för mig är upplevelser – både egna och andras – av stora skillnader i musikalisk erfarenhetsbakgrund i studerandegrupperna.

Ett viktigt *kollektivt* mål har varit att minska upplevelserna av sådana skillnader. Det kan förstås ske på olika sätt: dels naturligtvis genom att utveckla de studerandes musikaliska insikter och färdigheter, men dels också genom att visa på att musikaliskt samspel kan fungera väl *trots* de upplevda skillnaderna. Min uppfattning är också att ett väl fungerande musikaliskt samspel dessutom har både ett stort egenvärde och ett stort värde som gruppträning när det odlas parallellt med övningarna i samspel på teaterscenen.)

Det viktigaste och mest övergripande *individuella* målet – vid sidan av ökade upplevda musikaliska insikter och färdigheter – är utan tvekan *ett gott musikaliskt självförtroende*. Uttrycket kan naturligtvis betyda olika saker. Som jag ser det, kan ett sådant självförtroende innebära en positiv beredskap för musikaliska och musikrelaterade uppgifter i verksamheten som skådespelare, liksom en beredskap att närma sig sina sceniska uppgifter med tankar och angreppssätt som i vid mening hämtat näring och inspiration från musik.

Det här skisserade sättet att beskriva musikundervisningens läranderesultat kan kanske tyckas svepande på gränsen till innehållslöst; det bygger ju på mycket generella *beskrivningar av upplevelser*. Det är givet att en så övergripande beskrivning av läranderesultat måste fyllas med ett konkret och detaljerat innehåll för att kunna fungera i praktiken. Men jag tror bestämt att sådana specificerade beskrivningar måste se mycket olika ut från en student till en annan, om det övergripande målet ska uppnås på bästa sätt. Detta är en följd av de stora individuella skillnaderna i musikaliska förkunskaper och tidigare erfarenheter.

Såttillvida kan det väl passa att kalla min ståndpunkt beträffande läranderesultat för *”holistisk”*.

Grovt indelat skulle man kanske kunna skilja på tre slags musikaliska förmågor som kan tränas och utvecklas inom musikämnet i skådespelarutbildningen:

- (1) kreativ förmåga,
- (2) samspelsförmåga,
- (3) instrumentell förmåga.

Indelningen brister nog i logisk stringens, och de olika förmågorna kan förstås i olika grad vara överlappande. Men jag tror ändå att indelningen kan vara en god utgångspunkt för några resonemang kring musikämnet utveckling. Med kreativ förmåga menar jag förmåga att uttrycka sig musikaliskt, inte bara genom uttolkning av ”given” musik utan också genom komposition och improvisation. Med samspelsförmåga menar jag förmåga att aktivt finna sin plats och funktion i en musikalisk helhet, att ge och ta musikaliska impulser. Med

instrumentella förmågor avser jag individuella färdigheter beträffande notkunskap, musikteori, instrumentbehärskning osv.

Dessa olika slags förmågor tränas i olika hög grad i den nuvarande musikundervisningen. Beroende på bakgrund, erfarenheter och färdigheter kan olika studenter ha olika förväntningar och preferenser beträffande undervisningens inriktning. Deras önskemål kan sannolikt inte alltid tillgodoses i full utsträckning. Inom de givna tidsramarna har jag framför allt valt att prioritera förmågorna (1) och (2), medan det i något högre grad har blivit den enskilda studentens ansvar att i mån av intresse utveckla förmågan (3). Visserligen inriktas naturligtvis under den första perioden av musikundervisning ansträngningarna på att ge alla en *grundläggande* instrumentell förmåga. Men för övrigt ligger fokus under det första året på att odla samspel och kreativitet. Vissa begränsade möjligheter till fördjupad individuell musikalisk färdighetsträning finns sedan under termin 3 och (vid behov) efter praktiken.

I framtiden vill jag fortsätta att lägga stor vikt vid att träna och utveckla studenternas kreativa musikaliska förmåga och deras samspelsförmåga. Men det är min förhoppning att parallellt med detta också kunna utveckla och utöka den individuella färdighetsträningen på olika musikinstrument.

Behoven av kompetenshöjande åtgärder kan lämpligen ställas i relation till de ovannämnda olika musikaliska förmågorna. Mina förutsättningar att leda träningen av det jag har kallat (2) *samspelsförmåga* och (3) *instrumentell förmåga* hänger nära samman med min personliga bakgrund som utövande pianist, utbildad ”improvisationspedagog”. Som utövande musiker har jag uteslutande ägnat mig åt piano. Jag har haft en rätt stor stilmässig pianistisk bredd, men mina tidigare erfarenheter som ensembleledare och -lärare har varit mera snävt inriktade på jazz. Jag kan känna behov av kompetensvidgande åtgärder beträffande dels *praktisk instrumentkännedom*, dels *ensembleledning* i främst modernare populärmusikaliska genrer.

När det gäller (1) *kreativ förmåga* tror jag att detta försök till en samlad utvärdering av mina kompositionspedagogiska erfarenheter innebär en viktig och välgörande möjlighet till dokumentation, reflektion och fördjupning.

Det finns naturligtvis ett mycket stort antal möjliga vägar att arbeta mot de övergripande målen självförtroende, musikalitet, rytmkänsla, notkunskap. Inom de givna ramarna har jag valt att arbeta enligt ungefär följande modell.

Termin 1 jobbar vi i 4-grupper. Studenterna lär sig att både ”tolka” och ”forma” en notbild. Jag ser detta i stor utsträckning som ett slags lektioner i språkkunskap: läsa, skriva och räkna noter. Det är angeläget att alla får en gemensam plattform av termer och begrepp, så att både de som är välförberedda och de som är oförberedda kan prata om åtttondelstrioler och parallelltonarter, utan att någon känner sig utestängd. Vi har två lektioner i veckan. Varannan lektion är teoretisk och följer en enkel lärobok (eller, på senare år, en mer avancerad) om musikens grunder. Varannan lektion är praktisk och innehåller för det mesta samspelsövningar. Dessa övningar går i stor utsträckning ut på att skapa musik, bland annat genom improvisations- och härmningsövningar, men också genom enkla kompositionsövningar som utförs både i grupp och enskilt.

Termin 2 domineras helt av ett mer omfattande kompositionsprojekt. Varje student har i uppgift att skapa ett musikstycke med utgångspunkt i en fritt vald text. Hela klassen samverkar sedan om att framföra dessa musikstycken i större eller mindre ensembler. Under

första delen av terminen arbetar vi fortfarande i 4-grupper. Så småningom indelas klassen i lite större grupper när vi repeterar studenternas *kompositioner*.

I årskurs 2 har studenterna normalt en betydligt högre samlad arbetsbelastning än i 1:an, och musiken får därför lite mindre utrymme.

Termin 3 domineras av *enskilda lektioner*, där en rytmkurs ingår med rytm-läsning och trumspel, till viss del direkt kopplat till text i bunden form: olika dikter eller teatertext på blankvers och alexandrin (Shakespeare, Molière). De flesta väljer också att förkovra sig på något instrument, oftast piano eller gitarr.

Termin 4 redovisar studenterna grupparbeten i *musikhistoria* som de har påbörjat under hösten. Redovisningarna sker i helklass. Under en vecka har vi också ett *sångseminarium* där sångläraren och jag samarbetar med studenterna om att sätta ihop sångprogram som redovisas inför publik.

Efter praktiken förekommer musikundervisning i mindre utsträckning efter behov och önskemål.

Det som är mest egenartat i min uppläggnings är kanske att jag betonar inslaget av eget komponerande så pass starkt under utbildningens första år.

## **4.2 Komposition som ett samlat pedagogiskt grepp**

Komposition som en musikpedagogisk väg till helhetsförståelse är en växande företeelse. Musikpedagogiska forskare har de senaste åren skrivit en rad avhandlingar om att komponera med datorn som verktyg (Folkestad 1996, Vesterlund 2001, Nilsson 2002), och för tio år sedan gavs antologin *Children composing* ut här i Malmö (Sundin, McPherson och Folkestad, 1998).

Idén att låta musikpedagogiken kretsa kring komponerande bygger väl bland annat på att tonsättningsuppgiften tvingar fram ett helhetsgrepp. Man får ta itu med frågorna när de uppkommer: teoretiska svårigheter som rör exempelvis det musikteoretiska regelverket och rytmiska notationsproblem.

Men den största vinsten, som jag ser det, är nog hur ämnets *angelägenhetsgrad* ökar, när eleverna själva *skapar stoffet*. I de flesta läroplaner i västvärlden ingår komposition som en hörnsten i musikämnet. Exempelvis finns en omfattande norsk lärarhandledning (Andersen, Espeland, Husebø och Husebø, 1997), där detta med angelägenhetsgrad och motivation uttrycks på ett bra sätt: *att betrakta ämnet ur konstnärens ögon väcker nyfikenhet och ett personligt förhållningssätt*.

Man kan jämföra idén med uppsatsskrivning. I språkundervisning brukar ju det självständiga skrivandet ses som en viktig del av elevers och studenters utveckling. Varför då inte i musikundervisningen? Det egna skapandet kommer ju ofelbart att inkludera en lång rad frågor som är både teoretiska och praktiska till sin natur. Och det bästa av allt: frågorna kommer hela tiden att vara *angelägna*, för de föds ur den egna kreativiteten. Något angelägnare finns inte, strängt taget.

Nu är ju skådespelarstudenter dessutom kreativa ”i sig själva”, det är min erfarenhet, som kanske inte är så överraskande. De är ju redan ”konstnärer”. De behöver inte ”sättas igång” särskilt för att bli kreativa; snarare handlar det om att de ska upptäcka musiken som ett nytt fält dit de kan kanalisera sin kreativitet.

Sen är det förstås möjligt att låta musikskapandet ha många olika slags utgångspunkter. Jag har valt att åka snålskjuts på ett annat intresse hos eleverna, och utnyttja det faktum att deras huvudsyssla, teatern, kretsar så mycket kring *ordet*. Huvuddelen av de kompositionsuppgifter jag ger studenterna tar på något sätt sin utgångspunkt på deras egen hemmaplan: *text*.

### ***4.3 Att skapa musik i improvisations- och härmningsövningar***

För den som aldrig har ägnat sig åt att själv skapa musik, kan det förstås framstå som en främmande och ”svår” verksamhet. Genom improvisations- och härmningsövningar kan man komma en lång väg i att avdramatisera musikskapandet.

Jag har vanligen introducerat sådana övningar redan vid den allra första musiklektionen med en ny grupp. Här följer en beskrivning av hur en sådan övning kan vara upplagd. Oftast har jag arbetat med grupper om fyra studenter, och jag har börjat med att lära dem en version av ett stycke av Don Cherry, ”Hum d’Allah ah marimba”. Sättningen är två xylofoner, kontrabas och congas. Alla i gruppen får lära sig alla instrumentstämmor, och vi försöker att cirkulera mellan instrumenten på ett så ”rättvist” sätt som möjligt. Jag själv medverkar på piano med ett stödjande ackompanjemang. Jag lär ut de enkla stämmorna genom att ”spela före” på respektive instrument. För xylofonstämmorna ger jag dessutom inledningsvis en kort minnesramsa, dialogen ”Kom nu och ät! – Det vill jag inte.” En motsvarande ramsa som kan underlätta congarytmens accenter är ”*morötter–morötter–ärter*”. Ramsorna kan tyckas barnsliga och är det naturligtvis också, men jag har funnit att de dels sparar tid vid inläringen, dels erbjuder ett enkelt sätt att referera till musikens olika delar när vi sedan arbetar fram ett ”head arrangement” inför en hel version av stycket.

”Hum d’Allah ah marimba” bygger i hög grad på *repetition* av fraselement och på *call and response*. Genom arbetet med att lära in styckets A- och B-teman och spela dem tillsammans får gruppen en tydlig upplevelse av hur det musikaliska samspelet kan använda sig av *repetition* och *call and response*. Ett exempel: när den enkla dialogen ”Kom nu och ät! – Det vill jag inte” upprepas tre gånger, kan man förstås tänka sig en utveckling mot ökad dynamisk intensitet.

Mycket snart låter jag små partier i musiken bli plats för soloimprovisationer. Först kan det vara så kort som ett entaktsbreak. Om vi spelar A-temat fem gånger i följd, får var och en tillfälle till en ”solo spot” (och den femte gången gör vi ett gemensamt ”kort” slut). Efterhand prövar vi att var och en tar sig an ett mer omfattande soloutrymme: en eller flera A-delar.

Frågan om *vad* och *hur* man gör när man improviserar uppkommer förstås snart. I det första skedet tycker jag ändå att det kan vara bra att inte fördjupa sig för mycket i tekniska och teoretiska frågor kring detta. Det är bättre och mer stimulerande att helt enkelt ge sig hän, att våga pröva och undersöka, och att låta sig inspireras av samspelet med gruppen.

Tonaliteten D-dorisk är genomgående i stycket. Xylofonisterna märker snart en skillnad mellan hur de olika tonerna fungerar i sammanhanget: grovt uttryckt känns de ”vita

tangenterna” konsonanta och de ”svarta” dissonanta. Detta kan utnyttjas effektivt när man improviserar. Kontrabasen är naturligtvis mycket svårare att ”hitta” på vid en första bekantskap. Men min erfarenhet är att de flesta tycker att det är en mycket lustfylld bekantskap att pröva sig fram på detta mäktiga instrument. Både beträffande bas och xylofon kan det vara fruktbart att betona en *rytmisk* infallsvinkel när man improviserar. På congas är den självfallen.

För att åstadkomma mer struktur kring improvisationerna, låter jag gruppen ta fasta på elementet av *call and response* i stycket och utforma sina soloinpass efter sådana mönster. Det sker förstås lättast i dialog. En fungerande modell kan vara att kontrabas, congas och piano spelar ett komp som i styckets tema, medan de båda xylofonerna spelar en improviserad dialog. Varje soloinpass kan vara till exempel två eller fyra takter långt. Allt efter instruktion eller egna infall kan dialogen bygga på *imitation* eller på *kontrastverkan*: ”hålla med” eller ”säga emot” (eller för den delen ”prata om något annat”). Med skådespelarstudenter vid instrumenten finns alla utsikter till spännande dialoger. Jag har ofta förundrats över vilken sinnesnärvaro, lyhördhet och påhittighet de uppvisar när de ”samtalar” via det nya xylofonmediet, och det resulterar för det mesta i verkligt fångslande improvisationer!

#### **4.4 Komposition i grupp: ”allsångsvalser”**

Ytterligare ett steg i det egna musikskapandet tas när vi så småningom kommer in på att *komponera*, att *lägga fast* de musikaliska idéerna i en viss *form*. Även här vill jag gärna inleda med övningar som sporrar och stimulerar den gemensamma kreativiteten i en grupp och som låter komponerandet förknippas med lust och lätthet.

Ett av många sätt att närma sig musikskapande är att göra *pastischer*: att först skaffa sig en upplevelse och uppfattning av några övergripande kännetecken hos musikstycken i en viss genre, för att därefter skapa ett nytt musikstycke med liknande egenskaper. Pastischen som undervisningsmodell behandlas av Martinsson (1999).

Mot slutet av den första terminen presenterar jag en gruppövning (för 3–4 studenter) där jag tillämpar det här angreppssättet under ett lektionspass (oftast 60 minuter). Det brukar bli en mycket rolig lektion. I korthet ser upplägget ut så här:

- Vi sjunger några kända allsångsvalser.
- Vi diskuterar hur de är uppbyggda av korta melodiska element (oftast fraser om ungefär fyra takter), varav ett eller flera återkommer flera gånger i valsmelodin.
- Vi hittar gemensamt på egna valser med liknande uppbyggnad.

Mera i detalj brukar jag gå tillväga på följande sätt.

Jag delar ut ett enkelt ”allsångshäfte” som består av fyra valser (refrängerna): ”Drömmen om Elin”, ”Svinnsta skär”, ”Jungfrun på Jungfrusund” och ”Jag tror på sommaren”. Melodierna finns i notskrift med texten under noterna. Utskriften är regelbunden: varje notrad omfattar åtta takter, och varje refräng (32 takter) upptar således fyra rader. Det blir tydligt att sångerna har gemensamma formella egenskaper.

Efter genomsjuning av de fyra valserna styr jag in diskussionen på melodiernas formella uppbyggnad. Melodifraserna (som i regel motsvarar radindelningen i texten) är ofta precis fyra takter långa. En sådan fyrtaktig melodifras upprepas ibland en eller flera gånger, identisk eller snarlikt; men ibland förekommer den bara en gång i melodin.



Vi går igenom de fyra valserna och diskuterar hur de olika frasbeståndsdelarna förhåller sig till varandra. Lika eller olika? Här kan man förstås ha olika åsikter. Den första melodifrasen, ”Vad jag drömt om dig”, kallar vi A<sub>1</sub> och fortsättningen ”lilla Elin, liksom sommarns vind” får då heta B. Den följande frasen ”söt som sockerstrut” påminner slående om A men ligger ett tonsteg lägre. Vi väljer att kalla den frasen A<sub>2</sub> och döper följaktligen om inledningsfrasen ”Vad jag drömt om dig” till A<sub>1</sub>.

Det följande är ett tänkbart analysresultat.

*Drömmen om Elin*

A<sub>1</sub> – B – A<sub>2</sub> – C

A<sub>1</sub> – D – E – F

*Jungfrun på Jungfrusund*

A<sub>1</sub> – B – A<sub>2</sub> – C

D<sub>1</sub> – D<sub>2</sub> – E – F

*Svinnsta skär*

A<sub>1</sub> – A<sub>2</sub> – B – C

A<sub>3</sub> – A<sub>4</sub> – D – E

*Jag tror på sommaren*

A<sub>1</sub> – A<sub>2</sub> – A<sub>3</sub> – B

A<sub>1</sub> – A<sub>4</sub> – C – D

Man kan konstatera likheter och skillnader i uppbyggnad. A-frasen återkommer olika många gånger i de olika melodierna. ”Jungfrun på Jungfrusund” avviker genom att en annan fras inleder melodins andra hälft – och även denna andra fras återanvänds.

Under genomgången, diskussionen och analysen förflyttar jag mig hela tiden mellan pianot, där jag kompar valserna, och svarta tavlan, där jag antecknar och kommenterar vår analys. Jag tycker att det är viktigt att varje sångparti som diskuteras, om än aldrig så kort, också blir sjunget och upplevt i diskussionssammanhanget.

Under fortsättningen av övningen blir mitt skuttande mellan pianistrollen och sekreterarrollen vid tavlan inte mindre intensivt.

Nu börjar det skapande arbetet! Vi har konstaterat en vanlig musikalisk struktur i allsångsvalser: de består av åtta stycken fraser om vardera fyra takter. Gruppens uppgift är nu att skapa en ny vals med samma uppbyggnad.

Jag ber en i gruppen att börja vår valskomposition genom att hitta på en A-fras, som kan bli inledningen på vår melodi. För att hjälpa till, spelar jag ett valskomp på pianot (till exempel i C-dur).

Kanske behövs några uppmuntrande tillrop, för att melodiidéerna ska rinna till. När de väl kommer, gäller det att vara lyhörd. Ofta för de förstås med sig harmoniska förändringar. Pianokompet måste anpassas så följsamt och omärkligt som möjligt. Ibland är studenten själv osäker på hur den melodiska idén ska utvecklas under de fyra takterna. Då gäller det att försöka stötta utan att styra.

Oftast kommer ändå idéerna utan större svårighet. Med utgångspunkt i min erfarenhet som ledare av övningen ser jag det som väsentligt att framlagda förslag accepteras i positiv anda, utan diskussion eller ens närmare eftertanke. I sammanhanget är det en poäng att hålla ”ången uppe” och gå raskt vidare. Vidare är det angeläget att var och en i gruppen behåller sitt eget ansvar för ”sina delar” och sin egen rätt att utforma sina bidrag till den kollektiva kompositionen. Ingen annan bör göra motförslag eller invändningar.

När en frasidé formuleras, upprepar jag den på pianot. När jag har fått bekräftelse på att jag har lyckats uppfatta och återge den exakt rätt, skriver jag ner den i notskrift på tavlan.

Student 1 är färdig med sitt fyra takter långa bidrag: A-frasen. Vi sjunger den gemensamt med pianokomp. Jag uppmanar student 2 att fylla i med en lika lång fortsättning. Vi bör också behålla det ”analytiska” perspektivet. Blir fortsättningen lik eller olik? En A<sub>2</sub>-fras eller en B-fras?

På detta sätt fortskrider komponerandet i cirkel i gruppen, tills de 32 takterna är färdiga. Om och om igen upprepas mönstret:

ny individuell idé – härmning/notskrift – gemensam genomsjungning.

Jag bemödar mig om att hålla rask takt utan utrymme för ”censur”. Inför varje ny insats sjunger vi igenom hela det hittillsvarande resultatet från början, minst en gång och gärna flera, så att det nya bidraget får en chans att ”förhålla sig” till summan av de föregående. Vi fortsätter också att ”analysera” vårt verk: hur förhåller sig det senaste tillskottet till de tidigare fraserna?

Hela gruppens delaktighet i varje led av melodiskapandet är förstås viktig. Lika angeläget är det också att var och en verkligen får utrymme att självständigt forma sitt bidrag.

Så här långt har vi hela tiden trallat eller nynnat vår melodi. När den nu är komplett, blir nästa uppgift att sätta *text* till den. Relationen mellan musik och text är ju central i mycket komponerande, och jag återkommer till den på skilda sätt i de flesta kompositionsuppgifter. I den aktuella övningen är textsättandet ett viktigt inslag dels för att alla ska känna att man har fullbordat det skapande arbetet, dels också för att det ytterligare stimulerar de kreativa förmågorna och samspelet i gruppen. Beroende på gruppens idéer kan sångtexten bli pastischartad också den: käck, lyrisk, dramatisk... – men ofta finner en grupp minst lika stort nöje i att prestera ren därpippitext.

Här kan det vara lämpligt att lätta på ordningsföreskrifterna och lämna ”ordet fritt” för en gemensam brainstorming. Jag tror att textskrivandet löper smidigare på så vis – men utan tvekan kan här uppstå idékonflikter och intensiva diskussioner, som måste hanteras. Jag försöker hålla en lätt ton och ett ganska högt tempo i samtalet om textskapandet, så att man inte onödigtvis fastnar i motsättningar om detaljer. Vi skapar förmodligen inga odödliga alster. Det är viktigare att vi har roligt medan vi skapar.

Resonemang om hur eventuella rim bör placeras ger ett ytterligare perspektiv på kompositionens struktur. Vilka rimplaceringar känns naturliga? Finns det alternativa möjligheter?

När en text börjar ta form, kan det ibland kännas nödvändigt att göra små justeringar i den melodi som tecknats ner. Jag uppmuntrar sådana friheter: text och melodi bör formas som en helhet.

Under en timme hinner en grupp ofta åstadkomma ganska mycket i sin kollektiva kompositionsverkstad. Vi ägnar kanske en kvart åt den inledande genomsjungningen och analysen. Under återstoden av lektionen brukar gruppen hinna slutföra minst en komplett vals med melodi och text, kanske två.

#### 4.5 Haikumelodier: ”solokomposition”

Mot slutet av den första terminen presenterar jag den första lilla tonsättningsuppgiften. De flesta studenterna är nog sedan tidigare bekanta med japanska haikudikter. Jag brukar ge dem ett litet urval: sju stycken treradingar av 1600-talsdiktaren Matsuo Basho, översatta till svenska av Rolf Aggestam (1974). Här är två exempel på dikter som ingår i urvalet.

Det haglar igen  
Mitt gamla jag i ett nytt hus –  
en urholkad ek

Du fyller dagen  
med sång! Får du aldrig nog?  
Lilla grå lärka

Det här projektet är ganska kortvarigt i tid. Vi pratar först lite om haikun som fenomen, japanernas sätt att ”bära med sig” en haiku och meditera över den, göra den till sin. Jag ber var och en av studenterna att välja *sin* haiku av de sju. På tavlan skriver jag en lite naivistisk instruktion eller recept för tonsättningen av dikten:

*läs den / lär den / smaka den / älska den / sjung den!*

Någon ”teori” för hur man gör när man skapar melodier finns alltså inte alls uttryckt i det här sammanhanget. Melodin föds på något sätt ur texten, men jag undviker helt att prata analytiskt om detta födande i förväg. I efterhand kan det däremot naturligtvis bli aktuellt att diskutera och försöka sätta ord på vad som egentligen händer där vid ”gränsen” mellan konstformerna.

Jag formulerar också några överkursuppgifter som ansluter lite till det vi har pratat om i musikteorin under den här första terminen: när du väl har gjort en melodi till din haiku, fundera då över vilken taktart eller vilka taktarter den har. Har den ett tydligt ”toncentrum”? Landar melodin på en ”grundton”?

Efter en vecka presenterar studenterna de melodier som de har gjort. Det finns inga krav på att skriva ner någonting. (För många elever hade ett sådant krav nog begränsat skapandet på ett rätt ofördelaktigt sätt.) Kravet på redovisningen är helt enkelt formulerat så: du ska *lära ut* melodin, du ska lära oss andra i gruppen att sjunga den precis som du har gjort den, så att du själv blir nöjd med vårt sätt att sjunga den. Det betyder att du måste *lägga fast* allting, inte bara tonhöjder utan också tonernas och pausernas längd.

Jag låter alltså kravet att *skriva ner*, som hade varit orimligt för de flesta, ersättas av kravet att *lägga fast* och *lära ut*. Och jag tror inte att det innebär någon skillnad i princip, vad tonsättningen beträffar.

Även om inte studenterna själva redovisar materialet skriftligt, så känns det angeläget att dokumentera det även på något annat sätt. Jag brukar först göra en enkel inspelning av varje haikusång på kassetband, efter det att tonsättaren har lärt gruppen sjunga den. Sedan gör jag *min* hemläxa inför nästa lektionstillfälle och noterar klassens haikukompositioner. Jag har också gjort det till min uppgift att *recensera* och kommentera tonsättningarna. Som respons

på sitt arbete får klassen alltså en liten trycksak med sina haikusånger i notskrift plus en kommentardel. Det kan kanske verka lite prilligt. Det handlar ju om sånger på mellan tre och tio takter. Men jag tror att det har sitt värde att göra dokumentationen så pass genomarbetad – om inte annat så på det plan som handlar om självförtroende och att bli sedd för det man har utträttat. För de allra flesta, även för dem som har musikalisk bakgrund, är ändå detta att komponera något nytt, ett *terra incognita*. Mina sångrecensioner kan säkert uppfattas som töntiga, men jag tror ändå att de fyller något slags funktion som bekräftelse, och jag försöker efter förmåga att utforma dem med största allvar.

Jag har nu samlat haikutonsättningar av skådespelarstudenter i ett decennium, och det börjar bli ett spännande material att försöka sammanfatta. I den här uppsatsen står ett annat och lite mer omfattande kompositionsprojekt i fokus. Men jag tror att den kompositionspedagogiska metodik som beskrivits ovan skulle kunna kasta ljus över musikalisk kreativitet i gränslandet mellan text och musik, och i uppsatsens avslutande diskussion (avsnitt 7) återkommer jag till frågan om haikutonsättningarna som ett möjligt fält för fördjupade studier.

#### **4.6 Modern dikt, ”duo-komposition”: melodi plus ”något mer”**

Under flera år har jag på kompositionsområdet låtit den här första haikutonsättningen följas mer eller mindre direkt av ett mycket större projekt, där var och en får tonsätta en självvald dikt, som sedan arrangeras, sjungs och ackompanjeras av klasskamrater. Det är ett ambitiöst projekt, som brukar avslutas med inspelning i skolans ljudstudio, och när allt är färdigt har klassen gjort en cd!

Men jag har kommit att tycka att språnget har varit för stort från den första uppgiften till den andra. Så när schemat har medgett det, har jag stuckit in en ”mellanuppgift”, som inte har krävt så mycket tid, men som har tagit fasta på skillnaden mellan att *bara* skriva en melodi och att skriva *både* melodi och inramande ackompanjemang.

Den här mellanuppgiften siktar in sig på just det steget. Den har kommit att handla om något slags ”duo-komposition”, en tonsättning för två. Den utförs i par, och *hur* arbetet görs i praktiken beror nog mycket på hur de olika paren föredrar att arbeta tillsammans.

Uppgiften är i korthet den här. Nu handlar det om små dikter av den finlandssvenska poeten Claes Andersson. De är obetydligt längre än haiku: 3–10 rader i mitt texturval. Var och en ska välja en dikt och tonsätta den. Men utöver sångmelodin ska tonsättningen den här gången också bestå av ett ackompanjemang. Det kan förstås göras mycket olika. Någon kanske vill ha en enda lång ton på cello som komp till sången. En annan vill ha jämna åttondelar på maraccas, eller en rytm på congas. Någon gör en ”andrastämma”, en röst till, som sjunger en andra melodi. En annan gör en ackordföljd som komp, för piano eller gitarr. Det blir ett slags ”utforskande” av vad texten ger för ”klangliga impulser”. Vid redovisningen av det här arbetet sjunger tonsättaren, och partnern utför ”kompet”.

Återigen består redovisningen av uppgiften i det praktiska utförandet. Det handlar inte om att skriva ner någonting, men ”lägga fast”, och den uppgiften blir så mycket mer angelägen när man är två som ska utföra musiken. Uppgiften är inte löst förrän allting ”sitter” och alla nödvändiga överenskommelser har gjorts för att sångaren och ackompanjatören ska kunna framföra kompositionen precis som den är tänkt.

Vad gör jag? Jag spelar in och jag skriver ner. Vi diskuterar "musikteoretiska" aspekter av deras alster: alltså sådant som taktarter, tonarter, klang och utförande. Studenternas "feedback" består nog framför allt den här gången av att se sin musik *som skrift*.

#### **4.7 Rytmska och harmoniska infallsvinklar**

Genom olika övningar undersöker vi textrytm. Efter den första terminens studier i musikleära har alla åtminstone grundläggande kunskaper i notvärden och hur man läser och noterar rytmer. Nu gör vi övningen att notera rytmen i några textramsor: "Flyg, fula fluga, flyg...", "Ett två tre fyra, alla byxor...", "Heja Sverige, friskt humör", "Essike dessike" med flera. Det ger anledning att resonera både om olika uppfattningar om hur en ramsa "ska vara" och om hur den kan noteras på olika sätt.

Efter en sådan övning i att bekräfta och reproducera en given textrytm genom att skriva ner den, följer övningar i att själv skapa en rytm åt en kort text. Här har jag använt olika slags material och tillvägagångssätt.

Alf Henriksons dikt "Mannen från Hökarängen" har fått bli utgångspunkt för rap-rytmiska versioner, som en i gruppen improviserar, ger fast form och lär ut till de övriga. Emellanåt har jag tagit resultatet till utgångspunkt för resonemang kring notering. Det visar sig att de spontant tillkomna rap-rytmerna ganska ofta får mycket komplicerat utseende i notskrift.

Göran Palms "Havet" har fått bli material till en hemuppgift: notera en textrytm som ska utföras av hela gruppen som talkör! Inte alla lyckas skriva riktigt den rytm de tänkt. Nästa lektion får delvis ägnas åt att reda ut begreppen, så att notbilden stämmer med intentionerna. Sedan blir det en mäktig upplevelse att höra "sin" rytm i talkör och märka att man med den har tillfört dikten något eget, personligt.

Lektionerna i musikleära inkluderar förstås även elementär ackordlära. Efter de nämnda övningarna i textrytm arbetar vi också med att låta ackordklanger inspirera i mötet med en text. Jag har använt två sinsemellan ganska olika dikter i det här sammanhanget: "Mitt hjärta är en bur" av Bo Setterlind och "Han Ville Ha Dej Så Intensivt" av Bruno K. Öijer. Inför övningen presenterar jag en uppsättning om sex ackord (C, Dm, Em, F, G, Am) som utgör uppgiftens rätt snäva harmoniska ram; det är de som får användas. Jag försäkrar mig om att var och en utan svårighet kan hitta ackorden på pianot. Därefter är uppgiften att med penna markera var i texten man vill använda ett ackord. Vid vilken stavelse? Mellan vilka ord? Nästa steg är att välja ackord för varje markerad plats i texten. Därefter, slutligen, handlar det om att också hitta fram till en melodi. Det skulle kunna upplevas som ett svårt språng, och någon gång är det nog så; men utifrån de här utgångspunkterna har jag ändå funnit att de flesta upplever att en melodi liksom kommer till dem utan svårighet.

#### 4.8 Hel dikttonsättning: ett projekt för hela klassen

Studenterna får i uppgift att själva välja en text att tonsätta redan när vårterminen börjar. Deras förslag till melodi bör vara klart vid mitten av terminen, så att resten av tiden kan användas för repetitioner.

Kompositionsarbetet och repetitionsarbetet kan förstås utvecklas på många olika sätt. Det går knappast att sammanfatta med några korta ord. Arbetssättet hos mig i klassrummet har väl också utvecklats lite i takt med att jag har genomfört det här projektet några år – men framför allt handlar det nog om individuella skillnader mellan tonsättarna.

Det samlade resultatet i en klass visar ibland en musikalisk ”tyngdpunkt”: något år har kompositionerna dominerats av folkvisetongångar i moll, något annat år har många gjort gitarrbaserad rock. Men oftast är en årskurs-cd välgörande spretig, och jag tycker att man kan utläsa en hel del om en klass’ blandade personligheter. Några gästlärare har sagt att de har dragit nytta av en sån här cd för att liksom lära känna sina studenter i början av samarbetet.

Flera saker blir tydliga när man blickar tillbaka:

- skiftande musikaliska utgångspunkter
- skiftande grad av självständighet i arbetet (samarbete med kamrater eller med mig)
- skiftande val av arbetsmetod
- skiftande vägval beträffande melodi, rytm, klang, ”genre”

Musikundervisningen innehåller som sagt åtskilliga inslag utöver de kompositions-pedagogiska. Bland annat ingår rytm- och melodiläsningsovningar, gehörsträning, samspel i grupp, praktisk instrumentkännedom och musikhistoria. Men jag är särskilt intresserad av att skaffa mig en uppfattning om hur just den kompositionspedagogiska metodiken har fungerat. Har den påverkat studenternas musikaliska självtillit? Deras upplevda insikter och färdigheter? Tycker de sig ha någon nytta av den i sitt arbete som skådespelare?

Jag tror att den bästa vägen att få en bild av sådana ting bör vara *samtal* (kvalitativa intervjuer) med några av de mer än hundra studenter som har genomfört tonsättningsprojekt inom skådespelarutbildningens musikundervisning. Jag tror att det kan vara av intresse att så noga som möjligt försöka spegla den starka heterogenitet som jag har tyckt mig iaktta när det gäller förutsättningar, processer och resultat på både individplanet och metodplanet.

Den stora spridningen beträffande musikalisk *bakgrund* har redan nämnts. Inom det individuella kompositionsprojektets ram gör den studerande en rad *processuella val* (som nog ofrånkomligen i viss utsträckning har att göra med den egna bakgrunden):

- hon väljer text att tonsätta,
- hon söker, prövar och väljer arbetsmetoder,
- hon väljer (mer eller mindre insiktsfullt) en viss ambitionsnivå för sin tonsättning,
- hon väljer grad av självständighet (färdigställer hon kompositionen helt på egen hand, eller låter hon den växa fram i samarbete med sina medmusiker?) osv.

I följande avsnitt presenterar jag kort ett urval av de drygt hundra kompositionsprocesser jag har följt. Jag har valt ut några som intresserar mig särskilt och som tydligt illustrerar den nämnda spridningen beträffande processuella val.

## 4.9 Några klingande exempel

Det första året som vi arbetade med detta så växte projektet liksom fram efter hand. Det fanns ingen färdig idé från början om att det skulle leda till en samlad dokumentation, utan tanken på att spela in en cd kom från studerandehåll så småningom. Den här första omgången bestod också till viss del av ganska korta och enkla kompositioner.

Studenten Axel tonsatte då, 1998, den korta dikten ”Var omsorgsfull” av Claes Andersson. Han presenterade sin melodi genom att sjunga den, för han hade inte lyckats notera den. Gemensamt redde vi ut hur melodin kunde skrivas. Sedan prövade vi att lägga till en överstämma på tersavstånd, och därefter också en understämma, ett slags ”kvintbordun”. Arrangemanget var alltså ett lagarbete. Med de här tre stämmorna var kompositionen färdig. Den inspelade versionens längd var 0:54.

En klasskamrat, Daniel, gjorde samma år en melodi till Göran Tunströms dikt ”Där gick mitt åttonde liv åt helvete”. Inte heller han lyckades notera sin sång. Men det klarade faktiskt inte jag heller! Daniel hade nog rätt klart för sig hur melodin skulle sjungas, men den var rytmiskt så pass sammansatt att jag valde att skrinlägga försöken att skriva ner den och i stället prioritera gehörsläring. I samråd med Daniel prövade jag några ackompanjerande pianoackord. Det fanns också en mycket driven slagverkare i klassen, som själv utformade sin insats. I den inspelade versionen (1:39) sjungs melodin först solo, sedan i kör.

Ytterligare en kille i samma klass, Erik, gjorde sin melodi till dikten ”Först svalde jag” av Kristina Lugn. Han jobbade med gitarr och utformade melodi och ackordföljd på egen hand. Men att skriva ner det hela fick jag hjälpa honom med. I den inspelade versionen (2:41) har gitarren ersatts av mitt pianospel, och melodin kommer först solo, sedan i kör.

Cecilia valde 2001 en dikt av Federico García Lorca, ”Adelina på promenad”. Cecilia är en duktig pianist och skrev själv ner sin melodi utan svårigheter. Men hon ville att den skulle kompas på gitarr; det skulle låta spanskt, och hon hade en ganska klar uppfattning om vilken rytmisk karaktär de olika delarna av sången skulle ha. Men hur gitarrkompet närmare skulle utformas lämnade hon i stor utsträckning över åt en klasskamrat. Arrangemanget på inspelningen (1:27) är resultatet av deras samarbete.

Fredrik i samma klass saknade helt musikalisk bakgrund, men definitivt inte intresse. Han valde att tonsätta Göran Sonnevis dikt ”Jag tog ut min fars fiol”. Fredriks arbetsmetod var ganska annorlunda från dem vi har mött tidigare. Han lade fast mönstren för några kompinstrument: gitarr, elbas och olika slagverk, bl.a. krika. Han instruerade sina kamrater hur de skulle spela, så att de etablerade rätt ”groove”. Ovanpå det sjöng Fredrik en melodi som han inte lade fast före framförandet, utan den improviserades på rätt olika sätt varje gång. Den inspelade versionens längd är 3:03.

Året därefter, 2002, jobbade Gustav på ett sätt som delvis var likartat. Han valde en dikt av Bruno K Öijer. I original saknade dikten överskrift, men Gustav gav den titeln ”Smycket av ingenting”. Gustavs utgångspunkt var en ackordföljd, en ”rundgång”, som han prövade på piano. Sedan bad han mig utföra den om och om igen, medan han prövade hur texten gick att sjunga till. Det var ett rätt svårt arbete, tyckte han, för texten var rytmiskt oregelbunden, och det var inte alltid lätt att hitta ett bra sätt att passa in den i rundgångsmönstret. Men så småningom lade han fast melodin. När vi började repetera instruerade Gustav de olika

kompinstrumenten och kören, så arrangemanget var helt hans verk. Men några noter förekom inte, utan i inspelningen (2:45) spelade vi alla efter ackordföljden.

Hanna i samma klass valde ”Stjärnorna” av Edith Södergran. Hon började också med en ackordföljd. Hon hade känt sig inspirerad när jag gick igenom ackordlära i musikteorin, och hon började sitt kompositionsarbete med att skapa en egen ackordföljd som var 32 takter. Sedan spelade hon ackordföljden på piano, försökte sjunga texten till och prövade sig så småningom fram till en melodi. Jag fick hjälpa henne att skriva ner den. När det gällde framförandet var Hanna mycket bestämd beträffande hur det skulle klinga. Piano eller gitarr passade inte, utan klangerna borde sjungas av röster. Jag hjälpte henne att arrangera ackordföljden för tre röster. Inspelningens längd blev 1:39.

Bo i samma klass valde en dikt av Jacques Werup, ”Senvinter”. Bo hade förälskat sig i kontrabasen, och han byggde sin tonsättning helt på det instrumentet. Han arbetade fram melodin genom att spela på basen och sjunga med unisont. När melodin började bli färdig, etablerade Bo ett samarbete med en klasskamrat som spelade trummor, och tillsammans arrangerade (eller regisserade) de på egen hand ett framförande där de gav sig själva rätt fria tyglar. Det var mycket spännande när de kom tillbaka och presenterade resultatet av sina repetitioner. Inspelningens längd blev 4:34.

Jag nämnde ju att en del väljer att uttrycka sig i rockgenren. Ibland kan en hel årskurs-cd vara gitarrbaserad. Det kan leda till roliga möten mellan den klassiska svenska lyriken och moderna musikaliska uttryckssätt. När Inga år 2003 tonsatte Karin Boyes dikt ”Jag vill möta...” var jag inte närmare inblandad i hur musiken blev till, utan det var ett grupparbete inom klassen. Jag fick uppfattningen att hennes melodi växte fram i samarbete med de klasskamrater som kompede henne. Ackordföljderna och arrangemanget på inspelningen (2:02) är nog ett lagarbete.

Under årens lopp har det här kompositionsprojektet låtit mig stifta bekantskap med över hundra skådespelare/tonsättare. Jag hoppas att några av dem i en framtida undersökning – som jag skisserar i den här uppsatsens avslutande diskussion – kommer att vilja låta sig intervjuas om sina intryck av tonsättningsarbetet. I vissa fall ligger det visserligen flera år tillbaka i tiden. Men detta behöver inte nödvändigtvis innebära en nackdel, för tidens gång bör ha kunnat medföra mer stoff till exempelvis ett samtalsämne som vilken roll den upplevda musikaliska självtilliten kan spela i teaterarbetet. Jag hoppas och tror att cd-inspelningarna i kombination med mina frågor ska kunna väcka många konkreta minnen till liv.

## ***5 Metod***

### ***5.1 Några preliminära metodologiska överväganden. Att undersöka livsvärldar***

Mitt intresse har genom åren vuxit sig starkt för att försöka sammanfatta och analysera min kompositionspedagogiska verksamhet och resultaten av den. Instinkten säger mig att det lämpligaste sättet att närma sig sådana frågeställningar bör vara något eller några slag av *kvalitativa metoder*. Jag tror alltså att jag har en rimlig hum om både *vad* jag vill göra och *hur* jag vill göra det.



Detta är kanske inte så överraskande. Ely (1993) påpekar att kvalitativa forskningsfrågeställningar oftast är ”intimt sammanvävda med forskarens djupaste engagemang i yrkesliv och samhälle” (s. 37). Enligt Eneroth (1984) är en logisk-deduktiv kunskapsmodell och en kvantitativ metod inte konstruerade att upptäcka de för en företeelse typiska kvaliteterna. Eneroth talar vidare om ”mätinstrumentets tyranni” (s. 19) och hävdar att den kvantitativa metoden innebär ”en skrämmande inskränkning” av vad som går att undersöka vetenskapligt (s. 35).

Bengtsson (2005) anför ett citat från filosofen Edmund Husserl: ”Objektivistisk vetenskap etablerar ett absolut avstånd mellan vetenskap och levtt liv. Men därmed förlorar vetenskapen sin betydelse för människans dagliga liv.” (s. 17)

Hur kan man formulera ett alternativ till en objektivistisk, logisk-deduktiv, kvantitativ undersökningsmetod? En möjlig riktning anges av begreppet *livsvärld*, som har hämtats just från Husserl. Livsvärlden, ”någons förgivettagna upplevelsevärld”, är ”en differentierad och komplex verklighet med en rikedom av skilda egenskaper och egenskapstyper som inte låter sig reduceras”. (Bengtsson, 2005, s. 17)

Livsvärlden är i Husserls filosofi *förvetenskaplig* och *förreflexiv*; den är *social* och *historisk*. Livsvärlden innehåller strängt taget inte enskilda föremål utan ”en inre horisont av mederfarna egenskaper hos ett givet föremål”. Livsvärldsbegreppet har utvecklats och omformulerats hos tänkare som Heidegger (vara-i-världen), Merleau-Ponty (”être-au-monde”, vilket uttrycker en kommunikativ relation till världen, alltså snarast vara-till-världen) och Alfred Schütz (”social värld”, ”vardagsvärld”). (Bengtsson, 2005, s. 18 ff.)

De metodologiska konsekvenserna av en livsvärldsgrundad forskningsansats går ändå att uttrycka med jämförelsevis enkla ord. Sherman och Webb (1988, s. 5 ff.) påpekar att händelser bara kan begripas i sina sammanhang. Därför gör kvalitativa forskare djupdykningar i miljöer och sammanhang. De som undersöks ska tala för sig själva, så att deras perspektiv framgår. De undersökta personerna undervisar forskaren om sina liv. Upplevelsen är en helhet, inte skilda variabler.

Man bör hålla i minnet att språket drar en gräns för vad som kan förmedlas: det grundläggande hos vår livsvärld är enligt van Manen förspråkligt (*preverbal*) och därför svårt att beskriva (Carlsson, 2005). Ely (1993) påpekar en viktig poäng med undersökningen av den egna och andras livsvärldar: *att göra det välbekanta obekant*. Med van Manens ord: problemet med fenomenologiska undersökningar är inte alltid att vi vet *för lite* om det vi vill undersöka, utan att vi vet *för mycket* (Carlsson 2005).

Bengtsson (2005) gör några viktiga metodologiska påpekanden:

– ”Det finns [...] inget som hindrar oss från att undersöka den egna livsvärlden eller andras livsvärldar. Men vi får inte glömma att vi fortfarande själva alltid är en del av den.” (s. 30)

– ”En forskningsansats innehåller filosofiska grundantaganden av ontologiskt och epistemologiskt slag” (s. 34)

– ”En livsvärldsansats är kvalitativ”; ”För detta krävs differentierade och sensitiva metoder som kan fånga den kvalitativa komplexiteten.” (s. 37)

Någon färdig metod för livsvärldsgrundad forskning kan inte uppställas. Forskaren måste vara metodologiskt kreativ (Bengtsson, 2005).

Flera frågor anmäler sig för den forskare som föresätter sig att göra sin undersökning med utgångspunkt i begreppet livsvärld. Uppgiften att skaffa sig språklig tillgång till andras livsvärldar för honom till frågan om vilka som är de bästa, mest praktiska och mest givande *datainsamlingsmetoderna*. Uppgiften att slå en brygga mellan forskarens livsvärld och de människors livsvärldar som studeras för honom vidare till *tolkningsfrågor*. Dessa frågor behandlas i de följande avsnitten.

## 5.2 Datainsamlingsmetoder

Eneroth (1984) beskriver fem steg i det han kallar den begreppslogiskt-induktiva kunskapsmodellen:

1. *jag ska avgränsa* den företeelse som ska undersökas;
2. *jag ska utsätta mig för* företeelsen så att så många aspekter som möjligt visar sig (*strategiskt urval*);
3. *jag ska skapa kontakt* (samla in data);
4. *jag ska "ställa in blicken"* (finna en varseblivningsmetod);
5. *jag ska välja och använda datasammanfattningsmetod* (begreppsbildningsmetod).

Vad menar Eneroth med att forskaren ska "skapa kontakt"? Valet av datainsamlingsmetod är i själva verket en hel serie av val (Eneroth, 1984; bokstavskoderna är min uppfinning).

- Vill jag undersöka en företeelses (A) innebörderstruktur (förståelsesdata) eller dess (B) materiella aspekter (sinnesdata)?
- När jag undersöker (A) eller (B), vill jag då inrikta mig på att förstå (a) mig själv, eller andra vilkas uttryck styrs fram av (b) den undersökte, (c) forskaren, eller (d) båda?

Dessa val kan utmytna i olika metoder: till exempel (Aa) introspektion, (Ab) empati, (Ac) samtal, (Ad) samspel, (Ba) självobservation, (Bb) direkt observation, (Bc) kvalitativa experiment, (Bd) deltagande observation.

Även om det är lätt att känna sig en smula förvirrad inför så många möjliga metodologiska vägval, bör jag ju göra klart för mig mina preliminära reaktioner. För min undersökning av tio års kompositionspedagogiska erfarenheter förefaller kanske alternativen Ac och Bd särskilt närliggande: *samtal* och *deltagande observation*.

I viss – kanske till och med stor – utsträckning har jag ju som pedagog och medverkande musiker varit *deltagande observatör* under kompositionsprojekten. Spradley (1980) påpekar att den deltagande observatörens roller visserligen kan variera, men att det finns en rad konstanter:

- (a) ett *dubbelt syfte* måste upprätthållas;
- (b) man måste bli *uttryckligt medveten* om sådant som andra tar för givet;
- (c) man är både *insider* och *utomstående*;
- (d) det krävs *introspektion*
- (e) liksom *vidvinkelobjektiv*
- (f) samt att man för *anteckningar*.

Ely (1993) påpekar att loggboksförande kan ge nya, tillfredsställande insikter. Det är troligt att jag för den här undersökningens syften skulle ha kunnat dra stor nytta av bevarade anteckningar – om jag hade gjort några under de gångna tio åren. I efterhand går bristen inte att reparera, och mitt minne är inte tillräckligt tillförlitligt för att tjäna som ensam grund för undersökningen. Jag måste alltså välja en annan datainsamlingsmetod, eller flera.

Esaiasson, Gilliam, Oscarsson och Wängnerud (2007) skiljer dels mellan *informantundersökning* (som är ute efter svarspersonernas vittnesmål om verkligheten) och *respondentundersökning* (där just själva svarspersonerna och deras tankar är studieobjekten), dels också mellan *frågeundersökning* och *samtalsintervjuundersökning*.

Det tycks stå klart att rimliga metodologiska val för mig bör bli *respondentundersökning* och *samtalsintervjuundersökning*. Jag är ju intresserad av att få lära känna studenternas erfarenheter av och tankar om kompositionspedagogik – inte av att be dem om faktaupplysningar. Det förefaller vettigast att försöka skaffa den kunskap jag söker genom att föra individuella samtal i ämnet. Med andra ord kommer det att föreligga en *subjekt-subjekt-relation* mellan mig och dem jag samlar in data från (Eneroth, 1984). Med utgångspunkt i det jag lär mig om studenternas upplevelser och reaktioner, hoppas jag kunna formulera några mer generella slutsatser om kompositionspedagogiken.

Esaiasson m. fl. (2007) urskiljer en rad *användningsområden för samtalsintervjuer*:

1. När vi ger oss in på ett utforskat fält
2. När vi vill veta hur människor själva uppfattar sin värld
3. När vårt syfte är att utveckla teorier eller begrepp
4. Teoriprövning
5. Som ett komplement till annan forskning

För mitt fall känns alltså åtminstone de tre första områdena aktuella.

Hur bör jag välja mina intervjupersoner? Esaiasson m. fl. (2007) återger tre allmänna råd av McCracken: ”Välj främlingar, ett litet antal och sådana som inte är ’subjektiva’ experter” och tillägger dessutom: ”principerna *intensitet i urval* och *maximal variation*” (s. 291). Rådet att välja ”främlingar” kan jag inte följa. De människor jag måste intervjuar har jag lärt känna i undervisningssituationen. Jag är intresserad både av dem som har hunnit få lite tidsperspektiv på sina upplevelser och av dem som kan redovisa helt färskas intryck. Den föreliggande undersökningen är inriktad på erfarenheter av det senare slaget, utforskade genom samtalsintervjuer med studenter som helt nyligen har avslutat kompositionsprojekt inom ramen för min musikundervisning.

### **5.3 Tolkningsfrågor**

Genom intervjuerna hoppas jag få en god uppfattning om de studerandes upplevelser. Det är givet att mina resultat kommer att vara starkt präglade av intervjupersonernas begrepp, uppfattningar och beskrivningar. I sociologisk teori finns skilda synsätt på värdet härav. Émile Durkheim vill frigöra den sociologiska vetenskapen från vardagslivets begrepp, medan Max Weber tvärtom vill bygga den på de sociala aktörernas beskrivningar.

Giddens (1976) har försökt förena dessa synsätt och hävdar att samhällsvetenskaperna måste bygga på en *dubbel hermeneutik*: dels förhålla sig till en värld som redan är tolkad av de sociala aktörerna själva, dels också gå längre än de sociala aktörernas självuppfattningar.

Geertz (1983) gör en rumslig distinktion mellan begreppstyper: mot begrepp som ligger *nära* erfarenheten svarar begrepp som ligger *långt från* den (exempelvis: familj // primärgrupp; inlärning // socialisation).

Hans-Georg Gadamer har präglat begreppet *förförståelse* – ett nödvändigt villkor för förståelse, som har ungefärliga motsvarigheter hos andra vetenskapsteoretiker: ”förväntningshorisonter” hos Karl Popper, ”paradigm” hos Thomas Kuhn och ”generella bakgrundsteorier” hos Paul Feyerabend. I förförståelsen ingår (a) språk och begrepp, (b) trosuppfattningar och föreställningar, samt (c) personliga erfarenheter, bl. a. av andra aktörers handlingsätt (Gilje & Grimen, 2007).

I föregående avsnitt, på tal om de metodologiska konsekvenserna av en livsvärldsansats, angav jag ett skäl för att dyka på djupet i intervjupersonernas livsvärldar: händelser kan bara begripas i sina sammanhang. Med hermeneutikerns terminologi kan detta uttryckas: meningsfulla fenomen är bara förståeliga i sin *kontext* (Gilje & Grimen 2007).

I jakten på fenomenens mening får man aldrig glömma bort frågan: *mening för vem?* Quentin Skinners idéhistoriska metodologi pekar på tre skilda tolkningar av den frågan (Skinner, 1988):

1. vad betyder orden (lexikalisk mening)?
2. vad betyder texten *för oss* (relevans)?
3. vad betyder texten *för författaren* (historisk mening)?

Här anknyter Skinner till J. L. Austins språkfilosofiska terminologi. I anglosaxisk språkfilosofi har ”speech-act theory” utgående från den senare Wittgenstein ägnats stor uppmärksamhet. I korthet kan Austins termer presenteras på följande sätt. Att säga något kan kallas att utföra en lokut handling. Det innebär i allmänhet därigenom att utföra en illokut handling (fråga, svara, berätta, varna, döma, kritisera osv), en handling *i* det man säger något, till skillnad från handlingen *att* säga något. En perlokut handling slutligen innebär att yttrandet framkallar en viss följdriktig verkan. Lokut: han sade; illokut: han rådde mig; perlokut: han övertygade mig.

Det är således den illokuta dimensionen av ett yttrande som är intressant för Skinners metodologiska strävan. Han identifierar den med aktörens avsikt (intention, point). Den förklaringsstyp Skinner förordar är icke-kausal. Att känna till en handlingss orsaker skänker inte någon förståelse av själva handlingen, hävdar han (Bjerstedt, 1993).

Hur kan man avgöra huruvida en tolkning är riktig? Gadamer och Skinner har anfört delvis motstridiga kriterier för korrekt förståelse. Gadamers *holistiska kriterium*, å ena sidan, går ut på att alla detaljernas harmoni är kriteriet på korrekt förståelse. Detta kriterium är inriktat på *inre samband/koherens*, på hur delarna *hänger samman*/harmonierar med helheten. Vidare är kriteriet *textorienterat*. Det är problematiskt på åtminstone två sätt: för det första kan det finnas flera möjliga helhetliga tolkningar (och kriteriet ger ingen ledning för hur man i så fall ska välja mellan dem); och för det andra är alla texter inte koherenta. Skinners *aktörskriterium*, å andra sidan, går ut på att forskarens tolkning bör överensstämma med författarens/aktörens *avsikt* eller *poäng*. Kriteriet är *aktörorienterat*. Även det är problematiskt: dels, för att kunna tolka texten rätt, måste vi känna till avsikterna; dels är författarens avsikter ofta underordnade i litterära verk, dikter m.m. Gilje och Grimen (2007) drar slutsatsen att vi måste använda oss av ”*både* det holistiska kriteriet *och* aktörskriteriet” (s. 196).

Eneroth (1984) särskiljer tre *teoretiska perspektiv* i analysarbetet: ett *statiskt perspektiv*, som undersöker det varaktiga, ett *dynamiskt perspektiv*, som vill tydliggöra förändringar, och ett *teleologiskt perspektiv*, som betraktar varje företeelse som lösningen på ett problem. I anslutning härtill gör Eneroth en indelning av *datasammanfattningsmetoder*, där han skiljer på

*grounded-theory-metoder* (som vill kartlägga företeelsens kvaliteter), *idealtypsmetoder* (som arbetar med exempelkarikatyrer), *väsenmetoder* (som söker det kännetecknande och eventuellt gemensamma för företeelser), *processmetoder* (som fastställer ett förändringsförlopps stadier) samt *dialektiska metoder* (som studerar och ger en flödesbeskrivning av de omvandlingar som ligger *mellan* stadierna i förändringsförloppet).

Att på förhand binda sig vid ett särskilt teoretiskt perspektiv eller en särskild datasammanfattningsmetod är förstås varken tillrådligt eller görligt.

I inledningsavsnittet konstaterades behovet av *metodologisk kreativitet*. Vidare är *metodologisk tolerans* en viktig princip: ”man bör ge tolkningsförsök tid på sig att visa vad de duger till” (Gilje & Grimen, 2007, s. 199 ff.).

Ännu återstår åtskilliga frågor att formulera och att ta ställning till. Flera av dem anar jag inte än. Detta är nog som det ska vara. I ett initialt skede av en kvalitativ undersökning kan forskarens frågeställning vara bred och oprecis (”vad pågår här?”). Så småningom kommer flera, mer precisa – och föränderliga – frågeställningar att utkristalliseras. Fortfarande i ett avslutande analyskede kommer en *metodologisk flexibilitet* att vara nödvändig: att bearbeta fakta är en *eklektisk* aktivitet (Ely, 1993).

Det känns både svårt och stimulerande. Är detta en möjlig väg att nå kunskap, och hur allmängiltig är denna i så fall? Svensson (2006) menar att kvalitativ forskning oftast inte kan generaliseras systematiskt till en vidare population, men att en studie kan användas ”inom den studerande kontexten” (”inre generalisering”) (s. 215). Sjöström (2007) resonerar om den vetenskapliga studiens bruksvärde som bidrag till en pågående diskussion och om dess *vidareförbarhet*: studien utlöses ur det praktiska arbetet, och den kommer förhoppningsvis i sin tur att kunna påverka praktiken genom att den blir föremål för kritisk granskning av läsare som har en egen praktik inom området. Jag finner vidare en källa till tröst och tillförsikt i Schybergs (2007) trovissa ord apropå frågan om det är möjligt att generalisera resultat från intervjuundersökningar: ”Likt ett hologram finns helheten i det enskilda” (s. 97).

#### **5.4 Genomförande av samtalsintervjuer**

Studenterna i årskurs 1 läsåret 2007–08 avslutade sitt kompositionsprojekt med att den 29 april 2008 göra en inspelning av det material de arbetat fram. Under projektets gång hade jag nämnt för klassen att jag var sysselsatt med att försöka dokumentera och utvärdera mitt kompositions-pedagogiska arbete, och att jag var intresserad av att få deras hjälp. Dagen efter inspelningen av deras kompositioner, den 30 april, genomförde jag samtalsintervjuer med fyra av studenterna, som på förfrågan hade anmält intresse för att delta: Nora, Bodil, Harald och Filippa. Varje intervju varade i 45 minuter och spelades in på kassetband, som sedan transkriberades av mig.

Varje samtal inleddes med att jag kort redogjorde för undersökningens syfte och intervjuernas roll i sammanhanget. Vidare påtalade jag att intervjudeltagarnas anonymitet var garanterad och att de skulle få tillfälle att läsa och godkänna eventuella intervjuцитat där det föreligger en möjlig risk för identifikation.

Intervjuerna följde en lista med ett antal stolpar, som angav övergripande frågeställningar. Men jag försökte också se till att varje samtal fördes med rimligt stort utrymme för individuella intryck och reflektioner, infall och associationer.

Detta är den lista över frågeställningar som jag använde mig av vid samtalsintervjuerna.

- A. Upplever du någon förändring i ditt förhållande till musik nu jämfört med för ett år sedan, innan musikundervisningen här började?*
- B. Rätt tidigt försökte jag ju ta in övningar som gick ut på att skapa musik i mindre skala. Jag är nyfiken på vad du minns av dem, och vad du tyckte om dem.*
- C. När vi väl började med det stora kompositionsprojektet, kände du då att du hade en klar uppfattning om syftet med det vi skulle göra?*
- D. Hur utvecklades ditt eget projekt steg för steg?*
- E. Hur skulle du bedöma kompositionsprojektets läranderesultat? Man kan ju tänka sig att det skulle gynna olika saker: att lära sig spela instrument, att få fördjupade teoretiska insikter, förmågan att samspela och kommunicera i och om musik, och kanske mer övergripande det musikaliska självförtroendet. Kan du säga något om det?*
- F. Jag vet ju inte mycket om hur ni jobbar tillsammans på scengolvet. Upplever du tydliga likheter eller olikheter?*
- G. Det kan ju vara svårt att schemalägga skapande arbete. Hur har det funkat, tycker du, med de arbetsformer och scheman vi har haft?*
- H. Är det någonting du tycker har fungerat sämre, så dåligt att jag måste veta om det?*
- I. Tror du att du kommer att vilja göra något liknande i framtiden, skapa musik själv eller tillsammans med andra, inom eller utom skolans ram?*
- J. Jag har inga fler frågor. Har du kommit att tänka på något ytterligare som borde sägas?*

## **6. Resultat**

Vid en samlad analys av de renskrivna samtalsintervjuerna utkristalliserar sig följande teman.

*Det pedagogiska upplägget: förövningarna*

*Dokumentation som pedagogiskt grepp*

*Det pedagogiska upplägget: kompositionsprojektets syfte(n)*

*Det pedagogiska upplägget: tidsaspekter*

*Läroarstil*

*Vägen mot ett ökat musikaliskt självförtroende*

*Några aspekter av läranderesultat*

*Musikskapande i framtiden*

*Den individuella kreativa processen: fyra berättelser*

I den första gruppen av teman står den pedagogiska metoden i fokus, medan den andra gruppen av teman rör den enskilda skådespelarstudentens musikaliska utveckling. Här följer nu ett försök att systematiskt återge och kommentera de synpunkter som framkom vid samtalsintervjuerna.

### **6.1 Det pedagogiska upplägget: förövningarna**

I skildringen av min pedagogiska praktik i kapitel 4 har jag redogjort för en rad musikskapande övningar av mindre format, som alla i något avseende siktar framåt mot det större kompositionsprojektet och som är tänkta att fungera som förberedelser inför det.

I haikuövningen fokuseras det melodiska, i talkörsövningen ("Havet") det rytmiska. Den kollektiva valsövningen syftar till att ge en fördjupad inblick i enkla musikaliska former, "strukturellt skapande". Att bygga harmoniska strukturer, att "tänka i ackord", står i fokus för övningen att ge en förelagd dikt en melodi med utgångspunkt i en given uppsättning treklanger. Sammantaget formar sig övningarna till en provkarta på några angreppssätt som skulle kunna vara användbara, när man ska tonsätta en text. Denna pedagogiska strategi är förstås tämligen lätt att genomskåda för studenterna.

### ***6.1.1 Förövningarna som en väg in i det större kompositionsprojektet***

Jag bad i samtalen studenterna att formulera sin syn på de olika förövningarna och deras förhållande till det följande, större kompositionsprojektet. De intervjuade talar här så gott som med en mun. Ett par synpunkter återkommer.

*I. Det var skönt att få börja med mindre uppgifter, för på så vis avdramatiserades den större uppgiften.*

Nora: Ja... jag tänkte på det i går faktiskt, när jag stod och borstade tänderna. Och det känns lite som om man har blivit lurad in i kompositionsuppgiften. [...] Det känns som att det smög sig på vilket var väldigt skönt, för att jag tror att jag hade fått jättemycket prestationsångest om jag hade börjat med... "här, ta en dikt"...

Bodil: Det var ju ett genidrag tycker jag, verkligen, alltså att vi fick göra såna där smågrejer först. För att då... det vi gjorde var just det här, tycker jag för min egen del, tog bort den här rädslan, alltså att det inte blev så stort. [...] Jag tycker det var jätteskönt, för det blev så... det kändes så mycket lättare att komma igång sen.

*II. De mindre uppgifterna gav lärdomar om strategier och angreppssätt, som visade sig nyttiga för den större uppgiften.*

Nora: Det känns som att du har tänkt liksom... det här med rytm, att... lägga rytm på en dikt... är ju liksom en ingång till att göra en melodi. Som man sen kan ha användning för när man kör fast i kompositionsuppgiften.

Harald: Jag har tänkt på det, att allting har haft ett syfte framåt liksom. Att de här haiku och talkören har varit förberedande. Så har jag tänkt. Och att det har känts skönt att liksom... börja småputtra i det liksom. Så att inte det här projektet kommer som en... så. Det har ju varit skönt att jobba med lite mindre saker som är i samma anda liksom, för att sen ha lättare för det här projektet. Dels kanske med samarbete, men dels också med ens eget tänk. Man kan lära sig från de här små uppgifterna, vad var det jag borde ha gjort mer där liksom. Och sen kan man använda sig av det i det här stora, i det här skivprojektet.

### **6.1.2 Att hellre arbeta individuellt**

Den första ”förövning”, där var och en under relativt fastlagda former på egen hand skapar en melodi, är haikuövningen. Under flera år har jag låtit denna övning följas av en parövning, som också beskrevs och exemplifierades ovan (4.6). Jag har kallat den för ”melodi plus något mer”, och som regel har textmaterialet utgjorts av korta dikter av Claes Andersson.

Men under de senaste åren har jag låtit denna ganska allmänt hållna övning träda åt sidan till förmån för en annan, som har mer specifik inriktning på ackordharmonik. Det är den ovan beskrivna övningen kring ”harmoniska infallsvinklar”. Övningen utgår från korta dikter av Bo Setterlind och Bruno K. Öijer, och uppgiften består i att tonsätta dessa med ett litet antal givna treklanger som harmonisk ram.

Jag har tänkt mig att även denna övning kunde vara lämplig att utföra i par, så att en student tar hand om uppgiften att spela treklanger på ett ackordinstrument, och en annan sjunger till. Så har den också genomförts för det mesta. Men naturligtvis kan också en student utföra övningen ensam, och jag har låtit detta vara valfritt. Innevarande år överraskade klassen mig därigenom att samtliga föredrog att lösa uppgiften på egen hand. Jag fann detta val intressant och lärorikt. Intervjusituationen erbjöd ett tillfälle att få några av studenternas syn på saken.

Det tycks finnas åtminstone ett par förklaringar till att studenterna föredrog att arbeta enskilt i det här sammanhanget. För det första använde sig övriga utbildningsämnen i stor utsträckning av parövningar under den aktuella tiden, och som student kunde man därför längta efter variation. För det andra kan också studenterna ha kommit att (med rätta) betrakta övningen i fråga som en förövning till det större kompositionsprojektet, som ju är en individuell uppgift. Av den anledningen kan det ha känts angeläget att klara också förövningen på egen hand.

Nora: Ja... för min del så kändes det väl som, dels ta chansen att göra det, men sen så... ja, det som har varit så fantastiskt med det här också, det är ju att man inte behöver kompromissa, så mycket, utan att man kan få göra det som man själv vill. Och det här, sen vad det gäller musik, kan jag uppleva att det är ju väldigt mycket en individuell smak också. Och jag känner inte det med någon i vår grupp så där klockrent att vi tänker... på samma vis och är på precis samma nivå... det är kanske svårt att definiera men... [...] När det gäller att välja grupp eller individuellt, jag kan känna såhär, att jag vill inte bli uppläxad av nån när det gäller mitt eget skapande, eller jag vill inte heller känna att nån sackar, förstår du vad jag menar...

Sven: Och då blir det att välja individuellt en lösning...

Nora: Ja. När det finns den möjligheten.

Bodil: Just när vi gjorde det så var det rätt mycket pargrejer har jag för mig. Jag tror, för att testa sina vingar... I och med att man visste också vart allt det här skulle leda.

### **6.1.3 De enskilda förövningarna**

Förövningarnas funktion som provkarta på några möjliga angreppssätt för tonsättning har berörts ovan. För mig var det glädjande att märka att försöket till systematik inte har gått obemärkt förbi, även om jag naturligtvis inte kan räkna med att alla studenter har uppfattat



och memorerat syftet med dessa övningar lika observant eller ställt sig lika positiva till dem som Nora.

Nora: Ah, men jag tycker alla de övningarna har varit väldigt givande. Alltså, xylofonen är jättekul och det här rytmiska, det var ju också jätteroligt och... vad det gäller melodin alltså, haikun var kul. Men sen så framför allt det här när vi fick små dikter som man inte... fick välja själv, och sen så försöka sätta melodi på det, det tyckte jag också var jätteroligt, och sen när vi spelade in det också – för då slapp man det här momentet med att välja en text.

### **6.1.3.1 Improvisations- och härmningsövningar vid xylofon**

Bland de första skapande övningarna i musikundervisningen finns de ovan (4.3) beskrivna ensemblespelsövningarna med dialoger mellan två xylofoner i centrum. Mitt huvudsakliga syfte med dessa improvisations- och härmningsövningar är att de ska fungera som en prestigelös inkörspport till vars och ens musikaliska kreativitet. Jag hoppas att de ska ge studenten en chans att våga pröva, undersöka och låta sig inspireras av samspelet. Så tycks övningarna också ha uppfattats.

Nora: Just det. Men... det har ju varit rätt så mycket lekfull känsla över de övningarna. Det finns ju ingen möjlighet att stå och recensera sig själv direkt.

Harald: Mm. Det tyckte jag om. För att vi spelade liksom. Det var inte så mycket, men man fick ändå... vara kreativ, liksom påhittig. Så det var skönt, de där lektionerna. För att då kände man att man fick göra nånting man tycker är roligt liksom. Eller som jag tycker är roligt.

### **6.1.3.2 Förelagd dikt och ackord**

Det är min erfarenhet att olika människor har olika nära till de skilda ”angreppssätt” som exemplifieras av förövningarna. Någon föredrar bestämt att tonsätta på ”haiku-vis”, det vill säga med fokus på texten och den melodi som man finner i texten. För en annan blir tonsättningsuppgiften mer hanterlig genom att man låter texten brytas mot en musikalisk form av något slag, en ackordföljd eller annan struktur där texten kan ges sin plats.

Ett tydligt exempel på det senare tillvägagångssättet ges i berättelsen om H:s kreativa process, där en klassisk svensk dikt kläddes i bluesens dräkt och formspråk (9.2, ”Nåt annat finns inte liksom”).

För Filippa var tydligen den mest inspirerande förövningen den som ”tvingade” in Bo Setterlinds dikt ”Mitt hjärta är en bur” i en begränsad mängd ackordklanger (C, Dm, Em, F, G, Am). Samma slags arbetssätt använde hon sig sedan av för den större kompositionsuppgiften.

F: Vi fick en dikt eller vi fick två dikter... [...] Där tyckte jag det var så skönt att du gav oss ett antal ackord som du sa: ”Använd dom här”. [...] Det var jätteskönt. För mig. [...] Det blev väldigt opretentiöst också. Man behövde inte

tänka att det var så stort liksom, att det blev det bästa nånsin. Utan jag kunde verkligen bara ta det första som kom.

### **6.1.3 Kollektiv valsövning**

I redogörelsen ovan (4.4) gav jag en rätt detaljerad bild av en övning i att kollektivt tillverka pastischer i en populärmusikalisk genre av lite äldre snitt, ett slags ”turbo-valser” med tydlig formell anknytning till välkända allsångsförebilder. Jag ser denna övning framför allt som en orientering i hur vissa slag av musikaliska kompositioner kan *analyseras* som en konstruktion av mindre element (i det här fallet melodifraser om fyra tacters längd) som omväxlande liknar och inte liknar varandra. Dessutom, har jag tänkt mig, ger övningen förhoppningsvis en inspirerande och lustfylld bild av hur man kan *bygga* musikaliska kompositioner genom konstruktioner av sådant slag. Till det lättsamma i övningen bidrar det kollektiva textsnickrandet, som i min erfarenhet ofta drar åt det tramsiga hållet – och mår väl av detta.

Någon fullständig enighet kring detta råder emellertid inte bland de intervjuade.

Harald: Ja det var skitroligt. Det var väldigt effektivt, det gick väldigt fort alltså. Att när man hjälptes åt... man fick göra olika delar. När nån hade kommit på första delen, så fick man liksom göra... så spelade du, och så fick man fylla i själv, när det var ens tur liksom. Och så blev det, och så funkade det liksom. Det var häftigt att se hur mycket man har här uppe, och som kom ut. [...] Det är skönt i lektionssammanhang när det får vara lite lättsamt, när det får vara lite tramsigt, även om vi gjorde uppgiften, för det gjorde vi ju, vi gjorde en melodi. Och då blir det lite roligt, då blir det fifty arbete och fifty nöje.

Nora: Kommer du ihåg då, det blev ju kaos? Det blev ju verkligen... det var tre starka viljor och det slutade med att en person inte ville stå för verket... [...] Den övningen, måste jag säga, är den jag har tyckt sämst om av alla, men det är väl också för att jag upplevde att det blev en prestationsångest inom vårans grupp, att vi skulle komma på något jättebra och... det blev väldigt stressigt. [...] Sen när vi lyssnade på de andra valserna,, då blev det en massa prat om... hur kunde vårans bli så dålig.

### **6.1.4 Övningen har ett liv efter lektionen!**

Noras tal om prestationsångest och stress i samband med valsövningen ovan var en överraskning för mig. Jag hade naturligtvis noterat misshälligheterna som uppstod beträffande gruppens textförfattande (egentligen mest beträffande enstaka ord i sångtexten, som jag uppfattade saken) men fann det lätt att tolka dem från den skämtsamma sidan. Tydligt alltför lätt. När Nora förde saken på tal i intervjusituationen, sade jag: ”Det är ju ingen livsviktig prestation, en sån vals. Jag har liksom inte över huvud taget tänkt mig att den skulle ha något liv alls efter det att lektionen slutar.” Nora: ”Jodå, det har allt. Allting. Vi går fortfarande omkring och sjunger [en haikusång som skapades ett halvår tidigare av en av klasskamraterna]!”

## **6.2 Dokumentation som pedagogiskt grepp**

Att dokumentera musikaliska övningsresultat kan ske på olika sätt, som får väljas beroende på omständigheter. Ljudinspelning ligger naturligtvis alltid nära till hands, men också notskrift och vanlig text (kommentarer, recensioner) kan komma i fråga. Enligt mitt sätt att se på saken är all sådan dokumentation angelägen av pedagogiska skäl. Kort och förenklat uttryckt menar jag att de musikaliska prestationernas tyngd förstärks genom att de dokumenteras. Som en viktig följd därav stärks det musikaliska självförtroendet hos dem vilkas prestationer man dokumenterar.

### **6.2.1 Att spela in övningarna**

Det större kompositionsprojektet avslutas regelmässigt med att klassen dokumenterar sina kompositioner i en inspelning. Vid intervjutillfället hade studenterna helt nyligen genomfört sin inspelning, och en utvärdering av deras cd måste anstå till senare tillfälle.

Men även ”förövningarna” har dokumenterats på skilda sätt. I flera sammanhang har jag tagit för vana att dokumentera studenternas klingande resultat genom en enkel inspelning på kassetband. När det gäller haikusångerna har jag gjort detta i första hand för min egen skull, i syfte att underlätta uppgiften att notera och kommentera sångerna. Men studenterna har naturligtvis också fått lyssna på kamraternas sånger. Eftersom en klass under denna period normalt är indelad i tre undervisningsgrupper möter det inte oväntat intresse att få höra de andra gruppernas resultat, som man annars inte har någon given möjlighet att ta del av.

Också övningarna ”melodi plus något mer” (4.6) och ”harmoniska infallsvinklar” (4.7) har jag som regel dokumenterat på samma sätt, genom kassetbandsinspelning, för att sedan också kunna återge resultaten i notskrift.

Samtalsintervjun med Filippa bekräftar att det utöver de rent praktiska anledningarna även kan finnas tydliga pedagogiska och psykologiska vinster förknippade med inspelningsförfarandet. Hon utförde sitt kompositionsarbete helt och hållet ”på kammaren”, och ögonblicket när hon presenterade resultatet för klasskamraterna kunde nog upplevas som laddat.

Filippa: Det var bra att du spelade in dem [haikusångerna]. Jag tycker överhuvudtaget att det är bra att du har spelat in allt som vi har gjort. [...] Därför att det har varit bra att vi har fått lyssna på varandras låtar också. Det har till slut inte blivit så himla stor grej. Hade vi inte gjort det under hela tiden, och så helt plötsligt nu med den sista låten, så ska vi helt plötsligt framföra den för varandra, då hade det varit... då hade jag tyckt att det hade varit jättestor... sak, men nu var det så här, okej, det var nervöst eftersom att det var nånting som var ganska personligt som man hade gjort, men det var ändå... det var ändå inte så farligt, för det var en del i en process som alla hade fått följa, liksom. [...] Det är precis samma sak med skådespeleri alltså, det är när det möter en publik som det börjar... betyda nånting. Så det var jättehäftigt. Jag tyckte det var skönt att ha de här andra inspelningarna i ryggen, såhär, men okej, det är inte första gången dom hör nånting som jag har gjort.

## 6.2.2 Skriftlig haikudokumentation

I genomgången av min pedagogiska praktik har jag redogjort för hur jag med största möjliga omsorg försöker notera och även skriftligt kommentera de haikukompositioner som en klass har åstadkommit. Jag gör detta därför att jag tror att en sådan genomarbetad skriftlig dokumentation kan ha ett betydande värde som bekräftelse, när det gäller att stärka de studerandes musikaliska självförtroende. De blir sedda för det de har utträttat, tänker jag mig. Filippa, som var den enda av de intervjuade som tog upp detta, bekräftar med egna ord att det faktiskt kan fungera så.

Filippa: Och sen dokumenteringen som har skett också. Vi fick ju alla haikugrejerna på noter, till exempel. Alltså, dom sakerna, det tycker jag ju gör att det höjs värdet på... Att se nånting som man själv har gjort stå i noter, då blev det plötsligt såhär, oj, var det det jag gjorde. Alltså, att det kändes inte så, när jag satt och gjorde en melodislinga själv, för jag ser det inte i noter liksom, men så blev det såhär... oj. Och då kunde man också förstå mer, alltså, jaha... nämen, när man fick det i teorin så blev det mer, då kan man ju analysera det lite mer. Inte för att jag satt och gjorde det, i och för sig. Men jag tror att det har ett värde.

## 6.2.3 Noter

Detta att få se sitt musikaliska alster i notskrift kan kännas betydelsefullt av flera skäl. Dels blir ju musiken därigenom tillgänglig för den som kan läsa den. Dels kan man kanske också uppleva att den musik man har skapat blir ”mer verklig”, genom att den inte bara finns i ens eget huvud utan också i skrift. I samtalet med Filippa blev detta tydligt.

Sven: Du är ju van vid körnoter. Din melodi kan också skrivas ner – och kanske sjungas av en kör!

Filippa: Ja, det blev ju jättestort, när [en av klasskamraterna] hade fått noter på det, på låten också, igår. Jag menar, att höra henne spela till.

Sven: Ja, det är ju speciellt med notskriften, att man kan föra vidare.

Filippa: Ja, det *finns* nånstans, liksom.

Sven: Ja, som med författares verk.

Filippa: Ja, lite så. Ja, det var en upphöjning av värdet.

## 6.3 Det pedagogiska upplägget: kompositionsprojektets syfte(n)

Jag tror att kompositionsprojektet kan tjäna olika syften för olika studenter, och att det kan finnas ganska stora individuella skillnader härvidlag. Dessa olikheter har mycket att göra med olikheter i studenternas musikaliska erfarenheter, förkunskaper och självförtroende.

Det har därför förefallit som en god idé att inte alltför strikt specificera ett bestämt syfte med kompositionsuppgiften: det här och det här ska du lära dig. En sådan universell formulering av projektets lärandemål skulle kunna få oönskade konsekvenser genom att styra och begränsa de individuella prestationerna och läranderesultaten, har jag tänkt mig.

Uppgiften i sig är nog tydlig och klar: välj en text, och tonsätt den! Men det finns naturligtvis en risk att avsaknaden av ett tydligt formulerat syfte kan skapa oklarheter. Det kändes därför

viktigt att inkludera en fråga om detta i samtalsintervjuerna: *När vi väl började med det stora kompositionsprojektet, kände du då att du hade en klar uppfattning om syftet med det vi skulle göra?*

Här har svaren lite olika karaktär. De pekar samtliga på att studenterna själva har försökt formulera ett övergripande *individuellt* syfte med projektet och sitt arbete, när nu inte läraren har gjort det.

Bodil: Nu måste jag tänka lite... Alltså, jag kände väl att jag hade ett syfte som jag tyckte var mitt syfte... Sen vet inte jag om det kanske gick hand i hand med vad du tyckte. Alltså, just det här att lära sig att det är ytterligare ett verktyg, på något sätt. Och att det är så mycket som är väldigt bra att kunna.

Sven: [...] Du upplevde alltså att du kunde formulera ett syfte?

Bodil: [...] Ja, men absolut... det känner jag att jag kan.

Filippa har kommit att uppfatta projektets syfte som ett sätt *att bli bekant med musik*, kanske genom att se likheter med andra konstformer som till exempel teater.

Filippa: Att det inte skulle vara så främmande. Har jag för mig. Att det inte skulle kännas som en helt främmande värld som man inte förstod nånting av. Utan att man skulle kunna närma sig den lite mer. Och att det också var ett berättande, eller att det finns ett berättande i det med. Tror jag.

För Harald har projektets övergripande syfte handlat om att *samarbeta*. Det är ett mål som återkommer i åtskilliga av utbildningens ämnen och delkurser.

Harald: Det är jävligt roligt och jag skulle verkligen inte vilja ha det ogjort, jag tycker att det var skitkul. Men så blir jag, sen undrar jag varför liksom. Ibland. Okej, det är samarbete... tillsammans, man samarbetar, man... ja... Jag kan uppleva att det är lite lätt att använda sig av det, att säga det. Om det nu är så. Alltså i många olika projekt så är det lätt att säga, vi gör det här för att det är en bra samarbetsövning. Det är väldigt lätt att dra till med det liksom.

Nora nämner först och främst *den praktiska musikaliska prestationen* som projektets syfte.

Nora: För min del så var ju syftet så klart liksom. [...] Jag tycker att det handlar om att man, man börjar ju grunda med någon slags teori, och sen så att man kan på nåt vis... glömma teorin lite grann, att man kan få börja komma tillbaka till att faktiskt göra nånting praktiskt, och att känna att man har en förmåga att bidra med musik... att alla har, liksom. Alla kan göra en låt. Det tror jag inte att alla trodde. Och också det här med att man får ta ansvar för en kreativ process, från A till Ö.

Harald påpekar att projektets konstruktion också kan medföra psykologiska vinster beträffande *arbetsetik*. Uppläggningsen är ju sådan att man efter önskemål och behov medverkar som musiker i klasskamraters kompositionsprojekt.

Harald: Det har varit nyttigt att gå in i ett arbete, när man är med i nån annans låt, att gå in och vara tvungen att ge 100 procent därför att den personen har gett en ett uppdrag i den låten som man måste... utföra till 100 procent liksom. För

att man blir lite tvingad. Återigen inte på ett negativt sätt, men att man måste jobba liksom och ta sig an den uppgift man har fått. Det är lättare lite kan jag uppleva att ljumma på och jobba sådär i sin egen låt, jag gjorde det i alla fall, jamen ibland att man liksom, ah, jag gör det imorrn liksom. Men när man jämför det med när man får ett papper framför sig med en stämman liksom, då måste jag ju lära mig den stämman. Då har jag tackat ja, och då ska den här sitta liksom.

#### **6.4 Det pedagogiska upplägget: tidsaspekter**

Att schemalägga kreativa processer kan förefalla problematiskt och motsägelsefullt. Inte desto mindre är det nödvändigt att på bästa möjliga sätt försöka använda de tidsramar som undervisningsschemat erbjuder. Klassen delas från första början i två halvklassgrupper, och lektionspassen omfattar normalt 60 minuter. Gruppindelningen består genom hela projektet och ligger till grund för de samspeksgrupper som bildas när kompositionerna börjar bli färdiga och vi övergår till repetitionsfasen. Det kan därför vara angeläget att på förhand försöka styra gruppansammansättningen mot en någorlunda rättvis fördelning av till exempel instrumentkunskaper.

När kompositionsprojektet startar, har studenterna redan fått i uppdrag att sedan en tid fundera över vilken text de vill välja för sin tonsättning. Det första lektionstillfället när arbetet med projektet inleds får karaktären av en kollationering, där var och en presenterar det material de har valt. Inte alla har bestämt sig. Somliga har flera förslag som de tvekar mellan, och andra har inget förslag. I vissa fall är materialvalet förenat med långvarig beslutsvånda, som jag försöker lindra genom samtal och lästips.

De följande undervisningstillfällena brukar jag alltid inleda med en ”kortkollationering”, där var och en anmodas att formulera var i arbetsprocessen man för närvarande befinner sig: vad har nu blivit gjort, och vad ska göras härnäst? Därefter fördelar sig studenterna på olika rum för att arbeta enskilt med sina projekt, och jag fördelar min tid mellan dem.

När så småningom en och annan börjar känna sig mogen att pröva sina resultat i samspel med gruppkamraterna, blir det angeläget att försöka balansera allas intressen så rättvist som möjligt. Andra i gruppen har då ofta en bit kvar i sitt enskilda arbete, som de bör få tid till. Jag gör ett schema över de återstående lektionstillfällena på svarta tavlan. Den som vill får anteckna sig där för grupp repetition av sin komposition.

Detta är ett sätt att försöka strukturera arbetet på ett så rättvist sätt som möjligt och försöka göra tidsfördelningen lätt att genomskåda för alla deltagare. Mitt eget intryck är att det som regel har fungerat hyggligt. För de flesta studenter blir det förr eller senare aktuellt att arbeta med sitt kompositionsprojekt också på andra tider än de schemalagda. Det kan förstås bero på att tiden annars inte räcker till, men det kan också ha att göra med den kreativa processens karaktär. I det följande avsnittet återges några röster om erfarenheter av detta.

##### **6.4.1 Arbetsformer och schema**

Både Nora och Bodil nämner att de schemalagda musikstunderna kan få karaktären av ”oaser” i den intensiva skådespelarutbildningen.

Bodil: Alltså, man vill ju alltid ha mer tid, liksom. Sen tycker jag i och för sig att... det är jätteskönt att det är schemalagt, vissa tider, för då får man så här... just för att det är liksom ungefär fyra grejer alltid som pågår i ens huvud på den här utbildningen. Och då är det väldigt skönt att man har den tiden så här, okej, de här 45 minutrarna så är det bara musik som gäller. Jag har tyckt det har varit väldigt skönt, för då har det varit så här, okej, då kan jag sälla bort det där andra... så det är väldigt bra att dom passen finns.

Nora: Ja, jag tycker att det har funkat bra, jag tycker att det har varit lagom mycket med tid, även om det blev lite stressigt sådär i slutet, men det är ändå bra, för jag jobbar bäst under lite press. Just det här vad det gäller eget ansvar så har det funkat bra, för min del har det känts som att låten har ju funnits med... hela tiden... alltså just det här med att jag vaknade när jag kom på det, på natten... vittnar ju liksom om att det är en pågående process som är någonstans i huvudet, som kanske inte är aktiv i allting man gör, man sätter sig kanske inte ner en 45 minuter om man inte får en feeling att man vill göra det liksom. Men jag tycker att det har varit väldigt roligt också, så jag har inte haft något problem med att gå och sätta mig i 307:an en halvtimme när vi har rast, alltså... ja, jag tycker det har varit ganska avslappnat... Vi hade en diskussion uppe i elevrummet om det här. Det var någon som sa såhär: ”Jag önskar att det här musikprojektet hade legat helt för sig, separat, som med visveckorna, för jag blir så stressad av att ha det samtidigt som vi har scenframställningen”... men majoriteten, ändå, svarade på det... påståendet med att det är skönt att ha en vilo... att musikprojektet kan vara som en liten oas där man faktiskt kan vila... i huvudet, genom att gå in i det lite grann. Att det är lustfyllt. Och att på så vis har det varit skönt att ha det. Sen tycker jag att det har varit jobbigt att inspelningen har legat nu när vi har så supermycket att göra med Tre systrar.

Harald instämmer i att schemalagningen i stort har fungerat bra för honom.

Harald: Ja, det tycker jag. Och att man har dom fasta tiderna som är här, på vårt schema liksom, men det är ju inget som hindrar att man kan jobba själv. Snarare det, att man kan jobba själv, emellan dom här schemalagda tiderna, och sen komma hit och ha nånting och kunna fortsätta att jobba med. Inte att man på en halvtimme ska sitta här och kläcka en idé sådär, för det funkar nog inte. [...] Men de schemalagda tiderna är jävligt bra, för då har man ändå stolpar där man... nu ska vi ändå jobba med nånting liksom, och... man blir hela tiden påmind om att man faktiskt är i en... en arbetsprocess.

Men visst kan det ha sina sidor att vara kreativ på fastlagda tider.

Filippa: Jag tänker på det ibland, vissa dagar så där, o jäklar, jag har inte ätit nån frukost idag, hur fan ska jag kunna skriva en låt. Men det är... vad ska man göra åt det?

#### **6.4.2 Problem med tidsfördelning och ”o-fas”**

Det är ingen självklar sak att åstadkomma en rättvist balanserad tidsfördelning inom kompositionsprojektets schemaramar, så att allas intressen tillgodoses. Framför allt är det lätt

hänt att man upplever en konflikt mellan behov av enskilt kompositionsarbete och behov av repetition i grupp.

Nora hörde till dem som inte blev färdig med sitt enskilda arbete förrän i projektets slutfas.

Nora: Jag kan tycka att det... men det handlar ju inte om mig... ja, lite om mig kanske... men det blir lätt så att den som har... den som snabbast är färdig med låten får ju repa i särklass mest. Och att det kan vara... just det här med tidsfördelning kan bli rätt knixigt, om man har en låt som någon behöver hjälp av dig, alltså... kan du hjälpa mig med det här arret... och så sitter det någon i bibblan och väljer text fortfarande... det kan jag uppleva att vi var så himla...

Sven: I ofas.

Nora: I ofas... jag såg också att du hela tiden hade det, liksom, det var skönt att det fanns en medvetenhet hos dig, och det gjorde det mycket... alltså, det var skönt att känna att du har koll på det liksom. Vissa lärare skulle ju liksom, ah, vad roligt, nu ska vi spela här och... greja och jamma i en timme, en och en halv timme, och sen så helt glömma bort... men så har det ju verkligen inte varit.

Bodil, däremot, hade redan i ett tidigt skede en rätt klar uppfattning om sin komposition, både beträffande helhet och detaljer.

Sven: Detta att ha blivit jämförelsevis tidigt färdig, kunde det leda till att det kändes lite trist sen?

Bodil: Jag tyckte inte det var trist. Däremot, det jag tyckte var... lite som vi var inne på... jag vet inte om det handlade om den kreativa liksom eller... om det var just på grund av schema... jag kände att min stannade av så himla mycket. Jag var färdig liksom en månad mer, innan vi spelade in. Och då blev det lite så här, den som vi repade första gången... det kändes lite så här, men att Bodil är så långt före, så att... vi lägger det lite på is. Att det var därför det tog så lång tid innan de sista stegen fick tas, liksom. Det är klart jag förstår det, liksom, alla ska ju få repa lika mycket, och dom som aldrig har repat med sin vill så klart att dom ska få förtur, men... det var väl det enda jag kände var lite tråkigt. Det blev lite nöjd-känsla över det. [...] Men jag tror att de flesta kände en stress på ett eller annat sätt. Liksom mot slutet. Och min var väl att... men nej, jag vill inte att den ska stanna här. Det var min stress. [...] Men det är väl såna saker som inte direkt kan lösas på nåt annat vis liksom. Att alla måste få sin tid. Men man vill ju alltid ha mer tid. Men sen får man ju försöka lösa det så bra det går.

För flera studenter framstår efterhand den schemalagda tiden som otillräcklig för att lösa uppgiften. Projektarbetet kommer för deras del att fullbordas i en balans mellan schemalagd tid och egen tid. Mitt intryck i det sammanhanget är att den schemalagda tiden och inställelsen i musiksalen ibland kan komma att fungera lite grand som en väckarklocka eller en påminnelse om frågor och problem som behöver besvaras. Det konkreta arbetet att ta itu med lösningen kan däremot ofta med fördel ske på studentens egen tid; det rimmar bättre med den kreativa processens svåröversägliga natur. Ett tydligt vittnesmål om detta finns i Noras berättelse (6.9.1, ”Och det var så himla härligt att jag gick upp och spelade in det”).

Men inte alla upplever den schemalagda tiden som otillräcklig.



Filippa: Jag tycker det har varit ganska mycket tid. Att få för lång tid gör mig en otjänst, snarare. Det gör att jag bara... ”nej, det kan jag göra sen”. Då det går bäst, det är nästan under tidspress. När det är så här... nämen, den här första dikten när vi hade fått ett antal ackord och det var så här... ”ja, sätt er och prova det här och så nästa vecka så... får vi se vad som har hänt!” Och då blir man inte så... det blir inte så heligt heller. Därför att alla vet förutsättningarna. Så att ha mer tid tror jag inte skulle ha hjälpt mig.

## **6.5 Lärarstil**

I mitt frågebatteri vid samtalsintervjuerna ingick inga uttryckliga frågor om lärarstilar eller för den delen lärandestilar. För att kunna dra några tydliga, mer heltäckande slutsatser i sådana ämnen måste intervjuerna kompletteras med ytterligare frågor. Dessutom bör man kanske göra skillnad mellan å ena sidan lärarstil i allmän mening och å andra sidan den speciella stil eller roll som en lärare ikläder sig när det gäller att försöka stödja och stimulera studenters kreativa processer.

Det borde kunna bli mer givande för att skaffa en uppfattning om den lärarstil eller de lärarstilar som jag själv har gett prov på i musikundervisningen, om man inkluderade all min undervisning i undersökningen. Men i det här sammanhanget har jag valt att uteslutande intressera mig för kompositionspedagogik. Jag har inte alls gått in på att försöka beskriva och utvärdera den inledande kursen i musikleära, och inte heller de kurser som följer efter kompositionsprojektet.

Rollen att stödja och stimulera en kreativ process uppfattas kanske varken av lärare eller student som någon typisk lärarroll. Den skulle lika gärna kunna forma sig på en rad andra sätt. Kanske kommer läraren i förhållande till en students kreativa process att kunna uppfattas (eller uppfatta sig) som mentor, kritiker, vän, sekreterare, ackompanjator, styrman och kravmaskin. Detta förefaller vara en omfattande frågeställning som nog kunde förtjäna sin egen utredning.

Eftersom begreppet lärarstil inte förekom i samtalsintervjuerna, och eftersom inga frågor i ämnet ställdes, finns det starka skäl att problematisera varje försök att utläsa något om lärarstil ur intervjuerna. Är sådana tolkningar rimliga? Den nämnda distinktionen mellan lärarens roll i mer allmän mening och lärarens speciella roll i samband med kreativa processer ger också anledning till många förbehåll inför vad samtalsintervjuerna egentligen kan bidra med i fråga om lärarstil. Men enstaka yttranden som fölls i samtalen förefaller ändå vara av visst intresse.

När jag själv blickar tillbaka på tio års utprovande av en kompositionspedagogisk modell, så misstänker jag att min egen lärarstil har utvecklats och förändrats, i vissa avseenden kanske till och med kraftigt.

Från början kände jag mig naturligtvis inte säker på att alla studenter skulle gå i land med uppgiften att åstadkomma en tonsättning av en text, som vi sedan kunde framföra i grupp. Det har ju hela tiden funnits avsevärda skillnader beträffande musikaliska förkunskaper och musikaliskt självförtroende i studerandegrupperna. Men sådana farhågor har kommit på skam: till dags dato har långt över hundra studenter lyckats producera varsin tonsättning, och ingen har misslyckats.

I takt med att jag har kommit att ”lita på” att själva uppläggningsen fungerar, har jag nog också vågat ta en alltmer passiv roll i sammanhanget. Detta skulle bland annat kunna ha det goda med sig att studenternas självkänsla som musikskapare ytterligare kan stärkas något. Så har åtminstone min förhoppning varit.

Två ganska utförliga dialoger från samtalsintervjuerna tycks bekräfta att ett sådant mer passivt eller tillåtande förhållningssätt från min sida också har kunnats uppfattas positivt av studenten.

Bodil: Mm, men det tycker jag också har varit en väldigt skön balansgång... med dig, att du har inte styrt nånting, men har man, såhär, jag vet inte vad jag ska göra här, så har du alltid hjälpt till, liksom.

Sven: Du sa ju innan att jag besvarade frågor med ”vet ej”...

Bodil: Ja, det där kändes ju som att det var bra för min del. För att jag ville lösa det egentligen själv, men däremot om man kommer med nånting konkret, till exempel som stämman liksom, Sven, jag har suttit och försökt pilla ut en överstämman nu, och jag vet inte riktigt hur jag ska göra i det här partiet... och då, och du hjälpte till då.

Sven: Mm... Det första är ju att vara överens om ifall där finns någon fråga som behöver ställas. Du hade ju frågor därför att du inte var nöjd med formen eller uppbyggnaden. Och att man bekräftar att där finns nånting att göra.

Bodil: Mm, jag har ju sett det som ett val från din sida. Jag tyckte att det var bra att jag inte fick något direkt svar på det där.

Sven: Ja, jag tycker ju det, återigen därför att man ska gå därifrån med känslan att man har gjort... allt, egentligen, på egen hand.

Bodil: Ja, precis. Det är ju jättebra, tycker jag, att man får det.

Harald: Det har funkat jävligt bra liksom. Och att det hela tiden har funnits ett lugn liksom, i det. I alla fall från din sida, som har varit jävligt skönt, liksom. Ibland har det ju varit så här kanske att man har varit lite stressad eller... men det har alltid funnits ett lugn ifrån... alltså... du är ju på nåt sätt den fasta punkten, som styr lite... upp... det. Och det är jävligt skönt att ha det lugnt där, för då blir man trygg i arbetet.

Sven: Jag hade nog blivit orolig om det inte hade dykt upp att någon hade känt sig stressad. Men jag tror nog just det, att det är viktigt att kraven så att säga kommer inifrån och inte ifrån mig.

Harald: Det kände jag också just i det musikaliska arbetet, liksom, som igår när vi spelade. Bara en sån liten sak som att du är jävligt, att du känner in liksom... bara rent konkret som när jag ökade i det här. Jävligt skönt liksom, som du sa, att du inte markerar liksom att ”här är vi” [stampar].

Sven: Vi prövade ju det också, och då kanske jag blev bestraffande, även om det inte var min avsikt. Men jag uppfattade det som att du ville att vi skulle satsa på att hålla nere tempot. Och då gjorde jag det, men jag kände just att jag blev som en bromskloss. För musiken och du, och egentligen vi allihopa, ville framåt i tempot. Och det skulle bli dumt och oorganiskt att liksom stå och hålla tillbaka.

Harald: Jamen precis. Det är jävligt tryggt att ha. Musiklärare är ju ett speciellt folkslag, höll jag på att säga. Många är det. Det här att just... jag är lärare... a men va den bromsklossen och sätta ner, visa ”så här ska du göra” liksom. Vilket

jag upplever att du inte gör, alltså, därför är inte du i det folkslaget som jag uttryckte det, utan... Vilket är bara positivt. Liksom.

Sven: Ja... det där att man bevakar en konstform, som man tror att man vet mer om, och som har regler och så där...

Harald: Ja... jag vet inte om det är så jävla produktivt, hålla på hela tiden och sätta ner foten. Jag tror det kan vara hämmande. Det är bättre i så fall att hålla på och kanske... småleta lite kanske, och öka kanske eller vad det nu är man gör, hur det nu ter sig, liksom. Och sen hitta tillbaka till... men att i alla fall få utforska liksom, och hitta problemen själv.

## **6.6 Vägen mot ett ökat musikaliskt självförtroende**

Samtalsintervjuernas teman har så här långt fokuserat på studenternas intryck av och reflektioner kring den pedagogiska metoden. I det följande står deras individuella musikaliska utveckling i centrum för intresset.

Ovan (3.2) har jag gått in på hur ett *ökat musikaliskt självförtroende* för mig har kommit att framstå som ett övergripande undervisningsmål. Intervjuszvaren ger härvidlag en glädjande positiv bild av undervisningens resultat. Av dem framgår *dels* att samtliga av de intervjuade upplever ett ökat musikaliskt självförtroende jämfört med ett år tidigare, innan undervisningen började; *dels* blir det också tydligt att detta ökade självförtroende kan yttra sig såväl ”inåt” som ”utåt”, både som en känsla eller uppfattning och som ett beteende. Dessutom tycks det finnas exempel på ökat självförtroende på ett mer teoretiskt eller tekniskt-musikaliskt plan.

### **6.6.1 Vägen mot ett självständigare förhållande till musik, mot mindre respekt för musiken**

För Nora är den största förändringen i hennes förhållande till musik efter kompositionsprojektet ”definitivt” det musikaliska självförtroendet.

Nora: Jag kommer ifrån musikklass/körsångshållet liksom, där man har jobbat ganska mycket med röst och i ensemble, med arr som har varit klara och en dirigent och så där, så jag har känt mig väldigt mycket som en kugge i hjulet sådär, som inte kan bidra så mycket individuellt till det vi gör – men nu känner jag att jag kan ju visst riva av ett solo eller vi kan jamma, eller prova ståbas, även om det bara är en... ton liksom, som sen byggs på liksom... Jag känner att jag kom från en uppfattning om att jag hade en musikalisk oförmåga att göra nånting annat än att sjunga altstämman liksom.

Filippa gör en mer försiktig bedömning av hur hennes musikaliska självförtroende förbättrats.

Filippa: Jag har inte lika mycket respekt för det [musikaliska] som jag hade. Alltså på ett positivt sätt. Dels har jag förstått hur stort det är men samtidigt hur... att det finns en väg in i det. [...] Jag har sjungit en del innan men... att göra musik själv skulle jag aldrig ens komma på.

Självförtroendet tycks bland annat handla om en upplevelse av att ha börjat skaffa sig en egen musikalisk identitet. Efter inspelningen av sin komposition beskriver Nora en känsla av att

”jag har en egen ton som bara är min liksom... Det är ingen annan som kunde ha gjort den här låten. Den kanske inte är världsbäst, men den är i alla fall one of a kind, så där.”

### ***6.6.2 Vägen mot att våga samspela och spela offentligt, att våga testa och inte vara rädd att misslyckas***

Om man kan göra sig kvitt rädslan att misslyckas med en uppgift, är förstås mycket vunnet. Flera röster vittnar om att kompositionsprojektet har bidragit till att minska oron inför att spela för andra och tillsammans med andra.

Bodil: Jag tror främst att det är det här att våga liksom, som har förändrats för min egen del. Att testa, inte vara rädd för att misslyckas. Till exempel spela cello och fiol, liksom. Våga ta på sig uppgifterna och säga ”jag kan försöka”, liksom. Och det är ju skitkul, man lär sig så himla mycket på det.

Ett par av de intervjuade, som behärskar ett eller flera musikinstrument sedan tidigare, säger att de förut bara hade spelat för sig själva. De hade ”suttit och klinkat lite hemma” men aldrig spelat tillsammans med någon. Vid undervisningens början bad jag alla berätta om sina instrumenterfarenheter. I en av samtalsintervjuerna fick jag klart för mig att den frågan kunde förorsaka ett visst inre motstånd. Harald befarade att det hade kunnat leda till överdrivna förväntningar, om man sade att man spelade något instrument.

Harald: Nej, inte från dig, men från andra i klassen. Typ när vi skulle spela på fyrornas premiärfest då, då hade vi ett band, och då sa någon ”kan inte du spela trummor”, då sa jag ”nä, det vill jag inte”, och så spelade jag bas i stället, som jag aldrig någonsin har spelat liksom. För att, på något vis, då fanns det ändå en ursäkt, liksom, kanske. Jag kan inte det här instrumentet, jag försöker så gott jag kan. [...] Men så blev jag... så märkte jag att det funkade ganska så... det gick ganska lätt. Så den synen har väl förändrats kanske, att jag kan ta mig an mer saker liksom.

Att på så sätt övervinna en musikalisk blygsamhet beskriver Harald som ”att faktiskt använda sig av de kunskaper som man faktiskt har”.

Tydligen har kompositionsprojektet hjälpt flera i klassen att ”komma ut” som musiker. Till detta bidrar sannolikt upplevelsen av att inte vara ensam i situationen. Bodil uttrycker det som att ”alla sitter i samma båt”.

Bodil: Skit samma egentligen hur mycket man har gjort innan, man ska ändå göra det här ihop liksom. På ett eller annat sätt. Och det gör också att jag känner att det är en väldigt kollektiv... uppbackning, liksom, från varandra, som jag tror också gör att det musikaliska självförtroendet kan gro där, liksom. Att det känns som att alla vill liksom hjälpa varandra, liksom lyfta varandra.

### ***6.6.3 Vägen mot att foga samman en musikalisk struktur***

Nora vittnar om en landvinning på ett mer teoretiskt eller tekniskt-musikaliskt plan. Det handlar om en tillit till den egna förmågan när det gäller att åstadkomma en sammanhängande musikalisk struktur. Svårigheten att föra samman musikaliska idéfragment till en helhet är ett

bekant problem för henne. Det har varit aktuellt många gånger tidigare, och det aktualiserades på nytt under kompositionsprojektet. (Om detta berättar hon utförligt i avsnittet om sin kreativa process, 6.9.1: ”Och det var så himla härligt att jag gick upp och spelade in det”.)

Sven: Jag har liksom upplevt att det var väldigt självklart för dig att börja hitta på låtar. Den ena efter den andra, egentligen. Du menar, du har inte gjort det innan?

Nora: Jo. Jag har gjort det innan. Själv liksom, sådär. Fast det har blivit små korta bitar, som jag sen har spelat in på min mobiltelefon. Och sen kan jag aldrig foga samman de där bitarna till nånting, som en låt. Så jag har kanske tretti låtförslag i min mobil, och sen så blir det aldrig nånting av det, liksom. Så det har ju varit en jättestor utmaning nu, att faktiskt få göra en låt, från A till Ö.

## **6.7 Några aspekter av läranderesultat**

Något riktigt lämpligt sätt att göra kompositionsprojektets läranderesultat i striktare mening mätbara är kanske svårt att föreställa sig. Mitt bestämda intryck är att de kan uppvisa en rätt stor individuell variation, på samma sätt som jag tänker mig att formuleringen av projektets syfte måste ha olika skepnad beroende på den enskilda studentens förutsättningar.

Ett sätt att skaffa sig en uppfattning om läranderesultatet är naturligtvis att fråga de studerande vad de upplever att de har lärt sig. En sådan fråga ingick i samtalsintervjuerna: *Hur skulle du bedöma kompositionsprojektets läranderesultat? Man kan ju tänka sig att det skulle gynna olika saker: att lära sig spela instrument, att få fördjupade teoretiska insikter, förmågan att samspela och kommunicera i och om musik, och kanske mer övergripande det musikaliska självförtroendet. Kan du säga något om det?*

I sammanhanget känns det viktigt att också fråga sig ifall läranderesultatet inom gruppen kan tänkas variera inte bara kvalitativt utan också kvantitativt. Det finns omständigheter som möjligen skulle kunna medföra att vissa studenter lär sig *mer* än andra av kompositionsprojektet. Den misstanken diskuteras och kommenteras i nästa avsnitt, Olika grad av delaktighet/medverkan.

I de därpå följande avsnitten artikuleras studenternas syn på några olika slags läranderesultat: *musikaliskt självförtroende, ”en personlig ton”; kommunikation och samarbete i och om musik; och instrumentfärdigheter*. Slutligen återges några studentröster om hur man har upplevt *paralleller mellan musikaliskt och sceniskt arbete*.

### **6.7.1 Olika grad av delaktighet/medverkan**

När de olika sångerna tar form, inkluderar de så gott som alltid en vision om ett utförande med ett eller flera instrument inblandade, kanske också flera röster. Tillgången på instrumentalister i klassen sätter förstås tydliga ramar för möjligheterna, och de mest innehållsrika visionerna måste kanske överges eller modifieras. Av praktiska skäl blir också en mindre grupp mer lätthanterlig, inte minst när det gäller att hitta schematid för repetitioner.

Under tio år av kompositionsprojekt har nog grupper av mellanformat (4–6 medverkande) dominerat, men alla upptänkliga sammansättningar har förekommit, alltifrån solosång

ackompanjerad av ett instrument till nummer där samtliga klasskamrater och musikläraren har medverkat med sång och instrument.

Att studenterna aktiveras i olika musikerfunktioner är naturligtvis värdefullt och bör stimuleras. Jag har emellertid lagt märke till att det lätt uppstår en slagsida i varje klass: de som har tidigare erfarenheter av att spela musikinstrument blir ofta väsentligt mer aktiva än de som saknar sådana erfarenheter. Det är naturligtvis inte svårt att förstå att en sådan obalans uppkommer. Jag försöker motverka den, framför allt genom att föreslå de mindre rutinerade studenterna olika musikaliska uppgifter som verkar överkomliga. Men helt går obalansen inte att övervinna. Flera av de intervjuade kommenterar detta.

Nora: Det kunde jag ju känna, att den negativa aspekten var ju lite grann som att man... toppade laget, liksom. Men såhär, att... du är grym på det, och du... fixar bas, liksom. Så att... jag kan ju inte känna att jag har lärt mig så hemskt mycket mer rent instrumentmässigt. Det är väl att jag har fått lite mer vana vid munspelet. Förstår du vad jag menar... det är ju inte det att jag varit och rört mig på nya områden.

Harald tillhörde de mest aktiva i sin klass, när det gällde att medverka som musiker i klasskamraternas sånger.

Harald: När vi började med det här projektet så kände jag så här att... det här jag sa att man inte vill spela liksom, för att det finns en förväntan... jag upplevde såhär att jag ska fan tacka nej till allting, därför jag orkar inte liksom. Men sen när jag helt plötsligt var, ”kan du va med”, och så var jag med på typ... jag vet inte hur många jag var med på, sju kanske. Och det var inte så jävla... mycket. Upplevde jag, därför att vi var jävligt effektiva med att repa. Det var upplagt på ett bra sätt, så det var inte så här att man hade panik de två sista dagarna.

Sven: Det blev inte betungande.

Harald: Absolut inte. Det var det som var en verkligen positiv överraskning. Det hade jag direkt som en bild att... sitter man där två dar innan och ska repa med fem... fem olika liksom... och är förbannad liksom. Men det var ju bara positivt. Så det... var verkligen en positiv överraskning, att tidsschemat var så jävla bra. Jag vet inte om det var utarbetat in i minsta detalj eller om det bara var...

Bodil var också aktiv i fler sammanhang än de flesta av klasskamraterna, och hon kommenterar detta.

Bodil: Jag kan ju inte svara för dom som var med på *en* låt liksom, heller. Det är väl det där som kanske blir lite problematiskt. [...] Ja, jag vet inte riktigt hur de personerna känner liksom. Det är ju svårt att säga.

Filippa hörde till dem som i mindre utsträckning medverkade i projekt utöver sin egen komposition. Hon förefaller nöjd med att ha kunnat koncentrera sig på den egna uppgiften.

Filippa: Jag tycker att det har fungerat bra. Den enda risken som finns, det hade väl varit att... innan jag var klar med min låt, att jag hade varit tvungen att repetera med andra. Att det hade kunnat bli ett problem, oj, att jag hade faktiskt behövt sitta själv, men... Att det finns en avvägning där som skulle kunna bli fel.

Nu blev det inte det. Men jag tänkte nån gång, oj, bara inte hela lektionen går till att repa med andra.

### **6.7.2 Läranderesultat: musikaliskt självförtroende, ”en personlig ton”**

Alla de fyra intervjuade studenterna intygar att de upplever hur det egna musikaliska självförtroendet i olika hög grad har stärkts genom kompositionsprojektet. Filippa tycks formulera sitt läranderesultat som en *möjlighet* till fortsatt musikalisk verksamhet. Men det är inte givet att hon kommer att utnyttja denna möjlighet i stor utsträckning.

Filippa: Självförtroende har vi pratat om. Och... ja, men nånstans, en liten öppning... till musik. Tror jag. Jag vet inte ifall jag kommer att öppna den mer. Men jag vet i alla fall att den finns. Som en dörr man skulle kunna prova fler gånger. Sen vet jag inte om jag kommer att göra det.

Om man tycker sig upptäcka en egen, personlig musikalisk röst, så är det utan tvekan ägnat att stärka det musikaliska självförtroendet. Det är nog i många fall så att den enskilde studenten delar en sådan upplevelse med sin omgivning. De som känner kompositören i fråga – till exempel klasskamraterna – lägger också märke till personliga drag i hans eller hennes alster. Många har vittnat om detta genom åren. Gästlärare vid teaterhögskolan har dessutom berättat om att de med framgång har kunnat använda den cd där en klass spelat in resultatet av sitt kompositionsprojekt för att lära känna de enskilda studenterna lite bättre genom att lyssna på deras tonsättningar.

För Nora tycks upptäckten av en egen musikalisk röst ha varit starkt kopplad till självförtroendet.

Nora: Vad det gäller det här arbetet så är det ju definitivt det musikaliska självförtroendet som man får mest, tycker jag, utav. [...] Känslan av att... ja, men jag kan... jag har en egen ton som bara är min liksom... Det är ingen annan som kunde ha gjort den här låten. Den kanske inte är världsbäst, men den är i alla fall one of a kind, såhär. [...] Nämen det här är ju så jäkla spännande, för jag har liksom tänkt så här att det säger så mycket om var och en, vad vi håller på med liksom. Och jag hade nån idé om att min låt från början skulle vara ganska glad, alltså... jag ville göra en lycklig låt. Och sen så är det som att det bara vrids mot blues och såhär... lite släpig, lite halvsoft, oingjj, och... det bara blev så liksom. Jag tror att det är så med alla låtar, att de säger ganska mycket om var och en.

Sven: Det där känns ju roligt att märka.

Nora: Ja, det känns ju som att man har fått vara ganska öppen, och att det blir som det blir, utan att man säger ”nej, jag ska inte”... Men det handlar ju också om textval.

### **6.7.3 Läranderesultat: kommunikation och samarbete i och om musik**

Att lära sig kommunicera och att öva sig i samarbete är huvudsaker i skådespelarutbildningen från allra första stund. I det avseendet bjuder knappast kompositionsprojektet på några stora överraskningar. Däremot är det ju tänkbart att de slag av kommunikation och samarbete som tränas i musikaliska sammanhang inte alldeles liknar dem i de sceniska sammanhangen.

Frågor om sådana likheter och skillnader intresserar mig, och jag återkommer till dem i avsnitt 5.7.5, Paralleller mellan musikaliskt och sceniskt arbete.

Men först och främst är det förstås av vikt att få studenternas syn på hur kommunikation och samarbete har fungerat inom de musikaliska ramarna.

Nora musicerade i flera projekt tillsammans med två kvinnliga klasskamrater. För mig framstod deras samarbete som välfungerande och på något sätt självklart.

Nora: Det känns jättetryggt att jobba med dem. Där kommer man med tips liksom, jag skulle vilja ha det lite... också för att det finns en så tydlig ledare i varje... [en av klasskamraterna] har en självklar auktoritet att säga till mig: ”kan du vara lite långsammare med basen”, utan att jag...

Sven: Därför att det är hennes låt.

Nora: Ja, det är hennes låt. Så där kan jag uppleva att det var svårt i andra konstellationer, till exempel... ja, jag kan ju lika gärna nämna namn... [en av klasskamraternas] låt, där när jag skulle spela gitarr, det var bara han och jag, och vi har inte så här, inte helt klockren arbetsrelation liksom. Men samtidigt tror jag inte att det hade varit mer självklart för någon annan. Då får man sitta och liksom... avvakta lite, och så är det någon som säger någonting, ”jag vet inte, är det jag som ska följa dig eller, eller du följa mig”... alltså, du förstår vad jag menar...

Med projektets uppläggning följer att det oftast känns naturligt att kompositören till ett visst stycke också blir den ledande, när stycket i fråga ska repeteras i grupp. Någon enstaka gång kan nog en obalans i musikaliska förkunskaper och självförtroende få till följd att någon annan i gruppen till viss del övertar ledarskapet, men det hör till undantagen. Som regel tycks det finnas en tyst överenskommelse mellan deltagarna att en kompositör härskar ganska oinskränkt över ”sin låt”, och de övriga intar roller som medverkande och utför de uppgifter som de tilldelas. Naturligtvis diskuterar man, kommer med förslag och så vidare, men i någon mening förefaller en liknelse med förhållandet regissör-skådespelare ganska träffande.

En sådan ”maktrelation” kan i bästa fall säkert vara välgörande för kompositörens självförtroende, men det är förstås inte uteslutet att den också kan skapa osäkerhet om den egna kompetensen. Mer entydig torde maktrelationens välgörande inverkan vara på den musikaliska kommunikationen. Om man ska bestämma det ena eller andra, så förutsätter det att man på ett tydligt sätt talar om hur man vill ha det. Det är naturligtvis inte givet att detta fungerar utan problem, men det förefaller ändå troligt att kompositörens ledande roll i grupprepetitionerna är ägnad att medföra en god träning i att kommunicera i och om musiken, både för kompositören och för övriga medverkande.

Bodil: Det har väl inte känts som nånting jättenytt. Däremot ibland så är det ju svårt att säga så där rakt, alltså, ”vill du ha det så här och så här”. [...] Det har varit mycket testing, liksom. Det känns ändå som om kommunikationen har funkade väldigt bra, det känns inte som att det har varit några problem. Varken att ge eller ta.

Nora: Javisst, det blir mycket bekvämare att jobba då också, när man känner att, här är nån som känner att jag kan ta den platsen som jag faktiskt... har rätt till!

Sven: [...] Har du upplevt kommunikationssvårigheter i repetitionsarbetet?



Nora: Nä... alltså egentligen inte. Nä, jag tycker att det har funkat väldigt bra, men sen så kan ju fundera på det här, man sitter med en självklar makt, så kan man, just det här vilken ton man använder, har jag tänkt på lite grann, att vi faktiskt ställer upp på dej och spelar den här låten för din... alltså, att man aldrig glömmer det liksom. Det kan jag uppleva att till exempel [en av klasskamraterna] då kunde... ha en ganska hård stämma mot sina medmusikanter... och det kan jag kanske känna att man ibland inte riktigt har befogenhet att ha, egentligen. Man kan väl säga till, men det är det här med tonfall... Också i min egen låt kan jag känna att ibland... att jag blev så exalterad över nya grejer som hände så jag helt plötsligt glömde bort att [en av klasskamraterna] satt där med en bas liksom och gjorde... ja men hon gjorde ju sin grej liksom, men jag uppmärksammade inte henne så mycket...

Sven: Det finns mycket att upptäcka.

Nora: Ja, verkligen. Och då kunde jag uppleva att hon tappade sugen lite grann och, men hon var ju sjuk också... ja, det handlar jäkla mycket om kommunikation...

Ja, hur mycket känns det rimligt att begära av klasskamraternas insatser som medmusiker? Bodil kommenterar också den frågan.

Bodil: Men det där är också en grej jag tycker är lite svår, hur mycket man kan sätta press på andra. Det var nog också därför min låt stannade av rätt mycket, till exempel för att [en av klasskamraterna] inte var färdig med munspelet... Och jag kan ju inte spela munspel. Det enda jag sa till henne... det jag ville ha var ju ackorden liksom. Men i och med att det gick så himla trögt med hennes låt så, hon var ju inte klar förrän sista veckan... så blev det att hon, såklart, prioriterade sin egen låt. Men det gjorde också att jag kunde inte komma vidare med min.

Sven: Du fick inte möjlighet att testa.

Bodil: Nä, precis. Och det hur mycket man kan sätta press på andra... hon måste ju få prioritera sin låt, liksom, men samtidigt, så... men du har sagt att du ska göra det här...

#### **6.7.4 Läranderesultat: instrumentfärdigheter**

I avsnittet om delaktighet ovan (6.7.1) berörde jag iakttagelsen att de som har tidigare erfarenheter av att spela musikinstrument inte överraskande ofta blir väsentligt mer aktiva i kompositionsprojektets genomförandedel än de som saknar sådana erfarenheter. I andra sammanhang i musikundervisningen ges förstås utrymme att förkovra sig på olika musikinstrument i större eller mindre utsträckning, men just kompositionsprojektet har hittills inte tyckts erbjuda de lämpligaste formerna för den typen av färdighetsutveckling.

Nora: Musikinstrumentteori och det man kan liksom, rent praktiskt spela, det finns inte så jättemycket tillfälle att förbättra, alltså utveckla det, just för att det inte finns tid liksom, när de här låtarna ska bli klara.

Det finns emellertid en rad goda exempel på undantag. Genom åren har en del studenter just i det här sammanhanget stiftat bekantskap med något musikinstrument som sedan har blivit en kär följeslagare. I Bodils fall handlade om att våga damma av och utveckla färdigheter som sedan länge hade legat i träda. Hon hade tagit fiollektioner i barndomen men inte spelat på

många år. Nu tackade hon ja till förfrågningar om att medverka på både fiol och cello i några klasskamraters stycken, och dessutom till att medverka på trummor i en komposition. I intervjun lyser glädjen igenom över att hon vågade ta dessa steg.

Bodil: Till exempel spela cello och fiol, liksom. Våga ta på sig uppgifterna och säga ”jag kan försöka”, liksom. Och det är ju skitkul, man lär sig så himla mycket på det. [...] Jag tror i och för sig att du kom med förslaget att jag skulle spela trummor... men det tycker jag ju bara var jätteroligt. Det är ju också en till sak som jag aldrig har spelat förr. Jag fick testa på mycket. Jag var ju också med på himla många låtar, så blev det ju.

### **6.7.5 Paralleller mellan musikaliskt och sceniskt arbete**

Träning i kommunikation och samarbete genomsyrar skådespelarutbildningen. Praktiskt musikaliskt arbete bygger ju också i eminent grad på samverkan, och det är naturligt att kompositionsprojektets genomförandedel kommer att innehålla en hel del träning i detta. I avsnittet ovan (6.7.3) liknade jag kompositörens roll i grupprepetitionerna vid regissörens. Att kommunicera och samarbeta *i* musik är ju en ordlös verksamhet, och att kommunicera och samarbeta *om* musik innebär kanske (men inte nödvändigtvis) att man använder sig av ett språk och en vokabulär som är rätt annorlunda än i teatersammanhanget. I hur hög grad stämmer skådespelarstudenternas intryck av kommunikation och samarbete i detta musikaliska sammanhang överens med vad de är vana vid från sitt huvudämne?

Jag är nyfiken på detta ur flera aspekter. En fråga av större omfattning är denna: Kan erfarenheter av musikaliskt arbete påverka och sätta prägel på skådespelares sceniska arbete? Till före detta studenter som i dag har hunnit vara verksamma som aktiva skådespelare en tid vill jag rikta frågan om kompositionsprojektet har varit av någon betydelse för deras arbete med teater, och hur de i så fall skulle vilja beskriva denna påverkan. Men detta kan jag inte rimligen fråga de nuvarande studenterna om. Däremot väckte jag i samtalsintervjuerna den mindre frågan huruvida de redan nu upplever några likheter mellan det musikaliska och det sceniska arbetet. De svar jag fick har lite olika karaktär, men de har det gemensamt att de tycks peka på olika slags vinster som man enligt studenternas uppfattning kan bära med sig från kompositionsprojektet till andra sammanhang. Bland sådana vinster nämns dels en förstärkt *arbetsetik* (Nora, Harald), dels en möjlighet att *lära känna varandra* på nya sätt (Harald), dels ett tillfälle att helt enkelt göra något *lustfyllt* tillsammans (Bodil).

Nora: Både ja och nej, skulle jag vilja säga. Ja, därför att det är mycket av personligheten som kommer fram. Samtidigt nej, för man blir ju överraskad. Folk visar nya sidor och så där. Men sen så också lite... jag tycker att på scengolvet är det så jäkla mycket... grejer som ska funka liksom och så där... och man ibland kan känna kanske att folk inte jobbar så mycket som man hade hoppats eller att... ja, men att om det inte är min scen nu, så tycker jag att det är tråkigt och... såhär... sitter och kollar åt ett annat håll eller... Här tycker jag ändå att folk har ställt upp på varandra, det är inte såhär, ja, okej, jag skulle spela bas, ja skit samma, vad var det... Utan ändå det har funnit en drivkraft där det är bra, liksom. Och det finns i scenframställningen också, men... Det är framför allt också att ens egen låt ligger en varmt om hjärtat. Det är liksom en drivande kraft som liksom pushar de andra. Det kan vara ganska bra att tänka på i scenframställningen också.

Harald: Just nu så vet jag inte... tror jag inte att jag har hittat nånting... mer än det att, återigen, man samarbetar liksom, på ett sätt som... snarare kanske att man blir lite tajtare privat i och med att man spelar tillsammans. Man spelar ihop, liksom. Sen kanske man då kan jobba bättre i scenframställningen därför att man... jag vet inte. Kanske att man tar eget ansvar liksom, att jobba på egen hand och så där. Men jag vet inte om jag tycker det är för... luddigt.

Bodil: Svårt att svara på. Det finns nånting som musik ger som... För det första är det ju inte vårt huvudämne. Och just de här dagarna... alltså, det är ju himla roligt bara, liksom. Jag tror det är väldigt viktigt att man får göra såna här saker som inte, som sagt, som inte känns som det är så mycket resultatintriktat och så liksom, alltså, det är mest väldigt roligt att göra nånting ihop.

## **6.8 Musikskapande i framtiden**

Mersmak är ett tydligt gott tecken, och det kändes naturligt att inkludera en fråga på det temat i samtalsintervjuerna: *Tror du att du kommer att vilja göra något liknande i framtiden, skapa musik själv eller tillsammans med andra, inom eller utom skolans ram?*

Av de intervjuade är kanske Filippa den som ställer sig mest tvekande till framtida tonsättningsförsök, men hon utesluter inte möjligheten.

Filippa: Ja... eller jag känner i alla fall inte att jag inte vill göra det. Sen beror det ju på i vilket sammanhang det skulle komma fram eller så där. Men... absolut. Men jag vet inte om en regissör skulle fråga, så skulle jag säga "ja, det fixar jag". Det tror jag faktiskt inte att jag skulle göra. Men om det däremot skulle komma från mig, själv, det är nog snarare troligt, att jag skulle... prova den vägen... på eget initiativ i så fall.

Bodil och Harald är mer oförbehållsamt positiva till tanken på att upprepa försöket.

Bodil: Ja, absolut... tror jag. Det skulle jag jättegärna vilja... nån gång. Det skulle vara jättekul. Det är ju så himla roligt att spela ihop också. Man blir ju så här... man får ju en kick så att... jag tycker, när verklighen allting klaffar... ja, när man själv tycker det, nu vet jag ju inte om musikhögskolefolk skulle säga det, men...

Harald: Jamen jag har faktiskt tänkt på det, i alla fall för min egen del... att det är lite roligt att såhär, att tonsätta dikter liksom. Just... det vi har gjort liksom. Det kanske man skulle göra igen. Men sen om.. jo, det kanske man skulle... det skulle nog vara häftigt. Nu vet man i alla fall att det har funkat. Så att man kan ju göra det. Jag skulle förmodligen kunna göra det minst lika bra en gång till.

Nora ägnade sig en del åt att skapa musik redan före kompositionsprojektet, men hon bedömde sina dåvarande resultat som fragmentariska.

Nora: Ja... men skillnaden är kanske att jag skulle kunna tänka mig att göra en hel låt... nu. Inte bara liksom... fem takter. Jag tycker att det här har varit grymt

roligt, så jag skulle vilja fortsätta med det så mycket som det är möjligt. Och sen så har jag ju också pratat med typ [en kamrat] i våran klass, att... man kan skriva en låt och komma så här... och så kan man jamma ihop. ”Det här har jag skrivit, kan vi inte prova det...” så. Det vore jättekul... just i och med att vi har de här lokalerna och så.

## **6.9 Den individuella kreativa processen: fyra berättelser**

De följande avsnitten innehåller beskrivningar av fyra kreativa processer, sådana de kom att formuleras i samtalsintervjuerna.

För Noras del aktualiserade kompositionsprojektet en problematik som var välbekant för henne från tidigare försök att skapa musik: svårigheten att forma en sammanhängande struktur av små, fragmentariska idéer.

Harald lät en klassisk svensk dikt möta bluesens formspråk. Det var två mycket starka idéer eller ”viljor” som skulle förenas, och den uppgiften förde med sig speciella krav på att kunna hantera och i viss mån anpassa textens och musikens strukturer.

Både Bodil och Filippa vittnar var på sitt sätt om en rätt ryckig kreativ process, där korta skeden av mycket snabb utveckling omväxlar med långa perioder då idéerna puttrar men ingenting särskilt händer. För Filippa handlade trögheten bland annat om en känsla av otillräckliga kunskaper och en upplevelse av att det var svårt att memorera resultaten. För Bodil hade den att göra med att det var problematiskt att identifiera och åtgärda anledningen till det missnöje hon kände med kompositionens struktur.

I det följande återges samtalsutsnittet i oredigerat och okommenterat skick.

### **6.9.1 ”Och det var så himla härligt att jag gick upp och spelade in det”**

Nora: Jag blev ju lite förvånad... hur ser min egen kreativa process ut? ... Det jag försöker säga är att, jag hade ganska lätt att komma med olika förslag. Det är ju inte så konstigt i och med att jag har ju varit hemma då, och tränat och gjort, underhållit mig själv med det liksom, eftersom jag tycker det är kul. Men sen så plötsligt så sitter man ju där då med femton förslag och inga liksom... inga gemensamma nämnare... det är liksom små öar, sådär... det vet jag att vi pratade om...så det var liksom som en kaossituation... femton olika små bitar... femton olika små papperslappar på olika ställen som jag absolut inte hade koll på... och... bara det här med att välja dikten tog ju ett litet tag... och sen när jag var i peaken av mitt kaos, då började folk få låtar klara, så då började vi repa, så då blev det lite eftersläpande, mitt eget projekt, så då blev jag lite stressad, men så kände jag ändå sådär att jag måste försöka låta det vara som det är hela tiden, försöka... inte bli frustrerad eller arg eller besviken, utan den får liksom verkligen... den får mogna i sin takt. Och sen blev den ju... vi satte ju sista arr-grejen dagen innan, liksom. Och det funkade ju bra.

Sven: Även då fanns det ju rätt stor öppenhet från din sida, ja, det gällde kanske mer arrangemanget. Men det där gällde kanske mest formen, när du inte fick del ett att gå ihop med del två, övergångar och så...

Nora: Nämen jag gick och funderade hemma sådär på hur fan ska jag göra det här, det här känns ju ändå som ett problem lite grann, att jag inte... att jag inte kan få ihop dem. Och sen så vet jag att jag vaknade mitt i natten, sådär, ting! Med en idé om hur jag skulle vilja ha det. Och så kände jag så här, jag hade två val då, antingen så får jag gå upp och spela in det här på mobiltelefonen, fast jag är jättejättetrött, eller så tar jag det i morrn. Och det var så himla härligt att jag... att jag gick upp och spelade in det, och sen så vaknade jag på morron så hade jag glömt bort det, och visste att det fanns i mobilen, ja... men det funkade jättefint! Så det var mitt i natten där, som det sista...

Sven: Och vad var det du gjorde då, alltså vilken idé var det som...?

Nora: Det var den här idén med versen. Vi hade pratat om att den var ganska liksom glättig, och jag hade nåt jättelångt mellanspel där, som slutade i ny tonart, och sen så kom nån liten glad melodi på det. Det var det som försvann där, och så kom den nya melodin in... som var [sjunger].

Sven: Ja, just det.

Nora: Och sen så... hör jag ju cellon i huvudet liksom.

Sven: Ja... det var en transportsträcka som försvann. Det är ju en fantastisk problemlösning.

### **5.9.2 "Nåt annat finns inte liksom"**

Harald: Jag valde ju den här dikten enbart för [...] de två sista raderna. [...] Sen när jag pratade med dig så blev jag ju varse att jag måste ju göra den här texten till min egen, jag måste ju fatta vad de andra tio raderna är för nånting liksom. Och det tog ju... tid att ta sig i kragen liksom och göra det. Men sen så hade jag ju nåt rep där det liksom kom ett sånt släpp...

Sven: Jag tror du nämnde det, du gick undan och gjorde textarbete.

Harald: Ja, precis. Och då fick jag ihop det ganska fort. Hur det hängde ihop liksom. Och även musikaliskt så var det så här vid ett rep, jag hade suttit hemma liksom innan jag hade... formen för det, innan jag hade börjat skriva som du gav mig tips om, ackord liksom. Så satt jag ju bara i princip ett ackord liksom och vad fan är det här liksom. Men så fort jag började få struktur på det och skriva, liksom, verkligen svart på vitt liksom, då började jag... då blev det ju en låt nästan av sig självt. Det var ju verkligen en positiv överraskning, därför jag hade lite så här... jag känner mig själv liksom... jag vet att jag kommer att sitta en vecka innan, liksom såhär... faan... Men det blev inte så därför att du gav mig tips liksom, annars så hade man ju... jag var behjälpt av att få talat om för mig... en struktur liksom.

Sven: Din utgångspunkt var ganska speciell. Du har en Stagnelius-dikt som så att säga representerar en värld för sig, lite främmande text, och så en väldigt stark bild av vilken typ av musik du vill använda, om vi ska säga, gitarrblues, som skulle liksom gifta sig med den texten. Den utgångspunkten var ju väldigt klar. Sedan var det liksom strukturfrågor för dig att lösa, formmässigt på något sätt.

Harald: Ja precis. Det var inte så mycket förarbetet dikt och musik, utan precis, det hade jag liksom, det var ju att... limma ihop dom här två.

Sven: Det är intressant, för det är ju starka utgångspunkter bägge två. Texten är så tydlig på sitt vis, och genren, om man så vill, är tydligt definierad.

Harald: Ja... det har jag inte tänkt på, men när du säger det så slår det mig att jag hade en så jävla klar bild från början, det fanns liksom ingen tvekan i nånting eller att jag valde mellan olika... då blir det nog jävligt självklar bild liksom... man har inte tänkt på... nåt annat finns inte liksom. Och då så blir det... så.

Sven: Hos andra i klassen har det ju funnits tvekan i vissa skeden: vilken text, vilket musikaliskt angreppssätt... Men de två sakerna var så klara för dig: *den* texten, *det* musikaliska angreppssättet.

### 6.9.3 "Vad är det som inte stämmer?"

Bodil: Vad som hände liksom... Jag hittade ganska snabbt en dikt som jag ville göra nånting av. För att min pappa fick, av mig faktiskt, Kent Anderssons diktsamling i julklapp. Och så började jag läsa den på jullovet, och jag tyckte att den här var mycket... jag kunde relatera till den väldigt mycket i nuläget... Jag kände också att den var väldigt rytmiskt lätt, eller hur man ska säga. Den hade en ganska tydlig uppdelning hur man skulle kunna göra vers-refräng... bitar så där liksom, utan att behöva pilla för mycket i det. Sen så... så jag tror att jag bestämde mig ganska snabbt ungefär hur det skulle vara uppdelat också. Överhuvudtaget mitt arbete var ganska mycket så här lite dött och sen poushh hände det jättemycket och sen var det lite dött och sen... Första gången vi fick gå in i övningsrum och pilla själva då kom ju nästan allt. Utom bryggan... I princip.

Sven: Det var så? Men då hade du ju grundat rätt bra innan.

Bodil: Jag hade grundat med hur jag ville att strukturen skulle vara. Men jag hade inte överhuvudtaget tänkt på melodi eller... ackordföljd eller nånting. Det var lite som... de här dikterna som vi fick... när man skulle gå iväg och fick vissa ackord och så... Jag tror att jag gick ganska mycket efter den...

Sven: Ja, det var ganska kort efter den övningen. Det var fler än du som höll sig nära det tillvägagångssättet.

Bodil: Ja, det var ju ganska konkret så där.

Sven: Du tyckte liksom att det lades fast ganska mycket vid ett tillfälle?

Bodil: Ja... och sen var det väl ett tillfälle till då... bryggan kom.

Sven: Det var den som hängde efter, så att säga.

Bodil: Ja, det var den som hängde efter... ganska länge.

Sven: Du lämnade öppet, men du hade bestämt att där skulle vara nånting annat, en brygga.

Bodil: Ja, precis, det hade jag bestämt också ganska tidigt. Sen så kom den... Sen så var väl min typ den första låt vi började repa. Och där var det ju lite samma sak, alltså, där kändes det ju som att... det stod still ganska mycket, just där, och jag vet att jag sa jättemånga gånger: "jag är inte nöjd, jag är inte nöjd, det är nånting här, jag vet inte vad det är liksom". Och det var också ganska skönt egentligen, tycker jag, jag vet inte om det var medvetet från din sida, men du var alltid så här: "ja... jag vet inte". Att du inte gav mig ett svar på det, för det gjorde också att jag var själv tvungen att säga "vad är det som inte stämmer" liksom. Vad är det som känns som att... vad är det i dynamiken som jag kan ändra på, liksom. Och sen var det ju... ja, precis några dar bara innan vi skulle spela in som jag ändrade om lite i... Jag plockade bort i början, la till mycket mer munspel och tog in en till person på gitarr. Och sen stämmorna också, som kom precis på slutet också.

Sven: Finns det ytterligare steg som du skulle ha velat ta men som inte hanns med?

Bodil: Nej, jag kände mig väldigt nöjd med mitt resultat. Sen är jag inte helt nöjd med min sånginsats, för att jag blev sjuk. Man har en dag, liksom. Henrik sa ju det, man kan dra upp kören och dra ner mig lite, så blir det... så tror jag nog att det kan... jag tror säkert det fixar sig...

Sven: Det sköts upp, de sista ställningstagandena, ända till slutet.

Bodil: Ja, det var väl just lite så där, gå och puttra... Där var det väldigt mycket gå och puttra, i alla fall de sista dagarna. Vad är det som inte känns bra, liksom. Men det är skönt att det tog sig.

#### **6.9.4 "Det var jättetrögt och sen så pang"**

Sven: Haikuuppgiften var ju ett sätt att ta sig an en text melodiskt, och talkörsuppgiften använde ett rytmiskt sätt. Men du valde att följa ackordmodellen.

Filippa: Ja, jag följde ackordmodellen.

Sven: Men tyckte inte att det räckte med den uppsättningen ackord.

Filippa: Nä.

Sven: Hur utvecklades ditt eget projekt steg för steg?

Filippa: Texten har jag jobbat tidigare med lite. Och jag tänkte att jag skulle göra som den gången när vi fick ackord. Och så började jag med det, men så blev det så himla tråkigt.

Sven: Jag vill minnas att du inte lät mig komma in nån gång.

Filippa: Ja, det var också för att... Jag var inte så nöjd med hur det lät. Det var väl det. Dels tror jag att jag hade fått en liten kick av den här första låten vi skulle göra med ackord, när vi fick ackord. För det tyckte jag var jätteroligt. Och sen så blev det sådär som när man ska försöka göra om nånting. Så blev det inte samma... inte samma sak liksom. Inte lika kul, för det var inte lika lätt. Förmodligen, eller jag kan tänka mig, därför att, ja, att göra en låt kan man väl göra, men att göra många låtar... Det kändes som att herregud, det blir ju precis samma sak en gång till bara. Och att det blev ganska så trist och sen så insåg jag att jag hade så begränsad kunskap om ackord. Men det löste vi ju sen, så det blev ju en kick, blev det ju sen, när du kom in och jag vågade sjunga för dig. Och du gav ackordtips.

Sven: Kände du där att jag styrde?

Filippa: Nä. Du puttade, gjorde du.

Sven: Du fick se dig om i den riktningen som jag puttade, och sen bestämma...

Filippa: Ja. Och det var ju min melodi, och sen behövde jag... jag kunde ju inte höra vilka ackord det var, eftersom det var ackord som jag inte visste fanns. Jag fick ett ackord först, som skulle kunna bryta det här mönstret som jag hade haft, och så utifrån det så gjorde jag en melodi och då så fick jag hjälp med ackorden. Och sen fick jag även en del olika alternativ på ackord.

Sven: Det lossnade rätt mycket på kort tid.

Filippa: Ja. Det var jättetrögt och jättetrögt och jättetrögt, och sen så pang så var låten i stort sett färdig.

Sven: Hände det på lektionstid eller var det så att du satt med det mellan varven?

Filippa: Jag satt inte så mycket mellan, det hände mest på lektionstid. Men det hände rätt mycket också när du kom in och skrev ner det. Återigen det här... när

det blev dokumenterat. Det var viktigt också för jag... glömde ju bort melodin. Mellan så här första och andra så var det så här... kommer inte ihåg. Så om jag kom på nånting som var lite nyare, så nästa gång när jag skulle.... så bara återgick jag till det jag hade gjort första gången. Det var det jag mindes bäst.  
Sven: Nu tror jag aldrig du glömmet den igen.  
Filippa: Nej, det tror jag inte. Nu sitter den nog.

## 6.10 Sammanfattning

Som avslutning på samtalsintervjuerna ställdes frågan *Har du kommit att tänka på något ytterligare som borde sägas?* Flera återkom då till teman som berörts tidigare under samtalet.

Harald har tidigare (avsnitt 6.5) talat om vikten att få pröva idéer utan att någon annan styr eller hindrar, och han utvecklar nu en tankegång om det musikaliska *arbetets konkreta natur*.

Harald: Här har det ju varit så att man har provat nånting och sen upptäckt, nej det funkar inte. Jag kan uppleva när vi har jobbat inne i scenframställningen, när jag typ flyttar möbler och så... Där har det varit lite mer så här att folk står liksom så här... ”fan, den där soffan... ska den verkligen stå där... ska vi flytta den lite... äh, det blir inte” Så står man och pratar om det i tio minuter, tills nån säger ”kan vi inte prova och flytta soffan dit så ser vi hur det ser ut”, liksom. Och sen: ”ah!”... eller ”nej”... Och det upplevde jag här, som var positivt, nu när du nämner det, som jag inser nu, att... det var faktiskt så att vi provar, för... här är det så jävla mycket mer konkret, och varje person har sin... uppgift. Och då kan man utifrån nånting man kommer på själv säga ”jag tänkte prova så här, funkar det inte så säg nej”, liksom. Det är jävligt konkret.

Bodil har påpekat (6.7.5) att kompositionsprojektet kan ha ett värde helt enkelt därigenom att det erbjuder ett tillfälle att göra något *lustfyllt* tillsammans, och hon betonar

Bodil: Det är himla kul, liksom. Och jag tycker det är ett jättejättebra projekt. Och jag blev väldigt väldigt imponerad av min klass igår, alltså att det var så jäkla bra låtar och så himla bra arrangemang och... men såhär... när fan har folk lärt sig det här, liksom?

Sven: Det sker tillsammans, på nåt sätt.

Bodil: Det är väldigt, väldigt bra.

Nora återknyter till frågan om paralleller mellan musikaliskt och sceniskt arbete.

Nora: Jag tänkte lite på det här som [en av skolans scenframställningslärare] har sagt, just det här med kopplingen till scenframställningen så här... ”min roll är mitt företag”. Och att det verkligen har känts så nu. Min låt är mitt företag, liksom. Och det har varit... nyttigt.

## 7. Diskussion

Den kompositionspedagogiska metodik som beskrivits och undersökts ovan har vuxit fram som ett sätt att hantera de rätt speciella förutsättningar som råder för musikundervisningen för skådespelarstudenter: bland annat den påtagliga heterogeniteten beträffande musikaliska



erfarenheter och musikaliskt självförtroende, men också studenternas starka intresse och tydliga fallenhet för arbete med *text* och för *samspel* i grupp. Kompositionspedagogiken kunde kanske kallas ett ”holistiskt” grepp för att möta dessa förutsättningar – ett vägval. Vart har det lett? Vilka slag av påverkan har kursen kunnat utöva på den individuella musikaliska utvecklingen? Samtalsintervjuerna tycks ge vid handen att det rör sig om ett rätt brett spektrum. Bland de fält som förefaller särskilt intressanta finns det *musikaliska självförtroendet*, *förmågan att kommunicera i och om musik* samt *förmågan att hantera en kreativ musikalisk process*.

När det gäller fortsatt pedagogisk metodutveckling kan det finnas skäl att anknyta till frågor som berördes i avsnitt 4.1. Jag föreslog där en indelning i tre slag av musikaliska förmågor som kan bli föremål för träning i musikundervisningen, och jag kallade dem kreativ förmåga, samspelsförmåga och instrumentell förmåga. Undersökningen tycks visa att den kompositionspedagogiska metoden kan utöva inflytande på samtliga dessa tre områden, men balansen mellan dem förtjänar att beaktas. Kanske skulle det vara möjligt att utforma metodiken så att den i högre grad stimulerade de individuella färdigheterna beträffande till exempel notkunskap, musikteori, instrumentbehärskning?

### ***7.1 Konvergent och divergent tänkande, klassisk musik och jazz, komposition och improvisation***

Låt mig avsluta den här framställningen med en utveckling, några ord om ett antal begrepp som ofta framstår som motsatspar: komposition och improvisation, klassisk musik och jazz, konvergent och divergent tänkande. Jag har gjort ett ganska detaljerat försök att göra klart för mig och läsaren vad det är jag sysslar med när jag undervisar skådespelarstudenter i musik. I denna innehållsrika process finns påfallande inslag av divergent och konvergent tänkande, av improvisation och komposition. Jag tror att undervisningens samband med de här avslutningsvis presenterade begreppsparen kan vara intressanta och kanske lärorika, och jag hoppas kunna återkomma mer utförligt till saken i en framtida undersökning.

En klassisk musikerutbildning präglas av *konvergent tänkande* sådant det beskrivs av Cropley (2006): teknik och uttryck strävar mot en tydligt definierad *idealuppfattning* som med nära nog förkrossande majoritet delas av musikersamhället. Det fordrar en kraftfull vision och vilja för att med framgång utmana denna den klassiska musikens konsensus. (Ett tydligt exempel är kanske Glenn Gould.)

Om inordnandet i traditionen alltså är en tvingande faktor för den klassiska musikern, gäller snarast motsatsen för jazzmusikern. För att nå framgång gäller det att finna sin egen individuella ”röst” med alla medel som står till buds (exempelvis tonbildning, frasering, rytmuppfattning, melodisk och harmonisk originalitet). En sakkunnig bedömare kan identifiera ett mycket stort antal jazzartister genom 90 år av inspelad jazzmusik vid så kallade blindfold tests. Liknande tester beträffande klassisk musik skulle sannolikt präglas av betydligt lägre träffsäkerhet.

Cropley (2006) pekar emellertid på ett betydelsefullt inslag av *konvergent tänkande* hos improvisationsmusiker. Hos Sawyer (1999) har han hittat exemplet med den banbrytande improvisatören Charlie Parkers uppsättning av återkommande ”licks” (fraselement, motiviska ”solobyggstenar”), omkring 100 till antalet och med en omfattning på 4–10 toner vardera.

Parkers "licks" katalogiserades, analyserades och diskuterades ursprungligen av Owens (1974); se vidare Stewart (1975), Owens (1995) och Martin (1996).

Varje utövande jazzimprovisatör kan nog intyga vikten av "organized reuse of the already known" (Cropley, 2006, s. 397). Det finns troligen stora skillnader beträffande de formelbundna vändningarnas relativa betydelse med avseende på både den stilistiska ramen och den individuella musikerpersonligheten (jämför t ex swing med frijazz, Charlie Norman med Ornette Coleman) – men den överväldigande förekomsten av fasta motivbyggstenar hos en så banbrytande och stilbildande improvisatör som Charlie Parker talar sitt tydliga språk.

Det är uppenbart att improvisationsmusikerns divergenta tänkande balanseras och kompletteras av ett konvergent tänkande. Det organiserade återbruket av redan kända motivelement kan tänkas fylla flera behov och funktioner:

- att bidra till den egna solistiska "profilen" och "igenkänningsfaktorn";
- att bidra till det klingande resultatets inre sammanhang och struktur; och
- att erbjuda möjligheter till kontrastverkan, vilopunkter, kanske också räddningsplanor i det improvisatoriska skapandet.

Den motsats som här har tecknats mellan "klassisk musik" och "jazz" är utan tvekan förenklad intill fördomsfullhet. Både i barockmusik och nutida konstmusik finns betydelsefulla inslag av individuellt färgad improvisation. Jazz, å andra sidan, präglas i hög grad också av ett medvetet närmande till betydelsefulla förebilder: Armstrong, Parker, Coltrane och många andra.

Men de överförenklade etiketterna bär nog ändå på ett korn av sanning. På ett intressant sätt belyses, fördjupas och problematiseras det av kreativitetsforskningens distinktion mellan divergent och konvergent tänkande.

Det kan vara frestande att på liknande sätt betrakta *komposition* och *improvisation* som varandras motsatser. Men om man ser termerna som försök att gruppera en mängd aktiviteter, kan man också se många inbördes likheter. Dobrian (1991) har diskuterat och problematiserat begreppen under tre rubriker:

- Kompositionen är skriven, men inte improvisationen.
- Improvisationen äger rum i realtid, men inte kompositionen.
- Improvisation är ofta en gruppaktivitet, men inte komposition.

Jag är själv utbildad *improvisationspedagog* och utövande jazzmusiker men har i min verksamhet som musiklärare vid Teaterhögskolan huvudsakligen ägnat mig åt *kompositionspedagogik*. Min skildring av den träning jag försöker ge skådespelarstudenterna i att "tonsätta" visar, tror jag, hur denna metodik har kommit att balansera *divergent* och *konvergent* tänkande, *improvisation* och *komposition*.

## 7.2 Fortsatt forskning

Ovan skisserade jag en möjlig inriktning för den fortsatta pedagogiska metodutvecklingen. Det förefaller också möjligt att identifiera ett par fält som kunde förtjäna fördjupade studier.

De övningar som beskrevs i inledningen och i avsnitt 4.5 har resulterat i en omfattande materialsamling: genom åren har långt över hundra haikumelodier producerats av

skådespelarstudenter. Det kunde vara av intresse att närmare studera metodiken när det gäller att skapa sångmelodier ur haikudikter. Den inriktar sig på – ja, utgör rentav ett försök att renodla – musikalisk kreativitet i gränslandet mellan text och musik. Jag hoppas få tillfälle att i en specialstudie återkomma till en analys av det samlade materialet.

I anslutning till diskussionen i föregående avsnitt vill jag också gärna fortsätta att studera frågan om och hur förståelsen av undervisningsmetodik och individuell musikalisk utveckling skulle kunna främjas med hjälp av begreppsparen improvisation och komposition, divergent och konvergent tänkande.

Vidare intresserar det mig framför allt att gå vidare i att undersöka vilken roll musik, musikalitet, musikaliska erfarenheter och musikaliskt självförtroende kan ha för yrkesverksamma skådespelare.

I en framtida undersökning hoppas jag kunna komplettera de föreliggande resultaten på olika sätt: dels genom att försöka relatera den kompositionspedagogiska verksamheten till liknande verksamhet på andra håll, dels genom att intervjua yrkesverksamma skådespelare för att få deras synpunkter på vilken roll musik, musikalitet, musikaliska erfarenheter och musikaliskt självförtroende kan spela i deras yrkesutövning.

För det senare syftet planerar jag att kontakta och intervjua några före detta studenter. En första kontakt har skett brevledes. Därutöver vill jag för jämförelsens skull också kontakta och intervjua skådespelare vilkas bakgrund inte innefattar kompositionserfarenheter av detta slag.

## Referenser

- Aggestam, R. (1974) *Det väderbitna benranglet: haiku av Matsuo Basho i urval och tolkning*. Stockholm: FIB:s lyrikklubb/Tiden.
- Andersen, V., Espeland, M., Husebø, P.K. & Husebø, B.A. (1997). *Komponering i klasserommet. En praktisk metodikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnes, D. (1978). *Kommunikation och inlärning* (G. Lundborg, övers.). Stockholm: Wahlström & Widstrand (originalarbete publicerat 1975).
- Bengtsson, J. (2005). ”En livsvärldsansats för pedagogisk forskning”, i: J. Bengtsson (red.) *Med livsvärlden som grund: Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur. 2:a uppl. S. 9–58.
- Bjerstedt, S. (1993). ”Skinner och Atlantican”, i: *Lychnos. Årsbok för idé- och lärdoms-historia*. Uppsala: Lärdomshistoriska samfundet. S. 167–176.
- Bjerstedt, S. (1999). *Skådespelarens musikalitet: Mål, metoder, problem och potential i skådespelarutbildningens musikundervisning jämte en översiktlig dokumentation av den nuvarande musikundervisningen vid Teaterhögskolan i Malmö*. Malmö: Teaterhögskolan (stencil).
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. (R. Nice, Trans.) Cambridge: Polity Press (originalarbete publicerat 1980).
- Bourdieu, P. (1999). *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. (G. Gimdal & S. Jordebrandt, övers.) Göteborg: Daidalos (originalarbete publicerat 1984).
- Carlgren, I., Handal, G. & Vaage, S. (Eds.) (1994) *Teachers' minds and actions*. London: Falmer Press.
- Carlsson, N. (2005). ”Livsvärldar på kollisionskurs i skolan. Några vuxendyslektikers och lärares svårigheter att mötas”, i: Bengtsson, J. (red.) *Med livsvärlden som grund: Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur. 2:a uppl. S. 105–133.
- Cropley, A. (2006). In praise of convergent thinking. *Creativity Research Journal*. Vol. 18, No. 3, 391–404.
- Dart, B. & Boulton-Lewis, G. (1998). *Teaching and learning in higher education*. Hawthorn: ACER Press.
- Dobrian, C. (1991). *Thoughts on composition and improvisation*.  
<http://music.arts.uci.edu/dobrian/CD.comp.improv.htm>
- Ely, M. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Eneroth, B. (1984). *Hur mäter man ”vackert”?* Grundbok i kvalitativ metod. Stockholm:

Natur och Kultur.

- Esaiasson, P., Gilliam, M., Oscarsson, H. och Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik. 3:e uppl.
- Folkestad, G. (1996). *Computer based creative music making: Young people's music in the digital age*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis (Göteborg studies in educational sciences).
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge*. New York: Basic.
- Giddens, A. (1976). *New rules of sociological method*. London: Hutchinson.
- Gilje, N. och Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos. 3:e uppl.
- Hativa, N. & Goodyear, P. (Eds.) (2002). *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Kim, L. & Olstedt, E. (2003). *Forskning om lärande i högre utbildning – en översikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge UP.
- Martin, H. (1996). *Charlie Parker and Thematic Improvisation*. Lanham, MD: Institute of Jazz Studies [Rutgers Univ.] and Scarecrow Press.
- Martinsson, R. (1999). *Pastischen som undervisningsmodell. Med musikteoretisk analys av harmonik och satsteknik hos Debussy*. Lund: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö. (60-poängsuppsats.)
- McCracken, G. (1988). *The long interview*. Beverly Hills: Sage.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Musikhögskolan i Malmö (1982). *Kursplaner för musiklärarlinjen*. Lund: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Nilsson, B. (2002). *"Jag kan göra hundra låtar."* Barns musikskapande med digitala verktyg. Malmö: Musikhögskolan.
- Owens, T. (1974). *Charlie Parker: Techniques of Improvisation*. Ph.D. dissertation, UCLA. 2 vols.
- Owens, T. (1995). *Bebop: The Music and its Players*. New York: Oxford UP, 1995.
- Polanyi, M. (1967). *Tacit knowledge*. New York: Anchor Books.
- Polanyi, M. (1958). *The study of man*. Chicago: University of Chicago Press.

- Sawyer, R. K. (1999). "Improvisation", i: M. A. Runco & S. R. Pritzker, *Encyclopedia of creativity* (Vol. 2, 31–38). San Diego, CA: Academic.
- Schyberg, S. (2007). *Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen (diss.). Malmö Studies in Educational Sciences No. 37. <http://dspace.mah.se:8080/dspace/bitstream/2043/4457/1/avhandling.pdf>
- Sherman, R. och Webb, R. (1988). *Qualitative research in education: Focus and methods*. London: Falmer.
- Sjöström, K. (2007). *Skådespelaren i handling. Strategier för tanke och kropp*. (Doctoral Studies and Research in Fine and Performing Arts, No 4. Malmö Academies of Performing Arts, Lund University, Malmö, Sweden.) Stockholm: Carlsson.
- Skinner, Q. (1988). "Motives, intentions and the interpretations of texts", i: J. Tully (red.) *Meaning and context: Quentin Skinner and his critics*. Princeton: Princeton UP.
- SOU (2006). *Plats på scen. Betänkande av Kommittén för jämställdhet inom scenkonstområdet*. Stockholm: SOU 2006:42.
- Stewart, M. L. (1975). Structural Development in the Jazz Improvisational Technique of Clifford Brown. *Jazzforschung/Jazz Research* 6–7: 141–273.
- Sundin, B., McPherson, G.E. & Folkestad, G. (red.) (1998). *Children composing*. Malmö: Musikhögskolan.
- Svensson, P.-G. (2006). "Förståelse, trovärdighet eller validitet?", i: P.-G. Svensson & B. Starrin (red.) *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur. S. 209–227.
- Säll, E. (2000). *Lärarrollens olika skepnader*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Trigwell, K., Prosser, M., Marton, F. & Runesson, U. (2002). "Views of learning, teaching practices and conception of problem solving in science", i: N. Hativa & P. Goodyear (red.) (2002). *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Dordrecht: Kluwer Academic. S. 241–264.
- Tully, J. (red.). (1988). *Meaning and context: Quentin Skinner and his critics*. Princeton: Princeton UP.
- Vesterlund, L. (2001). *Strövtåg i komponerandets landskap: Tre studier i komponerande med hjälp av dator och musikteknologi*. Piteå: Musikhögskolan, Luleå tekniska universitet.
- Zhukov, K. (2004). *Teaching styles and student behaviour in instrumental music lessons in Australian conservatoriums*. University of New South Wales (diss.) <http://ariic.library.unsw.edu.au/unsw/adt-NUN20050919-054114/>

## Appendix

Lista över möjliga delmål för skådespelarutbildningens musikundervisning, anförd i avsnitt 3.1 efter Bjerstedt (1999).

- 1.1 Eleverna bör ha förmåga att hantera melodier i notskrift: att läsa en noterad melodi och kunna utföra den vokalt och instrumentalt, att kunna skriva en melodi i noter, att läsa en noterad melodi *a vista*.
- 1.2 Eleverna bör ha teoretisk och praktisk kännedom om musikteoretiska begrepp och sammanhang: notvärden, tonnamn, teckenlära, intervall, tonarter och deras förtecken, ackordens byggnad och sammanhang etc.
- 1.3 Eleverna bör ha förmåga att hantera melodier gehörmässigt: att lära in och lära ut melodier via klingande förebild.
- 1.4 Eleverna bör ha praktisk spelteknisk kännedom om instrument för melodispel.
- 2.1 Eleverna bör ha förmåga att improvisera melodier.
- 2.2 Eleverna bör ha förmåga att komponera melodier.
- 2.3 Eleverna bör ha förmåga att hantera melodier i musikaliskt samspel.
- 3.1 Eleverna bör ha förmåga att identifiera och analysera melodiska komponenter i arbetet med en text.
- 3.2 Eleverna bör ha förmåga att självständigt och kreativt bearbeta de problem som en texts melodiska komponenter erbjuder.
- 3.3 Eleverna bör ha förmåga att urskilja och hantera melodiska komponenter på åtskilliga plan av det sceniska arbetet: röst, rörelse, den sceniska situationen/handlingen, samspelet etc.
- 4.1 Eleverna bör ha förmåga att läsa och utföra noterade rytmer i koordination med grundpulsen i olika taktarter.
- 4.2 Eleverna bör ha förmåga att skriva rytmer i noter.
- 4.3 Eleverna bör ha förmåga att uppfatta och lära ut rytmer på gehör.
- 4.4 Eleverna bör ha praktisk spelteknisk kännedom om rytminstrument.
- 5.1 Eleverna bör ha förmåga att improvisera rytmer.
- 5.2 Eleverna bör ha förmåga att komponera rytmer.
- 5.3 Eleverna bör ha förmåga att hantera rytmer i musikaliskt samspel.
- 6.1 Eleverna bör ha förmåga att identifiera och analysera rytmiska komponenter i arbetet med en text eller scenisk handling.
- 6.2 Eleverna bör ha förmåga att självständigt och kreativt bearbeta de problem som en texts rytmiska komponenter erbjuder.
- 6.3 Eleverna bör ha förmåga att urskilja och hantera rytmiska komponenter på åtskilliga plan av det sceniska arbetet: röst, rörelse, den sceniska situationen/handlingen, samspelet etc.
- 7.1 Eleverna bör ha teoretisk och praktisk kännedom om musikalisk harmonilära.
- 7.2 Eleverna bör ha teoretisk och praktisk kännedom om klangliga möjligheter hos musikinstrument och andra ljudkällor.
- 7.3 Eleverna bör ha förmåga att gehörmässigt uppfatta harmoniska och klangliga egenskaper.
- 8.1 Eleverna bör ha beredskap att utnyttja harmoniska och klangliga möjligheter.
- 8.2 Eleverna bör ha förmåga att hantera harmoniska och klangliga komponenter i det musikaliska samspelet.
- 9.1 Eleverna bör ha förmåga att identifiera och analysera klangliga komponenter i arbetet med en text.
- 9.2 Eleverna bör ha förmåga att självständigt och kreativt bearbeta de problem som en texts klangliga komponenter erbjuder.
- 9.3 Eleverna bör ha förmåga att urskilja och hantera klangliga komponenter på åtskilliga plan av det sceniska arbetet.

- 10.1 Eleverna bör ha kunskaper om musikens historia och om musikaliska former och strukturer i skilda historiska sammanhang.
- 10.2 Eleverna bör ha kunskaper om musik från olika kulturer och om musikaliska former och strukturer i skilda kulturella miljöer.
- 10.3 Eleverna bör ha förmåga att uppfatta och analysera olika slag av musikaliska strukturer.
  
- 11.1 Eleverna bör ha förmåga att bygga musikaliska strukturer i olika slag av självständigt musikaliskt skapande (improvisation/komposition).
- 11.2 Eleverna bör ha förmåga att bygga musikaliska strukturer i det musikaliska samspelet.
- 11.3 Eleverna bör ha förmåga att urskilja och hantera musikaliska strukturkomponenter på åtskilliga plan av det sceniska arbetet: dramaturgi, text, röst, rörelse, den sceniska situationen/handlingen, samspelet etc.
- 11.4 Eleverna bör vara förtrogna med musik som scenisk/dramaturgisk drivkraft.