

Komposition som projekt i heterogena studentgrupper: Ett exempel från skådespelarutbildningen

Sven Bjerstedt*
Teaterhögskolan i Malmö, Lunds universitet

En vanligt förekommande utmaning i högre utbildning är översiktskurser med snäva tidsramar och heterogena studentgrupper. Artikeln vill peka på den positiva potentialen i sådana omständigheter genom att presentera ett konkret exempel på ett arbetssätt som har visat sig framgångsrikt inom skådespelarutbildningens musikundervisning: tonsättningsuppgifter som konceptualiseras individuellt och realiseras gemensamt. I en intervjustudie visas detta arbetssätt ha positiv påverkan på studenternas individuella utveckling i flera avseenden. Bland de läranderesultat som förefaller särskilt intressanta och potentiellt överförbara till åtskilliga ämnesområden finns *självförtroende*, *förmåga att kommunicera* samt *förmåga att gemensamt hantera en kreativ process*.

Nyckelord: heterogena grupper, kreativa processer, komposition

INLEDNING

Många som är verksamma i högre utbildning har sannolikt gjort bekantskap med förutsättningar av följande slag:

- (1) syftet med en kurs är att ge en översikt över ett stort ämnesfält, men mängden potentiellt relevant stoff för en sådan introduktion överskrider kraftigt den kursomfattning som står till buds, och
- (2) studentgruppens förkunskaper är starkt skiftande.

Heterogena studentgrupper och snäva tidsramar är omständigheter som kan vara ogynnsamma i många slags lärandeprocesser. Artikeln vill peka på sådana omständigheters positiva potential genom att kortfattat presentera ett konkret exempel hämtat ur en specifik kontext. Det handlar om ett arbetssätt som har visat sig framgångsrikt i skådespelarutbildningens musikundervisning vid Teaterhögskolan i Malmö: tonsättningsuppgifter som konceptualiseras individuellt och realiseras gemensamt. Förhoppningen är att något i detta arbetssätt ska vara överförbart till andra kunskapsfält.

HÖGSKOLEPEDAGOGIK OCH PRAKTIKERKUNNANDE: EN TEORETISK RAM

Musikaliskt lärande på högskolenivå är ännu tämligen outforskat; se dock Zhukov (2004). Enligt musikhögskoleprojektet "Vem äger lärandet" saknas "[s]ystematiskt kunskapsbyggande kring läroprocesserna [...] nästan helt" (SOU 2006, s. 641). Schyberg (2007) konstaterar generellt "ett stort mått av omedvetenhet i högskolelärares pedagogiska praktik" (s. 113); enligt Schyberg 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).

* Författarkontakt: sven.bjerstedt@thm.lu.se

En väsentlig del av forskning och teoribildning på det högskolepedagogiska området anknyter till olika sätt att betrakta praktikerkunskande (Kim & Olstedt, 2003; Schyberg, 2007):

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

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? 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.

KOMPOSITIONSPEDAGOGIK

Utgångspunkten för den ifrågavarande kursen kan kanske tyckas motsägelsefull: musik för talskådespelare. Mycket i teaterns språkbruk antyder att musikalitet har stor betydelse för skådespelares arbete (Bjerstedt, 2010). Musik är emellertid inte deras huvudsakliga fält; skådespelarstudenter utgör en starkt heterogen grupp med avseende på musikalisk erfarenhet och musikaliskt självförtroende. Att motverka sådana upplevda skillnader är angeläget både ur kollektivt och individuellt perspektiv och har varit vägledande för det här beskrivna arbetssättet.

En lång rad olika kunskapsfält och lärandemål kan utpekas som relevanta för skådespelarutbildningens musikundervisning (Bjerstedt, 2009). Men att anslå proportionerlig tid till vart och ett av dessa är vanskligt. Ett slags ”holistiskt” arbetssätt har därför framstått som lämpligt. Tonsättningsuppgifter med en *individuell idé-fas* och en *gemensam genomförande-fas* har fördelen att inom rätt snäva tidsramar ändå ge utrymme för samlat arbete mot både individuella och kollektiva mål.

Komposition som en musikpedagogisk väg till helhetsförståelse är en växande företeelse (Folkestad, 1996; Sundin, McPherson & Folkestad, 1998; Vesterlund, 2001; Nilsson, 2002). I de flesta läroplaner i västvärlden ingår komposition som en hörnsten i musikämnet, med utgångspunkten att ämnets angelägenhetsgrad ökar när de lärande själva skapar stoffet: att betrakta ämnet ur konstnärens ögon väcker nyfikenhet och ett personligt förhållningssätt (Andersen, Espeland, Husebø & Husebø, 1997). Tonsättningsuppgifter föranleder (liksom kreativt skrivande) helhetsgrepp på ämnet; man får ta itu med teoretiska och praktiska frågor i den takt och ordning de uppkommer.

ATT SJUNGA EN HAIKU

Det arbetssätt som ska skildras här 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. Här följer ett inledande exempel.

Huvuddelen av skådespelarstudenternas kompositionsuppgifter tar sin utgångspunkt på deras egen hemmaplan: text. En inledande övning baseras på japanska kortdikter – haiku – i svensk översättning. Studenterna uppmanas 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.

Själva steget från text till ton är centralt: den haikuläsande studenten tillför något eget till det lästa och blir haikusjungande. Instruktionerna undviker helt att teoretisera eller problematisera denna övergång; de består av helt vardagliga uppmaningar som ”läs” haikun, ”smaka på” den, ”älska” den (!) – och ”sjung” den. Över tvåhundra 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 (Bjerstedt, 2012).

DIKTTONSÄTTNING SOM INDIVIDUELLT OCH KOLLEKTIVT PROJEKT

Längre fram får studenterna utföra mer omfattande kompositionsuppgifter, som helt kommer att dominera musikundervisningen under deras andra utbildningstermin. Var och en tonsätter en text. Musiken studeras in gemensamt i grupp. Avslutningsvis spelar studentgruppen in en cd med sina kompositioner.

Det första lektionstillfället får karaktären av en kollationering, där var och en presenterar det material de har valt. I vissa fall är materialvalet förenat med långvarig beslutsvanda. Undervisningstillfällena inleds sedan alltid med att var och en formulerar var i arbetsprocessen man för närvarande befinner sig: vad har nu blivit gjort, och vad ska göras härnäst? Därefter arbetar studenterna enskilt med sina projekt, med eller utan lärardialog efter önskemål. När kompositionerna börjar ta form övergår gruppen stegvis till att repetera dem gemensamt. Ett slags bokningsschema upprättas för att strukturera arbetet så rättvist som möjligt med transparent tidsfördelning. Repetitionsfasen avslutas med ljuddokumentation.

Att schemalägga kreativa processer kan förefalla problematiskt och motsägelsefullt. De flesta studenter arbetar med sitt kompositionsprojekt också på andra tider. Både kompositions- och repetitionsarbete kan utvecklas på skilda sätt. Individuella skillnader är påtagliga:

- skiftande musikaliska referenser, preferenser och vägval;
- skiftande grad av självständighet i arbetet;
- skiftande val av arbetsmetod.

Den studerande gör en rad processuella val:

- text att tonsätta;
- arbetsmetoder;
- ambitionsnivå;
- självständighet/samarbete.

Ett urval kompositionsprocesser illustrerar spridningen beträffande processuella val:

- en student skapar tonsättning med ett musikinstrument som verktyg;
- en student presenterar sin melodi genom att sjunga den, och arrangemanget blir ett lagarbete;
- en student presenterar sin melodi i notskrift med tydliga idéer om framförandet, men detalj-utformningen av ackompanjemanget blir ett lagarbete;

- en student instruerar en kompgrupp att spela ett repetitivt mönster, ett ”groove”, och arbetar fram sin melodi genom att improvisera över ackompanjemanget.

Under två decennier har detta slags tonsättningsprojekt återkommande genomförts vid Teaterhögskolan i Malmö. Till dags dato har ett par hundra studenter lyckats producera varsin tonsättning inom ramen för projektet, och ingen har misslyckats. Deras heterogena förutsättningar, processer, resultat och upplevelser speglas i någon mån i en kvalitativ intervjustudie, som här kort ska sammanfattas.

INTERVJUSTUDIEN

Studenterna i årskurs 1 avslutade sitt kompositionsprojekt med att göra en inspelning av det material de arbetat fram. Dagen efter inspelningen intervjuades fyra studenter i vardera 45 minuter. Ljudinspelningar av intervjuerna transkriberades kort efteråt av mig. Intervjupersonerna fick tillfälle att granska utskriften. I efterhand har uppföljande utbyte av synpunkter skett.

Mitt sätt att uppfatta och tillämpa forskningsintervjun ansluter till det synsätt som uttrycks av Steinar Kvale (1997). Genom intervjun vill jag nå fram till beskrivningar formulerade av den intervjuade personen i avsikt att tolka och beskriva fenomenens mening. Den *explorativa intervjun* är öppen och inte speciellt strukturerad. Den syftar inte till att pröva hypoteser utan till att förstå ämnen ur den intervjuades eget perspektiv. Intervjun bygger upp kunskap – som samtal, som berättelse, som relation. Den kan vidga och förändra forskarens uppfattning om de sökta fenomenen. Ett av huvudsyftena med en explorativ studie är att upptäcka nya dimensioner hos det ämne som är föremål för undersökningen.

Kvale (1997) påpekar svårigheterna att validera kvalitativ forskning av det här slaget. En *ekologisk validitet* kan till stor del handla om validitetsbedömningar före undersökningen: att skildra forskningsprojektets bakgrund, att definiera begrepp, att ange forskningsstrategi och metoder, att öppet redovisa forskarens relation till det som undersöks – men också om att *efter* undersökningen genom återförande av resultaten till den praktik som undersökts se hur relevanta, trovärdiga och användbara de är där. Det första görs inom artikelns ram, det senare i fortsatt undervisning.

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 övergripande frågeställningar, bland annat: upplevda förändringar i studenternas förhållande till musik, uppfattningar om projektets syfte och läranderesultat, samt upplevelser rörande självförtroende, samarbete och kommunikation. Men jag försökte också se till att varje samtal fördes med rimligt stort utrymme för individuella intryck och reflektioner, infall och associationer.

Vid en samlad analys av de renskrivna samtalsintervjuerna utkristalliserar sig en rad teman, som motsvaras av rubrikerna i den följande framställningen. I en temagrupp står den pedagogiska metoden i fokus, medan en annan rör den enskilda skådespelarstudentens musikaliska utveckling. Här följer nu ett försök att systematiskt återge och kommentera de synpunkter som framkom vid samtalsintervjuerna.

Projektets syfte. Det har förefallit som en god idé att inte alltför strikt specificera ett bestämt syfte med kompositionsuppgiften; en universell formulering av projektets lärandemål skulle kunna riskera att styra och begränsa de individuella prestationerna och läranderesultaten. In-

tervjuerna visar att studenterna själva har formulerat ett individuellt syfte med projektet och sitt arbete. En student har kommit att uppfatta projektets syfte som ett sätt *att bli bekant med musik*, bland annat genom att se likheter med andra konstformer som till exempel teater. För en annan har projektets övergripande syfte handlat om *att samarbeta*, med psykologiska vinster beträffande arbetsetik. En tredje student nämner först och främst *den praktiska musikaliska prestationen* som projektets syfte.

Progression. Att börja med mindre kompositionsuppgifter (som haikuövningen) avdramatiserade den större uppgiften. Vidare gav de mindre uppgifterna lärdomar om strategier och angreppssätt, som visade sig nyttiga för den större uppgiften.

Dokumentation. Studenterna är positiva till både ljud- och textdokumentationerna, som sägs stärka både det musikaliska självförtroendet och ämnesförståelsen. De lägger också själva vikt vid att övningsresultaten bevaras. En student poängterar att klassen fortfarande går omkring och sjunger en haikusång som skapades ett halvår tidigare av en av klasskamraterna.

Lärrollen. Rollen att stödja och stimulera en kreativ process uppfattas inte av studenterna som någon typisk lärarroll; snarare sägs läraren i förhållande till studenternas kreativa process kunna uppfattas som mentor, kritiker, vän, sekreterare, ackompanjator, styrman och kravmaskin. Den lärare som har kommit att "lita på" projektuppläggningsen vågar ta en mer tillbakadragen roll. Intervjuerna bekräftar att ett sådant mer passivt eller tillåtande förhållningssätt uppfattas positivt: det stärker studenternas självkänsla som musikkapare.

Ökat självförtroende. Samtliga intervjuade upplever hur det egna musikaliska självförtroendet i olika hög grad har stärkts genom kompositionsprojektet jämfört med ett år tidigare, innan undervisningen började. En student formulerar sitt läranderesultat som en *möjlighet* till fortsatt musikalisk verksamhet. En annan poängterar det musikaliska självförtroendet och upptäckten av en egen musikalisk röst. Flera vittnar om minskad oro inför att spela för andra och tillsammans med andra. Till detta bidrar upplevelsen att "alla sitter i samma båt".

Samarbetsdynamik och kommunikation. Oftast får en kompositör härska ganska oinskränkt över "sin låt"; de övriga intar roller som medverkande, och en liknelse med förhållandet regissör-skådespelare blir träffande. En sådan "maktrelation" uppfattas som välgörande för kompositörens självförtroende och ger god träning för samtliga i att kommunicera både i och om musiken.

Synergieffekter. Studenterna upplever likheter mellan det musikaliska och det sceniska arbetet, vinster som man kan bära med sig till andra sammanhang: dels en förstärkt *arbetsetik*, dels en möjlighet att *lära känna varandra* på nya sätt, dels ett tillfälle att helt enkelt göra något *lustfyllt* tillsammans.

SAMMANFATTNING

Arbetet med individuellt konceptualiserade och kollektivt realiserade tonsättningsuppgifter visas i den här presenterade intervjustudien leda till att studenter upplever ett väl fungerande musikaliskt samspel (vilket i sammanhanget gynnas av att det odlas parallellt med övningarna i samspel på teaterscenen) samt ett gott musikaliskt självförtroende i bemärkelsen 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 konkreta exempel som presenterats här kan kort sägas fokusera på studenternas på såväl individuell som kollektiv nivå aktiva förhållningssätt till sitt lärande. Talstrukturerna får sägas vara *sonderande* (Barnes, 1978) och perspektivet på lärande *konstitutionalistiskt*: både den lärande

och det som lärs betonas, lärandeprocessen är en uppfinningsprocess och den lärandes förståelse blir en aspekt av objektet självt (Trigwell et al., 2002).

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 behovet av att på ett meningsfullt sätt hantera och strukturera ett överrikt stoff inom snäva tidsramar, liksom den påtagliga heterogeniteten beträffande musikaliska erfarenheter och musikaliskt självförtroende – men också positiva faktorer som 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. Intervjuerna visar att arbetssättets påverkan på studenternas individuella utveckling har flera aspekter. Bland de läranderesultat som förefaller särskilt intressanta och potentiellt överförbara till åtskilliga ämnesområden finns det självförtroendet, förmågan att kommunicera samt förmågan att gemensamt hantera en kreativ process.

REFERENSER

- Andersen, V., Espeland, M., Husebø, P.K. & Husebø, B.A. (1997). *Komponering i klasserommet. En praktisk metodikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnes, D. (1978). Kommunikation och inläring. (Övers. G. Lundborg.) Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bjerstedt, S. (2009). Att tonsätta text: En kompositionspedagogisk metodik för skådespelarstudenter. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Bjerstedt, S. (2010). Att agera musikaliskt: *Musikalitet som norm och utbildningsmål i västerländsk talteater*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Bjerstedt, S. (2012). Du fyller dagen med sång. I: P. Berry (red.), *If I were a Drongo bird: Tankar om längtan, fantasi och skaparkraft tillägnade Håkan Lundström* (s. 85–87). Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. (Övers. R. Nice.) Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1999). *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. (Övers. G. Gimdal & S. Jordebrandt.) Göteborg: Daidalos.
- Folkestad, G. (1996). *Computer based creative music making: Young people's music in the digital age*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kim, L. & Olstedt, E. (2003). *Forskning om lärande i högre utbildning – en översikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nilsson, B. (2002). ”Jag kan göra hundra låtar.” *Barns musikskapande med digitala verktyg*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- Polanyi, M. (1967). *Tacit knowledge*. New York: Anchor Books.
- Schyberg, S. (2007). *Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen (Malmö Studies in Educational Sciences, 37).
- SOU (2006). *Plats på scen. Betänkande av Kommittén för jämställdhet inom scenkonstområdet*. Stockholm: SOU 2006:42.
- Sundin, B., McPherson, G.E. & Folkestad, G. (red:er) (1998). *Children composing*. Malmö: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.
- 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:er) (2002), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (s. 241–264) Dordrecht: Kluwer Academic.

- 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.