

Att göra folkmusik

Lärares praxis på låtkurser i svensk traditionell musik

Karin L. Eriksson

Uppfattningar om vad som bör betraktas som svensk folkmusik är i ständig förändring och omförhandling. Det kan röra sig om vilken repertoar som spelas, vilka instrument som trakteras och vilka stilistiska ideal som eftersträvas. Det kan också röra formerna för hur musiken traderas, hur den omtalas och presenteras och på vilka sätt musiken används.

Samtidigt finns det många tillfällen då de medverkande har en gemensam förståelse av att det som de håller på med är folkmusik, utan att detta på något sätt verbaliseras. Här blir det i stället av intresse att undersöka vad som sker i dessa sammanhang. Vilken repertoar utövas? Hur presenteras den? Finns det tillfällen då olika ideal och normer krockar, vilket gör att de också behöver kommenteras och hanteras? Vilka ideal och normer i så fall? Med ett sådant fokus fästs blicken på görandet, praktiken, i relation till ”folkmusik” som begrepp.

Låtkurser för svensk folkmusik är exempel på sådana sammanhang och det är dessa som står i centrum i den här studien. Eller mer specifikt, det är lärarnas praktik, deras görande, som här närmare presenteras och diskuteras. Vad väljer lärarna att lära ut?¹ Hur lärs detta ut? På vilka sätt presenteras låtarna? Och, framför allt, vilken förståelse får vi av ”folkmusik” utifrån dessa val?

Låtkurser karaktäriseras av att vara ”kortare kurser om ett begränsat antal dagar eller antal gånger anordnade av föreningar eller organisationer” (Sigfridsson, [2010], s. 35). Kurserna i studien karaktäriseras dessutom av att lärarna spelar fiol eller nyckelharpa, att utläringen i första hand sker i grupp och primärt är gehörsbaserad, att målgruppen är vuxna amatörer och att den repertoar som lärs ut ryms inom ett folkmusikaliskt stilidiom. Utöver att lära ut låtar, ingår dessutom ofta moment som behandlar hur låtarna kan utformas och varieras, spelteknik och - i mindre utsträckning - arrangering. Det är vidare vanligt att lärarna genom berättelser och beskrivningar sätter in låtarna i en vidare kontext.

Att i organiserad form lära sig spela folkmusik i Sverige har varit möjligt sedan åtminstone 1920-talet (Eriksson, 2016). Sedan dess har formerna för och bredden på utbudet ökat. Här kan bland annat nämnas framväxten av utbildningar på folkhögskolor och högskolor från 1970-talet och framåt (jfr von Wachenfeldt, 2015, s. 15-16). Bland dagens olika lärandepraktiker är låtkurser för många också viktiga arenor såväl för social samvaro som för den egna utvecklingen som utövare (Eriksson, 2019b).

En central utgångspunkt för studien är att utformningen av och innehållet i en musikkulturs lärandearenor inte kan frikopplas från den musiktradition som de är en del av (jfr Schippers, 2010, s. 61). Det medför att lärandearenor kan antas förmedla, befästa och omförhandla stilistiska och normativa förgivettaganden inom en musiktradition. Detta studeras här genom att fokusera på görandet, praktiken eller, mer specifikt, på lärarnas musikaliska och pedagogiska praxis.

Nationalencyklopedins definition av praxis som ”sedvana, handling, tradition” (Hermerén, 1994) pekar på begreppets fokus på görandet, i relation till dåtid men också som handling i nuet. I linje med detta och med utgångspunkt hos musikpedaggen Tomas A. Regelski, förstås praxis vidare här som ett görande, ett handlande, som alltid är situerat, dvs. sker i en viss

¹ I artikeln används ”lära ut” och ”utläring” trots att lärandeprocesser inte är så enkelriktade som detta antyder. Då undersökningen primärt inte handlar om just lärande, har valet dock fallit att trots detta ligga nära den terminologi som används inom det fält som undersöks.

situation, som föregås och påverkas av tidigare praxis men också påverkar praxis utformning vid senare tidpunkter (Regelski, 2004, s. 9).² Praxis kan därmed både bekräfta och förstärka redan vedertagna normer inom ett specifikt (musikaliskt) sammanhang, samt utmana och förändra desamma. En följd av detta är att låtkurser utifrån ett praxisperspektiv blir tillfällen där folkmusik görs.

Med praxis som ingång blir det vidare möjligt att diskutera görandet och dess relation till en bredare historisk och samtida kontext *och* till den specifika situation inom vilken görandet sker. Mer konkret uttryckt: lärarnas görande i relation dels till den bredare folkmusikaliska kontext som låtkurserna är en del av och dess historia, dels till den specifika låtkursen.

Jag har valt att betrakta låtkurserna som en del av en större praxisgemenskap (eng. *community of practice*), som här kallas den svenska folkmusikgemenskapen.³ Detta gör jag i linje med Jessica Cawley, vars resonemang om vad som ingår i den irländska folkmusikgemenskapen är överförbart till svenska förhållanden:

Irish traditional music can be viewed as an international community of people bound together through their participation in and enjoyment of traditional music, dance, and song. The musical practice – playing, singing, dancing, and listening – is what binds people together. National, cultural, and ethnic identities play a significant role within this community, but these identities do not automatically restrict or determine membership within the community of practice. Not all Irish people belong to the Irish traditional music community, and, of course, not all "traditional Irish musicians" are born in Ireland. (Cawley, 2020, s. 3–4)

Cawley menar att den irländska folkmusikgemenskapen som praxisgemenskap erbjuder flera olika vägar för den enskilde att gå från att vara nykomling till att bli en fullvärdig medlem, såsom sessions, festivaler, kurser och tävlingar (se bl.a. Cawley, 2020, s. 7). Hon tar här avstamp i Jean Lave och Étienne Wengers resonemang om legitimt perifert deltagande, som beskriver processen att gå från att vara nybörjare till att bli en del av en praxisgemenskap (Lave och Wenger, 1991, s. 29). Denna process erbjuder enligt dem möjligheter för den enskilde att "make the culture of practice theirs" (Lave och Wenger, 1991, s. 95).

von Wachenfeldt för ett snarlikt resonemang utifrån sina studier av en folkhögskoleutbildning i traditionell musik. Han påpekar att

[d]eltagarna i praxisgemenskapen delar en gemensam förståelse för och strävan att erhålla kunskap inom ett specifikt område, vilket i denna undersökning är folkmusik. I en praxisgemenskap reproduceras även de tillhörande normer, symboler och kulturella markörer som bildar praxisfältets doxa. Lärandet omfattar med andra ord ej endast hantverksmässiga kunskaper, utan även praktikens normsystem. (von Wachenfeldt, 2014, s. 29)

Låtkurser betraktas i enlighet med detta och med Cawleys resonemang ovan som en av flera möjliga vägar för den enskilde individen att bli en del av den svenska folkmusikgemenskapen. De är också ett sammanhang inom praxisgemenskapen svensk folkmusik som delar och förmedlar folkmusikaliska "hantverksmässiga kunskaper" och "praktikens normsystem", liksom potentiella tillfällen som kan påverka och *om*-förhandla dessa för framtiden.

Viktiga företrädare för dessa kunskaper och normsystem på låtkurserna är lärarna, då de utöver att lära ut låtar genom sin praxis såväl representerar som gestaltar "folkmusik". Det är därför av intresse att studera vilka hantverksmässiga kunskaper och normsystem som förmedlas av lärarna. Studiens fokus är därmed lärarnas praxis och inte svensk folkmusikgemenskap som en praxisgemenskap i sig eller kursdeltagarnas lärandeprocesser. Däremot förstås lärarnas

² Se också Regelski, 1998, rörande praxis i relation till Aristoteles insatt i en musikpedagogisk kontext.

³ Beteckningen är sammandragen för att undvika det mer otympliga "folkmusikpraxisgemenskapen". En alternativ översättning av *community of practice* som också används är praktikgemenskap (exempelvis i Lidskog, Pripp och Westvall, 2018).

praxis som en del av en större praxisgemenskap och därigenom som en del i förmedlandet av såväl hantverkskunskaper som normsystem inom denna.

Föreliggande studie baseras på dokumentation av elva låtkurser och tolv lärare i dessa. Materialet insamlades under åren 2013–2015.⁴ Kurserna har filmats och följts upp genom intervjuer med lärarna.⁵ Intervjuerna har behandlat flera olika områden, såsom deras tidigare erfarenheter av låttutlärning, val av repertoar och den kurs som dokumenterats. Delar av intervjuerna har haft inslag av *stimulated recall* (Dempsey, 2010) genom att jag utifrån klipp från filmdokumentationerna har diskuterat specifika skeenden och aspekter med informanterna.⁶ Totalt omfattar det filmade materialet drygt 67 timmar, de efterföljande intervjuerna drygt 13 timmar.⁷

Studiet av lärandearenor för traditionell musik

Utforskandet av lärandearenor och -praktiker för traditionell musik utgör knappast ett stort forskningsområde, även om fältet de senaste åren växt både nationellt och internationellt. Inom området samsas musiketnologisk så väl som -pedagogisk forskning med delvis överlappande frågeställningar och intresseområden.⁸ Gemensamt är dessutom att studierna ofta baseras på etnografiska metoder och att historiskt källmaterial endast i mindre utsträckning utnyttjas.⁹

I en översikt över vilka områden av musikaliskt lärande och musikundervisning som behandlats i engelskspråkiga musiketnologiska monografier, konstaterar musiketnologen Timothy Rice att det främst är informella lärandemetoder som tagits upp (Rice, 2003, s. 75). Men sedan Rices studie publicerades 2003 har typen av lärandepraktiker och -arenor för traditionell musik som utforskas breddats (se exempelvis Cawley, 2020). Framför allt gäller detta ett ökande intresse för att studera formella lärandepraktiker för traditionell musik, särskilt frågan om vilka konsekvenser ett ökat institutionellt lärande har för olika musiktraditioner.¹⁰

En orsak till att området fått ett något starkare fäste är sannolikt det ökande antalet musikpedagoger som är aktiva inom det. Detta kan troligtvis i sin tur vara ett resultat av folk- och världsmusikgenrens numera etablerade ställning inom högre musikutbildning. Här kan Ingrid Hedin Wahlbergs avhandling *Att göra plats för traditioner. Antagonism och kunskapsproduktion inom folk- och världsmusikutbildning* nämnas (Hedin Wahlberg, 2020). Även Markus Tullberg har undersökt högre musikutbildning med fokus på bland annat betydelsen av tradition och aspekter av att undervisa i svensk folkmusik på traversflöjt (Tullberg, 2017; 2018).

Låtkurser kan emellertid inte med enkelhet ses som formella lärandepraktiker, men inte heller som informella. Med Kari Veblens terminologi är de snarare att betrakta som icke-formella (eng. *non-formal*). Det innebär både att de har element som liknar formella lärandepraktiker, exempelvis genom en tydligt utpekad ledare (läraren), och att de är sammanhang med ett uttalat lärandeperspektiv. De har emellertid också element som snarare

⁴ Delar av det insamlade materialet har tidigare behandlats i Eriksson, 2015; 2019a; 2019b.

⁵ Efter önskemål från läraren är en kurs inspelad med enbart ljud. En av intervjuerna har på grund av tekniskt fel endast delvis dokumenterats.

⁶ Intervjuerna har transkriberats ordagrant och citaten anpassats för att ligga närmare skriftspråk än talspråk.

⁷ Materialinsamlingen har följt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer. Informanterna är anonymiserade och för att stärka anonymiteten används genomgående ”hen”.

⁸ För en bredare diskussion om detta, se Sæther, 2017.

⁹ Se dock Eriksson, 2016, och von Wachenfeldt, Brändström och Liljas, 2012, två studier om 1920- och 30-talen baserade på historiskt källmaterial.

¹⁰ Se exempelvis Hills studier av folkmusikutbildningen vid Sibeliusakademien i Finland (Hill, 2005; 2009a; 2009b), Keegan-Phipps studier av institutionaliseringen av undervisning i traditionell musik i England (Keegan-Phipps, 2007; 2008) och Schippers diskussioner om rekontextualisering (Schippers, 2010).

karaktäriserar informella lärandepraktiker, så som att själva lärandet inte utsätts för bedömning och att deltagarna har stora möjligheter att påverka innehållet (Veblen, 2012, s. 244–246).¹¹

Tidigare studier av icke-formella lärandepraktiker har bland annat tagit upp betydelsen av gehörsbaserat lärande och kurser som en plats för vuxna amatörers lärande (exempelvis Cope, 2005; Veblen, 1996; Waldron och Veblen, 2009; Waldron, 2006; 2009). Även von Wachenfeldt har själv och tillsammans med andra utforskat lärandet inom såväl spelmannslag som folkhögskoleutbildningar (se vidare von Wachenfeldt, 2015). Låtkurser har också behandlats av undertecknad i tidigare studier med särskilt fokus på repertoarurval och kursernas sociala och pedagogiska betydelse för kursdeltagare och lärare (Eriksson, 2019a; 2019b). En närstudie av låtutläringen vid en irländsk workshop med fokus på bland annat improvisation och variation har dessutom genomförts av Mats Johansson (Johansson, 2021).

Den här studien ansluter därmed till ett vidgat intresse för nutida lärandepraktiker inom traditionell musik och kompletterar särskilt den svenska forskningen inom detta område genom att studera en icke-formell lärandepraktik främst riktad till vuxna amatörer. Men genom att sätta fokus på låtkurser som platser för att göra folkmusik, ansluter den också till för folkmusikforskningen klassiska frågor om hur folkmusik kan definieras och vad som inkluderas i respektive exkluderas från folkmusik under olika tidsperioder och i olika sammanhang.

Med praxis som ingång

Praxis uppfattas som framgått som förankrad både i en historisk och i en samtida kontext med potential att både vidmakthålla och förändra samma praxis för framtiden. Genom att fokusera på lärarnas praxis öppnas möjligheter att studera hur ”folkmusik” gestaltas och definieras genom lärarnas görande. Materialanalysen har därför tagit utgångspunkt i vad lärarna gör på kurserna och i viss utsträckning i hur de resonerar om detta i de efterföljande intervjuerna.

Analysarbetet tar avstamp i statsvetaren och organisationsforskaren Davide Nicolinis resonemang om studiet av praxis. Han föreslår bland annat som en strategi att sätta in en specifik praxis i ett bredare sammanhang genom att studera ”different sites where the same practice is carried out” (Nicolini, 2012, s. 234). De låtkurser som dokumenterats betraktas utifrån detta som elva tillfällen där en viss form av praxis utförs. En jämförelse mellan de olika låtkurserna visar också att även om det rör sig om flera enskilda kurser är likheterna dem emellan så pass stora att de kan betraktas som exempel på samma typ av sammanhang.

Nicolini menar dessutom att det för att förstå praxis krävs en ingång som förmår ”zooming in on the accomplishments of practice, and zooming out of their relationships in space and time” (Nicolini, 2012, s. 213). Hans organisationsperspektiv och de frågeställningar han föreslår är inte helt överförbara till den här studien. Däremot är hans grundtanke att den lokalt utförda praktiken inte sker isolerat utan måste förstås i ett vidare sammanhang viktig. Nicolini påpekar dessutom att ”all practices are involved in a variety of relationships and associations that extend in both space and time, and form a gigantic, intricate, and evolving texture of dependencies and references” (Nicolini, 2012, s. 229). Låtkurserna och lärarnas praxis förstås här i linje med detta, och en viktig del i det kommande resonemanget är därför att relatera lärarnas praxis till bredare historiska och samtida sammanhang.

Vilka möjligheter som erbjuds att sätta in lärarnas praxis i en historisk och/eller samtida kontext har dock varierat. Urvalet av vad som kommer att behandlas baseras därför på en kombination av vilka ingångar materialet erbjuder för att diskutera gestaltandet av folkmusik på låtkurserna utifrån ett praxisperspektiv och på vilka möjligheter tidigare forskning och i viss utsträckning kompletterande material erbjuder för att zooma ut från låtkurserna och sätta in dessa iakttagelser i ett bredare perspektiv. Med detta som utgångspunkt kommer det i första

¹¹ Se även Eriksson, 2019b, där låtkurser som icke-formella lärandepraktiker diskuteras ytterligare.

hand att vara lärarnas musikaliska och pedagogiska praxis i relation till att gestalta folkmusik som diskuteras.

Här bör dock understrykas att den enskilde lärarens praxis är mångfacetterad och inkluderar fler aspekter än de musikaliska och pedagogiska. Mer relevant är i stället att se lärarnas praxis som sammansatt av flera samverkande delar varav den musikaliska och den pedagogiska praxisen är två. Andra typer av handlande som skulle kunna vara av intresse att diskutera är exempelvis lärarnas användande av mimik och gestik samt hur de placerar sig i rummet och utnyttjar rummet som en resurs. Nedan kommer dessutom deras retoriska praxis att kortfattat beröras.

Valet att avgränsa studien till primärt lärarnas musikaliska och pedagogiska praxis har därmed gjorts i fullt medvetande om att det rör sig om ett urval och en avgränsning till vissa delar av lärarnas totala praxis vid kurserna. Lärarnas musikaliska och pedagogiska praxis har dock stor betydelse för deras gestaltande av folkmusik genom sitt handlande, sannolikt i högre grad än exempelvis deras mimik och gestik.

Med musikalisk praxis avses här vad som spelas och hur detta spelas. Uppdelningen utgår från musikvetaren Mats Johanssons två kategorier av kriterier för att definiera folkmusik. Den ena utgörs av absoluta kriterier för att en låt ska betraktas som folkmusik. Exempel på sådana är ”att folkmusik är musik av en viss ålder, att det är vissa typer av låtar och sånger framförda på vissa instrument” (Johansson, 2009, s. 49). Mot detta ställer Johansson kriterier som snarare baseras på att ”folkmusik är musik som *låter som* folkmusik, eller att det är musik som upplevs som folkmusik av dem som håller på med den här genren” (Johansson, 2009, s. 50, originalets kursivering). Han fortsätter:

Ett exempel är föreställningen om (folkmusik)stil som *det musikantiska språket*, vilket innebär att fokus placeras uteslutande på det som enligt etablerad terminologi kallas uppförandep Praxis, d.v.s. på den musikaliska hantverkskunskap och den musiceringsform som kännetecknar folkmusiken i motsättning till andra genrer [...]. (Johansson, 2009, s. 50, originalets kursivering)

Som exempel på musikalisk praxis uttryckt i absoluta kriterier kommer lärarnas repertoarval att diskuteras. Därefter behandlas olika aspekter av variation som på låtkurserna framträder som både ett stilistiskt kriterium i sig och som en del av ett folkmusikaliskt musikantiskt språk och hantverkskunnande.

Med pedagogisk praxis avses de sätt på vilka lärarna utformar sin låtutläring. Här kommer framför allt gehörsutläring att diskuteras. Att uppfatta folkmusik som musik som lärs ut ”på gehör” eller förs vidare genom en gehörsbaserad tradering är i många sammanhang centralt.¹² Valet av gehörsbaserad utläring är dock inte självklart, utan antas här vila på såväl ideologisk som didaktisk grund. Det finns även delar av lärarnas pedagogiska praxis som knyter an till såväl repertoar- som variationsområdet.

Lärarnas presentationer och resonemang på låtkurserna har betydelse för vad som inkluderas i respektive exkluderas från folkmusik. Johansson konstaterar bland annat i en studie om nordisk folkmusik att mycket tyder på ”att skillnader mellan lokala stilar har förstärkts och tydliggjorts genom den retoriska och den musikaliska praxis genom vilken dialektala gränser förhandlats” (Johansson, 2009, s. 48, min kursivering). Det är alltså viktigt att sätta det som lärarna säger och de resonemang de för på kurserna – deras retoriska praxis – i relation till deras musikaliska och pedagogiska praxis, då dessa tre områden samverkar på låtkurserna för att gestalta folkmusik. En generell översikt över lärarnas resonemang inleder därför nedanstående genomgång.

¹² Jfr exempelvis Johansson och Berge, 2018, som påpekar att ”[f]olkemusikk er i visse sammenhenger nærmest synonymt med gehörsbasert innlæring” (s. 216).

”Och det har också påverkat vår musik väldigt mycket”: lärarnas resonemang och presentationer

Låtkurser har förvisso stort fokus på musicerande. Men låtpresentationer, resonemang om lärarnas syn på sitt eget utövande, råd till kursdeltagarna hur de kan utvecklas ytterligare som utövare och liknande upptar en stor del av tiden. I dessa kommentarer återspeglas låtkurserna som en pedagogisk arena, inte sällan genom att utformas som korta, nästan föreläsningsliknande inslag, som i följande översikt över traditionell musik i Blekinge:

Blekinge är ett ganska spännande landskap, tycker jag. Det är ett litet landskap, till ytan tror jag det är det minsta landskapet i Sverige och på den ytan är det många städer som ligger väldigt tätt. [...] Så det var förr i tiden möjligt att promenera mellan städerna, och det har också påverkat vår musik väldigt mycket. Man har kunnat vandra runt mycket, och musiken har blandats runt landskapet och [med] landskapen runt Blekinge också.¹³

I tidigare forskning av hur deltagare inom svensk folkmusikmiljö förhåller sig till folkmusik är det några områden som särskilt lyfts fram i relation till folkmusikgenrens innehåll och avgränsningar (sammanställningen baseras på Eriksson, 2013; Hedin Wahlberg, 2020; Tullberg, 2018, och von Wachenfeldt, 2015).¹⁴ Som i ovanstående citat är det vanligt att folkmusik förankras i ett avgränsat geografiskt område och i en historisk kontext. Vanligt är också att betrakta folkmusik som en genre förmedlad på ett visst sätt (gehörstraderad och/eller inom en mästar-lärlingstradition) och att den består av en viss repertoar framförd inom vissa stilistiska ramverk och på vissa typer av instrument. I några av studierna sätter informanterna dessutom folkmusik i ett motsatsförhållande till konstmusik.

Flertalet av dessa aspekter av folkmusik återfinns även i lärarnas resonemang på kurserna, särskilt de delar där repertoaren relateras till historiska och geografiska sammanhang. Hit hör att lärarna i många fall följer en inom genren spridd konvention att tala om låtarna som ”låt efter” en viss spelman, ibland också som en låt från en specifik samling eller ett geografiskt område. För nygjorda låtar anges upphovspersonen, ofta tillsammans med anekdoter om personen i fråga. Utifrån låtarna diskuterar lärarna dessutom frågor om stil, framförandep Praxis och olika sätt att utföra låtarna beroende på när och var de spelas. Exempelvis beskrivs skillnaderna mellan att spela en låt till dans och på konsert. På så sätt kopplas den enskilda låten till en större folkmusikalisk kontext utanför kurssammanhanget, samtidigt som folkmusikaliska stilkonventioner uppmärksammas och verbaliseras. Eller annorlunda uttryckt: det som görs på låtkurserna knyts genom denna kontextualisering till den svenska folkmusikgemenskapen.

Uttrycket ”låt efter” betonar dessutom i sin enkelhet att låten har en historia och därigenom är en del av en längre traderingsprocess. Detta förstärks genom beskrivningar av spelmän som spelat låten, deras repertoar, biografi, släktskap och förhållanden till andra spelmän. På liknande sätt presenteras de källor som lärarna använt sig av; exempelvis om källan är en spelmansbok är det bokens historiska kontext och bakgrund som sätts i centrum.¹⁵ Flera av lärarna resonerar även om hur de ser på sitt eget spelande. Flera betonar också vikten av ett

¹³ Kursdokumentation 2014-03-15. Sveriges till ytan minsta landskap är Öland, Blekinge det näst minsta.

¹⁴ Det som informanterna i dessa studier ger uttryck för har dessutom tydliga paralleller till hur folkmusikbegreppet förhandlats och omförhandlats av insamlare, utgivare och forskare (se exempelvis Ling och Ramsten, 1990, s. 213-216, samt Ronström, 2010).

¹⁵ Med ”spelmansbok” avses ”en handskriven notbok, vanligtvis från 1700- eller 1800-talet, som huvudsakligen innehåller dansmusik som ägaren - eller flera ägare över tid - skrivit in i boken för att utöka sin repertoar” (Boström och Gustafsson, 2017, s. 20). För en diskussion om lärarnas resonemang runt låtar från just spelmansböcker, se Eriksson, 2019a.

individuellt uttryck, något som de upprepade gånger dessutom uppmanar kursdeltagarna att själva utveckla.

Ett område där låtkurserna skiljer sig från folkmusikutbildning så som den framställs i tidigare forskning är att det motsatsförhållande mellan folk- och konstmusik som bland annat beskrivs i Hedin Wahlbergs studie av folk- och världsmusikutbildningar inom högre musikutbildning i praktiken inte framförs av lärarna (jfr Hedin Wahlberg, 2020, s. 151–152 med flera ställen). Enbart vid ett tillfälle ställs folk- och konstmusik i motsatsförhållande till varandra då en av lärarna menar att det inom folkmusikgenren finns större utrymme för personliga tolkningar.¹⁶

I stället är det vanligt att lärarna på olika sätt understryker likheter mellan folk- och konstmusik. I dessa fall är det framför allt paralleller mellan folkmusik och barockmusik som lyfts fram. En förklaring till att just dessa två områden kopplas samman är sannolikt lärarnas egna erfarenheter; sex av dem anger på kurserna eller i intervjuerna att de själva utövar eller har utövat just barockmusik. Det finns vidare en stor överlappning mellan de lärare som lär ut repertoar från spelmansböcker och de som har egna erfarenheter av att spela barockmusik. När låtar från spelmansböcker lärs ut, öppnar det dessutom upp för en diskussion om notböckernas innehåll i relation till samtida modeströmningar. En av lärarna beskriver exempelvis spelmansböckernas repertoar som ”folklig barock”.¹⁷

Vid enstaka tillfällen lyfter dock enstaka kursdeltagare upp frågor om skillnader mellan konst- och folkmusik. Vid en av kurserna diskuteras exempelvis spelteknik och kroppshållning, och en kursdeltagare menar att det finns typiska folkmusikaliska sätt att spela fiol på medan orkestermusiker använder sina kroppar på helt andra sätt. Detta tonas bestämt ner av läraren, som i stället menar att det snarare finns stora likheter mellan hur kroppen rör sig när man spelar fiol oavsett genre. Hen tillägger dessutom att man som spelman inte bör begränsa sig till folkmusikområdet för att hämta inspiration och utvecklas som utövare.¹⁸

I lärarnas presentationer och reflektioner framträder folkmusik som en genre under ständig förändring. De sätt som folkmusikens historia presenteras förstärker en syn på folkmusik som en gehörsbaserad musiktradition samtidigt som resonemang runt noterad musik i spelmansböcker gör den bilden mer komplex. Genom att olika användningsområden för låtarna behandlas, understryks att folkmusik i första hand är en funktionell musikform. Dessutom diskuteras hur repertoaren har samlats in, hur den behandlats i samband med utgivningar (särskilt i samband med utgivningen av *Svenska låtar*), nationalromantikens påverkan på hur vi i dag ser på folkmusik liksom olika perspektiv på 1970-talets folkmusikvåg.

Därmed är det två typer av historieskrivningar som återfinns parallellt på kurserna. Den ena återger repertoarens historia och svarar på frågan ”hur kommer det sig att de låtar vi spelar i dag låter som de gör, och hur har de förändrats över tid?”. Den andra sätter folkmusikrörelsens historia i centrum utifrån frågan ”hur har olika riktningar inom folkmusikmiljön sett på och påverkat musiken över tid fram till i dag?”.

”En riktig spelman ska ju helst inte spela [efter] noter”: gehörsutläring som pedagogisk praxis

I detta och följande avsnitt sätts fokus på lärarnas pedagogiska och musikaliska praxis. Som nämnts ovan är det flera lärare som på kurserna beskriver hur de ser på sitt eget spelande, och det är vanligt att de i samband med låtutläringen både verbalt och genom sitt spelande framhäver vissa aspekter framför andra beträffande hur låten kan utformas. Däremot diskuteras

¹⁶ Kursdokumentation 2015-03-21.

¹⁷ Kursdokumentation 2015-02-07.

¹⁸ Kursdokumentation 2014-05-11.

inte, med något enstaka undantag som jag återkommer till, valet av metodik med kursdeltagarna.

Den pedagogiska praxis som är totalt dominerande på låtkurserna är gehörsbaserad utlärnin g genom förebildning i betydelsen ”lyssna och härma” (von Wachenfeldt, 2015, s. 118). När noter förekommer är det oftast som komplement, exempelvis genom att en lärare skriver upp rytmiska mönster på tavlan eller, efter kursens slut, distribuerar noter till de låtar som lärts ut. En av lärarna använder sig emellertid frekvent av noter och motiverar detta i den efterföljande intervjun:

Min filosofi är ju den att dom ska ha med sig nånting hem. Det vill säga, om dom vill lära sig låten på gehör, det är ju okej. Men dom ska få med sig ett papper hem, för annars är det bortkastat. Och dom som är dåliga på att spela på gehör, dom vill ju också lära sig låtar, och då är det bättre att dom får använda noter för då har dom också med sig nånting hem. Så att, jag vet det att en riktig spelman ska ju helst inte spela [efter] noter, men det är ju frågan om vart man siktar.¹⁹

I citatet framstår valet av noter som ett medvetet didaktiskt val. Men lärarens resonemang synliggör också gehörsutlärnin gens dominans som pedagogisk praxis genom att hen ger uttryck för uppfattningen att valet att i stor utsträckning använda noter går emot en norm för hur låtutlärnin g förväntas genomföras: på gehör.

Gehörsutlärnin gens dominans på låtkurserna var väntad. Men den betydelse som lagts vid att folkmusik traderas via gehör har skiftat över tid. För att förstå dagens norm – gehörsbaserad utlärnin g – krävs därmed en större insikt i hur synen på gehör och noter inom svensk folkmusikmiljö förändrats över tid. Först ska dock understrykas att historiska studier av lärandet inom svensk folkmusik är sparsamt förekommande, och den historik som här följer ska betraktas som en första skiss med stora luckor. Inte minst gäller detta utvecklandet av lärandepraktiker inom svensk folkmusik under 1950- och 60-talen.

Den tidiga spelmansrörelsen har vid flera tillfällen visat sig ha stor betydelse för ideologiska ställningstaganden inom svensk folkmusikmiljö. Detta gäller även synen på lärande; studier av 1920- och 30-talens syn på lärande, noter och gehör visar att formerna för hur individen lärt sig spela traditionell musik var viktiga för den personens legitimitet som allmogespelman. von Wachenfeldt et al. konstaterar exempelvis att det i tidskriften *Hembygden*²⁰ åren 1923–1927 framträder ”en manifest ideologi som innebär att noter och formell skolning betraktas som något som riskerar att underminera det äkta i spelet” (von Wachenfeldt, Brändström och Liljas, 2012, s. 123).²¹ Här bör understrykas att resonemanget kopplas till den enskilda individen; det är formerna för hens lärande som kvalificerar eller diskvalificerar hen som traditionsbärare. Fokus läggs därmed på *individen* i sig och inte på vilka sätt som *repertoaren* har traderats. Ett skifte till att alltmer betona traderingsformerna för repertoaren verkar emellertid ske under 1950- och 60-talen för att under 1970-talet få stort genomslag.

Denna förskjutning från individ till repertoar illustrerar att vad som uppfattas som folkmusik inte är hugget i sten och att flera olika förhållningssätt kan förekomma parallellt. Ingrid Åkesson menar att det finns ”olika *lager av autenticitetuppfattningar* [som] har vuxit fram och delvis kommit att överlappa varandra sedan början av 1800-talet” (Åkesson, 2007, s. 49, originalets kursivering). Hon pekar också på hur det under Matts Arnbergs tid vid Sveriges radio tillkom en uttryckets autenticitet:

¹⁹ Intervju 2015-06-08.

²⁰ Tidskriften fungerade som spelmansrörelsens språkrör för dess syn på folkmusik och folkdans (se vidare Eriksson, 2016, s. 9–10).

²¹ Denna inställning till formerna för lärandet täcker dock inte in de s.k. folkdanslagsspelmännen som huvudsakligen spelade till folkdanslag och som inte verkar ha uppfattats som traditionsbärare och därmed inte heller riskerade att hotas av vare sig formell skolning eller notläsningsförmåga. Se vidare Eriksson, 2016, s. 16–17.

När inspelningar med de traditionella utövarna började spridas genom radion (i kontrast till både spelmannslag och konsertsångare/violinister) genom Matts Arnberg med efterföljande tillkom en *uttryckets autenticitet*. Utövarna förväntades ha hämtat sina låtar/visor *i gehörstradition* från den *egna orten* och spela/sjunga i en lokal/regional stil. (Åkesson, 2007, s. 49, originalets kursivering)²²

Jan Ling och Märta Ramsten är inne på ett liknande spår när de menar att en av ”folkmusikens myter” är att *”folkmusiken förlorar sin substans om den inte inläres gehörsvägen”* (Ling och Ramsten, 1990, s. 214, originalets kursivering). De fortsätter:

Myten om folkmusikens gehörsmässiga inläring kan spåras till ett stadium [...] då folkmusik upptecknas och uppförs enligt stilideal som är hämtade från annan notbunden musik (konstmusik och viss typ av underhållningsmusik). Men den inträder först på allvar då musik kan spelas in på fonogram så att det ges möjligheter att studera uppförandep Praxis utifrån ett klingande material av olika versioner. (Ling och Ramsten, 1990, s. 214)

De konstaterar också att det framför allt är under 1970-talets folkmusikvåg som föreställningen kanoniserar i samband med att ”gehörsmusikerna profilerade sig starkt mot de stackars notspelande spelmännen” (Ling och Ramsten, 1990, s. 214).²³

Gehörsbaserad utläring som *norm* på låtkurser i dag bör därför enligt min uppfattning förstås som ett resultat av ideologiska förändringar som svensk folkmusikmiljö genomgick i samband med 1970-talets folkmusikvåg. Detta innebär *inte* att gehörutläring inte förekom tidigare. Det förtar inte heller konstateranden om att användandet av noter och notkunnighet i perioder har ifrågasatts. Förändringen handlar snarare om att gehörsburen överföring av traditionell musik *i sig* blir en central aspekt av vad som kännetecknar folkmusik, till skillnad från att betona att det sätt på vilket individen lärt sig musiken blir ett viktigt krav för att hen ska uppfattas som en legitim traditionsbärare. Eller med andra ord: en förskjutning från individens autenticitet, kopplad till formerna för dennes lärande, till uttryckets autenticitet, kopplad till formerna för repertoarens trädning.

En förskjutning från individens till uttryckets autenticitet innebär emellertid inte att uppfattningar om individens autenticitet försvinner. Inte minst syns detta i citatet ovan: ”en riktig spelman ska ju helst inte spela [efter] noter”. Snarare handlar det om en förskjutning där betydelsen av individens autenticitet till viss del fått stå tillbaka för uttryckets autenticitet rörande var tonvikten läggs i uppfattningar om lämpliga sätt att tradera folkmusik.

Även i lärarintervjuerna återkommer vid flera tillfällen folkmusikvägen och tiden närmast efter den, särskilt bland de äldre lärarna, av vilka många påbörjade sin folkmusikaliska bana vid denna tid. I intervjuerna framhävs till exempel kurser och studiecirklar inriktade på folkmusikmetodik ledda av spelmannen Johnny Soling. Några av lärarna var även vid ett eller flera tillfällen med på ungdomsläger arrangerade av Lions, där de bland annat fick lära sig låtar av framstående spelmän.

Både metodikkurserna för Soling och Lionskurserna återkommer i intervjuerna som inspirationskällor för hur lärarna själva väljer att lägga upp sin utläring på låtkurser. En beskriver exempelvis betydelsen av en cirkelledarkurs för Soling under slutet av 70-talet med att hen ”lärde [sig] väldigt mycket om, ja, hur man gör en kurs”.²⁴ De yngre lärarna anger ofta att de hämtat inspiration från att själv ha gått låtkurser eller av att iaktta hur andra lärare gör. En del av de personer som här nämns som inspiratörer ingår bland de äldre lärare som själva gått för Soling eller deltagit i Lionskurserna. Från 1970-talet och framåt är det därmed möjligt att enbart via de elva lärarna i studien följa hur en metodik för låtutläring fått fäste i en tid där uttryckets

²² Arnbergs inspelningsresor blev en del av radions program vid början av 1950-talet (Ramsten, 1980, s. 84).

²³ Även Åkesson konstaterar att ”notläsningsidealet under folkmusikvågen fick ge vika för gehörsidealet” (Åkesson, 2013, s. 148).

²⁴ Intervju 2015-06-08.

autenticitet fick en allt starkare ställning och sedan förts vidare och påverkat yngre generationers pedagogiska praxis.

Låtkurserna är emellertid inte den enda arena där denna pedagogiska praxis traderas. Hedin Wahlberg visar exempelvis att undervisning på folk- och världsmusikutbildningar inom högre utbildning ”följer normer relaterade till svensk folkmusik oavsett den musik som undervisas” (Hedin Wahlberg, 2020, s. 101). En av dessa normer beskrivs som ”en vanlig metod för utlärnning inom svensk folkmusik, influerad av mästare- lärlingtraditioner [*sic!*] för muntlig trading” (Hedin Wahlberg, 2020, s. 96).²⁵ Låtkurserna är därmed en av flera arenor inom svensk folkmusikgemenskap som tillsammans bidrar till att gehörsnormen befästs.

Trots gehörsutlärnningens dominans på kurserna, är det bara vid ytterst få tillfällen som valet av gehörsutlärnning kommenteras. När detta sker initieras diskussionerna av att kursdeltagare med ingen eller liten erfarenhet av att gå en låtkurs efterfrågar noter till den låt som lärs ut.²⁶ Frågor av detta slag bemöts ofta genom att läraren säger att hen inte använder sig av noter vid låtutlärnning men att det är möjligt att få noter med sig hem efter kursens slut. Dessa tillfällen illustrerar hur den som är ny i en praxisgemenskap inte enbart behöver lära sig det nödvändiga för att utföra en viss aktivitet, utan också den specifika praxisgemenskapens normer och värderingar, i det här fallet gehörsbaserad utlärnning som norm inom svensk folkmusikgemenskap.

Gehörsbaserad utlärnning har onekligen också en didaktisk sida; det verkar vara en metodik som i sammanhanget fungerar väl. Jag är därför enig med von Wachenfeldt när han kommenterar svårigheterna med att avgöra om gehörsutlärnningens dominans är ett välgrundat didaktiskt val eller ett manifest uttryck för en latent ideologi inom svensk folkmusik (von Wachenfeldt, 2015, s. 99). Jag menar att det är både-och. Dessutom bidrar det upprepade användandet av gehörsbaserad utlärnning i låtkurserna till att gehörets plats vidmakthålls och förstärks som en del av folkmusikens uttrycksautenticitet samtidigt som gehörsutlärnning som metodik utvecklas och förfinas över tid.

”Jag hade nog inte lärt ut nån dalalåt eller hälsingelåt här”: repertoar som musikalisk och pedagogisk praxis

I diskussionen om gehörsutlärnning har fokus legat på val av utlärningsmetodik. Genom att jag nu övergår till att diskutera vad lärarna lär ut, kommer deras musikaliska praxis tydligare fram. Som påpekades ovan inkluderar musikalisk praxis aspekter både av vad som spelas och av hur det spelas. I nedanstående diskussioner om repertoarval och olika aspekter av variation blir det dessutom tydligt att lärarnas musikaliska praxis är starkt kontextberoende; deras musikaliska och deras pedagogiska praxis på låtkurserna är ofta sammanflätade.

Repertoaren har en framträdande plats på kurserna genom att låtarna hela tiden är i centrum och dessutom utgångspunkten för i stort sett allt annat som tas upp till behandling. På de dokumenterade kurserna utgör polskor över hälften (57 %) av de 69 låtar som lärts ut. Därefter kommer schottisar (16 %) och valser (7 %). Resterande fjorton låtar är fördelade på flera olika låttyper, se Tabell 1.

²⁵ Se även Tullberg, 2018 som visar hur folk- och världsmusikstudenter i sitt förhållande till tradition uppfattar ”[l]earning and teaching by ear [...] as the traditional approach to the transmission of the music” (s. 134).

²⁶ Kursdeltagarnas erfarenheter framgår ofta i samband med att de presenterar sig vid kursens start.

Låttyp	Fördelning
Polsketyper	39 (57 %)
Schottis	11 (16 %)
Vals	5 (7 %)
Menuett	3 (4 %)
Marsch	3 (4 %)
Engelska	2 (3 %)
Visa	2 (3 %)
Hambo	1 (1 %)
Mazurka	1 (1 %)
Långdans	1 (1 %)
Oidentifierad	1 (1 %)
Totalt:	69 (98 %)

Tabell 1. I låtkurserna förekommande låtar fördelade på låttyper. Tabellen är delvis tidigare publicerad i Eriksson, 2019a, s. 177.

Det var förväntat att polskor skulle utgöra en stor grupp, då ett flertal tidigare studier av den svenska folkmusikrepertoarens sammansättning visar att polsketyper är totalt dominerande. Däremot är det mer förvånande att schottisar utgör den näst vanligaste låttypen. Schottisar är visserligen utan tvivel en etablerad del av svensk folkmusikrepertoar, inte minst som dansmusik. Men medan polskor tidigt etablerades som en självklar del inom svensk folkmusikkanon skedde inte detsamma med schottisar (Edström, 1999, s. 27–28). I *Svenska låtar* (1922–1940) är exempelvis schottisar sparsamt förekommande. Av totalt 7 914 låtar och visor är 20 (0,2 %) schottisar (Gustafsson, 2016, s. 140–144).²⁷

Avsaknaden av ett upparbetat forskningsfält som behandlar schottisar liknande det som finns för polskor gör det emellertid svårt att få en uppfattning om huruvida lärarnas val att lära ut schottisar ligger i linje med en bredare praxis inom svensk folkmusikmiljö. I intervjuerna framgår dessutom att det ofta är andra aspekter som påverkar deras val, såsom låtkurskontexten i sig och repertoarens proveniens. Centralt i lärarnas motiveringar är att låtarna ska fungera i den pedagogiska kontexten, exempelvis genom att komplettera vad som i övrigt har lärts ut eller för att få en större variation mellan lättare och mer avancerade låtar. Även sammansättningen av kursdeltagare har betydelse för val av låt och låtens svårighetsgrad. Flera lärare anger vidare att valet ofta sker först i mötet med gruppen. De försöker också att välja låtar som inte tidigare spelats av kursdeltagarna. Kursdeltagarna har dessutom ofta möjlighet att själva komma med önskemål.

Flera av lärarna utgår vidare från låtarnas geografiska härkomst när de väljer vad de ska lära ut. Här är kopplingen till deras egen huvudsakliga repertoars förankring i vissa geografiska områden viktig. På en följdfråga i en av intervjuerna om val av låtar svarar exempelvis en av informanterna att ”det ligger ju väldigt nära till hands för mig, jag hade nog inte lärt ut nån dalalåt eller hälsingelåt här [på den specifika kursen, min anm.]”.²⁸ Låtarnas användbarhet i andra sammanhang, såsom för att spela ihop med andra, förekommer också som motiv för val av låt. En lärare konstaterar att hen ”kanske [lirar] schottisar, man spelar vals och så där” som en del i att hjälpa kursdeltagarna att bygga upp en dansrepertoar.²⁹

²⁷ I kategorin ”schottis” har posterna för ril och reinlender räknats in. 4 552 låtar är polskor (57,5 %) och 1 636 valser (20,6 %).

²⁸ Intervju 2014-04-25.

²⁹ Intervju 2013-07-25.

Det finns därmed inte några tydligt angivna motiv i lärarintervjuerna som kan knytas till repertoarens fördelning på olika låttyper. Samtidigt kvarstår frågan om schottisarna som intressant, då den antyder att den bild av svensk folkmusikrepertoar som vi får i tidigare studier kan behöva justeras. För att avgöra om schottisarnas oväntat stora andel av antalet utlärdade låtar är en spegling av en bredare folkmusikalisk aktiv repertoar behövs därför någon form av jämförelsematerial. Begreppet aktiv repertoar utgår från Gunnar Ternhags resonemang om att en individs repertoar vid en viss tidpunkt innehåller både aktiva och inaktiva delar och att vilka dessa är förändras över tid (Ternhag, 1992, s. 196–201). Även en grupps repertoar bör kunna förstås på ett liknande sätt; att sammansättningen av de låtar som är i bruk (den aktiva repertoaren) inte är statisk utan i ständig omvandling.

Det har emellertid varit svårt att finna studier som visar på den vid olika tillfällen aktiva repertoaren inom svensk folkmusikmiljö. Därför har här i stället valts jämförelsematerial som i tid ligger relativt nära de år då kursdokumentationerna genomfördes, närmare bestämt fördelningen av olika låttyper på folkmusikfonogram åren 2000–2009 och låtar vid Zornmärkesuppspelningarna 2013 och 2015. Jämförelsen är därmed tentativ då varken fonogram eller repertoaren vid uppspelningarna kan antas till fullo spegla en samtida aktiv repertoar utan snarare ett urval anpassat för respektive format. I jämförelsen undersöks huruvida relationen mellan polskor, schottisar och valser är densamma på låtkurserna, fonogrammen och uppspelningarna.

För att diskutera låttypers förekomst på folkmusikfonogram har databasen *Diskografi över svensk folkmusik* använts. Den är framtagen av Tommy Sjöberg och utgör en omfattande sammanställning av folkmusikfonogram från början av 1900-talet och framåt.³⁰ Genomgående för samtliga decennier representerade i databasen är att polskor dominerar och att schottisar enbart utgör en mindre del.³¹ Förhållandet mellan polskor, schottisar och valser i folkmusikdiskografien är, från 1970-talet och framåt, dessutom relativt stabilt, utan kraftiga förändringar mellan de tre grupperna. Även vid Zornmärkesuppspelningarna 2013 och 2015 är polskor dominerande, därefter valser och marscher.³² Schottisar är den fjärde vanligaste låttypen, men utgör trots detta enbart 4 %.³³ En jämförelse med Ramstens sammanställning av repertoarval för åren 1966–1982 verkar dock antyda att andelen polskor blivit något färre, möjligen till förmån för schottisar (Ramsten, 1985, s. 51).³⁴

I relation till låttyper på låtkurserna visar genomgångarna av såväl folkmusikfonogram som uppspelningarna på två skillnader: på kurserna utgör schottisarna en relativt stor andel av repertoaren och de utgör en större grupp än valserna. Möjligen antyder den relativt höga förekomsten av schottisar på kurserna att den aktiva repertoaren inom svensk folkmusikmiljö har en delvis annan sammansättning än den som kommer till uttryck på fonogram och vid Zornmärkesuppspelningarna. Att flera lärare trycker på vikten av att lära ut låtar som kan komma till användning för kursdeltagarna längre fram, kan tyda på detta. Valet av schottisar kan troligen också förklaras med pedagogiska överväganden. Flera av dem har en enklare struktur

³⁰ Utdrag ur databasen *Diskografi över svensk folkmusik*, 2020-03-20. Databasen har tidigare funnits tillgänglig via internet men är nu nedtagen.

³¹ För perioden 2000–2006 rör det sig om 1 059 polskor, 285 valser och 136 schottisar. Poster från 2007 och framåt utgörs huvudsakligen av Tommy Sjöbergs privata samling med kommersiella fonogram (e-post från Tommy Sjöberg, 2020-03-20). Sökningarna i databasen har gjorts på ”pols”, ”schottis” och ”vals”.

³² Polskor 56 respektive 57 %, valser 18 respektive 17 %, marscher (inklusive brudmarscher och gånglåtar) 9 % båda åren.

³³ 14 stycken båda åren. Utdrag ur SVA *Svenskt visarkivs databas över inspelningar från Zornmärkesuppspelningar*, 2020-03-19.

³⁴ I Ramstens sammanställning framgår att polskor under dessa år i genomsnitt utgjorde 65 % och att valser var en betydligt mindre grupp. Ramsten särredovisar inte andra låttyper men konstaterar att polkor och polketter, schottisar och mazurkor förekom ”i mycket liten omfattning” (Ramsten, 1985, s. 62).

och lämpar sig väl för att lära ut till mindre rutinerade kursdeltagare eller som startlåtar i början av en kurs då läraren behöver känna av på vilken nivå en grupp ligger inför det fortsatta arbetet.

Lärarnas val av låtar är därmed en kombination av pedagogiska överväganden och andra aspekter, såsom lärarnas egen aktiva repertoar, geografisk anknytning och låtarnas användbarhet utanför kurskontexten. Sammantaget förstärker låtkurserna polsketypernas dominans som en framträdande del av svensk folkmusikrepertoar. Urvalet av låtar kopplat till geografisk härkomst, tillsammans med strävan att välja låtar som kan fylla en funktion (som för spel till dans), samverkar och understryker dessutom den bild av folkmusik som även på andra sätt kommer till uttryck på kurserna. En lärare kan exempelvis tala om musiken från ett visst geografiskt område, lära ut låtar från det området och diskutera hur dessa låtar kan utformas för att fungera som danslåtar för detta områdes danstraditioner.

Utöver att lära ut konkreta låtar, bidrar därmed lärarna genom valet av låtar och sättet att presentera dessa till att förmedla normer för vilka låttypen som ingår i en folkmusikalisk repertoar, hur dessa används och vikten av att sätta in dem i vidare kontexter, exempelvis genom att betona deras geografiska härkomst.

”Men då får man ju liksom lov att välja hur man vill ha det”: variation och variabilitet som musikalisk och pedagogisk praxis

För att en låt ska uppfattas som folkmusik räcker det inte att musikern behärskar själva melodin, då samma melodiska material med hjälp av olika stilistiska uttryck kan falla både innanför och utanför ett folkmusikaliskt stilidiom. Johansson menar att ”stilnärlighet avgörs av *hur* man behandlar det musikaliska materialet, inte av *om* det rör sig om vissa melodier och instrumentkombinationer eller inte” (Johansson, 2004, s. 99, originalets kursivering). Han skiljer vidare mellan att se stil som en ”avgränsad samling uttryck” och en förståelse ”av stil som en uttryckspotential” (Johansson, 2004, s. 87). Båda dessa sätt att se på stil ligger till grund för följande resonemang om variation och variabilitet.

Av de folkmusikaliska stiluttryck som behandlas på kurserna har variation en framträdande plats. Detta är i sig inte konstigt då frånvaron av en fastlagd form för att framföra en specifik låt ofta är central i förståelsen av såväl instrumental som vokal traditionell musik. I artikeln ”Nordisk folkmusik som stilkoncept” konstaterar exempelvis Johansson att en viktig stilistisk komponent är framförandet av låtar på ett sätt som är ”stilmässigt riktigt” tillsammans med ”en stor flexibilitet i utformningen av traditionella låtar” (Johansson, 2009, s. 47). Han fortsätter:

Det finns i princip inga auktoritära former. Istället kännetecknas låtarna av det man kan kalla en *öppen arkitektur*, som innebär att det finns en frihet i hur låten kan utformas, både formmässigt, rytmiskt, när det gäller användandet av dubbelgrepp, ornamentik, stråkkombinationer osv. Detta innebär att stilkategorier både är rigida och flexibla på en gång, och jag vågar påstå att den här kombinationen mellan fina stildistinktioner och expressiv frihet är en samlande och träffande karaktäristik på många av de uttrycksformer som har kommit att gå under benämningen folkmusik. (Johansson, 2009, s. 47, originalets kursivering)

Den frihet som Johansson talar om kan även förstås som variabilitet utifrån betydelsen ”hvilka muligheter för variation en sanger benytter sig av innanför ett rammeverk” (Ressem, 2009, s. 129).³⁵ Det går vidare att se en gradskillnad mellan variation och variabilitet, här sammanfattad av Åkesson:

Variation kan närmast definieras som det konkreta skeendet, de små eller större förändringarna i text och/eller melodi, rytmik etc. Variabilitet står snarare för själva fenomenet på en mera abstrakt

³⁵ Ressem tar avstamp i Kviftes studie av variabilitet i hardingfelelåtar (jfr Kvifte, 2007/1988, kap. 4).

nivå, själva möjligheten att göra förändringar och ändå sjunga eller spela samma visa eller låt. (Åkesson, 2009, s. 12-13)

Det är emellertid inte vilka konkreta skeenden som helst som är aktuella inom ett (folkmusikaliskt) stilidiom. Det blir därmed intressant vilka uttryck som uppfattas som möjliga att variera och därmed accepteras som en del av en folkmusikalisk stil. Utifrån ett musikaliskt praxisperspektiv är det därför förmågan att i sitt spel behärska variabilitet på ett sådant sätt att det faller inom genrens stilistiska normer som blir av intresse.

Båda dessa sidor av variation – vad som kan varieras och hur olika variationsmöjligheter kan användas – återfinns i varierande utsträckning på låtkurserna. Dessutom förekommer det också vid flera tillfällen att variantbildning diskuteras, särskilt i sammanhang där den enskilda låten sätts i relation till andra varianter av samma grundmelodi. De tre sätt som variation behandlas på låtkurserna är sammanfattningsvis:

- variantbildning: fenomenet att ”samma låt” finns i flera olika varianter
- variationsmöjligheter: fokus på olika sätt som låtar kan varieras på
- förmåga till variabilitet: utövarens förmåga att utifrån förtrogenhet med genren variera sitt spel på ett inom genren stilistiskt accepterat sätt

Dessa tre områden är alltså relativt olika till sin karaktär då de sträcker sig över förekomsten av variantbildning till vad som uppfattas som möjligt att variera till den enskilde utövarens förmåga att göra detta inom genrens stilkonventioner. Alla kurser utom en behandlar åtminstone ett av områdena och det är vanligt att ett eller ett par av dem betonas mer än de andra.

Variantbildning

Variantbildning är ett välutforskat fenomen som ofta förklaras som ett resultat av en muntlig traderingsprocess.³⁶ På låtkurserna finns ofta en stor medvetenhet om variantbildning, och både lärare och kursdeltagare initierar vid flera tillfällen diskussioner om detta genom att den enskilda låten sätts in i ett längre historiskt perspektiv, ofta med kommentarer om tidigare varianter av samma melodi i äldre källor. Det är också vanligt att lärarna kommenterar att samma låt finns i andra varianter i såväl svenska som europeiska källor. Båda dessa slag av kontextualisering, historisk och geografisk, bidrar till att förstärka synen på gehörstradering som en central del av en folkmusikalisk självbild där en melodi förväntas förändras och varieras i samband med en längre muntlig traderingsprocess. Däremot förekommer det inte i de kurser som dokumenterats här att flera olika varianter av samma låt lärs ut.

Samtidigt påpekar flera av lärarna att den variant som de lär ut är unik i sig genom att den är lärarens individuella utformning av låten. Detta betonas ibland ytterligare genom att läraren understryker att det är hans variant av låten som hen spelar vid just det aktuella kurstillfället och att hen i andra sammanhang inte utformar den på samma sätt. Detta återkommer i några av intervjuerna, bland annat i reflektioner om att den variant som lärts ut kanske kommer att bli en del av en bredare folkmusikalisk aktiv repertoar och därigenom påverka den fortsatta variantbildningen av melodin. En av informanterna kommenterar exempelvis nästan skämtsamt en förändring hen har gjort i en av låtarna hen lärde ut: ”Så nu kommer folk i all evinnerlighet lära ut den med dubbla repriserna och säga att det är så [som den ska spelas]”.³⁷

En och samma låt kan därför på en låtkurs förankras historiskt och geografiskt, samtidigt som den presenteras som unik för det enskilda tillfället. Genom att förekomsten av variantbildning som fenomen vid ett flertal tillfällen påpekas, sätts det som görs på kurserna i relation

³⁶ Åkesson påpekar exempelvis att för ”musikaliska och textliga uttryck som har genererats ur gehörstradition [...] kan en visa eller låt sägas vara summan av alla förekommande varianter” (Åkesson, 2009, s. 7). För en kritisk granskning av variantbegreppet och närliggande begrepp, se Gustafsson, 2016, avsnitt 6.3.3-6.3.5.

³⁷ Intervju 2015-06-11.

till en längre gehörsburen traderingsprocess. En låts dåtid, nutid och framtid aktualiseras därigenom ofta samtidigt på låtkurserna.

Variationsmöjligheter

Att ett varierat spel är ett viktigt folkmusikstilistiskt uttryck framgår tydligt på kurserna och presenteras av lärarna som ett verktyg för att utforma en låt på ett intressant och stilistiskt relevant sätt. Det är också mycket vanligt att lärarna, när de lärt ut melodin till en låt, arbetar vidare med dess utformning just genom att lyfta olika sätt som den kan varieras på.

Här ska emellertid påpekas att det finns en spridning mellan lärarna i hur stor utsträckning de själva varierar sitt spel. I ena änden av spektrumet finns lärare som utformar en relativt fastlagd form för en specifik låt som de sedan håller sig till, i andra änden lärare som i sitt spel frekvent förändrar och varierar låtens utformning från gång till gång. Det kan dessutom skilja mellan olika låtar när det gäller huruvida de lämpar sig för att variera. Även låtkurskontexten verkar påverka en del lärare, bland annat genom att det läggs mer tid på att arbeta med variation i de mer avancerade grupperna än i nybörjargrupperna.

Det finns därmed viktiga paralleller i mitt material till det Tellef Kvifte konstaterar rörande relationen mellan den specifika låten, den individuella utövaren och utformningen av variationer i norsk hardingfelemusik:

Det er i det hele tatt mye variasjon i variasjonene. Utøvere er forskjellige i hvor mye de varierer, og den enkelte utøver varierer heller ikke alltid like mye. Ofte vil det være naturlig å variere mer når man spiller til dans enn på konsert eller kappleik. Det er også stor forskjell på slåttene. Noen eger seg godt til variasjon, andre ikke, eller rettere, noen verk er bedre å variere enn andre. (Kvifte, 1985, s. 44)

Att en låt inte bör spelas exakt som det står i noterna och att det är viktigt att hitta en egen utformning av den understryks dock på samtliga kurser, om än i olika omfattning.

En låts variationsmöjligheter kan synas oändliga. Men på kurserna är det ett mindre antal typer av variationsmöjligheter som lärs ut. Mer specifikt:³⁸

Melodi, inklusive rytmiska förändringar

- Mindre melodiska förändringar, exempelvis av enskilda takter, kortare motiv, oktivering och slutfall.
- Utsmyckningar av melodin, exempelvis förslag, ornament, medklingande lösa strängar och dubbelgrepp.
- Mindre rytmiska förändringar, exempelvis synkoperingar och punkterade åttondelar.
- Större metriska förändringar. Detta är sällsynt men rör sig om att spela samma låt med olika metriska strukturer³⁹, exempelvis en polska med mer eller mindre markerad tretakt.

Stråkarter

- Variera bindningar, exempelvis att på samma ställe i en melodi binda tonerna på olika sätt eller omväxlande använda upp- och nedstråk.
- Variera betoningar och accenter, exempelvis att betona samma toner på olika sätt.

Flera av lärarna har en utarbetad pedagogisk praxis för att inkorporera och arbeta med variationsmöjligheter på låtkurserna. Det vanligaste sättet är att när större delen av en grupp behärskar melodin lägga till övningar för att variera melodin på olika sätt. Ett annat sätt är att med utgångspunkt i en förenklad version av den låt som ska läras ut, låtens skelett, successivt lägga till mer och mer. Skelettmelodimetodiken understryker variationsmöjligheterna i en

³⁸ Här listas enbart möjligheter som på kurserna uttryckligen angetts som olika sätt att variera en låt.

³⁹ För metrisk struktur inom svensk folkmusik, se Ahlbäck, 1995.

enskild melodi, och den enklare melodiversionen presenteras ofta som ett alternativ som kan användas ihop med den mer utvecklade melodin vid framförandet av en låt.

Variabilitet

Variabilitet framstår som det område som är svårast att arbeta med på kurserna. Främst väljer lärarna att beskriva sin syn på ett variabelt spel.⁴⁰ Följande citat är exempel på ett sådant resonemang. Läraren har just visat på olika sätt att variera stråken i en låt och påpekat att olika typer av stråk ger olika musikaliska uttryck:

Men då får man ju liksom lov att välja hur man vill ha det. Och det är inte säkert att man måste bestämma sig för ett sätt. Jag menar, om man tänker sig att låten är så här [visar med handen rätt ner och benen ihopknipna], då är det ju mycket svårare egentligen, än om man bestämmer sig för att låten är lite så här [brer ut bena och visar på mellanrummet mellan knäna]. Så att den kan fara dit, eller den kan fara dit [pekar omväxlande på varje knä]. Och så har man lite olika möjligheter. Så du, du kan säga, jag gör på det här viset och så kan jag variera. De är alltid bra att ha lite fler möjligheter. [...] Ni får ju en version av mig nu då, och den blir ganska trång. Men sen måste ni ju hålla på att spela bitarna och hitta er egen version. [...] Det kan bli nånting, men det blir inte samma som det jag gör, det ni gör. Om ni då tänker att det finns ett sätt som är rätt, så [är] risken att ni tänker att det är mitt [sätt], det som jag gjorde här som är rätt. Och tänker ni så, så blir ju det ni gör fel. Och det är inte roligt.⁴¹

Ett variabelt spel är något som lärarna både på kurserna och i intervjuerna framhåller som den spelpraxis som de föredrar och som något de gärna ser att kursdeltagarna på sikt ska behärska. Att ha en god förmåga till variabilitet framstår därför som något som starkt hänger samman med utövarens förtrogenhet med genrens stilkonventioner. Men kursdeltagarnas möjligheter att inom en enskild kurs utveckla en egen förmåga till variabilitet är begränsade – i praktiken obefintliga – bland annat beroende på den begränsade tid som finns till förfogande och svårigheter att arbeta på individnivå i en gruppundervisningssituation. I stället förväntas kursdeltagarna att på egen hand arbeta vidare med låtarna efter det att kursen är avslutad.⁴²

Denna diskrepans mellan en föredragen spelpraxis och det som är möjligt att genomföra inom kurssammanhanget hanteras av flera lärare genom det jag här valt att kalla kursvarianter. Kursvarianter karaktäriseras av att lärarna, ofta tillsammans med deltagarna, fastställer en mer eller mindre fastlagd form för en låt. Exempelvis kan de bestämma att vid första genomspelningsen av låten spela den utan variationer, andra gången variera vissa ställen i låten på ett sätt och tredje gången på ett annat sätt.

Flera lärare motiverar i intervjuerna förekomsten av kursvarianter med att det är viktigt att på kurserna få till ett framförande av låtarna som blir så bra som möjligt. Om kursdeltagarna samtidigt varierar samma låt på olika sätt riskerar resultatet att bli ”sluddrigt”.⁴³ Kursvarianterna resulterar i en för (åtminstone) låtkurserna specifik musikalisk praxis som initieras av särdrag hos låtkurserna som lärandearena men som skiljer sig från en önskad folkmusikalisk praxis.

Kursvarianter kan alltså uppfattas som en kompromiss som strider mot ett önskat spelideal. En alternativ tolkning är dock att se dem som ett sätt för kursdeltagarna att erövra förmåga till variabilitet genom att öva upp sin egen förtrogenhet med en för genren central stilistisk konvention. Förmåga till variabilitet kan därmed ses som ett mål att uppnå för att behärska genrens musikaliska praxis. Här blir låtkursen ett steg på vägen för att uppnå detta mål och kursvarianter blir en del av den pedagogiska praxisen för att nå fram till det. Även detta kan,

⁴⁰ När lärarna spelar upp låtarna för deltagarna, sker detta ofta på ett variabelt sätt. Detta är emellertid inte något som kursdeltagarna i regel blir uppmärksammade på.

⁴¹ Filmdokumentation 2014-05-11.

⁴² Detta sätt att resonera har paralleller till Johanssons studie av improvisation och variation i en irländsk workshop, se Johansson, 2021.

⁴³ Intervju 2013-08-04. Enbart vid ett fåtal tillfällen uppmärksammade lärarna kursdeltagarna att variera efter eget huvud.

parallellt med diskussionen ovan om gehörsläring, illustrera vikten av att novisen introduceras i en praxisgemenskaps normer och ideal.

Avslutning

Inledningsvis konstaterades att låtkurser är tillfällen då folkmusik görs. Med detta avsågs att studiet av görandet är en viktig del av att i praktiken definiera vad folkmusik "är", snarare än att vända sig till mer ideologiska uttalanden och diskussioner som i dag förs, bland annat i fackpress och på sociala medier.

Låtkurserna har också betraktats som en ingång till att bli delaktig i folkmusikmiljön i stort genom att utgöra tillfällen att förmedla folkmusikgemenskapens hantverksmässiga kunnande och normsystem (jfr von Wachenfeldt, 2014, s. 29). Sammantaget förstärker alltså lärarnas praxis redan tidigare etablerade normer, ideal och föreställningar om vad som karaktäriserar folkmusik såsom en historiskt förankrad, primärt gehörstraderad musikgenre med en polskeorienterad repertoar som gärna ska framföras på ett variabelt sätt. Dessa olika aspekter samverkar därmed för att på kurserna fylla folkmusikbegreppet med innehåll, samtidigt som de också ger en vägledning i hur man som medlem i praxisgemenskapen bör bete sig.

Svårigheten att förklara den relativt stora förekomsten av schottisar visar på ett återkommande problem i studien: relationen mellan det som sker på låtkurserna och det som sker inom folkmusikgemenskapen i stort. Är exempelvis schottisarnas relativt framträdande plats på kurserna föranledd av en motsvarande plats i folkmusikgemenskapens aktiva repertoar? Eller rör det sig i första hand om didaktiska val träffade av lärarna i relation till den aktuella lärandekontexten? Och vilken påverkan har låtkurserna på folkmusikgemenskapens aktiva repertoar? Det är exempelvis rimligt att tänka sig att om fler utövare genom låtkursverksamheten får en större andel schottisar i sin repertoar, kan det i sin tur påverka andelen schottisar i den svenska folkmusikgemenskapens aktiva repertoar i stort. Men är detta också fallet?

Oavsett hur det förhåller sig med detta, så visar studien att även om det förekommer en viss seghet angående vilka kunskaper och normer som förmedlas, är dessa normer inte huggna i sten. Det kanske tydligaste exemplet på detta är att det i den här studien framträder en annan uppfattning om relationen mellan folk- och konstmusik än vad informanter i andra studier gett uttryck för. Kanske är det en norm som på vissa arenor av svensk folkmusikgemenskap behövs för att särskilja sig mot andra praxisgemenskaper verksamma på samma arenor, så som inom högre musikutbildning? Eller rör det sig i stället om att sättet att diskutera relationen mellan konst- och folkmusikområdena håller på att förändras?

Förekomsten av schottisar och frånvaron av ett uttalat motsatsförhållande mellan folk- och konstmusik på kurserna och de följdfrågor som detta väcker, får här illustrera att vi generellt vet ganska litet om vad som faktiskt spelas inom den svenska folkmusikgemenskapen och hur medlemmarna i denna praxisgemenskap förhåller sig till detta. Stora delar av utövandet och diskussionerna är svåråtkomliga för forskning både i ett längre historiskt perspektiv och i mer samtida sammanhang. Det gäller särskilt områden som inte dokumenteras eller som forskare av olika anledningar har begränsad tillgång till.

Att studera låtkurser är ett sätt att försöka öka kunskaperna inom detta område. Men kurserna utgör samtidigt enbart en del av den större folkmusikgemenskapen vid sidan av buskspel, hemmaspel med kompisar, spelmanslagens träffar, spelmansstämmor och så vidare. Alla dessa och många fler är sammanhang där folkmusik görs. Men här behövs betydligt mer kunskap från betydligt fler områden för att få en mer övergripande insikt i hur folkmusik görs

inom svensk folkmusikgemenskap i stort och vilka likheter och skillnader det finns mellan de olika arenor som i dag samsas under paraplyet ”svensk folkmusik”.⁴⁴

Referenser

Opublicerade källor

- Diskografi över svensk folkmusik*, databas, 2020-03-20. Privat ägo.
- E-post från Tommy Sjöberg, 2020-03-20.
- Material från dokumentationer av låtkurser 2013–2015 (filmdokumentationer, fältanteckningar och intervjuer) samt e-postkorrespondens med lärare vid låtkurser 2013–2018.
- Musikverket, Stockholm. SVA Svenskt visarkivs databas över inspelningar från Zornmärkesuppspelningar, utdrag gjort 2020-03-19.

Litteratur

- Ahlbäck, S., 1995. *Karaktäristiska egenskaper för låttyper i svensk folkmusiktradition - ett försök till beskrivning*. Norra Stavsudda: u.f.
- Boström, M., och Gustafsson, M., red., 2017. *Sven Donats notbok*. Växjö: Smålands Musikarkiv/Musik i Syd.
- Cawley, J., 2020. *Becoming an Irish traditional musician. Learning and embodying musical culture*. Milton: Routledge.
- Cope, P., 2005. Adult learning in traditional music. *British Journal of Music Education*, 22 (2), s. 125–140.
- Dempsey, N. P., 2010. Stimulated recall interviews in ethnography. *Qualitative Sociology*, 33 (3), s. 349–367.
- Edström, O., 1999. From schottis to bonnjazz. Some remarks on the construction of Swedishness. *Yearbook for Traditional Music*, 31, s. 27–41.
- Eriksson, K., 2013. Balladerna, balladdansen och samvaron - en studie av Balladforum i Slaka. *Musikk og tradisjon*, 27, s. 95–113.
- Eriksson, K. L., 2015. En polonäs i tre gestaltningar. I: M. Boström, red. *Lekstugan. Festskrift till Magnus Gustafsson*. Växjö: Smålands Musikarkiv/Musik i Syd, s. 67–80.
- Eriksson, K. L., 2016. Utbildning som hot och som möjlighet. Organiserad undervisning för folkdansspelmän och allmogespelmän under 1920- och 30-talen. *Musikk og tradisjon*, 30, s. 7–30.
- Eriksson, K. L., 2019a. Från handskrift till låtkurs. Urval, spridningsvägar och framförandepraxis av spelmansböckernas repertoar med låtkurser som exempel. I: M. Ramsten, M. Boström, K. L. Eriksson och M. Gustafsson, red. *Spelmansböcker i Norden. Perspektiv på handskrivna notböcker med dansmusik*. Uppsala/Växjö: Kungl. Gustav Adolfs Akademien för svensk folkkultur i samarbete med Smålands Musikarkiv/Musik i Syd, s. 173–194.
- Eriksson, K. L., 2019b. Låtkurser som sociala mötesplatser och tillfällen för lärande. *Puls. Musik- och dansetnologisk tidskrift*, 4, s. 26–46.
- Gustafsson, M., 2016. *Polskans historia. En studie i melodityper och motivformer med utgångspunkt i Petter Dufvas notbok*. Diss. Lund: Lunds universitet, Humaniora och teologi, Avdelningen för musikvetenskap.
- Hedin Wahlberg, I., 2020. *Att göra plats för traditioner. Antagonism och kunskapsproduktion inom folk- och världsmusikutbildning*. Diss. Göteborg: Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

⁴⁴ Tack till högre seminarier i musik, Institutionen för musik och bild, Linnéuniversitetet, där denna text diskuterats i olika gestaltningar. Särskilt tack till Karin Hallgren och Karin Lagergren för kommentarer och till Tommy Sjöberg för tillgång till hans databas över svenska folkmusikfonogram. Tack också till Crafoordska stiftelsen och Kungl. Musikaliska Akademien som finansierat delar av insamlingsarbetet.

- H[ermeré]n, G., 1994. Praxis. I: *Nationalencyklopedin*, bd 15, s. 259.
- Hill, J., 2005. *From ancient to avant-garde to global. Creative processes and institutionalization in Finnish contemporary folk music*. Diss. Los Angeles: University of California.
- Hill, J., 2009a. The influence of conservatory folk music programmes. The Sibelius Academy in comparative context. *Ethnomusicology Forum*, 18 (2), s. 207–241.
- Hill, J., 2009b. Rebellious pedagogy, ideological transformation, and creative freedom in Finnish contemporary folk music. *Ethnomusicology, Journal of the Society for Ethnomusicology*, 53 (1), s. 86–114.
- Johansson, M., 2004. Svensk folkmusik som samtidskulturell uttrycksform. En diskussion om stilbegreppets användning och innebörd. *Norsk folkemusikklags skrifter*, 17, s. 85–126.
- Johansson, M., 2009. Nordisk folkmusik som stilkoncept. *Norsk folkemusikklags skrifter*, 23, s. 34–65.
- Johansson, M., 2021. Improvisation in traditional music. Learning practices and principles. *Music Education Research*, ahead-of-print, publicerad 2021-11-22. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.2007229> [besökt 2021-11-23].
- Johansson, M., och Berge, O., 2018. Kvalitetsregimer i endring? Historiske og analytiske perspektiver på folkemusikken i samtiden. I: J. F. Hovden och Ø. Prytz, red. *Kvalitetsforhandlinger. Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 211–233.
- Keegan-Phipps, S., 2007. Déjà vu? Folk music, education, and institutionalization in contemporary England. *Yearbook for Traditional Music*, 39, s. 84–107.
- Keegan-Phipps, S., 2008. *Teaching folk: The educational institutionalization of folk music in contemporary England*. Diss. Newcastle upon Tyne: Newcastle University.
- Kvifte, T., 1985. Om varianter og variasjoner. I: I. Bolstad, A. Kyte och J. Mæland, red. *Norske tonar. Heiderskrift til Sigbjørn Osa på 75-årsdagen*. Oslo: Universitetsforlaget AS, s. 42–49.
- Kvifte, T., 2007/1988. *On variability in the performance of hardingfele tunes - and paradigms in ethnomusicological research*. Oslo: Taragot Sounds.
- Lave, J., och Wenger, E., 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lidskog, R., Pripp, O., och Westvall, M., 2018. Musik, organisation och sammanhang. I: M. Westvall, R. Lidskog och O. Pripp, red. *Migration, musik, mötesplatser. Föreningsliv och kulturproduktion i ett föränderligt samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 15–41.
- Ling, J., och Ramsten, M., 1990. Tradition och förnyelse i svensk spelmansmusik: Leksandsspelet förr och nu. I: O. Ronström, red. *Musik och kultur*. Lund: Studentlitteratur, s. 211–246.
- Nicolini, D., 2012. *Practice theory, work & organization. An introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Ramsten, M., 1980. Hartsa med brylcreme. Om tradition och folklorism i 50-talets folkmusik. *Svensk tidskrift för musikforskning*, 62, (1), s. 79–97.
- Ramsten, M., 1985. De nya spelmännen. Trender och ideal i 70-talets spelmansmusik. I: L. Roth, red. *Folkmusikvägen*. Stockholm: Rikskonserter, s. 43–74.
- Regelski, T. A., 1998. The Aristotelian bases of praxis for music and music education as praxis. *Philosophy of Music Education Review*, 6 (1), s. 22–59.
- Regelski, T. A., 2004. Social theory, and music and music education as praxis. *Action, criticism, and theory for music education*, 3(3), s. 2–42.
- Ressem, A. N., 2009. ”Og han morede sig selv ved sin meddelelse”: sangeren Bendik Sveigdalen, variabilitet og nedtegnelser fra 1800-tallet. I: L. Halskov Hansen, A. N. Ressem och I. Åkesson, red. *Tradisjonell sang som levende prosess. Nordiske studier i stabilitet og forandring, gjentakelse og variasjon*. Oslo: Novus forlag, s. 129–155.
- Rice, T., 2003. The ethnomusicology of music learning and teaching. *College Music Symposium*, 43, s. 65–85.

- Ronström, O., 2010. Folkmusikens manus – en läsanvisning. I: M. Boström, D. Lundberg och M. Ramsten, red. *Det stora uppdraget. Perspektiv på Folkmusikkommisionen i Sverige 1908–2008*. Stockholm: Nordiska museets förlag, s. 207–224.
- Sæther, E., 2017. Under the surface. Reflections on the symbiosis between ethnomusicology and music education. *Puls. Musik- och dansetnologisk tidskrift*, 2, s. 11–25.
- Schippers, H., 2010. *Facing the music. Shaping music education from a global perspective*. New York: Oxford University Press.
- Sigfridsson, I., [2010]. Amatörverksamhet inom folkmusik och dans. Del av *Handlingsplan för folkmusik och dans*. U.o.; u.f. Tillgänglig via: Eric Sahlströmsinstitutets hemsida <<http://esitobo.org/verksamhet/handlingsplan/>> [besökt 2021-06-30].
- Ternhag, G., 1992. *Hjort Anders Olsson, spelman och artist*. Diss. Hedemora: Gidlunds bokförlag.
- Tullberg, M., 2017. Teaching the wooden transverse flute in Swedish traditional music in the context of higher music education. *Puls. Musik- och dansetnologisk tidskrift*, 2, s. 26–44.
- Tullberg, M., 2018. Meanings of traditions in Swedish folk music education. I: B. Wah Leung, red. *Traditional musics and the modern world. Transmission, evolution, and challenges*. Cham: Springer International Publishing, s. 129–139.
- Veblen, K. K., 1996. Truth, perceptions, and cultural constructs in ethnographic research: Music teaching and learning in Ireland. *Bulletin of the Council for research in music education*, 129 (Summer), s. 37–52.
- Veblen, K. K., 2012. Adult music learning in formal, nonformal, and informal contexts. I: G. McPherson och G. Welch, red. *The Oxford handbook of music education*, Volume II. New York: Oxford University Press, s. 243–256.
- Wachenfeldt, T. von, 2014. Praxisgemenskap och ideologi bland elever och lärare på en folk- och världsmusikutbildning. *Svensk tidskrift för musikforskning*, 96 (2), s. 23–41.
- Wachenfeldt, T. von, 2015. *Folkmusikalisk utbildning, förbildning och inbillning. En studie över trädning och lärande av svensk spelmansmusik under 1900- och 2000-talen, samt dess ideologier*. Diss. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Wachenfeldt, T. von, Brändström, S., och Liljas, J. M., 2012. Manifesta och latent ideologier om lärande inom svensk spelmansrörelse på 1920-talet. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 13, s. 115–130.
- Waldron, J., 2006. *Adult and student perceptions of music teaching and learning at the Goderich Celtic College, Goderich, Ontario, Canada. An ethnographic study*. Diss. Michigan: Michigan State University.
- Waldron, J., 2009. How adult learners learn Celtic traditional music. An exploratory case study. *Music Education Research International*, 3, s. 57–71.
- Waldron, J., och Veblen, K., 2009. Learning in a Celtic community. An exploration of informal music learning and adult amateur musicians. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 180 (Spring), s. 59–74.
- Åkesson, I., 2007. *Med rösten som instrument. Perspektiv på nutida svensk vokal folkmusik*. Diss. Stockholm: Svenskt visarkiv.
- Åkesson, I., 2009. Variation som röd tråd – en överblick. I: L. Halskov Hansen, A. N. Ressem och I. Åkesson, red. *Tradisjonell sang som levende prosess. Nordiske studier i stabilitet og forandring, gjentakelse og variasjon*. Oslo: Novus forlag, s. 5–21.
- Åkesson, I., 2013. Muntligt eller skriftligt betonad identitet? Några tankar kring folkligt sjungande i gränsområdet mellan muntlighet och skriftlighet. I: A.-C. Edlund och S. Haugen, red. *Människor som skriver. Perspektiv på vardagligt skriftbruk och identitet*. Umeå: Umeå universitet/Kungl. Skytteanska Samfundet, s. 139–156.

Abstract

Workshops in Swedish folk music are occasions where what is perceived as folk music is concretized through the participants' practice. This is especially clear when the teachers' practice is studied based on questions about what is taught, how the teaching is carried out and how the repertoire is presented. Based on field studies conducted 2013–2015 through film documentation with follow-up interviews, the article discusses teachers' practice in the workshops. The results show that the teachers' practice reinforces already established norms, ideals and notions of what characterizes Swedish folk music as a genre, such as rootedness in history, mainly oral transmission and a focus on *polska* (a type of dance tune in triple time) that should be performed in a variable manner. The results also show that there is a potential for altering these norms; this is not, however, done to any greater degree. The teachers' didactic choices in the workshops thus interact and fill the concept of "folk music" with a content as well as give guidelines for how to behave as a member of the Swedish folk music community of practice.

Keywords

Swedish folk music, workshops, adult amateur, praxis, repertoire, oral based transmission, variation, variability

Författaren

Karin L. Eriksson är docent i musikvetenskap vid Linnéuniversitetet. Hennes forskning är främst inom det musketnologiska fältet med särskilt fokus på historiska såväl som samtida perspektiv på traditionell musik i Sverige. Av särskilt intresse är forskningsfrågor som knyter samman ideologi och praktik på olika sätt, alltifrån insamlingsverksamhet till nutida musikutövande. Hon har utforskat flera angränsande områden, exempelvis studier om den organiserade spelmansrörelsen, intermediala perspektiv på medeltida ballader, användning av folkton inom schlager och populärmusik och studier som gränsar till musikpedagogisk forskning, i det senare fallet särskilt studier om låtkurser för vuxna amatörer.