

Kurs: FA2004 Självständigt arbete, magisteruppsats i musikpedagogik, 15 hp  
2015

Masterexamen i musikpedagogik

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS)

---

Handledare: Ralf Sandberg

Examinator: David Thyrén

Anna Kerstin Andersson

## **Musikpedagogen Felix Saul**

Om undervisningen i barngrupper vid Stockholms privata konservatorium  
under åren 1930 till 1942

Självständigt arbete,  
Magisteruppsats i musikpedagogik

# Sammanfattning

Felix Saul (1883-1942) var verksam som körledare, musikskribent och musikpedagog, och undervisade främst i sin egen musikskola, Stockholms privata konservatorium (SPK). Syftet med studien är att undersöka den pedagogik som Felix Saul tillämpade i sin musikundervisning i barngrupper på SPK. Empirin utgörs av intervjuer med Sauls tidigare elever, och av hans egna artikelserier om musikpedagogik. Materialet har analyserats utifrån ett övergripande kulturpsykologiskt perspektiv. Resultatet visar att Sauls undervisning som syftade till att utveckla elevernas musikalitet i stor utsträckning följde Tonika-do-metoden som den beskrivs av samtida litteratur, men att han lade större vikt vid ackordfunktioner och rytmikövningar, och att lek var en central del av undervisningen. Genom undervisningen fick eleverna tillgång till en omfattande verktygslåda med kulturella verktyg i form av konventioner att strukturera, uttrycka och representera musik, som de i fortsatt lärande kunde kombinera till individuella strategier för notläsning, interpretation och i musikklyssnande. Av studien har också framkommit att Saul var en betydelsefull musikpedagog trots att han inte fullt ut var accepterad av etablissemangen.

**Nyckelord:** musikmetodik, musikpedagogik, musikundervisning, gehör, musikalitet, musikundervisningshistoria, reformpedagogik, barn, Felix Saul, Stockholms privata konservatorium, Tonika-do.

## Abstract

Felix Saul (1883-1942) was engaged as a choirmaster, music writer and music teacher, mainly at his own music school: Stockholms privata konservatorium (SPK). The purpose of this study is to describe how Felix Saul taught children's groups at SPK, and what pedagogy he employed. The empirical material consists of interviews with students who participated in Saul's children's groups and Saul's own series of articles about his music pedagogy. The material has been analyzed from a cultural psychological perspective. The result shows that the teaching methods used by Saul to a large extent followed the Tonika-do method as it was described in the contemporary literature, but with a bigger emphasis on harmonic theory and eurhythmics, and that playing games was a central part of the educational activities. The education gave the students access to a cultural tool-box a variety of tools in the form of established music-cultural conventions of structuring, expressing and representing music, that they could combine to create individual learning strategies for sight reading, interpretation as well as listening to music. In this study Saul has emerged as an influential music educator even though he was not fully accepted by the establishment.

**Keywords:** music education, music teaching, music education history, ear training, musicality, reform pedagogics, children, Felix Saul, Stockholms privata konservatorium, Tonika-do.

# Innehållsförteckning

<b>FÖRORD</b> .....	<b>2</b>
<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>3</b>
1.2. PROBLEMATISERING .....	4
<b>2. SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR</b> .....	<b>4</b>
2.1. AVGRÄNSNING.....	4
2.2. NÅGRA CENTRALA BEGREPP.....	5
2.3. TIDIGARE FORSKNING OM SAUL.....	5
2.3.1. <i>Tidigare forskning om Tonika-do</i> .....	6
2.4. KÄLLMATERIAL OCH LITTERATUR.....	6
<b>3. BAKGRUND</b> .....	<b>7</b>
3.1. NÅGOT OM SAULS SAMTID .....	7
3.2. REFORMPEDAGOGISKA RÖRELSER .....	7
3.2.1. <i>Musiken i reformpedagogiken</i> .....	8
3.2.2. <i>I Tyskland</i> .....	8
3.3. MUSIKPEDAGOGISKA RÖRELSER.....	9
3.3.1. <i>Några musikpedagogiska system</i> .....	9
3.4. TONIKA-DO .....	10
3.4.1. <i>Hjalmar Torell och Felix Saul</i> .....	11
3.5. I STOCKHOLM .....	11
3.5.1. <i>Musikskolor och rytmikinstitut</i> .....	11
3.5.2. <i>Knut Brodin</i> .....	12
3.6. VEM VAR FELIX SAUL?.....	12
3.7. STOCKHOLMS PRIVATA KONSERVATORIUM.....	13
<b>4. TEORETISKA ÖVERVÄGANDEN</b> .....	<b>14</b>
4.1. KULTURELLT LÄRANDE .....	14
4.2. SPELREGLER OCH FÖRSTÅELSEHORISONTER .....	15
4.3. KULTURELLA VERKTYG .....	15
4.4. EN KULTURPSYKOLOGISK MODELL.....	16
<b>5. METOD</b> .....	<b>17</b>
5.1. INTERVJUER I KOMBINATION MED ARKIVSTUDIER .....	17
5.2. URVAL AV INTERVJUPERSONER.....	17
5.3. PRESENTATION AV INTERVJUPERSONERNA.....	18
5.4. INTERVJUMETOD.....	18
5.4.1. <i>Transkribering</i> .....	18
5.5. ARKIVMATERIAL.....	19
5.6. ANALYSMETOD.....	19
5.7. KÄLLKRITIK .....	19
5.8. METODDISKUSSION .....	20
5.9. ETISKA ÖVERVÄGANDEN .....	20
<b>6. RESULTAT</b> .....	<b>21</b>
6.1. KUNSKAPSUTVECKLING.....	21
6.1.2. <i>Individuell kunskapsutveckling</i> .....	22
6.1.3. <i>Musikaliska byggstenar</i> .....	22
6.1.4. <i>Tonsinnet och det rytmisk-metriska sinnet</i> .....	22

6.1.5. <i>Kommentar till kunskapsutveckling</i> .....	23
6.2. METODIK OCH PEDAGOGIK .....	24
6.2.1. <i>Handtecken och Tonika-do-övningar</i> .....	24
6.2.2. <i>Rytm och rörelse</i> .....	24
6.2.3. <i>Visor och trudelutter</i> .....	25
6.2.4. <i>Lek eller övningar</i> .....	25
6.2.5. <i>Spelregler</i> .....	26
6.2.6. <i>Toner och harmonik</i> .....	26
6.2.7. <i>Takt, rytm, tempo och dynamik</i> .....	27
6.2.8 <i>Lek</i> .....	28
6.2.10. <i>Saul om atmosfären</i> .....	28
6.2.11. <i>Kommentar till metodik och pedagogik</i> .....	29
6.3. LÄRANDEMÅL .....	30
6.3.1. <i>Erfarenheter från annan undervisning</i> .....	30
6.3.2. <i>Musikalitet och musikalisk förmåga</i> .....	31
6.3.3. <i>Musiken som medel och mål</i> .....	32
6.3.4. <i>I korthet</i> .....	34
6.4. SAMMANFATTANDE REFLEKTION .....	35
6.4.1. <i>Kunskapsutveckling och lärandemål på kort och lång sikt</i> .....	35
6.4.2. <i>Musikaliska byggstenar</i> .....	35
6.4.3. <i>Musikaliskt uttryck</i> .....	36
6.4.4. <i>Gehör och musikförståelse genom expanderad verktygslåda</i> .....	36
6.4.5. <i>Internalisering och externalisering genom representationer</i> .....	36
6.4.6. <i>Spelregler</i> .....	37
<b>7. DISKUSSION</b> .....	<b>38</b>
7.1 TONIKA-DO PÅ OLIKA SÄTT .....	38
7.1.1. <i>Tonika-do enligt Saul</i> .....	38
7.2. REFORMPEDAGOGISKA TANKAR .....	39
7.3. TEKNIK ELLER MUSIK .....	40
7.4. MUSIKPEDAGOGISKA NYMODIGHETER .....	40
7.5. SAUL SOM FORSKNINGSOBJEKT .....	40
7.6. HANDLINGSUTRYMME UTANFÖR ETABLISSEMANGET .....	41
7.7 RELEVANS FÖR NUTIDENS PRAXISFÄLT .....	42
7.8. TEORIDISKUSSION .....	42
<b>8. VIDARE FORSKNING</b> .....	<b>43</b>
<b>9. REFERENSER</b> .....	<b>44</b>
<b>10. BILAGA 1.</b> .....	<b>47</b>

## Förord

Denna uppsats hade omöjligt kunnat realiseras utan hjälp från mina medmänniskor, som bidragit med allt från unik kunskap till glada tillrop.

Först av allt ett stort tack till alla tanter och farbröder som generöst tagit emot mig i sina hem och delat med sig av sina berättelser om Felix Saul.

Jag är också mycket tacksam över att min mormor gjorde det kloka valet att lämna in Felix Sauls papper till nuvarande Statens Musikverk, så att arkivet kunde upprättas och göras tillgängligt för forskning.

Jag vill dessutom rikta ett särskilt tack till alla kunniga personer som bidragit med specifika ämneskunskaper och visat intresse för mitt uppsatsämne; Martin Tegen, Ivar Stare, Bengt-Olof Engström, Peter van Tour, Ursula Geisler, Jonas Gustafsson, Henrik Karlsson, Ronny Lindeborg, Incca Rasmusson, Eva Nivbrant Wedin, Cecilia Hultberg, Gunnar Valkare och Jenny Leonardz; till alla som tagit sig tid att läsa igenom gamla elevlistor för att hjälpa mig att hitta gamla elever; till personalen på Musikverkets arkivdepå; till alla släktingar som fungerat som bollplank, svarat på frågor och låtit mig ta del av gamla papper; till sambo, vänner och studiekamrater som stått vid min sida när jag behövt er som bäst. Tack också till mamma och pappa som hjälpt till med korrektur och tysk översättning.

Sist men inte minst vill jag rikta ett enormt tack till min handledare, Ralf Sandberg, som med stor entusiasm, empati och lagom hård kritik har hjälpt mig att genomföra denna uppsats.

# 1. Inledning

Som barn fick jag ibland höra mormor berätta om sin far, Felix Saul. Enligt mormor hade han absolut gehör och brukade ligga och läsa partitur som kvällslektyr. Idag, över 70 år efter hans död, är jag nyfiken på vem han egentligen var. Nyfikenheten har lett till timmar i dammiga arkiv och till möten med Sauls gamla elever, som berättat om hur de i barndomen på 1930-talet förväntansfullt promenerade till lektionerna hos farbror Saul.

Felix Saul (1883-1942) var en mångsysslare på musikområdet. Han växte upp och utbildade sig i Tyskland, men flyttade till Sverige 1909 för att arbeta som överkantör i Mosaiska församlingen i Stockholm. Saul var även verksam som bland annat körledare, musikskribent och musikpedagog, och undervisade främst i sin egen musikskola, Stockholms privata konservatorium (SPK<sup>1</sup>). Saul undervisade bland annat i barngrupper, som han marknadsförde som roliga Tonika-do-lekar för de yngsta, där han hade möjlighet att testa och utveckla sin egen variant av metodiken.

När jag själv arbetat som och utbildat mig till musklärare har jag varit särskilt intresserad av metodik, hur man praktiskt kan gå tillväga för att lära ut till exempel notläsning, formlära eller melodispel. Det stora intresset för musikundervisning känner jag igen hos Saul. Han verkar ha haft ett starkt engagemang för att finna lärorika och roliga sätt att undervisa. Men min musikpedagogiska bakgrund kan vara problematisk. Det finns en risk att jag omedvetet låter denna färga min tolkning. Det finns också en möjlighet att jag värderar Sauls musikpedagogik efter mina egna åsikter om hur musikundervisning bör gå till, och att jag ser det som stämmer överens med min egen syn som extra positivt.

Min erfarenhet som praktiker kan också vara positiv. Med mina musklärarglasögon kan jag lättare föreställa mig hur lektionerna gick till, och känna igen problematik och metoder från den egna undervisningen. Jag kan hitta frågeställningar genom att dra paralleller till min egen erfarenhet. Såg det verkligen ut som på bilden, eller var eleverna uppställda framför kameran? De ser ju så välartade och lydiga ut. Mina kunskaper om musikteori gör att jag kan följa med när Saul och hans elever beskriver musikundervisningen och det ger mig möjlighet att ana syftet med de olika övningarna. Däremot har jag mycket lite egen erfarenhet av Tonika-do eller annan typ av solmisation.

Som jag tidigare nämnt var Felix Saul min mammas morfar, vilket innebär både fördelar och nackdelar. Det finns en risk att jag omedvetet söker efter tecken på att Saul var en framstående musikpedagog och selekterar bort negativa utsagor. Det är svårt att inte bli glad när någon berättar i positiva ordalag om min gammelmorfar. Därför har jag försökt att uppmärksamma negativa ord om Saul och ställa mig kritisk till hans pedagogik och till positiva utsagor. Min avsikt är att uppsatsen inte ska vara vinklad för att Saul är min släkting, utan att resultatet ska vara så neutralt och trovärdigt som möjligt.

Att Saul är en släkting till mig gjorde dock att jag kände till honom, och det bidrog till min nyfikenhet. Jag kom snabbt igång eftersom jag kände till att det fanns ett arkiv. Det har varit en fördel att jag har kunnat bolla mina frågor och idéer med Sauls barnbarn som har bidragit med tips om källor och har tillhandahållit en del privat korrespondens som inte finns tillgänglig i Felix Sauls arkiv.

<sup>1</sup> Jag använder fortsättningsvis denna förkortning, som dock inte var etablerad som beteckning för skolan under Sauls samtid.

## 1.2. Problematisering

Felix Saul levde och verkade i en tid präglad av pedagogisk utveckling, kanske särskilt när det gäller barnpedagogik. 1930-talet var en betydelsefull tid för det musikpedagogiska fältets framväxt, med aktiv musikpedagogisk debatt i såväl dagstidningar som fackpress (Gustafsson, 2000, s. 182f). Även om musikundervisningen har förändrats sedan 1930-talet, kan de debatter och reformer som skett i dåtiden vara relevanta att känna till även för nu verksamma praktiker.

Få musikpedagoger idag har hört talas om Saul. Det kan tyda på att han inte är relevant att forska om, då han kanske inte hade en tillräckligt central roll. Gustafsson (2000) antyder detta när han till sin avhandling om det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965 väljer ut musikpedagoger som haft "betydelsefulla positioner och därmed utövat inflytande över andras strategier" (ibid. s. 29). Eftersom Saul inte hade någon sådan position nämns han mycket kort i avhandlingen. Samtidigt har flera av de personer som jag talat med som vuxit upp under Sauls tid uppgett att Saul var en person som människor i Stockholms musikliv kände till, och ibland även uttryckt förvåning över att han idag är bortglömd (personlig kommunikation med M. Tegen 26 januari 2015).

## 2. Syfte och forskningsfrågor

Saul verkar ha varit en betydelsefull musikpedagog samtidigt som han idag är relativt okänd. Det finns ingen tidigare forskning som specifikt behandlar Saul som musikpedagog.

Syftet med studien är därför att undersöka Felix Sauls musikundervisning i barngrupperna på Stockholms privata konservatorium, och vilken pedagogik Saul använde i denna undervisning.

Jag söker svar på följande forskningsfrågor:

- Hur beskriver Saul och hans tidigare elever musikundervisningen?
- Vad var utmärkande för den musikpedagogik som Felix Saul använde i barngrupper?

### 2.1. Avgränsning

I denna studie undersöks inte den undervisning som förekom på SPK efter Sauls bortgång, utan endast den undervisning som Saul själv genomförde. Jag undersöker endast den undervisning som Saul genomförde vid SPK, och avgränsar mig därmed från andra sammanhang där han kan ha undervisat barn. Det innebär att studien avgränsas till åren 1930 till 1942.

Med *barngrupp* avser jag den undervisning som enligt deltagarlistorna kallades barngrupp, eller motsvarande undervisning från de år där listor saknas. Barnen i barngrupperna var mellan 4 och ca 12 år gamla.

De delar av Sauls pedagogik som jag inte kan belysa utan att läsa en stor mängd av hans texter om annat än musikpedagogik, så som föredrag och artiklar om musikestetik och musikrecensioner, undersöker jag inte, då detta inte ryms inom en magisteruppsats. Det gäller framför allt mer filosofiska resonemang om psykologi, musikkultur med mera, som Saul nämner mycket kort i de pedagogiska artiklarna.

## 2.2. Några centrala begrepp

Jag vill här ta upp några begrepp som återkommer i denna uppsats och som jag anser behöver definieras.

Ett centralt begrepp i denna studie är *gehör* som avser förmågan att föreställa sig musik. Den som läser noter (kanske särskilt den som sjunger efter noter) ser noterna, föreställer sig hur det ska låta, och sjunger eller spelar sedan. När någon lär sig eller tar ut en melodi på gehör, utan noter, används samma inre föreställningsförmåga. Hen hör en melodi, föreställer sig hur den ska spelas, och spelar. Det är alltså denna förmåga att föreställa sig musiken inom sig som är gehöret (Nyström, 1996).

*Musikalitet* är ett mångfasetterat begrepp som återkommer i många olika situationer, så också i Sauls texter. I vardagligt tal associeras det ofta med de individuella förutsättningarna för att utöva musik. Huruvida dessa förutsättningar är genetiska har varit omtvistat under lång tid. Idag anser många att musikalitet även påverkas av uppväxtmiljö, är en förmåga som går att träna upp, eller att alla människor är musikaliska, vilket var mindre vanliga åsikter under Sauls samtid. Under 1800-talet var en allmänt rådande uppfattning att anlag för att utföra musik endast fanns hos vissa individer (Gustafsson, 2000, s. 168).

Vi kan också tala om att spela *musikaliskt*, med vilket jag avser det som Hultberg (2013) kallar att spela med ett *personligt uttryck*. Jag har valt att skilja de båda betydelserna åt och använder begreppen *musikalisk förmåga* och *musikaliskt uttryck*. Därmed inte sagt att det inte krävs ett visst mått av musikalisk förmåga för att kunna spela med ett meningsfullt musikaliskt uttryck, eller att den musikaliska förmågan inte i viss mån beror på individens biologiska förutsättningar.

## 2.3. Tidigare forskning om Saul

Det finns en mycket begränsad mängd studier specifikt om Saul, men nedan följer ett försök till genomgång av tidigare forskning. Jag har i min sökning använd databaserna Libris och artikeldatabasen EDS, samt gått igenom alla relevanta träffar på Google. Saul förekommer som perifer person i flera vetenskapliga texter, ofta i så liten omfattning att han inte finns med i personregister, och de stycken där han nämns är därför mycket svåra att hitta. Det gör att denna genomgång inte är att betrakta som komplett.

Saul som körledare har behandlats i *Felix Saul som musikaktör i Sverige - ett bidrag till körsångshistorien* (Geisler, 2011) som behandlar Sauls körledarskap från ett musikvetenskapligt perspektiv. Geisler har gjort ett gediget arbete med att ta fram biografiska uppgifter om Saul och drar slutsatsen att ”När han dog 1942 hade han präglat det svenska och framför allt stockholmska musik- och körlivet under en lång period och kan anses ha varit en viktig aktör i den fas då Sverige utvecklades till efterkrigstidens stora körsångsnation.” (ibid, s. 141).

Ett flertal forskare har skrivit om Saul i egenskap av musikperson och jude under mellankrigstiden. Det rör sig främst om musikvetenskaplig forskning men även historisk sådan. Karlsson (2005, 2013) har skrivit om Sauls vänskap och samarbete med Peterson-Berger. Rosengren (2006, s. 71ff) behandlar ett öppet brev som Saul skrivit där han anklagar Fritz Jöde för att vara nazist. Geisler (2007, s. 61ff) diskuterar Sauls uppsägning från mosaiska församlingen 1932, där den officiella anledningen skulle ha varit att han medverkat i en kristen begravning, och efterföljande tidningsdebatt om denna händelse. Även om de flesta tidningar rapporterade sakligt, gjorde två tidningar mer antisemitiska uttalanden. 1935 var Saul inbjuden till Eskilstuna för att hålla en sångpedagogisk kurs för kommunens småskollärarinnor. Musiklärarföreningen protesterade mot detta med en skrivelse till Kungl. Musikaliska Akademin, och försökte få Skolöverstyrelsen att ingripa. Protesten uppmärksammades i media och enligt Geisler (2006, s. 69ff) låg antisemitiska åsikter bakom denna.



Som musikpedagog har Saul nämnts kortfattat i uppsatser och avhandlingar som behandlar Madeleine Ugglas musikpedagogik (Liljas, 2000, s. 15) eller Stockholms Musikpedagogiska Institut (SMI) (Strandell, 1995 s. 38).<sup>2</sup> Detta eftersom Ugkla varit elev till Saul och i intervjuer nämnt honom som en musiklärare som var viktig för henne. Saul jämförs också med Hjalmar Torell, och Ugkla beskriver det som att Sauls undervisning var mer lekfull än Torells (Gustafsson, 2000, s. 244).<sup>3</sup> Som deltagare i den musikpedagogiska debatten nämns Saul av Ryner (2004, s. 159) som återger en debatt mellan Torell och Saul angående Tonika-do. Någon mer omfattande studie har dock inte gjorts om Sauls musikpedagogik eller hans verksamhet som musiklärare.

Att Saul förekommer i tidigare forskning ett i flertal arbeten men relativt kortfattat, pekar på att det kan vara relevant att utöka forskningen om Saul. Då Saul i egenskap av jude samt körledare är det som är mest utforskat saknas det framför allt forskning om honom som pedagog och musikskribent. En avsikt med föreliggande uppsats är att utvidga forskningen om Saul, och då främst om hans musikpedagogik i barngrupper på SPK.

### 2.3.1. Tidigare forskning om Tonika-do

Det saknas svensk forskning om Tonika-do-metoden. Däremot finns flera avhandlingar och uppsatser som behandlar musikpedagoger som använde denna metod. På svenska kommer vi närmast svaret på vad Tonika-do innebar genom att läsa samtida texter, skrivna av bland annat Hjalmar Torell, särskilt hans *Anvisningar i gehörsutbildning enligt metoden Tonika-Do* från 1936 och av Felix Saul själv. I Finland har en svensk översättning (Pfaler, 1936) av Agnes Hundoeppers bok *Leitfaden der Tonika-Do* publicerats. Även om en del bearbetningar gjorts för att anpassa metoden till finsk tradition, får den förmodas vara en beskrivning av metoden i sin ursprungliga form. På tyska finns avhandlingen *Die didaktische Konzeption der Tonika-Do-Methode* (Losert, 2011).

## 2.4. Källmaterial och litteratur

Här redogör jag för det källmaterial som jag har använt i arbetet med bakgrundskapitlet.

Bristen på tidigare forskning eller litteratur om Felix Saul, Tonika-do och SPK under Sauls samtid, gör att jag för att söka relevant bakgrundsinformation i viss mån behövt använda samtida texter. Det rör sig till exempel om tidskrifter, uppslagsverk och konsertprogram. För att öka läsbarheten genom en mer logisk disposition har valt att använda denna typ av källor i uppsatsens bakgrund, trots att fakta baserade på dessa skulle kunna betraktas som forskningsresultat. Jag har dock strävat efter att vara mycket sparsam med att använda material som inte är tryckt, såsom manus och korrespondens i denna del. Enstaka uppgifter baseras på muntlig information. I dessa fall har jag strävat efter att hitta kompletterande källor för att öka trovärdigheten.

<sup>2</sup> Det framgår dock inte uttalat att det är Felix Sauls undervisning, men att det handlar om den gruppundervisning Madeleine deltog i som barn.

<sup>3</sup> Madeleine Ugkla är en av de personer jag intervjuat inom föreliggande studie.

### 3. Bakgrund

Ingen pedagogik uppkommer i ett vakuum. För att förstå Felix Saul i hans samtid är det nödvändigt att ta hänsyn till den kultur han var bärare av och den tidens samhällliga och pedagogiska strömningar. I denna del beskriver jag kortfattat några av de aspekter som påverkade Saul. Här finns dels den biografiska information läsaren behöver ha för att läsa den fortsatta uppsatsen med behållning, och dels tidigare forskning som jag i diskussionsdelen relaterar Sauls pedagogik till.

#### 3.1. Något om Sauls samtid

Första delen av 1900-talet präglades av stark utveckling på många plan. Industrialiseringen som i Sverige kommer igång under andra hälften av 1800-talet, hade fortsatt under början av 1900-talet, vilket förändrade samhället på flera plan. En teknisk utveckling skedde, där människor fick tillgång till exempelvis radio, gramfon och telefon. Folkrörelserna hade vuxit fram, demokratin utvecklades i stora delar av Europa, och Sverige fick allmän och lika rösträtt 1919.

Efter första världskrigets slut 1918 präglades 1920-talet av framtidstro av ekonomisk tillväxt, men Europa drabbades av ekonomisk kris med start i börskraschen 1929, internationella motsättningar ökade och flera länder blev åter diktaturer. 1933 kom Hitler till makten i Tyskland, och antisemitiska rörelser fick större utrymme, även i Sverige. 1939 startade andra världskriget och även om Sverige inte deltog i kriget påverkades människor här av det. Under perioden 1930-42 som undersöks i denna studie påverkades särskilt judar i Sverige av detta, då antisemitism förekom relativt öppet även här.

#### 3.2. Reformpedagogiska rörelser

Att Saul påverkades av den samtida reformpedagogiska rörelsen framgår av hans texter som publicerades i Fröbelförbundets tidning *Barntädgården*, i vilka han refererar till *arbetskolan* och *självverksamhet*, begrepp som var typiska för reformpedagogiken. I den kursplan som Saul utarbetat för den musiklektörutbildning som hölls vid SPK fanns på litteraturlistan flera reformpedagogiska verk.

Ett nytt tänkande märktes i form av modernistiska rörelser inom olika konstarter, och gav utlopp för ett antiauktoritärt förhållningssätt som delades med den reformpedagogiska rörelsen. Reformpedagogik syftar i allmänhet på nya pedagogiska rörelser på kontinenten omkring 1890-1930, medan den progressivistiska pedagogiken utvecklades i USA under samma period. Dessa har mycket gemensamt (Arfwedson, 2000) och jag använder fortsättningsvis begreppet *reformpedagogik* för både tysk och amerikansk sådan. Reformpedagogiken var en reaktion på den gamla skolan, som skulle förmedla ett bildnings- och kulturarv, och såg barnet som ett tomt ark som skulle fyllas med innehåll. Läraren stod i centrum och barnets behov negligerades. Den kan också sägas vara utbildningens svar på den nya industriella eran, och på social och ekonomisk utveckling i hela västvärlden, som krävde en ny typ av utbildning. Idag finns flera spår av reformpedagogiken i den svenska skolan (ibid, 2000).

*Reformpedagogik* beskrevs på 1930- och 40-talen som en pedagogik som stod för en antiauktoritär uppfostran (Reimers, 1994). Barnet skulle vara i centrum för undervisningen, snarare än kunskaperna eller läraren. Man skulle utgå från barnets initiativ och önsknings, från dess behov och utveckling. Undervisningen skulle bygga på att barnet själv var aktivt och utvecklade kunskaper, snarare än tog emot dem passivt (Arfwedson, 2000). Läraren skulle enligt Dewey vara en psykologiskt kunnig person som stödjer och tar fram det som behövs ur sitt kunskapsförråd (Arfwedson & Arfwedson, 1998). Dessa tankar grundar sig i en ny syn på barnet som kan spåras till upplysningstidens filosofer. Idéhistoriska anknytningar finns till bland annat Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Enligt honom var inte barn utvecklade miniatyr vuxna, utan annorlunda än vuxna, och han fördömde att skolan utgick från vuxenlivet. Pestalozzi, som var lärjunge till Rousseau, ansåg att en av pedagogens viktigaste uppgifter var att väcka barnets spontana skapande. Hans lärjunge Fröbel (1782-1852) såg barnet som en originellt skapande individ och ansåg att barnets självverksamhet var centralt. Dessa

tankar knyter Dewey (1859-1952) tätt an till när han menar att barn ska lära genom att göra. Fröbel ansåg att leken är lika ändamålsenlig för barn som arbetet är för vuxna. Han tog därför fram praktiskt material och lekar genom vilka eleverna skulle utveckla sin observationsförmåga (Arfwedson & Arfwedson, 1998).

Enligt Arfwedson (2000) var tre didaktiska principer centrala i reformpedagogiken: frihet, arbete och gemenskap. *Frihet* syftade främst på barnets frihet och i detta låg bland annat tanken om barnets självverksamhet och att utgå från barnets intresse. Under frihet ryms också fria samtalsformer och frihet från en gammaldags läroplan. Den så kallade arbetsskolan, grundad av Kerschensteiner (1854-1932), är ett exempel på *arbete* i reformpedagogiska skolor. I dessa fick barnen för att skärpa sina sinnen för exempelvis färg och tonhöjd arbeta praktiskt med olika material, och med till exempel matlagning, slöjd och naturvetenskapliga experiment. Genom detta skulle lekdriften utvecklas till arbetsdrift. I Deweys motsvarighet, *The Laboratory School*, arbetade man likartat, men mer inriktat på det vetenskapliga tänkandet. Arbetsskoleprincipen genomfördes på bredare front i Tyskland från 1919. *Gemenskap* inbegrep den nya lärarrollen, nya typer av gruppkonstellationer, grupparbete, samarbete med hemmen och det omgivande samhället, elevdemokrati med mera.

Enligt Arfwedson och Arfwedson (1998) har de pedagogiska idéer som fått fäste gemensamt att de varit knutna till engagerade personligheter som har sett brister som de reagerat på och velat göra någonting åt, i en positivt uppbyggande anda. Varje pedagogiskt system formas av tidsandan och det samhälle det tillkommit i. Så småningom blir det förlegat, och då kan det endast tjäna som inspiration eller referenspunkt.

### 3.2.1. Musiken i reformpedagogiken

Rousseau ansåg att barnen skulle få möjlighet att musicera praktiskt innan det kom i kontakt med notskriften (Varköy, 1996, s. 41). Han ansåg också att barnen skulle sjunga särskilda barnvisor, en tanke som även Ellen Key (1849-1926) förde fram i sin bok *Barnets århundrade* (1900). Detta förverkligades i Sverige av Alice Tegner (1864-1943) som verkade under Sauls samtid.<sup>4</sup>

Musicerandet skulle enligt Pestalozzi bidra till att harmoniera kropp och själ. Pestalozzis elev Nägeli (1773-1827) vidareutvecklade detta till att musikens viktigaste mål var att väcka barnets människokärlek och gudsfruktan. Musiken hade också enligt Nägeli stor potential att påverka barnets relation till sina skolkamrater (Varköy, 1996, s. 45f).

### 3.2.2. I Tyskland

Saul fick många influenser från andra länder, däribland sitt tidigare hemland Tyskland. Här redogör jag kort för två viktiga musikpedagogiska rörelser i Tyskland i Sauls samtid.

Leo Kestenberg (1882-1962) var anställd som utbildningsämbetsman i Preussen år 1919-1933. Han ville genom att göra en tidsenlig reform av skolan rädda den enligt honom starkt hotade musikkulturen. Reformen förverkligades i en förordning om musikundervisningen i de preussiska skolorna mellan 1924 och 1927. Musikutbildningen i hela Tyskland påverkades av Kestenbergs reformer, vars grundtanke var att alla barn skulle ha rätt till musikundervisning (Reimers, 1994, s. 11).

Fritz Jöde (1887-1970) var en centralgestalt för Jugendmusikbewegung, ungdomsmusikrörelsen i Tyskland. Han grundade bland annat en ungdomsmusikskola, där ungdomar om kvällarna träffades för att musicera tillsammans. Ungdomsmusikskolan var kopplad till statliga akademien för kyrko- och skolmusik, där Jöde anställdes som professor på förslag av Kestenberg (Gustafsson, 2000, s. 158f).

<sup>4</sup> Saul och Tegnér var bekanta med varandra, och av deras brevväxling att döma verkar de ha sett upp till varandras verksamhet.

Jöde organiserade även så kallade *offene Singstunden* (Lindeborg, 2005) där människor från gatan samlades för att sjunga tillsammans. Han lade stor vikt vid solmisation (Gustafsson, 2000) och gav ut en serie grammofonskivor, *Liten elementarlära i musik* enligt Tonika-do-metoden (Varkøy, 1996).

### 3.3. Musikpedagogiska rörelser

Sauls huvudsakliga undervisningsmetod, Tonika-do-metoden, är ett led i den historiska musikpedagogiska utvecklingen. Här redogör jag kort för de musikpedagogiska rörelser som historiskt har påverkat Tonika-do och som utvecklades parallellt med denna metod. I det efterföljande avsnittet beskriver jag sedan Tonika-do-metodens huvuddrag.

Fram till mitten av 1800-talet var instrumentalundervisningen för nybörjare inriktad på att eleverna på gehör skulle lära sig att spela olika småstycken och passager för att bli förtrogna med framförandepraxis. Först senare introducerades noter. Eleven hade stor frihet att skapa en personlig tolkning av musiken, och läraren tog en allt mindre plats i undervisningen. Gellrich (1992, refererad i Hultberg, 2013) benämner denna undervisningsmetod *den praktisk-empiriska metoden*. Noterna hade på den tiden inte så mycket föredragsbeteckningar, utan musikern sågs som en medskapare till musiken. Det var också dyrt att kopiera noter, och man uteslöt därför de mindre nödvändiga symboler som dessa beteckningar var. (ibid, 2013, s. 163ff)

Under 1800-talet ledde teknisk utveckling till att det blev billigare att trycka noter med fler föredragsbeteckningar, och det kom speciella utgåvor med olika solisters tolkningar. Även etyder och teknikövningar blev något man kunde tjäna pengar på, samtidigt som det rådde en brist på lärare då intresset för att spela instrument ökat hos det nya borgerskapet. Undervisningen blev mer fokuserad på teknik och mindre på musikalisk tolkning. Genom att eleverna skulle spela tekniskt svårare stycken fick de mindre utrymme för att lösa musikaliska problem, och kunde fokusera på dessa först efter att de utvecklat ett stort tekniskt kunnande. Denna *instrumental-tekniska metod* kritiserades redan från början, bland annat av Robert Schumann, som ansåg att lärarna borde uppfostra eleverna till musikaliskt självständiga musiker snarare än tekniska virtuoser. (ibid, 2013, 165f).

Som en motreaktion mot den instrumentaltekniskt inriktade musikpedagogiken utvecklades nya metoder för musikundervisning, med större fokus på det musikaliska uttrycket och på att utveckla elevernas gehör (ibid, 2013, s. 166f) Dessa nya metoder har ett nära samband med allmän reformpedagogik och bygger delvis på samma filosofi (Reimers, 1994).

#### 3.3.1. Några musikpedagogiska system

Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) utvecklade en pedagogik som byggde på att lära musik genom rörelse, det vi idag kallar rytmik. Han ansåg att kroppen skulle betraktas som ett musikinstrument, och skulle ha "den förmedlande rollen mellan ton och tanke" (Jaques-Dalcroze, 1898). Dalcroze-rytmiken bestod av de tre delarna rytmik,<sup>5</sup> solfège och improvisation med kroppsrörelsen som gemensam nämnare. Solfège innebar tonal gehörsutveckling, och i detta ingick bland annat *solmisation*, att sjunga på tonstavelser (do, re, mi etc.). Till metrik räknades övningar i både takt och rytm.

Parallellt utvecklades metoder för skolsångundervisning, som framför allt syftade till att lära eleverna att sjunga efter noter. I Sverige användes först den så kallade formelmetoden, som förespråkades av Anna Bergström Simonsson (1853-1937), lärare i skolsång vid Kungliga Musikaliska Akademiens konservatorium (KMA) under åren 1903-1920. Under 1800-talet utvecklades Tonic-Solfa-metoden i England av Sarah Ann Glover (1785-1867) och John Curwen (1816-1880) för samma ändamål, med

<sup>5</sup> I Sverige används även beteckningen *metrik* för denna del av Dalcroze-rytmiken (Personlig kommunikation med I. Rasmusson, 4 maj 2015).

solmisationsstavelser och handtecken som lärdes in i en viss ordning. Metoden fick stor spridning till bland annat USA (Gustafsson, 2000).

Under 1920-talet utvecklade kompositören Carl Orff (1895-1982) en metod där barnets förmåga att skapa musik var central och de improvisationer som gjordes i undervisningen hade ett konstnärligt egenvärde. Genom praktisk musikövning skulle eleverna utveckla förmågan till en helhetsuppfattning av ett musikstycke. Enligt Orff var musiken tätt sammankopplad med rörelse (dans) och språk (Losert, 2011, s. 240ff). Orff-metoden togs 1957 till Sverige av Daniel Helldén, som översatte delar av Orffs *Musik für Kinder* till svenska och undervisade i metodik på musikhögskolan i Stockholm (Gustafsson, 2000).

Något senare, från 1935 och framåt, utvecklade kompositören Zoltan Kodály (1882-1967) en metod som 1945 implementerades i ungerska skolor. Musikundervisningen skulle starta tidigt i förskola och skola för att barnen skulle få förståelse för musikens grundelement. Endast egen musikaktivitet kunde leda till verklig musikkunskap. Grunden till all musikundervisning låg i sången. Kodály ansåg att körsång kunde bidra till solidaritet, eftersom en person inte själv kunde utföra det som en kör kan, samtidigt som en enda deltagares misstag kunde förstöra ett framförande (Varkøy, s. 73ff).

Satis Coleman (1878-1961) publicerade 1922 boken *Creative Music for Children* som finns på Sauls litteraturlista. Hon förespråkade en musikundervisning där små barn lär sig musik utgående från sång, dans och spel, och ansåg att disciplin motverkade barnens lust att upptäcka musiken. Musiken lärdes in på gehör och noter kom i andra hand. Genom att sjunga lärde man sig sångerna man skulle spela, och genom att röra sig utvecklade man förståelse av rytm och puls. Eleverna skulle spela på enkla instrument, anpassade till deras motorik och utveckling, med inspiration från historien (Gustafsson, 2000).

Både Jaques-Dalcrozes, och Kodállys metoder och Tonic-Solfa använde solmisation. Kodály använde även handtecknen. En stor skillnad är den mellan absolut och relativt do, det vill säga om do representerar tonen c, eller grundtonen i durskalan oavsett tonart. Med absolut do motsvarar tonstavelserna våra tonnamn, C, D, E etc., och de används också så i bland annat Frankrike och Italien. Tonstavelserna varierar något (sol - so, si - ti), men av större vikt var i vilken ordning de olika skaltonerna introducerades, och om metoderna fokuserade på harmoni eller melodi (Losert, 2011).

### 3.4. Tonika-do

En viktig del i Felix Sauls musikundervisning var *Tonika-do-metoden* som han använde i barngrupper, skolsångkurser, ABF-kurser och körer. Kortfattat är Tonika-do<sup>6</sup> en musikpedagogisk metod som bygger på solmisation och handtecken och utgår från första (*tonika*) och femte (*dominant*) skaltonen. Namnet antyder också vikten av att *do* är *relativt*, det vill säga tonika = do. Övningarna är inriktade på att träna elevernas sinne för de olika skaltonerna och huvudtreklanger, tonika, dominant och subdominant (Saul, 1929, s. 132f). Utmärkande för metoden var praktiska hjälpmedel som olikfärgade bollar, läggspele, kortspel, planscher (de så kallade stavelsetavlorna) samt ett notplan med en löstagbar så kallad vandrande not (Losert, 2011, s. 125ff).

Tonika-do utvecklades av Agnes Hundoegger (1858-1979), som en vidareutveckling av den engelska Tonic-Solfa-metoden. Den första upplagan av hennes *Leitfade der Tonika-Do-Methode* publicerades 1897. Handtecknen, tonstavelserna, stavelsetavlorna och systematiken påminde i den första utgåvan starkt om den engelska versionen. Senare utvecklade Hundoegger bland annat en relativ linjenotation, och de praktiska hjälpmedlen, där tonerna representerades av olika färger. Då kan man säga att Tonika-do-metoden utvecklats till en självständig metod (Losert, 2011, s. 83). En för Tonika-do speciell notskrift (fortsättningsvis TD-skrift) som byggde på tonstavelsernas begynnelsebokstäver i

<sup>6</sup> Jag väljer att stava Tonika-do med litet d som är den stavning Saul använde. I tyska texter skrivs dock Tonika-Do med stort D. Saul (1935) anger i Svensk uppslagsbok uttalet "Tännika-då".

kombination med linjer som representerade tonernas längd användes. Denna var tänkt som ett enklare system innan man lärde sig den konventionella notskriften, men i metoden ingick även övningar i att läsa vanliga noter (ibid.). Enligt Hundoeppers anvisningar fanns det förutom handtecknen för tonerna handtecken för rytm, som hade sitt ursprung i Tonic-Solfa. Paris-Galin-Chev -metodens rytmord (ta, tate, etc.) användes också. Rytmik vningar ingick inte från början i Tonika-do-metoden, men från mitten av 1920-talet inkluderades sådana övningar i förenklad form, som förövning och ofta med uttalad hänvisning till Jaques-Dalcroze (ibid., 2011, s. 238).

I Tyskland var Tonika-do-metoden på 1920-talet utbredd, och användes enligt Saul (1929) i de flesta skolor. Förespråkare för metoden samlades i Tonika-Do-Bund som efter Hundoeppers bortgång drevs vidare av Maria Leo, och som anordnade kurser i metoden. Tonika-Do-Verlag svarade för utgivning av böcker och praktiska läromedel (Losert, 2011).

### 3.4.1. Hjalmar Torell och Felix Saul

Hjalmar Torell (1884-1973) som från och med 1934 var lärare i skols ngmetodik på KMA arbetade också som folkskollärare på Lidingö och beskrevs som en reformpedagog. 1924 gav han ut boken *Några anvisningar i skolsång* som inneh ll övningar inspirerade av solmisation. Då hade han ännu inte fått kännedom om Tonika-do-metoden som han senare kom att skriva om i flera böcker och undervisa i på KMA. Under 20-talet gjorde han i stället försök med att implementera Dalcroze-rytmiken i undervisningen i folkskolan, men var inte nöjd med resultaten (Gustafsson, 2000).

Även om Saul enligt Sohlmans musiklexikon ska ha varit först med Tonika-do i Sverige (Stare, 1952) beskrivs Hjalmar Torell av flertalet källor som den som tog metoden till Sverige, och som en mycket stark förespråkare för metoden. (Ahlbeck, 1998, s.15; Gustafsson, 2000, s. 138; Lindeborg, 2005, s. 19; Ryner, 2004, s. 105). Saul och Torell ansåg båda att Tonika-do skulle användas i skolans sångundervisning, vilket i viss mån slog in (Gustafsson, 2000). Torell hade genom metodikl artj nsten på musikhögskolan stort inflytande på det samtida musikpedagogiska fältet. Han var också redaktör för tidningen *Skolmusik* och hade därigenom möjlighet att sprida sitt intresse för Tonika-do. Han ska dock ha haft svårt att få gehör för metoden (ibid., s. 138). Saul och Torell blev båda bekanta med Tonika-do-metoden omkring 1929 (Gustafsson, 2000; Saul, 1929), och implementerade den kort därefter i sin undervisning, Torell i folkskolor på Lidingö och Saul på SPK. Saul h ll ett antal fortbildningskurser i Tonika-do för verksamma musiklärare. Torell undervisade i metoden vid musikhögskolan och skrev om metoden i böcker, medan Saul skrev om den i artikelserier i facktidsskrifter.

## 3.5. I Stockholm

Saul levde och verkade huvudsakligen i Stockholm och deltog mycket aktivt i musiklivet. Här beskriver jag kortfattat hans musikpedagogiska samtid i Stockholm.

### 3.5.1. Musikskolor och rytmikinstitut

Under den aktuella tiden, 1930-1942, hade den kommunala musikskolan ännu inte startats. Den frivilliga musikundervisningen för Stockholms barn och ungdom skedde framför allt i privata musikskolor och i privatundervisning utanför dessa skolor (Gustafsson, 2000). Även om det vanliga var individuella lektioner marknadsfördes också så kallade billighetskurser i grupp.<sup>7</sup> På

<sup>7</sup> Detta framgår bland annat av en reklambroschyr f r Sven Kjellströms och Gerda von Sydows musik-institut, från 1915.

musikskolorna anordnades utöver instrumentalundervisning även undervisning i musikteoretiska ämnen och musikhistoria.<sup>8</sup>

Det fanns också möjlighet att delta i rytmikundervisning. Denna skedde framför allt på särskilda rytmikinstitut, snarare än inom musikskolorna, även om det förekom.<sup>9</sup> Anna Behle (1876-1966) drev från 1907 *Institut för rytmisk gymnastik och plastik* i Stockholm och undervisade i rytmik vid Operaskolan och KMA. Karin Fredga (1884-1972) efterträdde Behle på Operaskolan och KMA 1925. 1926 startade Fredga en rytmiskkola i Konserthuset inom vilken hon startade en lärarutbildning 1933. Hon undervisade även vid den reformpedagogiska Olofsskolan. Både Fredga och Behle var elever till Jaques-Dalcroze (Gustafsson, 2000).

### 3.5.2. Knut Brodin

Samtida med Saul var också Knut Brodin (1898-1986) som 1933 startade en stor debatt genom att hävda att barnen borde få sjunga schlagern i skolan (Ryner, 2004, s. 78). Han gjorde inte anspråk på att lära barnen att sjunga efter noter. Sångerna lärdes i stället ut helt på gehör, med tillit till barnens melodiminne. Brodin införde också instrumentalspel i musikundervisningen. Barnen fick spela instrument som lillcitra (ett instrument som liknade kantelen) och stränglåda (psalmodikon). Dessa instrument spelades dock efter noter (Brodin, 1938). Brodin anklagades av Torell för att inte träna barnen i tonbildning, men frånvaron av a prima vista-sång accepterades (Torell, 1938).

## 3.6. Vem var Felix Saul?

Felix Saul (1883-1942) växte upp i Schivelbein i Tyskland (nuvarande Polen). Fadern var lärare, och Felix hade nio syskon. Efter sin examen från lärarseminariet i Münster 1904 arbetade han som kantor och körledare i judiska församlingen i Düsseldorf. 1909 flyttade Saul tillsammans med sin blivande hustru Margareta till Stockholm för att arbeta som överkantor i Mosaiska församlingen i Stockholm där han blev kvar fram till 1932, då han efter bråk med församlingsledningen fick lämna sin position (Geisler, 2011, s. 134).

Efter att ha arbetat som lärare i musikteori, musikhistoria och sång i Richard Anderssons, Karl Wolfarts och Kerstin Strömbergs musikskolor tog Saul 1929, tillsammans med Gurli Krüger och Eric Bengtson, över Kerstin Strömbergs musikskola som fick namnet Stockholms privata konservatorium (SPK). Här omsatte han sina musikpedagogiska idéer i praktiken och utvecklade dem. Saul var också anlitad externt som föreläsare och kursledare. Han höll bland annat föredrag om musikhistoria, musikestetik och musikpedagogik, och ledde fortbildningskurser för lärare (Saul, 1935). Saul var även verksam som körledare. Han ledde Stockholms sånggille 1916-1920, startade och ledde Stockholms madrigalsällskap (1917-1942) samt Stockholms folkkör (1931-1942) (Geisler, 2011).

Saul var en relativt välkänd personlighet i Stockholms musikliv. Möjligen bidrog hans talrika artiklar och recensioner i såväl *Dagens Nyheter* (1919-1920) och *Folkets Dagblad* (1927-1942) som svenska och tyska musiktidskrifter och pedagogiska tidskrifter till hans namnkunnighet. Saul var anlitad som artikelförfattare av *Svensk Uppslagsbok* där han skrev mer än 400 artiklar, främst om musik. Han var även redaktör för tidskriften *Musikkultur* (1926-1929), vilken fungerade som organ för Sveriges musikpedagogiska förbund som Saul bidrog till att grunda 1925. Här hade han ett nära samarbete med Wilhelm Peterson-Berger. Saul deltog flitigt i den musikpedagogiska debatten. I en recension (M-e, u.å.) av en konsert med inledningsanförande av Saul kan vi läsa:

Felix Saul hör till dem som gärna och lätt stöta människorna för huvudet och därpå vinner han för egen del blott att skaran av hans anhängare så småningom ökas. Det finns ju nämligen alltid några

<sup>8</sup> Detta framgår av annonsering för musikskolor, till exempel i tidskrifterna *Skolmusik* och i *Musikkultur*.

<sup>9</sup> Anna Behle undervisade under en period på Richard Anderssons musikskola (Gustafsson, 2000).

som vakna upp av stöten. Även i fredags, i det konserten inledande föredraget, förekom några för publiken ganska beska men hälsosamma piller, sagda med den spiritualitetens udd, som är Sauls egen.

Saul var mycket intresserad av musikpedagogik och inspirerades av de nya metoder som användes på kontinenten, dit han flera gånger åkte på fortbildningsresor. Han undervisade i harmonilära enligt Riemanns principer,<sup>10</sup> i Tonika-do, och han utbildade pianolärare i Miessners metod *Melodivägen till ett musikaliskt pianospel*, ett material som han också översatt till Svenska (Brodén, 1935). Saul startade också inom ramen för ABF en populär kurs, som senare blev en förening, med titeln *Musiken åt folket* som vände sig till vuxna, och som via Tonika-do-metoden gav grundläggande kunskaper i harmonilära och sång, och som syftade till att utveckla deltagarnas musikförståelse.<sup>11</sup>

Under 1942 drabbades Saul av problem med hjärtat. Han fortsatte trots detta att arbeta i samma tempo som tidigare. Saul gick bort i november 1942, 58 år gammal. I nekrologen i *Dagens Nyheter* beskrivs han som en mångsysslare:

Hur han orkade med allt är en gåta. Han var naturligtvis jäktad - men han hade alltid gott om tid när det gällde ting som intresserade honom. Den som sökte honom i en musikalisk eller pedagogisk angelägenhet kunde få stanna halva natten och inte bara lära sig mycket under dessa timmar, utan även bli styrkt i anden. Man gick aldrig från Felix Saul utan att ha fått något med sig.

### 3.7. Stockholms privata konservatorium

Stockholms privata konservatorium (SPK) kom till i en omorganisering av *Kerstin Strömbergs musikskola*, efter Strömbergs bortgång 1929. Enligt Ragnhild Månsson, Gurli Krügers dotter, fick Krüger ärva skolan av Strömberg. Saul föreslog i samband med detta att han skulle ha barngruppsundervisning på skolan vilket Krüger nappade på. Saul och Krüger, tillsammans med violinisten Eric Bengtsson, blev delägare och Saul utsågs (eventuellt något senare) till direktör för skolan.<sup>12</sup> På SPK var även Stina Sundell en central gestalt genom sin roll som överlärare i piano.<sup>13</sup> Ett antal instrumentallärare var knutna till skolan, och de individuella lektionerna gavs i deras hem. Sauls hem på Sveavägen fungerade som kontor och undervisningslokaler för gruppundervisning.

Saul undervisade på SPK barn och vuxna, i grupp och enskilt, i ämnen som musikleära, som alla elever erbjöds kostnadsfritt som komplement till instrumentalundervisningen, harmonilära, Tonika-do, sång, musikpedagogik, psykologi, och musikhistoria.<sup>14</sup> Saul tycks ha haft ett stort inflytande över skolans

<sup>10</sup> En nyhet inom musikteoriundervisningen under början av 1900-talet var *funktionsanalysen*, vars idé enligt Lester (2002) härstammar från Rameau (1683-1764), men som sedan vidareutvecklats av Hugo Riemann (1849-1919). Under Sauls samtid bör denna typ av harmonilära ha betraktats som modern i förhållande till äldre generalbas och steganalys (personlig kommunikation med G. Valkare och P. van Tour, 4 maj 2015). Den utmärkte sig genom att fokusera på ackordens funktion och inbördes förhållande, i stället för att som i generalbas eller steganalys med siffror ange skaltoner, intervaller och ackord. Siffrorna sade i sig ingenting om ackordens funktion (Bernstein, 2002).

<sup>11</sup> Se volym 9 i Felix Sauls arkiv.

<sup>12</sup> Enligt personlig kommunikation med Ragnhild Månsson den 4 mars 2015. Hennes utsagor bekräftas till stor del av skriftliga dokument i SPK:s arkiv, men jag har inte hittat något som tydligt bekräftar att det gick till så att Krüger ärvde skolan.

<sup>13</sup> Stina Sundells roll och information om lokaler har framkommit av intervjuer och samtal med flera av Sauls elever och bekräftas till stor del av skriftliga dokument i SPK:s arkiv.

<sup>14</sup> Detta framgår av annonser, och biografiska artiklar om Saul, samt korrespondens i Felix Sauls och SPK:s arkiv.



pedagogiska profil, då denna stämmer väl överens med de åsikter Saul framförde i recensioner och tidningsartiklar.<sup>15</sup>

På SPK fanns även fortbildningskurser för musklärare och en möjlighet att ta musklärarexamen. Kursplaner och litteraturlistor från denna utbildning finns bevarade, tillsammans med korrespondens och intyg till utbildade musklärare. Det framkommer där att Saul poängterade att utbildningen var ensam om att vila på psykologiska grundvalar.<sup>16</sup> Efter Sauls bortgång 1942 fungerade hans änka Margareta Saul tillsammans med Gurli Krüger som ledning för SPK, som fortsatte i Felix Sauls anda. Skolan ombildades till förening med lärarna som medlemmar, samarbetade med studieförbund och drevs senare vidare av TBV (Tegen, 1961).

## 4. Teoretiska överväganden

I valet av teoretiskt perspektiv har det funnits många olika möjligheter. Valet av metod och teori måste hänga ihop, och studiens karaktär av blandning mellan historia (texter) och nutid (intervjuer) ställer både krav och öppnar möjligheter. Till grund för valet av perspektiv ligger en avsikt att pröva i vilken mån det är möjligt att applicera en kulturpsykologisk begreppsapparat på en historisk studie, då denna idag främst används i studier med observation som metod. I min egen vardag som praktiker upplever jag att Hultbergs kulturpsykologiska modell av musikaliskt lärande genom musicerande hjälper mig att begreppsliggöra olika aspekter av musikaliskt lärande, kunskapsutveckling och musicerande. Denna erfarenhet har inspirerat mig till att välja ett kulturpsykologiskt perspektiv.

### 4.1. Kulturellt lärande

Det kulturpsykologiska perspektiv som används här har sitt ursprung i Vygotskijs kulturhistoriska teori och har utvecklats via Säljö's sociokulturella teori och Bruners kulturpsykologi (Hultberg, 2009).

Mänskligheten har utvecklats genom kulturell evolution och biologiskt sett är vi fortfarande mycket lika stenåldersmänniskorna. Enligt Vygotskijs kulturhistoriska teori (2001) är människor bärare av den kultur de lever i. Kulturens *konventioner*, vilket avser något som har etablerats i en tradition och inte ifrågasätts utan är självklart (Rolf, 1991, refererad i Hultberg, 2009, s. 123), gör avtryck på människors individuella förhållningssätt.

Enligt Bruner (2002) påverkas individens lärande dels av kulturella och sociala förhållanden, dels av biologiska förutsättningar. Det innebär att elever kan delta i samma undervisning men utveckla olika kunskaper, bland annat beroende på genetiska förutsättningar för musikutövande, men också beroende på vilka erfarenheter de har med sig sedan innan. Det kan till exempel handla om vilken musik eleverna har mött och i vilket sammanhang.

Enligt Vygotskij (2001) börjar lärandet i ett socialt sammanhang, i interaktion med andra, genom att den lärande härmar eller iakttar en kulturell representant. När individen bearbetar sina intryck och ger dem en innebörd sker det som kallas *internalisering* (Vygotskij, 1995). *Externalisering* är enligt Bruner (2002) representationen av hur man har tagit till sig kunskap. Det innebär att en musikelev

<sup>15</sup> Se pressklipp i volym 12-13 i Felix Sauls arkiv

<sup>16</sup> Se korrespondens i SPK:s arkiv, volym 2.

efter internaliseringen kan externalisera sina kunskaper genom att utföra eller skapa musik, men också genom att presentera vad hen hör, relaterat till konventionerna.

Individens samlade erfarenheter läggs enligt Bruner (2002) till varandra i ett mönster. Om man gör liknande erfarenheter många gånger blir mönstret särskilt tydligt och kan enligt Vygotskij (2001) jämföras med veck i ett papper. Dessa veck kan bli till lagrad, intuitiv kunskap som är uttalad och tas för given. Ett exempel på sådan kunskap är förtrogenhet med en musiktradition och dess framförandep Praxis, som utvecklats efter långvarig kontakt med denna.

## 4.2. Spelregler och förståelsehorisonter

Musikaliskt lärande sker i en musikkulturell kontext, där *spelreglerna* (Gadamer, 1997) bestäms av den aktuella musiktraditionen. I den musikkulturella kontexten sker möten mellan individer och traditioner och denna interaktion utvecklas enligt Hultberg (2013, s. 89) förmågan att spela med ett meningsfullt uttryck. Hultberg knyter också an till Gadamers begrepp *förståelsehorisont*. Om två individer med olika förståelse av musikkulturens konventioner deltar i samma musicerande eller undervisningssituation behöver de vidga sina förståelsehorisonter gentemot varandras, för att kunna bestämma vilka spelregler som ska gälla och följa dem. Här använder Gadamer (1997) begreppet *horisontsammansmältning* och som används särskilt inom hermeneutik.

## 4.3 Kulturella verktyg

I undervisningen tillhandahålls en mängd *kulturella verktyg*. Vygotskij (2001) delade upp dessa i materiella och psykologiska verktyg. Exempel på psykologiska verktyg kunde enligt Vygotskij vara språk eller teckensystem. Enligt Hultberg (2013) är notskrift ett exempel på psykologiskt verktyg. Bruner (2002) ansåg att även fysiska artefakter har en psykologisk dimension och att vi inte använder verktygen isolerade, utan kombinerar verktyg i en verktygslåda med varandra.

Kunskap distribueras med hjälp av kulturella verktyg genom att kulturella representanter, som är förtrogna med kulturens konventioner och verktyg, använder dem. Den som lär sig, subjektet, närmar sig det den lär sig, objektet, men gör detta via kulturen och dess kulturella verktyg. Dessa medierar kulturell kunskap, så till vida att kunskapen inte kan utvecklas utan kulturella verktyg, och att de påverkar vilken kunskap som kan utvecklas (Vygotskij, 2001).

De erfarenheter en individ har av ett fenomen påverkar uppfattningen av det, vilket i sin tur påverkar lärandet som alltså varierar mellan individer med olika erfarenhet. Dessutom påverkar de mönster och samband som individen urskiljer lärandets kvalitet (Marton & Booth, refererad i Hultberg, 2013, s. 26f). Det gör att medvetenheten om sambandet mellan olika aspekter av ett fenomen och helheten, såväl som förmågan att uppfatta aspekterna, är viktig för lärandet. Musikaliska aspekter kan betraktas som *byggstenar*, som tillsammans bygger upp en komposition, och som man kan bryta ned en komposition i. Ett styckes motiv och teman kan brytas ned i toner av olika längd och tonhöjd som kombineras till längre fraser (ibid.). Ytterligare sådana byggstenar kan vara ackord, rytm, tempo, taktart och dynamik, som kan kombineras till en större helhet, ofta i flera stämmor.

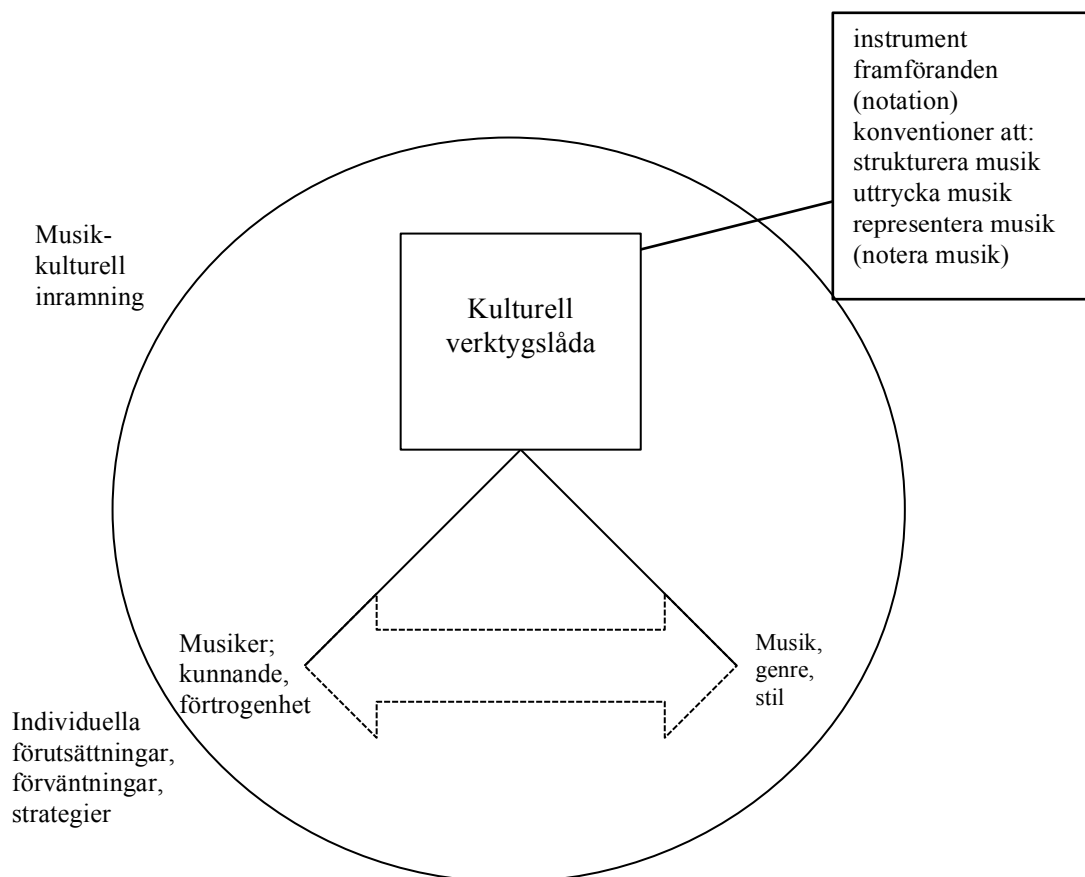
Musikaliska byggstenar är nära knutna till konventioner och uppförandep Praxis inom musikkulturen, och har olika vikt i olika kulturer. I västerländsk musik är harmonier mycket viktiga, medan man i arabisk musiktradition lägger större vikt vid melodier, som ofta spelas unisont i oktaver. På samma sätt är de tre ackordfunktioner som tillsammans utgör den i vår vistradition och klassiska musik mycket vanliga helkadensen, varken en konvention inom tolvtonsmusik eller svensk vallmusik.

Byggstenarna kan betraktas som kulturella verktyg i form av konventioner att strukturera musik. Att tydliggöra dessa strukturer eller byggstenar är ett led i att skapa ett framförande som är meningsfullt för lyssnaren. För att musikern ska kunna använda konventioner som verktyg krävs också en medvetenhet om dessa (Hultberg, 2013), vilket även gäller lyssnaren som behöver vara förtrogen med konventionerna för att uppfatta musikerns intentioner (ibid.; Juslin, 2000)

## 4.4 En kulturpsykologisk modell

I denna studie använder jag Hultbergs (2009) kulturpsykologiska modell av musikaliskt lärande genom musicerande, se fig. 1. Jag har modifierat denna något genom att lägga till konventioner att *representera* musik i den kulturella verktygslådan, då dessa har visat sig vara centrala verktyg i Sauls undervisning. Notation är *ett* sätt att representera musik, andra är rörelse och färg.

Fig. 1.



I musikalisk kunskapsutveckling expanderar den musikkulturella verktygslådan. En individ som har tillgång till fler verktyg i sin verktygslåda går in i den lokala kontexten med en större erfarenhet och beredskap för att interagera med musiken och medmusikerna. Den utvidgade verktygslådan ger också en större variation av verktyg att kombinera. Musikern har därmed utvecklat en palett med olika handlingsberedskaper som hen kan använda i olika situationer (ibid.).

Genom att musikern blir förtrogen med i kontexten rådande konventioner utvecklar hen en förtrogenhet med musikstilen. I sitt framförande tydliggör musikern med hjälp av konventionerna musikaliska strukturer, och genom att följa eller bryta mot konventionerna underlättar musikern lyssnarens igenkännande, och framförandet blir meningsbärande. När musikern utvecklar förtrogenhet med konventionerna i den musikkulturella kontexten får hen större handlingsutrymme att överskrida dem på ett för lyssnaren meningsbärande sätt, eller att utveckla alternativa sätt att framföra musiken. I förlängningen kan det leda till att andra musiker anammar detta alternativa sätt att framföra musiken, och att arrangörer eller kompositörer inspireras, vilket kan göra att framförandep Praxis förändras, och att traditionen utvecklas på ett kollektivt plan (ibid.).

Även om denna modell utgår från det lärande subjektet relaterat till lärandeobjektet, och därmed fokuserar på musikalisk kunskapsutveckling i musicerande ur den lärandes perspektiv är den relevant

även för att beskriva en undervisningskontext. Detta eftersom den kulturella verktygslåda som tillhandahålls genom Sauls undervisning senare kan användas av eleverna i lärande genom eget musicerande. En skillnad mot den verklighet som modellen avser är också att barnen i 1930-talets Sverige inte mötte musik i sin vardag i lika stor omfattning som dagens barn. Att Hultberg är tydlig med att modellen avser lärande i en lokal musikkulturell kontext gör dock att den bör vara relevant även för 1930-talet. Gemensamt för de tidigare elever till Saul som jag pratat med är att också musiken har funnits som ett naturligt inslag i deras vardag, då de alla haft familjemedlemmar som aktivt har musicerat.

Jag har valt att använda kulturpsykologiska begrepp och att låta mig inspireras av Hultbergs modell, även när det gäller annat än musikaliskt lärande, till exempel pedagogik. Jag använder dock inte Backman Bisters (2014) utveckling av modellen med *undervisningskulturella verktyg* utan betraktar modellen som helhet som applicerbar även på andra företeelser än musik.

## 5. Metod

### 5.1. Intervjuer i kombination med arkivstudier

Eftersom Felix Saul var verksam som musikpedagog för mer än 70 år sedan är det inte möjligt att intervjua honom eller observera hans undervisning. För att undersöka vad som var utmärkande för hans musikpedagogik har jag i stället använt intervjuer och studier av arkivmaterial som metod. I bakhuvudet har en tanke funnits om att i någon liten mån försöka komma så nära en observation som möjligt. Sauls texter ger en förhållandevis detaljerad bild, medan hans tidigare elever kan berätta hur de minns att de upplevde undervisningen.

Insamling av material i textform har skett parallellt med intervjustudien. Här har jag låtit mig inspireras av hermeneutisk metod så som den beskrivs av Ödman (2007). Genom att läsa mer om mitt ämne vidgar jag min förförståelse, vilket leder till en ny syn på data och en vidgad förståelsehorisont (Gadamer, 1997). Att samla in arkivmaterialet efter intervjustudien skulle leda till att jag genomförde intervjuerna och analysen av dessa med en annan förförståelse där jag hade mindre omfattande kunskaper om kontexten. På samma sätt skulle jag läsa textmaterialet med andra mindre skarpa glasögon om jag inte hade genomfört några intervjuer än. Öppenhetsprincipen (Ödman, 2007) har också varit en inspirationskälla så till vida att jag försökt att vara öppen för alternativa tolkningar. På så sätt har risken för tendens (Alvesson & Sköldberg, 2008) minskat.

### 5.2 Urval av intervjupersoner

Urval av informanter har skett med hjälp av elevlistor, korrespondens och konsertprogram från SPK från åren 1930 till 1942. Jag har med hjälp av söktjänster funnit ett 20-tal tidigare elever som kontaktats per post. En del av adresserna visade sig vara till fel person. Då många kvinnor bytt namn när de gift sig har kvinnorna varit svårare att hitta. Där har andra tidigare elever och mer omständliga efterforskningar varit till hjälp, men jag har fått tag på något fler män än kvinnor. Det hade varit möjligt att hitta fler elever med hjälp av mer avancerade sökvägar, men det har inte funnits tid till det inom ramen för denna studie. Det 10-tal tidigare elever som jag fått kontakt med har jag om möjligt träffat för ett inledande samtal. Jag har sedan valt ut de personer som haft mest att berätta om undervisningen hos Saul, som deltagit i barngrupper, och som det varit praktiskt möjligt att intervjua.

Det inledande samtalet har också bidragit till förförståelse och fungerat som en hjälp i utformningen av intervjuguiden. Ett annat syfte med dessa samtal har varit att skapa en mer bekväm

intervjusituation genom att vi har fått bekanta oss med varandra. Därför förde jag skriftliga anteckningar under och i nära anslutning till samtalen i stället för att spela in dem. En risk är dock att intervjupersonen i detta samtal berättar saker som den vid intervjun känner att den redan har nämnt. De som hade mycket att berätta var också mer positivt inställda till Saul än de som inte kom ihåg så mycket. Jag har därför valt att redogöra för två utsagor från dessa samtal för att skapa en mer nyanserad bild av Saul.

### 5.3. Presentation av intervjupersonerna

Åke Skough är född 1919 och uppger att han börjat i pianoundervisning på SPK i 11-årsåldern, det vill säga runt 1930, och han började i gruppundervisningen för Felix Saul ungefär samtidigt. Han tog senare enskilda harmonilärarektioner och sånglektioner för Saul. 1937 blev Åke medlem i Stockholms Madrigalsällskap. Även Åkes barn har gått i musikundervisning på SPK på 1950- och 60-talen.

Staffan Ekblom föddes 1928 och minns tydligt att han började i barngrupp hos Felix Saul i 4-årsåldern, 1932, och tog pianolektioner från 7-årsåldern för Gurli Krüger och därefter Stina Sundell. Staffan var i sin ungdom en lovande pianist men valde bort musikycket. Staffan som sjöng i madrigalsällskapet efter Sauls bortgång, har senare varit en aktiv körsångare på avancerad nivå. Staffan och hans mamma har varit nära vänner till familjen Saul.

Madeleine Uggle föddes 1920 och är osäker på hur gammal hon var när hon gick i Sauls barngrupper, men säger att det kan ha varit i 10-11-årsåldern, vilket stämmer överens med skriftliga källor. Hon hade tidigare tagit pianolektioner i Wohlfarts musikskola. Madeleine utbildade sig till musikdirektör vid KMA, och har sedan dess varit verksam som musikpedagog. 1960 grundade hon Stockholms Musikpedagogiska Institut, SMI.

Staffans och Åkes omfattande erfarenhet av Sauls undervisning gör att de har mycket att berätta och många minnen, både från undervisningen och andra sammanhang. Ålderskillnaden gör att Åke har mer minnen från kören, och något mer vuxenperspektiv. Staffan var 14 år när Saul gick bort och berättar ur ett barnperspektiv. Madeleine minns bara Saul från barndomen men har med sin erfarenhet från musikpedagogiken även ett yrkesmässigt perspektiv på sina minnen från undervisningen.

Åke och Staffan känner varandra från Madrigalsällskapet men umgås inte idag. Staffan och Madeleine har träffat varandra i körsammanhang men har ingen kontakt idag. Åke och Madeleine känner inte varandra.

### 5.4. Intervjumetod

Jag har använt mig av en semistrukturerad intervjumetod så som den beskrivs av Kvale och Brinkman (2009) där jag använt en intervjuguide med teman, i stället för på förhand formulerade frågor i en bestämd ordning. Trots intervjuernas semistrukturerade karaktär har jag strävat efter att ställa samma frågor till alla informanter. Jag har börjat med öppna frågor och teman, och sedan ställt följdfrågor.

En av informanterna, Madeleine, har jag intervjuat två gånger. Jag hade tidigare gjort en intervju med henne på samma tema men med en annan intervjuguide. Jag genomförde ytterligare en intervju med henne, nästan ett år senare, för att se till att hon fick samma frågor som de andra.

#### 5.4.1 Transkribering

Ljudinspelningarna från intervjuerna har transkriberats till text så kort efter intervjuerna som möjligt. Jag har först återgivit intervjuerna i talspråk och då noggrant skrivit ut även utfyllnadsord, ”hm” och så vidare. När intervjupersonen skrattat har jag angett detta inom hakparentes [skrattar], pauser som är längre än 5 sekunder har jag angett med [paus] och kortare pauser med tre punkter (...). Fysiska gester har jag återgett utifrån hur jag minns dem och mina anteckningar från intervjun, också inom hakparentes. Citaten i resultatdelen har varsamt redigerats för ökad läsbarhet.

## 5.5. Arkivmaterial

De texter jag analyserar har främst hämtats ur *Felix Sauls arkiv* som finns i Statens Musikverks arkivdepå. Arkivet, som omfattar 17 volymer, består till stor del av tidningsurklipp (de flesta författade av Saul själv) och korrespondens, och har bevarats och lämnats in av Sauls dotter Astrid Andersson. I arkivdepån förvaras även *Stockholms privata konservatoriums arkiv* om 5 volymer.

Efter att översiktligt ha läst och bläddrat i arkiven har jag valt ut de texter som jag funnit mest relevanta. Jag har inte funnit någon text där Saul utförligt beskriver undervisningen i barngrupperna på SPK. I stället har jag valt ut de två mest omfattande texterna om musikundervisning som Saul skrivit, en artikelserie i *Barnträdgården* (1939-40) och en artikelserie i *Läraryrkesförbundet* (1939-40). I dessa diskuterar Saul musikundervisningen i skolan, vilka problem han ser och hur han tycker att undervisningen bör förbättras. Artiklarna innehåller till stor del praktiska anvisningar till lärarinnorna. Det som skiljer artikelserierna åt är att Saul i *Läraryrkesförbundet* redogör för Tonika-do-metoden med handtecken och stavelser, medan han i *Barnträdgården* stannar vid förberedande övningar. I *Barnträdgården* har artikelserien 3 delar, i *Läraryrkesförbundet* 9.

Eftersom dessa artikelserier handlar specifikt om undervisning i andra sammanhang än i barngrupper på SPK har jag kompletterat dem med några kortare texter som behandlar barngrupperna, två brev från Saul till elevers föräldrar och en marknadsförande text i SPK:s konsertprogram. Det har visat sig att den undervisning som beskrivs i artiklarna i hög grad liknar undervisningen i barngrupperna.

## 5.6. Analysmetod

Analysen har genomförts med Hultbergs kulturpsykologiska modell av musikaliskt lärande och kunskapsutveckling (2009) som analysverktyg.

I analysen av intervjuerna har jag läst texterna flera gånger och sedan koncentrerat dem genom att markera de avsnitt som berör studiens syfte. De komprimerade intervjuutdragen har jag sedan analyserat mer noggrant, inom en kulturpsykologisk ram.

Jag har då funnit de aspekter och underordnade teman som jag tycker är mest centrala, som kan bidra till att besvara mina forskningsfrågor. De har fått utgöra rubriker i resultatdelen. Genom att söka efter kulturpsykologiska aspekter som kulturella verktyg, spelregler, kunskapsutveckling, konventioner med flera, har jag kunnat urskilja ett mönster som kan förklaras med hjälp av den kulturpsykologiska modellen. Då och då under denna process har jag också, inspirerad av hermeneutisk metod (Ödman, 2007), gått tillbaka och läst de första intervjuutskriften för att kontrollera att jag är på rätt väg.

De två artikelserierna har jag först läst flera gånger i sin helhet och gjort tematiseringar på liknande sätt som med intervjutexterna. Dessa har i huvudsak överensstämmt med de teman jag använt i intervjuanalysen. Jag har också som ett steg i analysen gjort en sammanställning av vilket undervisningsinnehåll som tas upp i vilken ordning, och tittat på formuleringar i Sauls texter jämfört med i andra samtida Tonika-do-lärares texter, för att få syn på vad som var Tonika-do, och vad som kom från Saul själv. Dessa jämförelser har jag dock av utrymmesskäl inte tagit med i denna uppsats.

## 5.7. Källkritik

En grundläggande princip i källkritik är att ju mer samtida en källa är desto mer trovärdig är den. Kravet på samtidighet blir viktigare ju mer detaljerad kunskap vi söker. Ett problem med muntliga källor är att vi minns mindre ju längre tid det gått. Minnena förändras också över tid. Varje gång man återerinar sig en händelse konstruerar man en ny version (Thurén, 2013). Eftersom det är lång tid sedan undervisningen inträffade har jag behövt ställa specifika frågor, då informanterna från början har sagt att de minns väldigt lite. Jag har gjort avvägningen att betydelsen av att kunna samla in en tillräcklig mängd data har vägt tyngre än risken att jag med frågorna har påverkat intervjupersonerna.

En källa ska helst inte bli *beroende* genom att prata med någon som har upplevt samma händelse, att påverkas av konventioner att säga det man tror förväntas av en, eller genom att få ledande frågor. För ledande frågor gäller att ett vittnesmål blir bättre om man får berätta med egna ord innan man får specifika frågor (ibid.). Eftersom jag behövt ställa specifika frågor har jag varit noga med att först ställa mer allmänna frågor. Informanterna har i hög grad kunnat svara utförligt på en specifik fråga, och ofta också sagt att de inte minns saker som jag har trott funnits med i undervisningen. De har alla givit intrycket av att vara noga med att inte minnas fel och påpekat om de är osäkra på något. Informanternas utsagor har i hög grad bekräftats av Sauls texter. Samtidigt kan de ha läst någon av dessa texter, eller talat med varandra om Saul (även om Åke inte talat med Madeleine), och deras minnen kan ha färgats av detta. Enligt Säljö (1997, refererad i Hultberg, 2006) etableras i intervjusituationen en specifik social praktik, där intervjupersonens utsagor riskerar att påverkas av denna praktik så att de inte stämmer överens med deras uppfattningar. Jag har försökt att minska risken för detta genom att tala med informanterna om problematiken.

Det kan tyckas som att muntliga källor helt saknar värde, på grund av minnets karaktär, särskilt som jag intervjuat gamla personer om händelser som inträffade i deras barndom. Traditionellt inom historievetenskap har detta synsätt varit allmänt, men idag har detta förändrats, och just denna typ av intervju har kommit att bli en vanlig historisk metod (Thurén, 2013). Jag har trots osäkerheten hos muntliga källor valt att använda dessa, då jag tycker att de har stort värde i det här sammanhanget, eftersom det är enda möjligheten att ta del av elevernas upplevelse av Sauls undervisning, och eftersom möjligheten att samla in detta intervjumaterial finns just nu och inte för all framtid.

Sauls egna texter uppfyller samtidighetskravet, men har tendens (Alvesson & Sköldberg, 2008), då han förmodligen vill beskriva sin undervisning i positiva ordalag. Jag har dock inte för avsikt att värdera undervisningen, utan endast att beskriva den.

## 5.8. Metoddiskussion

Genom att jag kombinerat skriftliga data med intervjuer har en mer heltäckande och nyanserad bild av Sauls undervisning blivit möjlig. Sauls egna texter berättar bara om undervisningen ur hans eget perspektiv, och de säger inte så mycket om hur den faktiskt gick till. Sauls och hans elevers berättelser överensstämmer med varandra i mycket hög grad, och ger en samstämmig bild av undervisningen, vilket ökar resultatens kvalitet. Genom att eleverna bidragit med minnen av undervisningen har jag sett hur många av Sauls idéer och hans strävan efter en lekfull undervisning genomfördes i praktiken. Dock är Sauls texter, som har kommit till i samma tid som undervisningen, mer detaljerade och utgör därmed ett komplement till intervjuerna. Även om kombinationen av intervjuer och texter har givit en inte helt lätthanterlig mängd data är jag i efterhand nöjd med mitt val.

Samtidigt har min avsikt inte varit att söka någon absolut sanning om hur undervisningen gick till i verkligheten, utan att undersöka elevernas beskrivningar av hur de upplevde undervisningen och Sauls beskrivning av sina pedagogiska avsikter.

Resultaten från denna studie är kvalitativa och specifika, och därmed inte att betrakta som generaliserbara.

## 5.9. Etiska överväganden

Intervjupersonerna har erbjudits att vara anonyma i uppsatsen. Madeleine uttryckte en tydlig önskan att *inte* vara anonym, vilket stämmer överens med min uppfattning att det är relevant att det är just hon. Åke och Staffan uttryckte att jag fick anonymisera dem om jag ville, men att det inte spelade någon som helst roll. De har uttryckt att de inte berättat något av personlig eller känslig karaktär. Jag har därför valt att låta alla personernas namn framgå, men anser att konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2014) är uppfyllt. I samband med intervjuerna har jag informerat intervjupersonerna om att det är frivilligt att delta, att de när som helst kan avbryta och att de får vara

anonyma. Denna information har de också fått skriftligen och detta dokument återfinns i bilaga 1. Därmed är kravet om informerat samtycke (ibid.) uppfyllt.

När någon uttryckt sig negativt om en annan namngiven person har jag strävat efter att framställa detta på ett respektfullt sätt. Då det har varit relevant för resultatet har jag dock varit angelägen om att inte utesluta detta. De två elever jag inte gjort någon egentlig intervju med men vars utsagor jag kommenterar i fotnoter har jag avidentifierat. Att helt låta bli att nämna dessa utsagor skulle påverka resultatet i sådan mån att det kunde betraktas som oredlighet genom att resultaten medvetet förvrängdes (ibid.)

Sauls närmaste släktingar, hans barnbarn, är införstådda med och har en positiv inställning till att denna studie genomförs. Upphovsrätten till Sauls texter har under arbetet med uppsatsen varit fri då denna tillkommit mer än 70 år efter hans död. Jag undviker medvetet att citera upphovsrättsskyddat material och brev *till* Saul i resultatframställningen av respekt för brevskrivarna.

## 6. Resultat

Här nedan redovisar jag vad som kom fram i intervjuer och texter, i tre övergripande teman. Denna del är tänkt som en redogörelse för hur undervisningen gick till och i viss mån varför, det vill säga att som syftet lyder *undersöka Felix Sauls musikundervisning i barngrupperna på Stockholms privata konservatorium, och vilken pedagogik Saul använde i denna undervisning.*

Detta med hjälp av den första forskningsfrågan:

- Hur beskriver Saul och hans tidigare elever musikundervisningen?

I den första delen tar jag avstamp i elevernas berättelser om vilken kunskapsutveckling som möjliggjorts genom undervisningen, för att sedan presentera undervisningens omedelbara och kortsiktiga lärandemål. I nästa del redogör jag för den undervisningskulturen och de spelregler som gäller i denna, samt de kulturella verktyg som medierar kunskaperna. Till sist återkommer jag till lärandemål, men då långsiktiga och mer övergripande sådana. Varje del är upplagd så att intervjupersonerna först får komma till tals och sedan Saul. I kommentarer till varje tema analyserar jag undervisningen utifrån ett övergripande kulturpsykologiskt perspektiv. Utifrån resultatredovisningen och analysen i kommentarerna gör jag sedan en sammanfattande reflektion utifrån Hultbergs kulturpsykologiska modell.

I diskussionsdelen diskuterar jag vad som var utmärkande i den pedagogik som Saul använde i barngrupperna på SPK, relaterar resultatet till Sauls samtid, det vill säga den kultur han var bärare av, och jämför detta med tidigare forskning.

I resultatframställningen gäller följande:

/.../ betyder i citaten utelämnad text, medan [text inom hakparentes] utgör beskrivning av ickeverbala gester. Alla kursiveringar är Sauls egna.

### 6.1. Kunskapsutveckling

I detta avsnitt redogör jag för vad de intervjuade eleverna anser att de lärde sig i undervisningen, och för de kortsiktiga lärandemålen enligt Saul själv.



### 6.1.2. Individuell kunskapsutveckling

När vi talar om Madeleines bakgrund i början av intervjun, beskriver hon en episod där hon på piano ackompanjerar två kamrater som sjunger Schuberts Ständchen. De sjunger sedan sången trestämmigt. Madeleine sjunger de melodiska linjerna ur pianoackompanjemanget. De fortsätter med att prova att sjunga fler sånger på liknande sätt. Enligt Madeleine var det en viktig händelse som hon minns starkt.

Det var en sån kraft i det där, att jag sen kan känna precis hur det kändes. Och vi hade så ohyggligt roligt, tre flickor alltså. Då kan vi ha varit 11, 12 år, såpass stora. Och just att det var den gör att jag har sparat det nothäftet också.

När jag senare frågar om hon märkte att hon hade nytta av Sauls undervisning när hon spelade piano återkommer hon till denna episod:

Det märkte jag. Det var ju han som låg före Ständchens tvåstämmighet, eller trestämmighet, utan piano.

Det verkar alltså som att någonting i undervisningen hos Saul har gjort det möjligt för henne att improvisera sångarrangemang. Staffan berättar om hur han haft nytta av undervisningen i körsången:

Vilken ton man än väljer som do, så har man de intervallen klart för sig sedan i alla fall. Det har hjälpt mig sedan i min notläsning och sådant. /.../ När jag har sjungit i kör har jag haft väldigt nytta av det faktiskt. För då har jag kunnat med det samma, de olika intervallen och sådant.

Även Madeleine har berättat att hon blev en skicklig notläsare till följd av undervisningen. Men Åke lärde sig inte att sjunga efter noter. Han säger att han var för lat, och att "hade jag hört det en gång så kunde jag det sedan". Senare när jag frågar Åke om han verkligen inte kan läsa några noter alls säger han att han kan läsa noter på en grundläggande nivå, och att han lärt sig det på sina blockflöjtslektioner som vuxen. Ingen av intervjupersonerna tycker att notläsningen var syftet med undervisningen. Åke säger att han i körsången haft nytta av att han lärt sig att "lyssna på rätt sätt".

Det är klart, det är fortfarande det där att man lärde sig lyssna på rätt sätt alltså. Och det är ju A och O i körsång, att lyssna på rätt sätt. Förmodar jag, efter vad jag förstår.

Alla tre uppger alltså att de har haft nytta av undervisningen hos Saul, men på olika sätt.

### 6.1.3. Musikaliska byggstenar

Staffan berättar att han fick lära sig att urskilja de olika tonerna do, re, mi etc., och olika intervaller.

Man skulle få begrepp om tonernas intervall på något sätt. Utan att behöva lita till om det var fem B:n eller tre kors eller så, för det var liksom helt ointressant. Det intressanta var att här var det en ters, det vill säga do re mi, det var en ters, och så kommer man upp till so och så var det en kvint.

Staffan minns inte att de fick sjunga flerstämmigt, men att de fick "hålla vissa ackord, och lära sig hur de lät".

Tonika, och dominant, och subdominant, de där grundläggande ackorden fick man ju lära sig, och att sjunga också, naturligtvis. Det kunde man kanske sjunga i grupp också, sådana ackord.

Informanterna börjar alla med att berätta om toner och ackord, och kommer på att det också handlade om rytm först när jag frågar efter det. Staffan berättar:

Säkert gjorde vi något med rytm också! Alldeles säkert! Det gjorde vi förstås, det kom jag på nu. Att man fick gå i en viss rytm såhär.

### 6.1.4. Tonsinnet och det rytmisk-metriska sinnet.

Både Saul och hans elever berättar om de olika musikaliska byggstenar som eleverna blev förtrogna med genom undervisningen. Sauls texter ger dock mer detaljerad information, och betonar rytm och metrik mer än eleverna. Saul skriver att barnet under de tre åren i barnträdgården kan "få sina sinnen effektivt utvecklade för musikens väsentliga uttrycksformer", som enligt Saul är "rytm, metrum (takt),

melodi, klangfärg och harmoni”. Saul återkommer flera gånger till att det han kallar *det rytmisk-metriska sinnet*, som han definierar som ”mottagligheten för kort-lång” (rytm) och lätt-tungt (takt/metrum)”, är viktigast, särskilt i början, även om *tonsinnet* också är viktigt att utveckla. Enligt Saul ska man börja med rytmiska övningar, och sedan fortsätta med metriska. Efter rytm och takt införs tempo och dynamik. En stor del av undervisningen i början används till att öva det rytmisk-metriska sinnet, vilket Saul erfar att barnen tycker är roligare än att öva tonsinnet.

Övningen av tonsinnet startar för de yngsta barnen med att de får träna sig i att höra skillnad på höga och låga toner, på allt närmre avstånd. Sedan får de lära känna grundtonen, *do*. Saul fortsätter därefter med durtreklängens toner, *do*, *mi* och *so*, med tillhörande handtecken. Artikeln i *Barnträdgården* sträcker sig hit, till Tonika-ackordets treklang. Denna nivå ska man enligt Tonika-do stanna till länge vid. I *Lärarinneförbundet* skriver Saul om fortsättningen, med följande progression.

- Introduktion av notplanet och hur *do*, *mi* och *so* noteras
- Höga *do*, och låga *so*
- Tvåstämmighet
- Marschsteg och dubbla marschsteg med rytmorden *Ta* och *Tate*, (fjärdedelsnot och åttondelsnot) samt fjärdedelspaus
- Tonerna *ti* och *re* samt dess handtecken
- Dominant-treklängen (*so - re - ti*), kadensen *T-D-T*
- Halvnoter, trioler och sextondelsnoter
- Tonerna *la* och *fa* samt dess handtecken (nu är Dur-skalan komplett)
- De sju skaltonernas placering på notplanet (i förhållande till varandra oavsett tonart)
- *Fa*-klang (läraren kan om den vill, särskilt i högre klasser, införa begreppen Tonika, Dominant, Subdominant),
- Kadensen *T-S-T* och *T-S-D-T*
- Harmonisering av visor
- Tonernas bokstavsnamn, *c*, *d*, *e*, *f*, *g*, *a*, *h*
- Halvtonsteg, heltonsteg och kromatiska förändringar
- Analys av visor och klassiska småstycken
- Moll.

De musikaliska byggstenar som Saul introducerar enligt Tonika-do-metoden är främst tonala sådana, skaltoner och ackord, samt notvärden. Andra typer av byggstenar, som taktart och dynamik introduceras i stället med rytmikinspirerade övningar, vilket jag återkommer till i 6.2.7.

### 6.1.5. Kommentar till kunskapsutveckling

#### Byggstenar och andra konventioner

När eleverna ska berätta vad de fått lära sig talar det inte bara om den mer långsiktiga kunskapsutvecklingen, utan också om undervisningens omedelbara lärandemål. Gemensamt för dessa omedelbara lärandemål är att det handlar om känna igen och urskilja olika musikaliska byggstenar som ingår i konventioner för att strukturera musik. Elevernas tonsinne och rytmisk-metriska sinne utvecklas genom att eleverna blir förtrogna med byggstenarna, och med konventioner för hur de byggs ihop till den lokala kulturens musik, i det här fallet västerländsk konstmusik och barnvisor.

Det är rimligt att anta att eleverna genom att utveckla förtrogenhet med byggstenarna, och därmed utveckla sitt rytmisk-metriska och tonala sinne, har fått tillgång till en verktygslåda med verktyg för att, som de berättar, improvisera sångarrangemang, sjunga a prima vista och lyssna på rätt sätt. Undervisningen har tillhandahållit samma kulturella verktygslåda som eleverna sedan använt till olika ändamål.

De ”musikens väsentliga uttrycksformer” som Saul nämner kan betraktas som konventioner att strukturera och uttrycka musik. Genom att eleverna blir förtrogna med dessa konventioner, kan de

genom att tydliggöra dem i sitt musicerande skapa ett framförande med meningsfullt musikaliskt uttryck. Andra konventioner som är vanliga i den västerländska musikkulturen, särskilt konventioner att notera musik, till exempel tonarter och korsförtecken, lades mindre vikt vid, eller togs upp senare.

### **Individuella strategier**

Alla tre informanter har varit aktiva körsångare på hög nivå. Staffan och Madeleine har i körsången använt verktyg som ”intervaller” och ”do” i sin notläsningsstrategi. Åke har i stället använt verktyget ”hade jag hört det en gång så kunde jag det sedan” i samma situation. Detta tydliggör att eleverna inom samma undervisning kan utveckla olika kunskaper, och att kunskaperna därmed kan påverkas av de erfarenheter som eleverna har med sig och deras biologiska förutsättningar.

Det Åke i det här sammanhanget kallar för ”att lyssna på rätt sätt” som han anser är ”A och O i körsång” kan betraktas som en strategi för att kunna skapa ett framförande som har ett meningsfullt musikaliskt uttryck.

## **6.2. Metodik och pedagogik**

Detta avsnitt behandlar hur undervisningen gick till, först utifrån elevernas utsagor och sedan enligt Sauls texter. Här beskriver jag Sauls metodik och pedagogik, undervisningsklimatet och de kulturella verktyg som användes i undervisningssituationen.

### **6.2.1. Handtecken och Tonika-do-övningar**

Staffan och Åke minns att de fick lära sig Tonika-do-metodens handtecken. Madeleine är osäker på om hon lärt sig dessa av Saul eller Torell, som hon hade som lärare på KMA. Åke säger att ”man skulle sjunga efter handtecken” genast när jag frågar vad de fick göra i barngruppen. Han berättar att Saul kunde visa en melodi med handtecken, men att de själva också gjorde tecknen och att ”det var det lättaste sättet att få det att fastna på, så att säga”. På frågan om tecknen var till för att lära sig sången, eller ett mål i sig, svarar han att det var ”bägge delarna”.

I undervisningen förekommer flera olika aktiviteter som tillhör Tonika-do-metoden. Staffan berättar om en episod som utspelar sig i hans hem:

Mamma satt och spelade på flygeln här, och så spelade hon en melodi, någonting, men spelade aldrig sluttonen på den. Och så väntade hon bara tyst och så satt jag under flygeln, och så rätt som det var sjöng jag ”do”.

Även om denna händelse utspelar sig utanför undervisningen är det en beskrivning av en övning som förekom i Sauls undervisning. Förmodligen hade mamman snappat upp den därifrån.

### **6.2.2. Rytmm och rörelse**

Madeleine berättar att man skulle nicka olika rytmer, men hon tyckte inte riktigt om den övningen.

Han gjorde rytmiska övningar som vi härmade. Vi kunde stampa och vi kunde klappa. Och vi kunde nicka. /.../ Jag tyckte aldrig om de här nickarna, för att det känns jobbigt i halsen. Det är armarna och händerna mest som man vill använda.

Staffan berättar att "vi gick och trampade olika rytmer på något sätt. Det gjorde vi alldeles särskilt mycket." Utsagorna om taktslagning eller taktering är lite mer osäkra. Åke säger att "taktslagning kan

väl kanske förekomma, det är möjligt.” Staffan säger att de inte fick "slå takten med händerna, sådan dirigering" men att "det kan ju hända" att de fått markera takten på något annat sätt.<sup>17</sup>

### 6.2.3. Visor och trudelutter

På barngruppslektionerna var inte musikstyckena i fokus. Eleverna berättar svävande om vilka sånger som sjöngs. Ingen minns med säkerhet någon bestämd sång, mer än att det kanske var något av Alice Tegnér, eller andra barnvisor. De sjöng ofta enstaka ackord eller ackordföljder, toner och intervaller, eller korta i stunden uppfunna melodier. Ett begrepp som återkommer är ”trudelutt”. Åke berättar:

Det kunde vara melodisnuttar. Det kunde till och med vara någonting som har dykt upp i Felix huvud just då, som gav en härlig liten melodi eller någonting sådant.

Att själva visorna inte var i fokus framkommer också i avsnitt 6.2.4.

### 6.2.4. Lek eller övningar

Staffan, Madeleine och Åke berättar alla spontant att leken var ett viktigt inslag i undervisningen. Staffan säger att "det var väldigt praktiskt. Väldigt praktiskt. Det var mera lek, liksom, i början."

Madeleine berättar om att det tyska ordet Spielen betyder både spela och leka, och att hon tror att detta var viktigt för Saul. Hon uttrycker det som att "Vi lekte musik". När jag frågar om de gjorde något med rytmer svarar hon "Man lekte ju med dem." När jag frågar Staffan och Åke om man lekte lekar svarar båda nej. Staffan säger att det var lek på så sätt att det var lekfullt. Madeleines svar på om det var övningar är "Ja, just det. Vi kallade det för lekar. Musikaliska lekar." I början av intervjuerna frågar jag vad de fick göra på lektionerna. Både Staffan och Madeleine beskriver en lek med bollar. Staffan:

Han kastade bollar till oss. Och det kan ha varit det till exempel att han gav en viss ton till ett visst barn och sa ”aaah [sjunger en grundton] håll den här tonen aaah [sjunger samma ton]” och så fort han kastat bollen till det barnet, aaah [sjunger samma ton] då ska det sjunga den tonen, och så hade ett annat barn naaah [sjunger durtersen] hade nästa barn, aaah [kvinten], och så, ”nu sjunger ni allihop” och så oaaah [sjunger en stor klang och visar med armarna], det blev alltså ett ackord.

Madeleine återkommer flera gånger till bollarna och beskriver leken som hemskt rolig.

Ja, man visste inte vilken boll man skulle få! [skrattar] det var ju roligt, han hade en hel hög med bollar i en korg eller någonting, och tog upp en boll och kastade och så skulle man sjunga den tonen. Det var ju att passa på. Hemskt roligt var det.

När jag frågar Staffan vad de fick göra med bollarna berättar han att han mest minns när de "stod på scen och gjorde det".

Det var lite spännande, man kom in, alla satt i salongen där, och man fick göra det här, visa alla tanterna och farbröderna vad vi gjorde för någonting.

Madeleine berättar också om att de fick leka på uppvisningarna, men att de inte förberedde några visor eller liknande till dessa arrangemang.

<sup>17</sup> En av de tidigare elever som jag träffat för ett inledande samtal men inte intervjuat vidare hade ett enda starkt minne från undervisningen. De skulle använda taktpinnar, och något annat barn fick just den taktpinnen som han själv ville ha, vilket gjorde honom mycket ledsen. Även om de andra eleverna inte minns att de använde taktpinnar (jag frågade specifikt om detta) är det troligt att denna elevs minne av taktpinnarna är från Sauls barngrupper eftersom Saul skrev om att man kunde låta eleverna leka dirigent med riktiga taktpinnar i samband med undervisning i taktslagning, se sidan 27

Nej, vi gjorde aldrig någonting färdigt. Men vi kan mycket väl ha gjort en lek inför publik. Man kan säga att föräldrarna kom och såg vad vi gjorde, och då fick man visa upp det där. Det kan jag tänka mig.

Även om mycket var på lek fanns allvar i undervisningen också. Åke säger att det var på allvar, "men med inslag av lek för att det skulle fastna bättre också." Enligt Åke var det mer lek från början, och att det senare blev mer av "metoderna och sådant där." Madeleine säger att det var intervallträning "fastän på lek." Hon förklarar också att lekfullheten präglade allt man gjorde och gav en inställning till musiken som inte hade med rätt och fel att göra, utan med musikens karaktär.

### 6.2.5. Spelregler

Madeleine betonar att det inte handlade om att vara duktig, utan om att ha roligt. Om någon tappade en boll skojade man om att "där gick en not" och att han aldrig lät någon göra det den inte gillade. Madeleine beskriver undervisningen som "en enda stor trevnad omkring en musikalisk lek" och att man gick med glädje till Sauls lektioner. Hon säger att "Felix var en glad och livlig människa som måste ha tyckt om barn." Jag frågar Madeleine om han var rolig:

Vad vet barn om det? Tillräckligt roligt för att vi skulle gå med glädje till hans lektioner. Han får högsta betyg i undervisning av mig [skrattar].

Hon berättar också:

Han hade inte någon metodik som var utarbetad, som jag förstår, utan han utarbetade den genom att pröva. Och vi som snappade upp det han gjorde, han blev lycklig då över det, och tog det och byggde vidare.

Madeleines utsaga säger något om Sauls personlighet, och hans stora intresse för musikpedagogik. Åke nämner liknande egenskaper:

Felix själv var ju en liten livlig man. Och han kunde nog spexa till det lite granna sådär. För att få barnen att bli glada och skratta och ha kul. Det var han fenomenal på.

Staffan säger att det var en positiv atmosfär. Det var roligt att gå till "farbror Saul", att man fick leka tillsammans med andra barn. När jag frågar om det bara var på lek eller om det också var viktigt att man gjorde rätt svarar han: "Nja, jag tror nog att han brydde sig om att det skulle bli rätt i så fall". Han beskriver sin lärare som en person som man "kanske hade en viss respekt för" men att han nog egentligen var snäll, i alla fall inte sträng. Åke är osäker på om Saul kunde vara sträng men berättar om en episod där han var väldigt arg på en radio:

Jo, han var förbaskad någon gång, jag minns att han var arg, riktigt arg. /.../ Han hade köpt en ny radio, och den funkade inte tillfredsställande, det var inte det ljudet han ville ha, riktigt. Då var han arg ... det var han. Men det gick alltså inte ut över någon person, utan det gick över radion.

Detta är den enda händelse som någon av eleverna berättar om där Saul var arg.

### 6.2.6. Toner och harmonik

Saul beskriver noga hur man bör gå tillväga i undervisningen. Barnen får allra först bekanta sig med skillnaden mellan högt och lågt, och uppmärksammas på att kon råmar lågt-högt medan lejonet vrålar högt-lågt. De får även träna på att känna igen varandras röster på klangen och höra skillnad på föremål som tappas i golvet. De får sjunga "en stor och en liten gök", och gissa vilken av två toner som var högst. Sedan tränas förmågan att urskilja grundtonen, do. Saul skriver att

Till de roligaste musiklekar sexåringarna vet, hör det att "gissa sista tonen". Detta förutsätter, att läraren låtit dem göra den glada upptäckten, att man icke behöver sjunga en visa till slut och ändå vet, hur sista tonen låter.

Detta är alltså den "lek" som Staffan fick leka hemma under flygeln. Denna övning följs av svårare varianter där barnen ska kunna sjunga grundtonen mitt i sången, sjunga sången tyst inom sig och på

lärarens signal fortsätta i samma tonart. Sedan införs kvinten och durtersen, *so* och *mi* (gökropet). Saul ger exempel på många olika övningar med durtreklangens toner, däribland lekarna med bollar. Eleverna får också uppfinna egna små melodier till en bestämd text och sjunga dessa i kanon. De gör tvåstämmiga övningar där läraren visar de olika stämmorna med handtecken. Melodidiktat och rytmiskt diktat ingår också, än så länge i TD-skrift, men så småningom även i konventionell notskrift.

När barnen introducerats för dominantens toner, *so*, *ti* och *re*, sjunger de trestämmiga kadensövningar, Tonika-Dominant-Tonika, vilket Saul kallar för "det första verkliga steget in i harmonins rike". Sedan får barnen sjungande ackompanjera visor med dessa ackord. Samma slags övningar upprepas när även subdominantens toner, *fa*, *la*, och *do*, introducerats. Saul lägger stor vikt vid de harmoniska övningarna. Eleverna får göra ackordanalys till stycken ur den klassiska repertoaren, exempelvis av Schubert, som läraren spelar på piano.

Handtecknen används av både läraren och eleverna. Läraren kan visa en melodi med handtecken som eleverna ska sjunga, eleverna kan visa med handtecken vad de hör läraren sjunga eller spela, men barnen gör också tecknen samtidigt som de själva sjunger, för att tydliggöra och befästa tonerna.

När tillfälliga förtecken och höjda och sänkta toner används förespråkar Saul att man använder vänsterhanden för att markera sänkt ton med *fa*-tecknet och höjd ton med *ti*-tecknet, samtidigt som högerhanden markerar vilken ton som höjs eller sänks. Saul anser också att man bör kalla grundtonen i moll för *do*. Om han då markerar att tersen är liten med *fa*-tecken framgår inte av texterna.

### 6.2.7. Takt, rytm, tempo och dynamik

De rytmiska och metriska övningarna baserar sig i hög grad på kroppsrörelser. Saul talar om vikten av att utgå från barnets egna rörelser, men inför även rörelser som ska förbereda dirigering eller pianospel.

Taktupplevelsen befästes sedan ytterligare med följande övningar: Framåt böj med hängande armar (med utandning på den tunga tonen), uppåt sträck med lyfta armar (med inandning, på den lätta tonen).

Saul beskriver sedan hur man i samband med denna övning kan ge en taktpinne till barnen, och låta dem utföra samma övning "upprättstående och enbart med högra armen, varvid barnen kan känna sig som en kapellmästare!".

För att träna rytmer får barnen knacka en visas takt med ena handen och dess rytm med den andra, och byta på kommando, eller härma en rytm som spelas på piano, samtidigt som läraren fortsätter med nästa rytm, som en form av kanon.

Efter rytm och takt introduceras tempo genom att samma kroppsrörelser och övningar som förut, utförs i olika tempi som läraren sjunger eller spelar. Tempot kunde även ändra sig under tiden, eller visas av ett barn som dirigerar resten av gruppen. Även dynamik övades med hjälp av rörelse:

Barnen ligger eller sitter nedhukade på golvet; läraren spelar svagt, så småningom starkare: barnen reagerar omedelbart, reser sig med upplyfta armar, först långsamt, men med spelets tilltagande styrka allt hastigare och mera energiskt – sedan raka motsatsen: tillbaka till utgångsläget samtidigt som läraren spelar allt svagare.

Saul skriver inte uttalat att han använder övningar från rytmikmetoden, men han ger metoden både ris och ros. Följande citat ger en bild av Sauls mestadels mycket positiva men samtidigt kritiska inställning till rytmiken, som stämmer väl överens med vad han uttrycker i andra texter och i föredrag:

*Rytmiska värden kan icke upplevas annat än i samband med kroppsrörelse.* Det är här Jaques-Dalcroze har sin utgångspunkt! Tyvärr har mästaren alltför ensidigt odlat detta specialområde; det har bland annat haft till följd, att folk fått beundra elever, som orkar vifta med vänstra örsnibben i trefjärdedelstakt och samtidigt röra högra lilltån i sjuniondelstakt och liknande konststycken. Nå, skämt åsido – det hade varit en välsignelse för vår uppväxande ungdom, om både Dalcrozeeleverna, våra föräldrar och skolmyndigheter från början fått upp ögonen för det

väsentliga och bästa den geniale schweizaren har att ge: *att med rytmens hjälp i förening med kroppsrörelser uppfostra själsligt disciplinerade, vakna och levnadsglada människor.*

Saul skriver också att han anser att rytmik borde vara obligatoriskt vid lärarseminarier och folkskolor, vilket betyder att även om han riktar viss kritik mot Jaques-Dalcroze metod så är han i grunden positiv till den.

Rytmorden (ta, tate, tavateve etc.) nämns endast kortfattat av Saul, och ingen av de elever jag pratat med minns att de användes i undervisningen.

## 6.2.8 Lek

Även Saul betonar att leken är viktig. Han menar att barnets drifter, ”verksamhets- rörelse- lek- och gestaltningsdriften, kan tas i musikens tjänst”, och förklarar att ”Det gäller kort sagt närmast att göra det som barnet *omedvetet* utför under sina lekar och lekvisor till en *medveten* upplevelse”. Något senare i artikeln fortsätter han på samma tema: *"Tänker man alltid i främsta rummet på barnen, i andra rummet på musiken, då kan man inte ta fel på vägarna.* Och rikedomerna på olikartade övningar i lekande form är ofantlig!". Madeleine har rätt i att Saul nämnde att Spielen betyder både leka och spela på tyska:

Det innebär en djup sanning att tyskar, fransmän och engelsmän har samma ord för ”lek” och ”spel” (Spiel, jeu, play – förövrigt använder även äldre svenskar ordet ”lek” för att beteckna instrumentalspel). Tonernas spel är i grunden och från början en lek – ehuru leken har utvecklats till ett intensivt uttryck för mänskliga upplevelser, en sann och meningsfull tolkning av mänskligt själsliv.

## 6.2.10. Saul om atmosfären

Det är viktigt för Saul att undervisningen är rolig. Han skriver:

Glädjebetonad är just en sådan övning därför att den utmanar barnens *aktivitet!* Och vidare: de känner, att de genom fortsatt övning blir allt skickligare. Här ”bibringas” inte, utan här *utvecklas*.

Saul förklarar att utvecklandet "alltid bör ske i glädjens och det personliga intressets tecken" och att "den fria samtalsformen" ska råda. Även om lärarens arbete var målinriktat skulle han inta rollen av "någon sorts övervakande kamrat". Barnen skulle lära sig utan att de märkte att det var meningen att de skulle lära sig något. Saul återkommer också flera gånger till vikten av att ta till vara barnens egna initiativ. Han berättar exempelvis om hur ett barn en gång föreslog att de skulle kalla den tunga takdelen för hund och den lätta för fågel, vilket de sedan gjorde. Angående begreppet "grundton" skriver Saul: "Nej, upplevelser och åter upplevelser, de är viktigare än namn. Skall det vara något namn, så kan läraren tryggt få överlämna den saken åt barnen; de kommer nog med de finaste uppslag!". Saul är angelägen om att de vuxna tar barnen på allvar. Han skriver:

Det finns tyvärr alltför många lärarinnor som tror, att barnen är bäst betjänta med att man inte tar dem på allvar: man närmar sig sålunda deras själ iförd larvighetens mask - men barnen, med sin fina instinkt för skillnaden mellan äkta och oäkta, genomskådar bedrägeriförsöket och reagerar därefter: resultaten bär sedan sitt tydliga vittnesbörd. Nej barnen vill och bör mötas av de vuxna med barnasinne (tyskarnas "kindlich"), men inte med larvighet (tyskarnas "kindisch" – barn är i grunden aldrig "kindisch" = larviga)!

Saul ansåg att det var mest effektivt att "gå rakt på sak, naturligtvis allting i formen avpassat efter barnens fattningsförmåga, deras levande inre värld, deras ordförråd."

## 6.2.11. Kommentarer till metodik och pedagogik

### Spelregler

Undervisningssituationen kan betraktas som en lokal kulturell kontext, där vissa underförstådda spelregler gäller. Ett exempel på en sådan spelregel är vad som händer när man gör fel, att man skämtar om det. Ytterligare spelregler var till exempel ”den fria samtalsformen”, att läraren snarare skulle vara en ”övervakande kamrat” än en lärare och att barnen fick komma med egna initiativ.

Leken betonas av både eleverna och Saul, vilket tyder på att den spelade en mycket central roll i undervisningen. Eleverna beskriver bolleken som rolig och lekfull, och att den gör det lättare att lära, men också att den bidrog till en friare inställning till musiken. Leken var en medveten undervisningsstrategi för Saul, men den fria inställning som leken förde med sig gör att lekfullheten också kan betraktas som en spelregel som gällde i den lokala kontexten.

Eleverna var hela tiden aktiva i undervisningen, i olika övningar och lekar. Detta betonas särskilt av Saul, som använder begreppet ”självverksamhet”. Barnen fick bekanta sig med de olika byggstenarna genom att representera dem med kroppsrörelser. Genom att visa med händerna, genom rörelse, eller genom att sjunga efter handtecken visade eleverna att kunskaperna om lärandeobjektet hade internaliserats, genom att de externaliserade sina kunskaper i sina handlingar.

### Representationer

Representationerna är inte bara ett sätt för eleverna att visa vad de har lärt sig, utan också en strategi för att lära sig. Genom att sätta musiken i kroppen är de hela tiden aktiva i interaktion med musiken eller lärandeobjektet.

Den omfattande mängden representationer som undervisningen tillhandahåller ger eleverna en stor repertoar av kulturella verktyg att använda i sitt musikaliska lärande och i musicerande. Det gör att eleverna kan välja att använda de verktyg som passar dem bäst och kombinera dessa till en individuell strategi anpassad efter aktuella situationen.

De många olika sätten att representera musik, visuellt, auditivt eller kinestetiskt, med handtecken, tonstavelser, noter och färger som representerar durskalans olika toner, är specifika för den kultur där de används. Den kulturella dimension hos dessa verktyg, som representationerna kan betraktas som, blir här särskilt framträdande, eftersom de är del av olika lokala undervisnings- eller musikkulturer. Den västerländska konventionella notskriften användes främst inom västerländsk konstmusik (även om den idag i något större utsträckning används även inom andra genrer). Tonstavelserna användes (och används fortfarande) i stället för våra tonnamn, C, D, E etc., i några länder, och inom undervisningskulturer som använder solmisation. Betydelsen hos tonstavelserna skiftade dock beroende på om man använde absolut eller relativt do. Handtecknen var i stort sett lika inom de olika solmisationsmetoderna, men användes av en mindre krets än tonstavelserna. Bollarnas färger var meningsbärande endast för dem som var förtrogna med Tonika-do-metoden. De flesta skulle inte veta vilken ton de skulle sjunga om någon kastade en blå boll till dem, men i ett Tonika-do-sammanhang visste eleverna detta.

När eleverna representerar rytmer med rörelse har representationerna en tillfällig betydelse. En handklapp kan en gång representera taktslagen och nästa gång rytmen. Samtidigt har några av rörelserna en mer fast betydelse, till exempel ner/upp - tung/lätt, och de närmar sig därmed en kulturell eller konventionell mening.

### Andra kulturella verktyg

I den kulturella verktygslådan finns även de konventioner att strukturera musik som de musikaliska byggstenarna är en del av. En elev som har förtrogenhet med en stor repertoar av byggstenar och ett stort antal representationer har därmed en god förmåga att föreställa sig musik. Det är denna musikaliska inre föreställningsförmåga som ger ett gott gehör.



Framföranden används hela tiden som ett verktyg undervisningen, genom sång eller spel. Vad som spelades eller sjöngs var av underordnad betydelse, även om Saul förespråkade visor av Alice Tegnér, lekvisor och klassiska småstycken.

I undervisningen användes ett antal fysiska artefakter. Det var dels musikinstrument, framför allt piano, samt eventuellt något rytminstrument. Dirigentpinnen och stämgaflöjten nämns också. Dels förekom material som var specifikt avsett för Tonika-do-undervisning. De färgade bollarna som tidigare nämnts är ett exempel. Saul använde även ett notplan med en ”vandrande not”, vilket idag finns i Staffans ägo. Från Tonika-Do-Verlag kunde man beställa flera typer av praktiska verktyg. En kopia av en beställning av läggspel finns i Felix Sauls arkiv, och han nämner detta läggspel kort i artiklarna, även om ingen av eleverna har berättat om det. Det bestod av olikfärgade kort med vilka man till exempel kunde lägga ut en melodi på bordet. Saul skriver också om tärningar med olikfärgade sidor, vilka också kunde beställas. Saul föreslog dock att barnen skulle tillverka dessa själva.

### 6.3. Lärandemål

Här redogör jag för undervisningens långsiktiga mål och vad eleverna tror att den syftade till. Musiken som mål eller medel behandlas utifrån Sauls texter. Jag presenterar slutligen Sauls egen kortfattade sammanfattning av undervisningen i barngrupp.

#### 6.3.1. Erfarenheter från annan undervisning

På frågan om vad som var speciellt med Sauls undervisning svarar Staffan:

Ja, det var väl det att jag tyckte man lärde sig någonting. Sedan började jag ju i skolan och hade undervisning i musik, och den tyckte jag var så erbarmligt dålig, den undervisningen, jämfört med det andra. /.../ Ibland sattes det på en skiva bara med Sibelius Finlandia. Då skulle man höra på det bara [skrattar]. Och så fick vi ju sjunga.

Staffan säger att musikundervisningen i skolan var "mera gammaldags" och att musikläraren nog kände till "det här med Felix Saul, men han hade ingen känsla för det alls". Åke berättar om ett pianoframförande Staffan gjorde.<sup>18</sup> Detta framförande tog även Staffan upp i sin intervju, och visade mig några positiva tidningsrecensioner av framförandet, vars beskrivning liknar Åkes:

Otroligt alltså. Ja, det sitter här inne fortfarande, jag hör honom. Han spelade den så underbart vackert. Det var, det spelades så att alla som lyssnade blev fascinerade utav det, inte bara... och tekniskt väldigt fint.

Staffan anser att det var hans pianolärare Stina Sundell som bidragit till hans musikaliska pianospel, snarare än Saul, att Sundell hjälpt honom med "utformning och så". Han gör också en jämförelse mellan Sundell och Gottfrid Boon, som var en ansedd pianolärare på den tiden:

Det var någon helt annan sorts undervisning, den här Boon alltså, det var nog mera mekaniskt på något sätt, att man skulle lära sig ... tekniken bara, det kom visst inte in så mycket känsla i det hela.

Detta uttalande tyder på att flera lärare på SPK undervisade med sikte på ett musikaliskt uttryck. Det verkar som att detta genomsyrade skolans verksamhet. Att tekniken var underordnad musiken kommer också upp i en annan del av intervjun då Staffan berättar att de inte fick lära sig "hur man skulle hålla händerna och sådär, det kom ju sedan i pianoundervisningen, utan det var väl mera för att höra hur en viss melodi lät".

<sup>18</sup> Detta handlar om när Staffan spelade Skrjabins *Nocturne för vänster hand* på en av SPK:s konserter 1953, det vill säga efter den tid som denna studie behandlar.

Madeleine har erfarenhet av Tonika-do-undervisning för Saul, men också för Hjalmar Torell, som var hennes metodiklärare på KMA. När jag frågar Madeleine om Tonika-do var likadant hos olika lärare säger hon "Nej, det var mera låst. När jag kom in på musikhögskolan fick jag ju Torell alltså, som jag tyckte var en verklig torris". Hon förklarar att Torell var hårt knuten till metoden och "kunde inte tänka självständigt" men att han inte var elak eller hånfull, utan att hans form av Tonika-do var "våldigt livlös och tråkig." Hon berättar sedan om vad hon kallar "ett skräckexempel" från Torells undervisning som hon auskulerade på.

Han presenterade för en klass som jag tror var fyror, "nu ska vi sjunga en sång, och den börjar på F, och F ser ut såhär." Och så skrev han det på tavlan med en g-klav och ett F. Och jag säger att man kan inte börja tråkigare.

Madeleine förklarar att hon var en väldigt musikälskande person "och skulle brinna för att få gå ut och göra mitt jobb, men jag kände det där som locket på". Madeleine beskriver skillnaden mellan Saul och Torell som att Saul "levde hela han", och att han var en "mycket mottaglig människa" men att Torell "kanske gjorde det på ett sätt som var torftigt". Samtidigt betonar hon att hon var barn när hon gick hos Saul och vuxen när hon gick på musikhögskolan, och att det här är hennes subjektiva åsikter.

### 6.3.2. Musikalitet och musikalisk förmåga

Jag ber Staffan gissa vad syftet med undervisningen var, vad Saul strävade efter att de skulle lära sig.

Jag tror han tyckte att många var för mycket bundna av, de började sin undervisning med att spela piano. Och då skulle de sätta sig där och så skulle de titta, oj det här är en konstig tonart som har tre b, då sänker man den tonen så och den höjer man si och så, det var hemskt komplicerat. Att i stället från början lära sig detta med de olika intervallen, jag tror det är det han siktar på, att man ska få in det i huvudet först av allting. Och det är det jag tycker jag har haft sådan nytta av sedan.

Åke säger att syftet nog var att "öva upp örat, för att kunna lyssna på musik och njuta av det". Han fortsätter:

Det är inte bara någonting som finns inom en, utan man lär sig att lyssna på musik. Det finns ju människor som absolut vägrar lyssna på musik. "Den där smörjan, den vill jag inte lyssna på", men helt plötsligt lär de sig att lyssna på rätt sätt. Och sedan blir de fascinerade av musik.

Alla informanterna lyfter fram Sauls syn på musikalisk förmåga. Staffan berättar att om någon elev sjöng fel ton så försökte Saul "lära dem att sjunga rätt ton verkligen. Och han sa att det går, att alla ska kunna göra det." Han fortsätter:

Han trodde väl att de hade olika talang, men att de kunde lära sig mycket av musiken. Även om så att säga de var omusikaliska så var de inte det riktigt, man ändå kunde lära dem.

Åke berättar på samma tema att Saul sa att det inte finns några omusikaliska människor.

Ja han sa, det finns inga omusikaliska människor. Det finns inte, det är bara att man får lära sig att lyssna. Så då kommer det automatiskt alltså, om man lyssnar rätt. Det sa han vid flera tillfällen.

Madeleines svar, i den senare av intervjuerna, på vad som var syftet med undervisningen var:

Åh, han ville träna på musikalitet. Och den skulle vi ha glädje av resten av livet. Antingen vi hörde på musiken eller vi utförde musiken. Alltså, antingen man har det i form av en lek eller man går in efter några noter och gör det, så är det ju lyssnandet som är det centrala.

När jag frågar om de sedan hade nytta av den träningen när de spelade och sjöng säger hon att hon är "övertygad om det." Madeleine tror att Saul ville att man skulle bli mer musikalisk av undervisningen så till vida att "den musikalitet man hade skulle komma mera upp i dagen. Och så tycker jag det blev också." Hon tillägger:

Jag är övertygad om att mitt liv har ändrat sig på ett annat sätt än det skulle ha gjort om jag inte hade träffat Felix Saul. Ja, jag tror att jag skulle ha haft ett tråkigare liv. Därför att friheten är så härlig i förhållande till musik. Hur vi hör, jag kommer ofta in på det, och jag har ju varit en omtyckt lärare, så vitt jag vet.

I den första intervjun uttrycker hon sig lite annorlunda. Hon tar här upp temat ”musikalisk frihet” som hon återkommer till upprepade gånger i båda intervjuerna, och som vi talat om vid ett tidigare tillfälle.

Man skulle bli frigjord. Musikaliteten skulle inte fastna, utan komma ut. Den skulle blomma på olika sätt. Och det känner jag mig så övertygad om för jag har haft det som min ledstjärna, själv.

I den andra intervjun kommer detta upp alldeles i början. Här återger jag vår dialog för att tydliggöra Madeleines resonemang.

ANNA KERSTIN: Minns du vad ni gjorde på de lektionerna?

MADELEINE: Vi lekte musik. Ofta så visste man inte vilken ton man skulle ha, utan det fick man genom en boll. Och det minns jag att jag tyckte var så oerhört roligt. För det rörde sig hela tiden. Det var alltid en trevlig stämning kring det. Det kändes levande. Och om jag då hade suttit där med något litet klink som jag spelade på, att då gå till en sådan här kurs där det inte fanns några regler, var väldigt värdefullt. Jag vågar nog säga att det har betytt väldigt mycket för mig.

ANNA KERSTIN: På vilket sätt?

MADELEINE: Att jag har haft en frihet i förhållande till musiken. Jag har tyckt att musiken kan bestämma mycket mera själv. Det har jag nog sagt till dig. Jag säger nog inga nya saker.

ANNA KERSTIN: Mm, men det är intressant när du säger det igen också.

MADELEINE: Ja, för det var ju så viktigt för mig, och det är det som jag har haft i min egen undervisning, att jag har haft en undervisning som har haft en sorts frihet ikring sig.

ANNA KERSTIN: Är det alltså någonting som du fick från undervisningen med Felix?

MADELEINE: Ja, det blir naturligtvis så, det blommade ju upp, då kunde jag ju prova det. Och att en konstnär skulle få ha lite fria tyglar, det har alltid för mig varit väldigt värdefullt, både när jag som lyssnare ... jag märker det fortfarande. Att jag när jag lyssnar ibland på dessa både sega eller fina grejer jag hör på TV, det finns ju båda delarna, med internationell prägel, så är det de som har en sorts frihet till sitt material som betyder mest för mig. Tänk vad det sätter sin prägel, det man gör med barnen, du.

### 6.3.3. Musiken som medel och mål

Även om Saul främst betonar de musikaliska målen med undervisningen skriver han om en uppfostran "till och genom musik" och avslutar artikelserien i *Lärarinneförbundet* med orden

Det skulle glädja mig om jag genom min framställning skulle övertygat läsarna om, att här finns vägar, som inte bara leder ungdomen in i musikens rike, utan även kan bidra till att fostra den till vakna, harmoniska, livskraftiga och levnadsglada människor.

De andra förmågor eller egenskaper som undervisningen enligt Saul främjar är initiativkraft, frimodighet, självtillit, beslutsamhet, självständighet, uppmärksamhet, personlig värdekänsla och förmågan att anpassa sig till oförutsedda situationer. Saul ser också större samhälleliga eller kulturella mål med undervisningen vilket framgår av formuleringar som "landets musikodling", "individer och samhällsmedlemmar" och "sitt eget och samhällets bästa".

I en marknadsförande text som fanns i SPK:s konsertprogram under flera år står "Undervisningen åsyftar framför allt att uppfostra eleverna till musikalitet." Att uttyda vad Saul lägger in i begreppet "musikalitet" är dock inte lika lätt. I artikeln i *Lärarinneförbundet* skriver Saul

"När Robert Schumann i spetsen för sina "Musikaliska hus- och levnadsregler" sätter satsen "Die Bildung des Gehörs ist das Wichtigste", då menar han med detta "gehör", vars bildning är det viktigaste, *den musikaliska mottagligheten*. Att odla denna mottaglighet lägger jag an på från första dagen."

Här framgår alltså att Saul ser en utveckling av elevernas gehör, eller "den musikaliska mottagligheten" som ett viktigt syfte med undervisningen. En brevväxling mellan Saul och mamman

till en av hans elever ger ytterligare ledtrådar. Mamman är kritisk till hennes tioåriga dotters pianoundervisning eftersom dottern inte får lära sig de pianotekniska grunderna nu när hon är i den lämpliga åldern för detta. Saul skriver ett svar där han bemöter mammans kritik:

Väsentligt är just, att upplevelsen måste gå före förverkligande utåt. Och detta förverkligande (spelning, övervinnande av speltekniska s.k. svårigheter) försiggår – rent tekniskt sett – mycket, oändligt mycket lättare, när den föregående upplevelsen ordentligt intensifierats. /.../ Alltså: musikaliskt pianospel blir det aldrig på gängse sätt, säkerhet på klaviaturen ej heller – att ”tekniken” skulle kunna automatiseras utan en säker musikalisk- pianistisk grund, är självbedrägeri.

Här skriver Saul "musikaliskt pianospel" och jag tolkar detta som att Saul här syftar på *musikaliskt uttryck*. Här tydliggör också Saul att han ser det som mycket viktigt att eleven får en musikalisk grund som utgår från upplevelsen och att instrumentalkonsten kan läras in senare.<sup>19</sup>

Saul betonar vikten av att lära sig att uppleva ett musikstycke som en enhet, och inte som ”ren brokig sammansättning av en massa små brottstycken”. Denna förmåga anser han är av central betydelse för "den sjungande, den spelande och inte minst den lyssnande musikvännen."

Det musikaliska enhetsmomentet representeras redan i barnvisan av grundtonen, kring vilken alla andra toner kretsar och i vilken de alla till sist utmynnar. Den som genom årlånga erfarenheter vet, hur skrämmande litet deras antal är, som verkligen kan förnimma ens ett mindre musikstycke som något helt, som under lyssnandet liksom kan slå bågarna bakåt, förstår att uppskatta de här förordade övningarna i förmågan att ”hålla ihop”. Enhetsmomentet var alltså grundtonen.

Att uppleva ett stycke som en enhet är en del i det som Saul kallar för *musikförståelse*, ett begrepp som han ofta nämner tillsammans med *musikkärlek*. Artikelserien i *Barnträdgården* avslutas med orden:

Med en dylik musikuppföstran i förskoleåldern kommer vi, om denna uppföstran sedan får en lämplig fortsättning, att göra svenska folket till ett musikälskande och musikupplevande folk, värdigt och i stånd att ta emot allt det upphöjda tonkonstens store skänkt mänsklighet.

Även om förståelse för och kärleken till musiken är centralt även för den som enbart lyssnar på musik är det tydligt att Saul ser undervisningen som en förberedelse för musikutövande. Han skriver också att

Den uppmärksamma läsaren har säkerligen kommit underfund med, att genom det här förordade undervisningssättet inte bara en god grund lägges till den uppväxande generationens musikförståelse och musikkärlek, utan här får barnen också den nödvändiga och säkra, från kroppsrörelse och sång utgående *musikaliska* grund, på vilken instrumentalundervisningen måste bygga, om den skall bli lärjungarna till nytta och nöje!

Det är möjligt att det fokus Saul lägger på folkets musikaliska bildning beror på att artiklarna riktar sig till lärare i det allmänna skolväsendet och inte till instrumentallärare, och att den ”*musikaliska* grund, på vilken instrumentalundervisningen måste bygga” stod i fokus för hans egen undervisning i barngrupperna.

<sup>19</sup> Jag sökte upp eleven i fråga för att höra hennes version av det hela. Ca 75 år senare minns hon undervisningen hos Saul som en besvikelse över att hon inte fick spela piano, som hon trodde att hon skulle få lära sig. Hon beskriver Sauls undervisning som tråkig, och att hon tyckte mycket mer om musikundervisningen som Knut Brodin hade. Han var rolig, och de fick sitta på pianot. Det ska nämnas att elevens i fråga barnflicka läste musikpedagogik för Saul, som var en stor musikpedagogisk förebild för henne. Detta kan förklara mammans goda kännedom om Sauls undervisning och pedagogik, och att eleven minns en del av övningarna, men att hon fick göra dem med sin barnflicka och inte med Saul.

### 6.3.4. I korthet

I ett par korta texter kan vi ana ett svar på vad som var utmärkande för Felix Sauls musikundervisning. Jag har också funnit ett brevsvår där han skriver vad "småbarnsklassen i Tonika-do" går ut på. Det är den enda text jag hittat där Saul beskriver barngrupperna på SPK specifikt.

"I "småbarnsklassen" uppövas elevernas medfödda rytmiska och melodiska sinne i lekande form, i anslutning till barnvisor, lekar m.m. och med tillhjälp av vissa undervisningsmedel, som äro typiska för Tonika-do-metoden, t.ex. olikfärgade bollar, "läggspel" (likaledes med utnyttjande av barnens färgsinne till uppodlande av förmågan att urskilja mellan skalans olika toner, känna igen dem, sammansätta dem till egna små melodier etc.) Det har visat sig, att ett dylikt tillvägagångssätt är den bästa förberedelsen till nybörjarkursen i pianospel. Barnen äro, då de skola börja lära sig spela, förtrogna med det rytmiska och tonala materialet. Givetvis följes vid dessa barnkurser Tonika-do-metodens vägar, främst genom att tonmaterialet till en början begränsas till ett fåtal toner, vilkas antal så småningom rationellt utökas."

I programmen till SPK:s elevuppvisningar återkommer nästan (ordet "livfullt" kommer till 1936) samma marknadsförande text varje år mellan 1934 och 1942. Den lyder:

"Undervisning i musik efter moderna, psykologiska principer. Undervisningen åsyftar framför allt att uppfostra eleverna till musikalitet. Genom att det musikaliska från början på ett naturligt och livfullt sätt ställes i medelpunkten för hela undervisningen, komma eleverna lekande lätt in i det högre musikaliska kunnandet och vetandet: harmonilära, formlära, improvisation m.m."

Tillsammans ger dessa två ovanstående citat en sammanfattning av Sauls undervisning, i barngrupperna och i den övriga undervisningen på SPK.

### 6.3.5. Kommentar till lärandemål

#### **Expanderad verktygslåda och individuell kunskapsutveckling**

När jag frågar eleverna vad de tror var syftet med undervisningen berättar de återigen om det som de själva har tyckt att de fått ut av undervisningen.

Åke har genom att han utvecklat förtrogenhet med de musikaliska byggstenarna och hur de sätts samman till kulturella verk, musikstycken, lärt sig att "lyssna på rätt sätt". Musiken blir meningsfull för honom genom att han är förtrogen med konventionerna att strukturera och uttrycka musik och kan använda dessa verktyg i interaktionen med verket. En möjlig tolkning är att det är detta Saul menar när han skriver om att uppleva musiken som en helhet, till exempel genom att kunna urskilja grundtonen.

Staffan har, särskilt genom utvecklandet av det Saul kallar tonsinnet, förmågan att föreställa sig toner och ackord, utvecklat en strategi vid a-prima-vista-sång där han använder en kombination av de musikkulturella verktyg som tillhandahållits i Sauls undervisning. Undervisningen har bidragit till att Staffan har utvecklat ett gott gehör som han har användning för i notläsningen.

Madeleine har fått tillgång till en verktygslåda som innehåller konventioner att tolka och uttrycka musikaliska strukturer, som hon använt för att externalisera sina kunskaper i interaktionen med musiken och med sina medmusiker. Hon har utvecklat en tillräcklig förtrogenhet med konventionerna för att kunna överskrida dem och utveckla alternativa sätt att framföra musiken. Det skulle kunna vara detta som Madeleine menar med "musikalisk frihet", att den utvidgade verktygslådan ger henne handlingsutrymme att uttrycka musiken på ett för lyssnaren meningsfullt sätt och att utveckla alternativa tolkningar, i det här fallet ett alternativt arrangemang, inom den musikkulturella kontexten.

Saul ansåg att eleverna först skulle utveckla en musikalisk grund som bygger på sång och kroppsrörelse, innan de tog sig an de tekniska aspekterna av instrumentalspelet. När det var dags att börja i pianoundervisningen hade barnen fått tillgång till en kulturell verktygslåda som innehöll det som Saul benämner som "det rytmiska och tonala materialet".

I den västerländska musiken är grundtonen en konvention för hur musik struktureras, som Saul kallar musikens *enhetsmoment*. Här utgör det ett exempel på hur eleverna genom att utveckla förtrogenhet med musikens byggstenar utvecklar det som Saul kallar *musikförståelse*. Undervisningen tillhandahåller den byggsten som grundtonen utgör, och elevernas kulturella verktygslåda utvidgas med denna konvention att strukturera musik. Eleverna kan sedan använda grundtonen som ett kulturellt verktyg för att uppfatta ett musikstycke som en enhet.

### Musikalisk frihet

Liksom Staffan har Madeleine användning för den inre föreställningsförmågan, gehöret, och för förtrogenheten med musikaliska byggstenar. Genom att hon känner till de olika ackordtonernas relation till varandra har hon lättare att veta hur hon ska sjunga en andrastämman. Madeleine uttrycker också att hon som lyssnare upplever att ”de [musiker] som har en sorts frihet till sitt material” är de som betyder mest för henne. Även här har hon nytta av sin förtrogenhet med konventioner att strukturera och uttrycka musik, men i detta fall som lyssnare.

När jag diskuterade min tanke med henne om att det är undervisningsklimatet i kombination med gehörsträningen som leder till musikalisk frihet sa hon dock att klimatet och hur Saul undervisade var en viktigare faktor än kunskaperna som förmedlades.

## 6.4. Sammanfattande reflektion

### 6.4.1. Kunskapsutveckling och lärandemål på kort och lång sikt

Intervjupersonerna och Saul talar både om omedelbar, kortsiktig och långsiktig kunskapsutveckling. Saul tar också upp kunskapsutveckling på en kollektiv samhälllig nivå när han talar om ”ett musikälskande och musikupplevande folk” (se 6.3.3.). Denna kunskapsutveckling kan vara musikalisk eller utommusikalisk, se fig. 2, då musiken utgör både medel och mål för undervisningen.

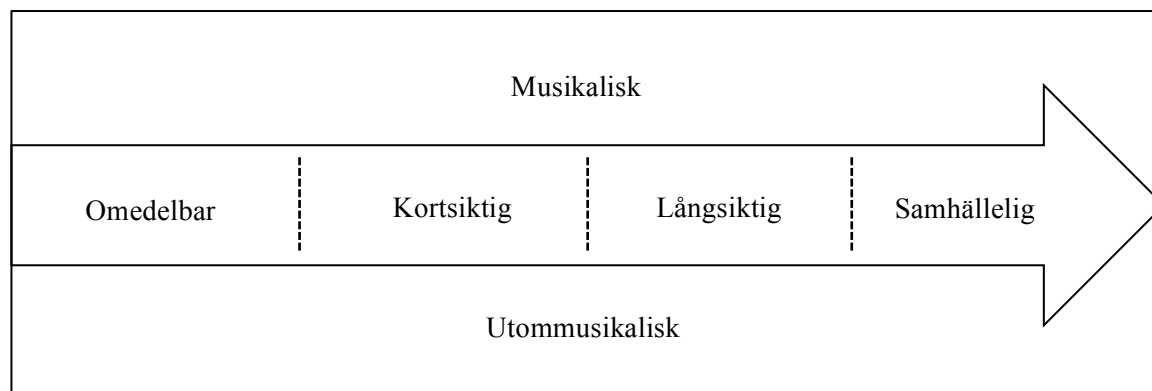


fig.2.

### 6.4.2. Musikaliska byggstenar

Ett omedelbart lärandemål kan vara att kunna utföra den övning som de arbetar med just då, och att bli förtrogen med en specifik byggsten, till exempel grundtonen. I detta ligger också att använda eller förstå innebörden av artefakter och undervisningshjälpmedel som till exempel dirigentpinnen, bollarna och stavelsetavlan.

Ett centralt kortsiktigt lärandemål för undervisningen är att kunna känna igen och urskilja de musikaliska byggstenar som ingår i konventioner att strukturera och uttrycka musik i den lokala musikkulturella kontexten, den västerländska tonala konstmusiken och visor. I detta ligger det som Saul kallar ”musikens väsentliga uttrycksformer”. Dessa kan betraktas som kulturella verktyg i en musikkulturell verktygslåda som undervisningen tillhandahåller. Genom att eleverna blir förtrogna

med dessa verktyg expanderar deras verktygslåda. Denna utvidgning av verktygslådan skulle påbörjas före den regelrätta instrumentalundervisningen, så att eleverna kom väl förberedda till denna.

### 6.4.3. Musikaliskt uttryck

Det framkommer tydligt att framförandet av ett visst musikstycke inte är ett kortsiktigt lärandemål för undervisningen. Sångrepertoaren var av underordnad betydelse och snarare ett verktyg i lärandet. Däremot var det ett långsiktigt lärandemål att eleverna skulle kunna spela eller sjunga ett stycke med ett meningsfullt musikaliskt uttryck, oavsett vilket stycke det var.

Framföranden av mer formell karaktär på konserter verkar dock inte främst ha haft ett pedagogiskt syfte, utan snarare tjänat som marknadsföring. På uppvisningarna var också den musikaliska prestationen i större fokus än på lektionerna.

Genom att eleverna blir förtrogna med konventionerna att strukturera och uttrycka musik kan de på längre sikt genom att tydliggöra dem i sitt musicerande, följa eller bryta mot dem, skapa ett framförande som är musikaliskt meningsfullt för lyssnaren. Detta är en del i det som Madeleine kallar ”musikalisk frihet”, det vill säga ett utvidgat handlingsutrymme att överskrida konventionerna inom ramen för den musikkulturella kontexten, att göra alternativa tolkningar, och ha frihet under ansvar i förhållande till musiken.

Genom intervjupersonernas olika upplevelser av vad som var det långsiktiga målet med undervisningen och den långsiktiga kunskapsutvecklingen, blir det tydligt att denna påverkas både av deras erfarenheter och biologiska förutsättningar, och den kulturella verktygslåda som de har tillgång till. I undervisningen har eleverna fått tillgång till i stort sett samma verktyg, som de har kunnat kombinera på olika sätt till individuella strategier som de har använt till olika ändamål.

### 6.4.4. Gehör och musikförståelse genom expanderad verktygslåda

Saul menar att eleverna genom undervisningen ska utveckla tonsinnet och det rytmisk-metriska sinnet, som han också kallar en inre föreställningsförmåga. Dessa sinnen eller förmågor motsvarar begreppet gehör. Eleverna utvecklar gehör genom att de blir förtrogna med en stor repertoar av byggstenar, men också genom att de får arbeta med olika sätt att representera musiken, som de kan använda som psykologiskt verktyg, i notläsning eller gehörsmusicerande.

Den expanderade verktygslådan ger också det som Saul kallar musikförståelse. Häri ligger att kunna uppfatta musikens struktur och ”väsentliga uttrycksformer” och därigenom uppleva musiken som meningsfull. Här talar Saul också om förmågan att uppleva ett musikstycke som en enhet, Åke talar om att ”lyssna på rätt sätt”, och Madeleine berättar att hon upplever det som mer meningsfullt att lyssna på musiker som är fria i sitt uttryck.

### 6.4.5. Internalisering och externalisering genom representationer

Barnen får bekanta sig med musiken genom att representera den med kroppsrörelser och genom visuella representationer så som färger, TD-skrift, stavelsetavla, noter, handtecken, etc. Representationerna är ett verktyg i lärandet, då eleverna internaliserar sitt musikaliska kunnande genom att externalisera det i representationer, eller genom att de externaliserar representationer genom en musikalisk handling. Representationerna är också ett verktyg för kommunikation, både

mellan människor i samma rum, och mellan människor som är långt ifrån varandra i tid och rum. Här kan vi tala om lånad kunskap.<sup>20</sup>

De representationer som används i undervisningen kan kategoriseras efter grad av allmängiltighet eller storlek på den kultur där de har samma innebörd. Här finns handklapp som representerar det som bestäms i stunden, taktövningsrörelser som påminner om dirigentens rörelser och konventionen att tung takt del är ned, medan lätt är upp, färger och bollar och andra för Tonika-do specifika representationer, som förstås i Tonika-do-sammanhang (i de fall där de används), handtecknen som används i flera olika typer av solmisation, och den konventionella notskriften som har en hög grad av allmängiltighet eller används av en stor mängd musiker.

Genom den omfattande användningen av olika sätt att representera musik är undervisningen mycket elevaktiv, vilket betonas av Saul och hans tidigare elever. De lyfter också fram leken som central, och i denna ingår även representationerna. Sauls tanke om att eleverna ska få ”en musikalisk grund som utgår från upplevelserna” och ”utveckla en musikalisk grund som bygger på sång och kroppsrörelse” vittnar också om ett elevaktivt arbetssätt, och om att elevernas lärande sker i interaktion med musiken, varandra och läraren. I flera övningar och lekar är gruppen viktig. Här blir det tydligt att lärandet sker i ett socialt sammanhang. Det går inte att sjunga en trestämmig kadens eller ”hålla ett visst ackord” om man inte är minst tre personer.<sup>21</sup>

#### 6.4.6. Spelregler

Det förefaller vara av stor vikt vilka uttalade och outtalade spelregler som gäller i den lokala kulturella kontextens sociala praktik. Intervjupersonerna beskriver särskilt leken som central, och att de hade roligt. Detta framhåller även av Saul i sina texter. Övningarna kallades lekar, och det är tydligt att de spelregler som gällde i andra undervisningskontexter inte gällde i barngrupperna på SPK, vilket ledde till att eleverna i mindre grad uppfattade verksamheten som undervisning. Saul talar om lärarens roll som övervakande kamrat, om den fria samtalsformen och om att ta vara på barnens initiativ. Det avspeglas i Madeleines upplevelse av ”en sorts frihet” och av att det inte fanns några regler, vilket bidrog till inställningen till musiken. Madeleine ser också undervisningsklimatet som en viktigare grund till musikalisk frihet än gehörstråningen.

Undervisningskulturen påverkades av Sauls personliga egenskaper, som att han skojade och var ”levande”. Detta visar i enlighet med kulturpsykologisk teori att kunskapsutvecklingen inte bara påverkas av den kulturella verktygslådan, spelreglerna och de erfarenheter eller biologiska förutsättningar som eleverna har, utan också av lärarens erfarenheter och förutsättningar, och hur den kulturella representanten, i det här fallet läraren, använder de kulturella verktygen.

<sup>20</sup> Den konstnärliga karaktär som representation av musik kan ha exempelvis i dans verkar inte ha förekommit i någon större utsträckning.

<sup>21</sup> Även om det finns flera fördelar med att lära sig i grupp är det just detta, att man kan sjunga ackord, som informanterna svarat när jag frågat om gruppens betydelse. Staffan tar också upp gruppens funktion när han talar om att han fick ”leka med andra barn”, även om han inte nämner detta i samband med att vi talar om gruppens betydelse.



## 7. Diskussion

Syftet med studien har varit att undersöka vilken pedagogik Felix Saul använde i barngrupperna på Stockholms privata konservatorium. Jag har undersökt hur undervisningen beskrivs av Saul själv och av hans elever, och vad som var utmärkande för undervisningen.

Genom redogörelsen i resultatdelen för Sauls undervisning, som den beskrivs av hans elever och av honom själv, anser jag den första forskningsfrågan besvarad. Nedan diskuterar jag vad som var utmärkande i Sauls pedagogik. Här sätts denna också i relation till samtida musikpedagogiska rörelser. Därefter diskuterar jag resultaten i förhållande till tidigare forskning och konsekvenser för dagens musikpedagogiska praxis.

### 7.1 Tonika-do på olika sätt

Av intervjuerna med Madeleine framkommer att Saul och Torell som båda undervisade i Tonika-do gjorde det på mycket olika sätt. Det talar för att det fanns något utmärkande i Sauls undervisning, mer än vilken metod som användes. En ledtråd till vad detta kan ha varit återfinns i Sauls reformpedagogiska idéer och i elevernas berättelser om undervisningskontextens spelregler. Men även Torell har beskrivits som en reformpedagog (Gustafsson, 2000). Gustafsson menar emellertid att Torell och Brodin båda hävdade att barnets intresse var centralt vid val av arbetssätt, men menade helt olika saker. Här ser vi något liknande.

Svaret på vad som var utmärkande för Sauls pedagogik ligger endast i viss mån i metoden. Olika musiklärare använde de bitar av Tonika-do-metoden som de själva föredrog, och tog fasta på olika saker i metoden, lade till och drog ifrån. Det som skiljer dem åt verkar dels vara lärarens övergripande pedagogiska filosofi och idéer om långsiktiga mål med undervisningen, för individen och för samhället, och dels lärarens personlighet, ämneskunnighet och pedagogiska skicklighet. Tonika-do-metoden kan jämföras med en kulturell verktygslåda, fylld med Tonika-do-verktyg, som läraren kombinerar till undervisningsstrategier, tillsammans med hela den kulturella verktygslådans innehåll, och som påverkas av individens erfarenheter och förutsättningar, i enlighet med Bruner (2002).

Tonika-do-metoden hade inte på samma sätt som till exempel Orff, Kodály, Coleman eller Dalcroze någon utmärkande pedagogisk filosofi. Det medför att olika lärare kunde använda metoden till olika långsiktiga ändamål, men med samma kortsiktiga mål: att träna förmågan att föreställa sig de olika skalfonernas inbördes relation oavsett tonart, och ge kännedom om grundläggande musikaliska byggstenar. Det finns dock inslag i metoden som per automatik har en reformpedagogisk karaktär, som till exempel det för reformpedagogiken kännetecknande (Arfwedson, 2000) elevaktiva arbetssättet.

#### 7.1.1. Tonika-do enligt Saul

Saul fokuserade i undervisningen på de lekfulla delarna av Tonika-do-metoden, till exempel bollekarna och på många olika sätt att representera musik. Lek och rörelse var centralt i alla de förberedande övningarna och fortfarande när det egentliga Tonika-do-arbetet började verkar Saul ha haft ett mer lekande arbetssätt än andra företrädare för metoden (Pfalzer, 1936; Torell, 1936), och än vad som förordades av Tonika-Do-Bund (Losert, 2011)

I Sauls undervisning, framför allt den förberedande, fanns en stor betoning på rytmikövningar, som inte beskrivs i den Tonika-do-litteratur som finns på svenska, men som enligt Losert (2011) användes allmänt inom Tonika-do på kontinenten. Flera av de övningar som Saul beskriver är identiska med övningar som är typiska för Dalcroze-rytmik. Saul skriver inte ut var han fått de olika övningarna från, men att Jaques-Dalcroze har gjort mycket bra saker på denna punkt. Han menar också att Dalcroze-rytmik borde införas på skolschemat, även om han riktar viss kritik mot en del av de mer gymnastiska inslagen. När det gällde Dalcroze-rytmik använde Saul främst övningar som tränar det

rytmisk-metriska sinnet, den del som i Dalcroze-rytmiken kallades rytmik eller metrik. Saul använde inte de handtecken för rytmer som fanns inom Tonika-do, och i liten mån eller inte alls rytmorden. Att Saul inte kallar undervisningen för rytmik, eller skriver att övningarna kommer därifrån, kan bero på att det krävdes särskild examen för att få undervisa i Dalcroze-rytmik och att Saul inte hade någon sådan utbildning. Han hade sett Jaques-Dalcrozés uppvisningar, läst hans böcker, och hans barn gick i rytmik för Anna Behle, så troligtvis var han ganska insatt i metoden, även om han saknade en formell utbildning för denna.

I arbetet med att utveckla barnens tonala sinne följer Saul i hög grad Tonika-do-metodens progression så som den beskrivs i tidigare forskning och i samtida svensk Tonika-do-litteratur (Losert, 2011; Pfaller, 1936; Torell, 1936). Saul lägger dock större vikt vid harmoniska funktioner än vad som beskrivs av andra lärare. Kanske beror detta på att han själv länge undervisat i harmonilära enligt Riemanns principer, och att denna därmed ingår i hans kulturella verktygslåda. Saul ägnar mycket tid åt kadenser och sjungna ackordackompanjemang som han anser lägger en viktig grund för musikförståelse.

Saul lägger mindre vikt vid TD-skriften, och växlar relativt tidigt över till traditionell notskrift. Från och med de kromatiska förändringarna skiljer sig hans system mer från Pfallers (1936) och Torells (1936), som ligger nära varandra. På mer avancerade stadier hade Saul åsikten att grundtonen i moll även den skulle betecknas av do, och också en egen variant på handtecken för sänkta och höjda toner. Dock verkar det inte som att han använde Tonika-do på denna nivå. Undervisningen verkar snarare övergå i vad vi idag kallar traditionell harmonilära och musiklära.

Saul skrev själv att det rytmisk-metriska sinnet var viktigast i början, men det verkar som att han har lagt stor vikt även vid det tonala sinnet. Båda dessa är att betrakta som delar av gehöret, och man kan säga att undervisningen i Sauls barngrupper närmast kan liknas vid eller praktisk gehoers- eller musikläraundervisning, vilket stämmer överens med marknadsföring för SPK.

I artiklarna som riktar sig till lärare i skolsång framhäver Saul förmågan att sjunga efter noter som ett mål för undervisningen. Han menar att den som inte kan läsa noter är musikalisk analfabet. På den tiden låg det kanske mer i detta i större utsträckning än idag, då vi nu för tiden har en betydligt större tillgång till andras framföranden i form av inspelad musik, som vi kan använda för att till exempel lära oss att sjunga en viss låt. I de texter som marknadsför SPK framhåller Saul i stället att undervisningen syftar till att utveckla musikalitet.

## 7.2. Reformpedagogiska tankar

Det tonala sinnet övades i barngruppen genom uppmärksammandet av skillnaden mellan höga och låga toner, härmande av djurläten, gökrop med mera. Så småningom introducerades olika Tonika-do-övningar. Med utgångspunkt i barnens egna lekar och lekvisor sökte Saul utveckla barnens rytmisk-metriska sinne, som han lade stor tonvikt vid i den första undervisningen. Dessa förberedande övningar fanns inte med i Tonika-do-metoden så som den beskrivs av Losert (2011). Det är troligt att Saul till hämtade inspiration till de förberedande övningarna från reformpedagogiken.

I Sauls texter återfinns många formuleringar som känns igen från reformpedagogiska sammanhang. Ibland refererar han direkt till exempelvis Rousseau eller arbetsskoleprincipen, men andra gånger är det inte lika tydligt. Sauls idéer om att undervisningen ska ske på barnens villkor, och med barnet i centrum, var centrala inom hela reformpedagogiken. Tanken om att upplevelsen ska komma före begreppet, som är av underordnad betydelse, återfinns i texter av Rousseau (Varkøy, 1996). Saul formulerar det som att begrepp är mindre viktiga än upplevelser, och att begreppen kan skapas av barnen själva. Han såg också kunskaper som något som utvecklas, vilket han hade gemensamt med reformpedagogiska tänkare (Arfwedson, 2000).

### 7.3. Teknik eller musik

Sauls undervisning hade mycket gemensamt med den praktisk-empiriska metoden som den beskrivs av Hultberg (2013), särskilt i metodernas tydliga fokus på musikaliskt uttryck och på konventioner att strukturera musik. En likhet är också tanken om att barnet ska vara i centrum för undervisningen, vilket kan jämföras med den elevcentrerade undervisning som den praktisk-empiriska metoden innebar. En tydlig skillnad är dock att Saul ansåg att eleverna *först* skulle utveckla förtrogenhet med grundläggande uttryckskonventioner, och utveckla gehör och musikförståelse, innan en mer instrumentalteknisk undervisning tar vid, medan man i den praktisk-empiriska metoden *från början* spelade på instrumentet. Saul refererar också till Schumann (se 6.3.3.), som ansåg att gehöret är det viktigaste och som kritiserade den instrumental-tekniska metoden (Hultberg, 2013), vilket antyder att Saul kan ha känt till Schumanns kritik.

### 7.4. Musikpedagogiska nymodigheter

Saul ansåg att alla barn har en medfödd musikalitet som kan utvecklas. Musikaliteten var inte något som var få förunnat, även om man kunde ha olika mycket talang. Kanske ingår denna syn på musikalitet i det han kallar för ”moderna psykologiska principer”. Men detta är också ett tydligt exempel på att han överskred sin tid, även om detta i högre grad idag är en allmän uppfattning.

Vi kan igenom intervjuerna och texterna skönja flera pedagogiska idéer som var radikala under Sauls samtid, men som idag har implementerats. Hit hör åsikten att lärare måste vara kunniga i psykologi. Idag ingår kurser i såväl grupppsykologi som utbildningspsykologi i lärares utbildning. Många av de reformpedagogiska idéerna har införts i musikundervisning i Sverige, kanske som en naturlig följd av att de implementerats i det allmänna skolväsendet, såsom synen på barnet och lärarens roll, lek-moment och elevaktiv undervisning. Att undervisa i musik i grupp var ovanligt under Sauls tid, men mer vanligt idag, även om det kanske ofta förekommer av ekonomiska anledningar. Idén med förberedande undervisning i lekfulla former innan instrumentalundervisningen startar är idag allmän i många kulturskolor. Jag kan inte avgöra om Saul har haft någon del i detta. Han kan dock betraktas som en del i en musikpedagogisk rörelse som strävade mot dessa mål.

### 7.5. Saul som forskningsobjekt

Den knapphändig forskning som finns om Sauls pedagogik, som till största del handlar om Saul som Madeleine Ugglas musiklektör (Gustafsson, 2000; Liljas, 2000; Strandell, 1995), bekräftas tydligt av denna studie. Det som Madeleine sagt om Saul i tidigare studier, att undervisningen skedde under lekande former, och att han var ”levande som människa” har hon upprepat i de intervjuer jag gjort. Hennes bild av Saul stämmer också väl överens med den bild som Åke och Staffan ger. Att Madeleine tidigare nämnt Saul i flera olika intervjuer tyder på att han var viktig för henne, vilket också bekräftas av denna studie, genom hennes ord ”Jag vågar nog säga att det har betytt väldigt mycket för mig /.../ Att jag har haft en frihet i förhållande till musiken /.../ det var ju så viktigt för mig, och det har jag haft i min egen undervisning, att jag haft en undervisning som har haft en frihet ikring sig”.

Den övriga forskning (Geisler, 2011; Karlsson, 2005, 2013; Rosengren, 2006;) som finns om Saul sedan tidigare kan inte anses bekräftas av denna studie, då den behandlat andra delar av hans verksamhet. Jag har dock inte funnit något som tydligt går emot resultaten i denna forskning.

På en punkt tycker jag att mitt resultat motsäger det som kommit fram i tidigare forskning. Även om detta inte är en studie av ett musikpedagogiskt fält, så som Gustafssons (2000) var, har jag vid en sen omläsning av hans avhandling flera gånger förvånats över att han inte nämner Saul eller SPK. Denna studies resultat, tillsammans med de kunskaper som jag har fått om Saul och hans samtid under arbetet med denna uppsats, har givit mig uppfattningen att Saul var en aktör på det musikpedagogiska fältet som i hög grad lever upp till de kriterier som Gustafsson ställer upp för de personer som avhandlingen behandlar. Jag är förvånad över att Saul endast nämns i samband med Madeleine Ugglas.

Gustafsson nämner honom varken i samband med Tonika-do, Stockholms olika musikskolor eller den musikpedagogiska debatten, och detta förvånar mig. Mitt intryck av Gustafssons avhandling är att Saul var en mycket perifer person, vilket inte stämmer överens med vad som förmedlats till mig i intervjuer och samtal.

Här anser jag att denna uppsats bidrar med ett kunskapstillskott. Genom att pusselbiten Saul läggs till det musikpedagogiska forskningspusslet, påverkas helhetsbilden av den musikpedagogiska historien. Jag hoppas också att uppsatsen inspirerar till en diskussion om hur vi skriver den musikpedagogiska historien, vilka människor som påverkat den, och vilka vi minns och varför. Bör vi begränsa vår forskning till människor och företeelser som vi, som kollektiv, minns? Mitt svar på den frågan måste vara nej. Kanske är det just genom denna typ av forskning som vi kan minnas.

## 7.6. Handlingsutrymme utanför etablissemangen

Även om Saul med sin musikskola, sina många artiklar och föredrag och sin medverkan i svensk uppslagsbok hade stor möjlighet att påverka sin samtid var han mindre accepterad i etablissemangen än till exempel Torell som hade en formell position på musikhögskolan (se 3.4.1.). Men Saul som har stått utanför de etablerade institutionerna hade stort utrymme för att utveckla sin verksamhet och pedagogik i den riktning han själv ville. Genom att han var sin egen chef fanns det ingen överordnad som kunde be honom att hålla sig innanför ramarna. När han föreläste var han bara representant för sig själv och sin skola. Samtidigt hade det inte varit möjligt för Saul att få gehör för sina idéer om han bara varit någon, vem som helst. Även Saul hade nytta av sina fina titlar (överkantör i mosaiska församlingen och sedan direktör för SPK) och använde dem för att göra sig gällande. Han vann också respekt i musiklivet genom att han var mycket ämneskunnig, och genom sin uttrycksförmåga och retoriska skicklighet, som genomsyrar hans många föredrag (vars manus finns bevarade) och artiklar. Saul hade därmed stort handlingsutrymme att skapa egna kulturella ramar och spelregler. Genom att inte anpassa sig till konventionerna kunde han bidra till kulturell utveckling. Men han var också motarbetad, för att han var stridbar och provocerande och vågade säga vad han tyckte (här kan en förklaring finnas till den starka vänskapen med Peterson-Berger), men också på grund av att han var jude i en tid präglad av antisemitism.

Som jag tidigare nämnt verkar det som att människor i Sauls samtid kände till honom, samtidigt som mycket få har hört talas om honom idag, och han är snarast att betrakta som bortglömd. Den förklaring till detta som ligger närmast till hands är det faktum att han dog tidigt, när han var 58 år. De flesta andra musikpedagoger som verkade på samma fält eller i samma anda levde uppemot 30 år längre, och har därmed haft gott om tid att göra ett avtryck på sin samtid. En annan bidragande orsak är att han till skillnad från exempelvis Hjalmar Torell, Daniel Helldén eller Anna Bergström Simonsson (Gustafsson, 2000) inte hade en formell position på en institution som musikhögskolan.

Det är också troligt att hans idéer var allt för radikala för hans samtid, och att han därför hade svårt att bli förstådd och lyssnad på. Genom att han överskred de kulturella ramarna blev hans förståelsehorisont avlägsen från det övriga fältets, spelreglerna alltför annorlunda, och det blev för jobbigt att nå horisontsammansmältning och att komma överens om nya gemensamma spelregler. Hade Saul i stället varit verksam på 1960-talet hade han nog haft helt andra förutsättningar. Förutom att judar i betydligt mindre grad utsattes för antisemitism efter andra världskrigets slut var hans idéer om att utgå från sången, om praktisk musiklektion och gehörsundervisning, gruppundervisning, psykologi och reformpedagogik i ropet, och han torde då snarast ha betraktats som en nestor. Saul blir här ett exempel på vad vi menar med att vara före sin tid.

Saul var bärare av en tysk utbildnings- och musikkultur som han försökte rekontextualisera i Sverige. I enlighet med Hultbergs kulturpsykologiska modell kan man säga att Saul genom sin lärarutbildning, fortbildning och andra erfarenheter succesivt utvidgade sin kulturella verktygslåda och därmed hade tillgång till en stor mängd kulturella verktyg som han kunde kombinera till undervisningsstrategier. Genom att han var väl förtrogen med kulturella konventioner för undervisning kunde han genom att följa eller överskrida dessa skapa nya former för undervisning. Sauls brott mot konventionerna och

personliga pedagogiska tolkning har sedan kunnat inspirera andra pedagoger till att utveckla sin undervisning, vilket i sin tur har bidragit till utveckling av musikpedagogisk praxis.

## 7.7 Relevans för nutidens praxisfält

Idag finns det inom det musikpsykologiska forskningsfältet studier som kan säga något om hur musikundervisning lämpligen bör gå till för att skapa förutsättningar för lärande. Detta faller dock utanför ramen för min studie, även om det stundtals har varit lockande att diskutera undervisningen utifrån detta perspektiv. Denna studie har i stället fokuserat på Sauls musikpedagogik i barngrupperna, hur den beskrivs av honom och hans elever och vad som var utmärkande, utan att diskutera om Saul hade rätt eller fel. Det är min förhoppning att jag har lyckats med detta.

Även om Sauls musikpedagogik var anpassad för 30- och 40-talets kontext, och alla hans idéer inte skulle gå att applicera på i musikundervisning idag, anser jag att dagens musklärare har stor nytta av att ta del av hans och andra tidigare musikpedagogers idéer. Flera av Sauls idéer är fortfarande bärande idag. Tanken om att alla kan utveckla sitt gehör och förmågan att spela musikaliskt uttrycksfullt, att lära genom att göra, och vikten av att läraren inte ”ikläder sig larvighetens mask” (se 6.2.10.) är några exempel. Med kännedom om Tonika-do-metodens sätt att utveckla gehöret kan dagens lärare själva välja om de vill inspireras av denna eller välja en annan strategi. På ett övergripande plan har denna studie också visat på den stora betydelse som den lokala kulturen och undervisningens spelregler har för elevers kunskapsutveckling, och att elever kan delta i samma undervisning men få ut olika saker av den, aspekter som är relevanta att ta i beaktande även för nutidens lärare. Jag tror också att den kulturpsykologiska begreppsapparaten och modellen av musikaliskt lärande, här applicerad på Sauls pedagogik, kan ge praktiker verktyg att reflektera över sitt lärande eller sin undervisning. Genom att dagens lärare utvecklar förtrogenhet med olika musikpedagogiska konventioner så väl som teoretiska begrepp och modeller expanderar deras kulturella verktygslåda, och genom att följa eller bryta mot dessa kan de skapa en personlig pedagogik som i längden leder till utveckling av pedagogisk praxis.

## 7.8. Teoridiskussion

Valet av det kulturpsykologiska perspektivet kan tyckas märkligt med tanke på att det är vanligt att studier med detta teoribygge använder etnografiskt inspirerade metoder, företrädesvis observation. Här använder jag i stället data i form av texter och intervjuer, i viss mån som substitut för att observera undervisningen, då observation inte varit ett alternativ. Genom att kombinera olika typer av data har jag strävat efter att komma så nära en observation som möjligt, även om jag är fullt införstådd med att det är omöjligt att lyckas helt.

Under arbetets gång har jag sett att det skulle vara möjligt att använda andra teoretiska ramverk för att studera samma material, men jag skulle delvis ha fått andra slags svar. I viss mån har jag upplevt att kulturpsykologin har varit ett problem, då det varit svårt att belysa vissa aspekter av Sauls pedagogik ur detta perspektiv. Det har särskilt gällt Sauls mer filosofiska resonemang, som jag upplever att det skulle ligga nära till hands att gripa sig an med hjälp av didaktisk teori eller kulturteorier. Sauls musikpedagogiska samtid i Stockholm har tidigare bland annat behandlats av Gustafsson (2000), som använder Bourdieus fältbegrepp, och Ryner (2004), som använder diskursanalys. Det skulle vara intressant att belysa Saul och hans pedagogik ur dessa båda perspektiv, för att se hur han passar in i dessa delar av det musikpedagogiska pusslet. Jag anser dock att det kulturpsykologiska perspektivet och Hultbergs modell har varit fullt användbara för den undersökning jag genomfört.

## 8. Vidare forskning

I den här studien har det kommit fram flera tecken på att Saul hade en betydande roll för musikpedagogiken i Sverige. Huruvida några av Sauls idéer fick fäste i den musikpedagogiska framtiden, kanske via Madeleine Uggla, Herbert Connor, Birgitta Nordenfelt, Hans Eppstein, Gunhild Frenelius eller andra musikpedagoger som mötte Saul och hans undervisning, kan vara föremål för fortsatt forskning. Det är också relevant att undersöka vilka samtida musikpedagoger som hade liknande idéer som Saul. I vilken grad var hans undervisning en del av en större rörelse? Fördjupad forskning om Tonika-do i Sverige är också motiverad.

Flera delar av Sauls verksamhet återstår fortfarande att undersöka. Inom den musikvetenskapliga disciplinen skulle till exempel föreläsningarna om opera, musikestetik och musikhistoria, hans musikrecensioner eller andra texter kunna vara intressanta uppsatsämnen. Inom ramen för musikpedagogik faller ABF-kursen och föreningen *musiken åt folket*, bildandet av Sveriges musikpedagogiska förbund, Sauls utbildning av musklärare, hans undervisning av vuxna i exempelvis funktionsanalys, undervisningen i pianogrupp, musikpedagogiska debattartiklar med mera. SPK är relevant som forskningsämne även när det gäller tiden efter Sauls bortgång.

## 9. Referenser

### Litteratur, avhandlingar och vetenskapliga artiklar

- Ahlbeck, B. (1998). *Skolmusik på undantag. Svensk skolmusik speglad i tidskriften Skolmusik, 1937-1947*. MPC:s skriftserie 43. Stockholm: Musikhögskolan i Stockholm.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, G. B. (2000). *Reformpedagogik och samhälle: en komparativ studie av pedagogiska reformrörelser i USA och Tyskland från 1890-talet till 1930-talet*. Doktorsavhandling, Stockholm: HLS förlag.
- Arfwedson, G. & Arfwedson, G. (1998). Traditionernas framväxt. I Svedberg, L. & Zaar, M. (Red.), *Boken om pedagogerna* (s. 17-84). (4., [rev. och utök.] uppl.) Stockholm: Liber.
- Backman Bister, A. (2014). *Spelets regler: En studie av ensembleundervisning i klass*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Bernstein, D. W. (2002) Nineteenth-century harmonic theory: the Austro-German legacy. In Christensen, T. S. (red.). *The Cambridge History of Western Music Theory* (pp. 887-811). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (2002). *Kulturens väv: utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.
- Gadamer, H. (1997). *Sanning och metod: i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta: Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965*. Doktorsavhandling. Uppsala Studies in Education 91. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Geisler, U. (2011). Felix Saul som musikaktör i Sverige. Ett bidrag till körsångshistorien. I *Melos och Logos. Festskrift till Folke Bohlin*. Artos & Norma Bokförlag.
- Geisler, U. (2007). Kurt Atterberg, Moses Pergament, Wilhelm Peterson-Berger och Felix Saul. I Andersson, G. & Geisler, U. *Myt och propaganda: musiken i nazismens tjänst i Sverige och Tyskland*. (s. 55-62). Stockholm: Forum för levande historia.
- Geisler, U. (2006). "Ur vårt svenska folkliga muskarv": Tysk nationalsocialism och svensk musikkultur. I Bengtsson, J. & Karlsson, H. (Red.), *"Ovan stridsvimlet": Kungl. Musikaliska akademien och Tyskland 1920-45* (s. 69-79). Lund: Sekel.
- Hultberg, C. (2009). En kulturpsykologisk modell av musikaliskt lärande genom musicerande. I *Nordisk musikpedagogisk forskning, årsbok 11*.
- Jaques-Dalcroze, É. (1997). *Rytm, musik och utbildning*. Stockholm: KMH förlag
- Juslin, P. N. (2000). *Cue Utilization in Communication of Emotion in Music Performance: Relating Performance to Perception*. I *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 26, (s. 1797-1813).
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Karlsson, H. (2005). *Det fruktade märket: Wilhelm Peterson-Berger, antisemitismen och antinazismen*. Malmö: Sekel.
- Karlsson, H. (2013). *Wilhelm Peterson-Berger: tondiktare och kritiker*. Skellefteå: Norma.
- Key, E. (1900). *Barnets århundrade*. Stockholm: Bonnier.
- Lindeborg, R. (2005). *Örats skolning: Radiokonservatoriet och musikbildningsarbetet*. Doktorsavhandling. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan

- Lester, J. (2002) Rameau and eighteenth-century harmonic theory. In Christensen, T. S. (red.). *The Cambridge History of Western Music Theory* (pp. 753-777). Cambridge: Cambridge University Press.
- Losert, M. (2011). *Die didaktische Konzeption der Tonika-Do-Methode: Geschichte – Erklärung – Methoden*. Augsburg: Wißner-Verlag.
- Nyström, J. (1996). *Prima vista: Att sjunga efter noter - från grunden*. Stockholm: Carl Gehrman musikförlag.
- Pfaler, I. V. (1936). *Övningsbok i sång enligt Tonika Do metoden: Efter Agnes Hundoeggers "Übungsbuch" och "100 Kanons für die sangesfreudige Jugend in Noten und Tonika-Do-Schrift"* o.a. Sammanställd och bearb. Helsingfors: okänt förlag.
- Rosengren, H. (2006) Ett oväntat möte? Moses Pergament och Fritz Jöde mellan nyhumanism och folkhem. I Karlsson, K., Ulvros, E.H. & Zander, U. (Red.), *Historieforskning på nya vägar* (s. 71-86). Lund: Nordic Academic Press.
- Ryner, B. (2004). *Vad ska vi sjunga? En musikpedagogisk diskurs om tiden mellan två världskrig*. Doktorsavhandling. Stockholm: Centrum för musikpedagogisk forskning (MPC).
- Tegen, M. (1961). *Mål och medel i Stockholms musikbildningsarbete*. Stockholm: Inst. f. musikforskning, univ..
- Thurén, T. (2013). *Källkritik*. (3., [rev. och omarb.] uppl.) Stockholm: Liber.
- Torell, H. (1936). *Anvisningar i gehörsutbildning enligt metoden Tonika-Do*. Stockholm: nordiska musikförlaget.
- Varkøy, Ø. (1996). *Varför musik? - en musikpedagogisk idéhistoria*. Stockholm: Runa.
- Vetenskapsrådet. (2014). *Forskningsetiska principer*. Hämtad från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Ödman, P. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. (2., [omarb.] uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

### **Studentuppsatser**

- Liljas, M. J. (2000). *Madeleine Ugglas sångpedagogik och sångpedagogiska litteratur*. D-uppsats, Kungl. musikhögskolan, Institutionen för musik, pedagogik och samhälle.
- Strandell, M. (1995). *Varför startades SMI: En studie av tillkomsten, uppbyggnaden och verksamheten vid Stockholms Musikpedagogiska Institut*. D-uppsats, Kungl. musikhögskolan, Institutionen för musik, pedagogik och samhälle.

### **Artiklar ur dagspress, fackpress och uppslagsverk**

- Brodén, N. (1935). Saul, Felix. I Carlquist, G. (red.) (1929-1937). *Svensk uppslagsbok*. Malmö: Baltiska förlaget.
- Brodin, K. (1938). Från Olofsskolans musikliv. I *Vår sång: tidskrift för det folkliga musiklivet: organ för Sveriges körförbund*. årg. 11. s.77-81.
- Berg, C. (1942, 17 november). Nekrolog över Felix Saul. *Dagens Nyheter*.
- Saul, F. (1935). Tonika-do. I Carlquist, G. (red.) (1929-1937). *Svensk uppslagsbok*. Malmö: Baltiska förlaget.



- Saul, F. (1939-40). Musiken och barnet i förskoleåldern. Några riktlinjer. Artikelserie. I *Barnträdgården: tidskrift för Pedagogiska föreningen för förskoleåldern*.
- Saul, F. (1939-40). Vart syftar den svenska skolsångundervisningen? Artikelserie. I *Läraryrkesförbundet: Organ för S.F.*
- Saul, F. (1929). Musikundervisningen i de tyska skolorna. I *Musikkultur* årg. 4. Stockholm: Sveriges musikpedagogiska förbund.
- Stare, I. (1952). Saul, Felix. I *Sohlmans Musiklexikon*. (Band 4.) Stockholm: Sohlman
- Torell, H. (1938). Barnen och musiken – en centralfråga. I *Vår sång: tidskrift för det folkliga musiklivet: organ för Sveriges körförbund*, april-maj, s.75-76
- Torell, H. (1937). Molltonaliteten I *Skolmusik: Organ för Sveriges sångläroverförening*. nr 2.
- Torell, H. och Saul, F. (1935). Konsekvens och inkonsekvens i tonika-do. Torell kontra Saul. I *Vår sång: Tidskrift för det folkliga musiklivet: organ för Sveriges körförbund*. årg. 8.
- Signatur M-e (okänt datum, ca 1909-1929). Kerstin Strömbergs 2:a intima musikafton. Recension i okänd tidning.

### **Opublicerade källor**

- Hultberg, C. (2013). *Spelande lärande*. Opublicerat manus.
- Saul, F. (1935). Förslag till artikel om Saul i *Svensk Uppslagsbok*. I Felix Sauls arkiv. Statens musikverk, Stockholm.
- Sven Kjellströms och Gerda von Sydows musik-institut*. Reklambroschyr. 1915.
- Korrespondens ur Felix Sauls arkiv, volym 11, samt Stockholms privata konservatoriums arkiv, volym 2. Statens musikverk, Stockholm.
- Konsertprogram för Stockholms privata konservatoriums elevuppvisningar, Stockholms privata konservatoriums arkiv, volym 1. Statens musikverk, Stockholm.

## 10. Bilaga 1.

Information till intervjupersoner

### **Medverkan i forskningsprojekt om Felix Saul**

Forskningsprojektet handlar om Felix Sauls musikpedagogik och kommer att presenteras i en magisteruppsats vid Kungliga Musikhögskolan i Stockholm. För att få mer fördjupad information om hur Sauls musikundervisning gick till intervjuas före detta elever till Saul.

Intervjuerna spelas in, med tillstånd av intervjupersonerna, och transkriberas till text. Inspelningar från intervjuer samt transkriptioner kan även opponera och betygsnämnd ta del av om de önskar.

Det är helt frivilligt att vara med i studien. Intervjupersonerna kan när som helst avbryta sin medverkan i studien. Intervjupersonerna får själva välja om de vill vara anonyma i uppsatsen.

Intervjuerna kan komma att användas i fortsatt forskning om intervjupersonerna tillåter detta.

Intervjupersonerna har blivit tillfrågade muntligt. De får också denna skriftliga information.

Anna Kerstin Andersson

Götgatan 78, lägenhet 2919

118 30 Stockholm

Tel: 073 268 28 62

E-post: [annakerstin.andersson@gmail.com](mailto:annakerstin.andersson@gmail.com)