



# LUND UNIVERSITY

## Improvisera mera? Kritisk diskursanalys och dekonstruktion av texter om orgelimprovisation

Johansson, Karin

*Published in:*  
Nordisk Pedagogik

2007

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*

Johansson, K. (2007). Improvisera mera? Kritisk diskursanalys och dekonstruktion av texter om orgelimprovisation. *Nordisk Pedagogik*, 2007(2), 172-185.

*Total number of authors:*  
1

### General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117  
221 00 Lund  
+46 46-222 00 00

Johansson Karin: *Improvise more? Chritical discourse analysis and deconstruction of texts on organ improvisation*. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 27, pp. 172–185. Oslo. ISSN 0901-8050.

This article describes an analysis of texts on musical learning processes. Two texts from two Swedish textbooks on organ improvisation, that were published with an interval of twenty years (1977 and 1996), were chosen with the purpose of studying the development of language use during this period. A combination of critical discourse analysis (CDA) and deconstruction was used in the analysis, as a means of unwrapping the texts and setting them in motion. The process of interpretation focused on aspects of the discourse on improvisatory learning and resulted in somewhat surprising results and conclusions. In the article, these are described with detailed examples from the texts and discussed as connected to changes in social structure and musical teaching practices.

**Keywords:**

Organ improvisation · text analysis · musical learning processes · critical discourse analysis · deconstruction

**Manuscript received:** March 2006 (double-blind reviewed)

Karin Johansson, Musikhögskolan i Malmö, Box 8203, SE-214 46 Malmö. E-post: karin.johansson@mhm.lu.se

# Improvisera mera?

## *Kritisk diskursanalys och dekonstruktion av texter om orgelimprovisation*

KARIN JOHANSSON

I essän «Improvisera mera!» i Aftonbladet 30 oktober 2004 utgår Mikael Strömberg från boken *Spela fritt* (Nachmanovitch, 2004) och diskuterar begreppet improvisation som en aspekt av hela livet. Han menar att den improvisatoriska rörelsen i spänningsfältet mellan regler och frihet kan ses som en typiskt musikalisk företeelse. Därför «sneglar allt fler verksamheter (pedagogik, didaktik, marknadsföring, ledarstil) lite avundsjukt åt musiken som idé för en produktiv spontanitet, någonstans mittemellan slump och fasta ramar» (Strömberg, 2004, s. 5).

I ljuset av detta intresse vill jag inledningsvis reflektera ett ögonblick över begreppet *improvisation*. Det används ofta i allmänna ordalag för att beteckna oförberett skapande, men betyder i musikaliska sammanhang mer än att i nuet hitta på nya saker. I de flesta improvisationstraditioner beskrivs ett långvarigt lärande av musikaliska konventioner, fasta formler och variationer som en förutsättning för det fria spelet (Nettl & Russell, 1998). Instruktion i så kallat fritt spelande kan verka som en självmotsägelse, men undervisning i improvisation har en lång historia på musikområdet – självklar men inte så väldokumenterad när det gäller gehörstraderad musik (Lilliestam, 1995) och skriftligen beskriven bland musiker som använder notation.

Bland organister, som av tradition spelar både med och utan noter, har improvisation enligt Bailey (1992) fått den «vanliga» världens godkännande och blivit en akademisk disciplin. Han menar att organisters improvisation är det enda improvisationsområde där teknik, och inte endast uttryck, diskuteras i tal och skrift. Detta förhållande, som lätt kan illustreras med en rik flora av orgelskolor i improvisation (t. ex. Dupré, 1962; Rogg, 1988; Overduin, 1998), innebär att det förutom en musikalisk praktik finns en skriftlig praktik på området. Intresset för hur musikaliskt lärande beskrivs i skrift är bakgrunden till denna studie, som utgår från frågan: Hur beskrivs lärprocesser i improvisation?

För att närmare fokusera på hur lärprocesser i improvisation beskrivs valde jag två texter från svenska orgelskolor i improvisation som utkom med ungefär tjugo års mellanrum, 1977 och 1996. Med utgångspunkt i texterna är avsikten att analysera språkbruket som det kommer till uttryck i dessa korta avsnitt, samt att undersöka huruvida det har utvecklats och förändrats under den nämnda tidsperioden. Analysen gör alltså inte anspråk på att relatera till eller kunna beskriva orgelskolorna som helhet. Innan denna tar vid kan det dock vara på sin plats att kort beskriva den musikaliska praktik som texterna förhåller sig till.

## Organisters improvisation

Historiskt sett representerar organister en obruten improvisationstradition, som gestaltas något olika beroende på nationell kultur, kyrklig inriktning och liturgisk utformning. Till exempel lär sig organister inom den lutherska kyrkan vanligen först att spela kadenser och att ornamentera melodier till koralförspel, medan deras katolska kolleger snarare börjar med harmonisering av grego-

rianska melodier och stämningsskapande improvisationer.

Orgelimprovisationens ursprungliga hemvist är liturgin, men efterhand som en form för fristående orgelkonserter utvecklades under 17–1800-talen har den kommit att utgöra ett viktigt inslag också på konsertprogram, ofta som en spektakulär och virtuos avslutning där organisten och orgeln visar vad de förmår tillsammans. Bland klassiska musiker skolade i den västerländska traditionen är organister i dag de enda som improviserar, och för vilka improvisation ingår som ett centralt moment i högskoleutbildningen och i yrkespraxisen.

Undervisningen inriktas som regel mot både liturgiskt och konsertant spel. Detta kan innefatta såväl historiska stilstudier, där målet är att exempelvis göra en fuga i barockstil, som «fri improvisation» med avsikten att skapa en sorts expressiv ögonblickskomposition. I praktiken kan själva musicerandet därför beskrivas på en glidande skala både när det gäller relationen mellan notationsberoende och gehörsspel och förhållandet mellan imitation och individuellt uttryck. Med denna karaktär är orgelimprovisation som musikalisk genre stilmässigt gränsöverskridande och kan innebära allt från stiltrogna pastischer till nyskapande klangexperiment.

I improvisationen förenas också musikerroller med två historiska spår; den liturgiska musikern med rötterna i en förmodern, kollektivistisk musicerandetradition, och konsertsolisten med musikaliska ideal sprungna ur en romantisk syn på konstnären. Ramarna och uttrycksmöjligheterna för enskilda improviserande organister, den diskursiva praktiken (Krüger, 1998), skapas i ett samspel mellan kontexten och individen (Johansson, 2005) och kan ses som stadda i ständig rörelse. Mot denna bakgrund är textanalysen i denna studie del av en större frågeställning

som berör orgelimprovisationens pedagogiska funktion och konstnärliga betydelse i ett föränderligt samhälle.

## Två perspektiv

Vid analysen av texterna används först ett kritiskt diskursanalytiskt och sedan ett dekonstruktivt perspektiv. Båda dessa riktningar förhåller sig till dualism och förändring, och betraktar den diskurs som kommer till uttryck i texter som samtidigt konstituerad och konstituerande. På ett filosofiskt plan skiljer de sig dock åt.

I kritisk diskursanalys ses språk både som en handling med vilken människor kan förändra världen, och som en handling bestämd av sociala och kulturella faktorer. I en specifik text ses en interaktion mellan texten som text, som produkt och som kommunikativt meddelande (Fairclough, 2003), och analysen berör meningsskapande processer och deras sociala effekter. Fairclough (2001) påpekar visserligen att textanalys i sig själv är otillräcklig för att förstå samhällelig förändring, men menar ändå att kritisk språkmedvetenhet ger människor redskap att genomskåda maktrelationer och att inse diskursers konsekvenser. Detta kan ses som representerande en optimistisk tolkning av tillvarons dubbelhet och komplexitet, och en konkret tro på förändring.

Med ett dekonstruktivt perspektiv betraktas varje text som ingående i den motsättningsstruktur som är typisk för det västerländska tänkandet, en värdehierarki där något alltid marginaliseras. Enligt Derrida (1999) är en nödvändig och grundläggande insikt den att texters enhetlighet är något be-

drägligt och bygger på skapade motsättningar för att försvara en given struktur. Människan är fången i språket: «Att improvisera fram något nytt är förmodligen rena omöjligheten. Återtillägnet äger alltid rum.» (Derrida, 1999, s.98) Med den dekonstruktiva analysen kan dock texten sättas i rörelse och förskjutas, och visa hur de motsättningar som dualistiska strukturer bygger på är en illusion (Dahlerup, 2002). Den obestämbarhet och icke-enhetlighet som blir följden kan enligt Derrida (1999) endast uthärdas som ett metafysiskt lidande, vilket ger en pessimistisk bild av möjligheterna till förändring.

Olikheterna mellan de båda riktningarna när det gäller inställningen till förändring skulle också kunna beskrivas i termer av modernism och postmodernism (Taylor, 2002). Den kritiska diskursanalysens klara målsättningar och tro på kollektiva lösningar och stora berättelser respektive dekonstruktionens individualistiska och framstegspessimistiska pluralism. Hur dessa perspektiv kan komplettera varandra och belysa olika aspekter av texter om musikaliskt lärande, där förändring och utveckling är centralt, kommer nu att beskrivas.

### Presentation av texterna

Mot ovanstående bakgrund presenteras här de valda texterna: Förord ur de två mest omfattande och använda svenska orgelskolorna i improvisation under de senaste tjugofem åren: *Orgelimprovisation* av Anders Bondeman, Lars Hernqvist och Mats Åberg (1977), och *Orgelimprovisation* av Tomas Willstedt (1977). De kallas härnäst Text A och Text B.

### Text A

I denna bok har vi velat ge en handledning i vad man kan kalla *liturgisk orgelimprovisation*. Huruvida benämningen improvisation ger rättvisa åt denna utövning är tveksamt, då det rör sig om förberedda koralpreludier. Den holländske improvisatören och pedagogen Cor Kee har uttryckt saken så: *Att improvisera är att komponera vid spelbordet*. Han menar att man skapar en komposition vid tangenterna utan att skriva ner den i notskrift. Man kan upprepa den och successivt förbättra den, samtidigt som man tränar sitt musikaliska minne, vilket är viktigt då man behandlar ett tematiskt material. Det spontana inslaget av verklig improvisation bör givetvis också finnas med och kan efter trägen övning ge liv åt annars döda musikaliska former. Svårigheten att undervisa i improvisation är uppenbar. Att författa en lärobok i ämnet är en ännu svårare uppgift, då man inte vet hur läsaren uppfattar bokens råd och anvisningar. Kanske kan missförstånd uppstå, som gör att studieresultatet blir dåligt. Betänkligheterna inför arbetet med denna bok har varit många. Vi kan endast förlita oss på elevens och lärarens goda omdöme. (Bondeman, Hernqvist & Åberg, 1977, s. 5)

### Text B

Någon kanske tycker att en del lektioner i detta ämne är väl sofistikerade. Ändå håller sig detta avsnitt kvar på jollerstadiet. Det är därför viktigt att inte ha för stor prestationsångest i början. Den som gör rätt hela tiden gör fel! Man lär sig inte ett språk på det sättet. (Man lär sig att gå genom att ramla!) Misslyckanden är viktiga trappsteg i den skapande processen. *Jag bryr mig inte längre om mina fingrars misstag. Jag vet att dessa misstag inte bara är klumpigheter utan mäktiga vägar mot ett mål som blott de kan uppenbara för mig (Louis Aragon)*. Det är genom famlande i form av bakslag och förtvivlan som poeten i dig så småningom föds! Om man är alltför upptagen med tankar på att «göra absolut rätt» kommer man alltså att få svårt att verkligen erövra «språket!» Men glöm aldrig att ta lärdom av «felen», och gör helst som spädbarnet: Jollra mycket i din ensamhet och bespara en eventuell lärare de flesta «felaktigheterna». Konsultera istället de två lärare du alltid bär med dig. Öronen! De har större kunskaper än du tror. De är också lärare som säkert har stort tålamod med dig, eftersom ni har känt varandra så länge! (Willstedt, 1996, s. IV:1)

### Att förstå sin samtid genom texter – kritisk diskursanalys

Texts can also start wars or contribute to changes in education. (Norman Fairclough)

Denna analys är inspirerad av Faircloughs (2001) tredimensionella modell med de analytiska nivåerna:

- *Beskrivning* av textens formella innehåll.

- *Tolkning* av textens interaktion med uttalade diskurser.
- *Förklaring* av textens relation till den sociala strukturen och av i vad mån den reproducerar eller förändrar den existerande diskursordningen.

Fairclough definierar diskurs som hela den process av social interaktion där texten ingår, och kritisk diskursanalys sätter därför fokus på texten både som en tolkningsprocess och en produktionsprocess. Konkreta studier av både

textens produktion och konsumtion är dock, som Winther Jørgensen och Phillips (2000) påpekar, ovanliga. Denna artikels textanalys inbegriper inte heller praktiken och fokuserar därför huvudsakligen på de två första nivåerna. Den tredje nivån diskuteras i samband med en tidigare empirisk studie (Johansson, 2003), som är utgångspunkt för en större pågående studie om orgelimprovisation som diskursiv praktik. Den diskursiva praktiken innehåller «föreställningar och tankesätt som reglerar och frambringar aktuella handlingar, överväganden och preferenser» (Nerland, 2003, s. 44) och kan där studeras som relaterad till texten som kommunikativ händelse.

## Beskrivning

Både text A och text B består av en del som beskriver vad bokens ändamål är och hur man går tillväga för att uppnå detta, och en del som behandlar förhållandet mellan lärare och elev. Subjektspositionering kan studeras på det grammatiska området genom att fokusera på modalitet (Fairclough, 2001). Eftersom subjektet betraktas som decentrerat, ses denna positionering både som en aktiv handling och som konstituerad av diskursen. Med ett decentrerat subjekt finns makten inte hos en enskild individ eller i en position utan är integrerad i språkbruk och sannings-system. Texten ses därför inte som uttryck för en enskild individs åsikter utan som ett sammanhang där olika röster kommer till tals genom positioneringar. Positioneringen i sådana lingvistiska identiteter betecknas av Fairclough (2003, s. 41) som «stilar».

Hur framträder då positioneringar i Text A och Text B? Är texten till exempel en givare och läsaren en mottagare, eller är den kanske en uppmanare och övertalare som vill få läsaren att handla? I Text A finns redan från början en distanserad hållning, både till läsaren och till innehållet. Den första meningen börjar: «I denna bok har vi velat ge», vilket

enligt min mening pekar på en reservation gentemot den avsedda handledningen – vi «har velat», men vi «vill» inte. Det begrepp som valts för att beskriva ändamålet, *liturgisk orgelimprovisation*, problematiseras också, och texten backar direkt från sin egen definition.

Det Fairclough (2003, s. 103) kallar «hedging expressions» används för att undvika anspråksfullhet: «huruvida benämningen improvisation ger rättvisa åt denna utövning är tveksamt». *Liturgisk orgelimprovisation* är egentligen inte riktig improvisation, «verklig improvisation» är något annat. Men vad är det då? Det är otvetydigt vad som avses, eftersom texten dels hänvisar till Cor Kee som säger att det är «att komponera vid spelbordet», dels strax därefter talar om «det spontana inslaget av verklig improvisation».

*Liturgisk orgelimprovisation* betyder alltså inte improvisation utan förberedda koralpreludier, vilket är detsamma som en «utövning». Ordet «utövning» får i detta sammanhang en mindre positiv klang, eftersom det ställs mot «verklig improvisation», men trots allt är det denna utövning boken handlar om. Intrycket av att texten inte helhjärtat tror på sig själv förstärks av fokuseringen på hur svårt arbetet med boken har varit och på risken att, hemska tanke, «kanske kan missförstånd uppstå». Slutsatsen blir att «vi kan endast förlita oss på...».

Å ena sidan positionerar sig texten här som oändligt anspråkslös inför den svåra konsten att improvisera. Å andra sidan är den allvetande och sitter inne med kunskaper om vad «verklig improvisation» är. «Jag har alltid haft namn om mig att vara en anspråkslös själ, det kan jag säga utan skryt», säger skomakaren i *Stengrunden* (Giertz, 1941, s. 93). Kanske är det en kyrklig anspråkslöshetsdiskurs som visar sig här? I det perspektivet kan man spekulera i att texten vänder sig till Gud Fader själv med avsikten att förklara att «vi har gjort så gott vi kan, men bli inte arg om det inte lyckas för det är så svårt». Vad skulle

Gud då svara på det? Kanske skulle han påminna dem om tjänaren som grävde ner sitt pund (Matt. 25:14–30) och backade från sina möjligheter, av lättja eller ren feghet?

Sammanfattningsvis och på en mer mänsklig nivå menar jag att orden «tveksamt», «svårt», «dåligt» och «betänkligheter» är typiska för textens positionering. Den tar inte ställning för sig själv, avvärjer därigenom kritik och ställer höga krav på mottagarnas «goda omdöme». Det goda omdömet ska nämligen också ta ansvar för den tidigare nämnda risken med missförstånd, som kanske «gör att studieresultatet blir dåligt». Redan innan boken har börjat användas vilar bördan tung på lärare och elev att förstå och föra vidare insikten om hur svårt det är att undervisa i improvisation.

Text B består, till skillnad från Text A, huvudsakligen av tvärsäkra och överraskande uttalanden följda av utropstecken: «Den som gör rätt hela tiden gör fel!», «Man lär sig att gå genom att ramla!». Efter en inledande rad av liknande allmängiltiga påståenden, som kanske omkullkastar det man tidigare fått lära sig, följer råd till läsaren om de bästa sätten att gå tillväga. Här betonas vikten av att våga och inte vara fixerad vid att «göra absolut rätt». Texten positionerar sig som den entusiastiske uppmanaren/läraren, som försöker få en räddhågsen elev att kasta sig ut i det okända och obehagliga genom att ihärdigt upprepa att det inte är farligt.

Samtidigt förblir texten trots allt en text och kan aldrig bli en levande lärare av kött och blod, som ger trygghet inför de farliga sprången ut i det okända. Detta är förmodligen inte heller meningen; eleven uppmanas att «jollra mycket i din ensamhet» och att använda sina egna öron som lärare. Mottagaren konstrueras här som en extremt självständig elev, som kan bära sig själv genom motgångar och svårigheter med hjälp av en text, visserligen outtröttligt uppmuntrande men dock av papper.

Inför texternas helhetsstruktur är det intressant att notera skillnader i tilltal och närhet. Text A börjar med en försiktig viljeyttring, men slutar i tvivel och «betänkligheter» inför bokens framtida användning. Utan direkt tilltal drar sig texten gradvis allt längre tillbaka i en nedåtgående kurva, där ljuspunkten, «elevens och lärarens goda omdöme», dyker upp först i den allra sista meningen. I Text B tilltalas läsaren omedelbart som «någon», för att så småningom bli «du». I användningen av pronomina finns en progression, ett gradvis närmande; som om författaren först befinner sig långt borta och hojtar och vinkar till «någon», för att till slut ha kommit väldigt nära och nu står och ropar rakt in i ditt öra. Du hör väl! «De [öronen] har större kunskaper än du tror!»

## Tolkning

I texter verbaliseras världen genom ordvalet. Ett sätt att undersöka hur detta sker är att fokusera på textproducentens värdering av den verklighet som beskrivs, vilket är det Fairclough (2001, s. 93) kallar «expressive values». I Text A används få ord med stark känslomässig laddning. Spelandet, som ska förberedas, kan «upprepas» och «successivt förbättras» genom att man «tränar». Genom «trägen övning» kan kanske döda former få liv, men eftersom «man inte vet hur läsaren uppfattar bokens råd och anvisningar» finns risk för missförstånd och att «studieresultatet blir dåligt».

Språkbruket betonar regler och använder inga överdrifter eller löften om snabba framgångar. Lärprocessen framstår som arbetskrävande och långvarig och «det spontana inslaget av verklig improvisation» som den enskilda bidrar med, ska inordnas i traditionen. Målet är möjligen att ge liv åt döda (men redan existerande) musikaliska former, och i förhållande till det individuella uttrycket betonas anpassning. Elevens förmåga utvecklas

genom inhämtande av etablerad kunskap i ett lärare-elevsammanhang. Denna kunskap, som kommer utifrån och där det finns en kvalitativ progression, blir tillgänglig för den elev som arbetar hårt och anstränger sig, vilket visar på betydelsen av bildning. Framhävandet av arbete och ansträngning i förhållande till bildning har en konsekvens som kanske inte är synlig vid första anblicken, nämligen att kunskap är tillgänglig för alla och envar.

I texter struktureras världen genom att ord relateras till andra ord och positioneras i sammanhang. Ett exempel på detta är den ovan nämnda problematiseringen av «rätt» och «fel» i Text B, där ordens invanda betydelser ställs på huvudet; «rätt» och «fel» har där inte med den skapande processen utan med «prestationsångest» att göra. Med diametrala motsatser som denna skapas en upp- och-nervänd värld där ord som vanligtvis inger negativa känslor används som positiva: «ramla», «misslyckanden», «misstag», «famlande», «bakslag och förtvivlan» beskrivs som nödvändiga inslag i den skapande processen.

På temat *uppbrott* tecknas en bild av läroprocessen som ett ständigt risktagande, där språket är fullt av känslomässiga ord, vilkas betydelse man aldrig kan vara riktigt säker på. Genom att ordens innebörd sätts i gungning utmanas elevens underförstådda vilja att göra rätt och vara till lags, vilket också visar på en intertextuell utmaning. Texten förutsätter nämligen att läsaren redan har en relation till «rätt» och «fel», som kan medvetandegöras och ifrågasättas. Det är lätt att tänka sig att detta «rätt» och «fel» är det som representeras av Text A, till vilken Text B på flera områden framstår som en motpol: när det gäller det personliga uttrycket handlar det här inte om anpassning utan om originalitet, där «poeten i dig så småningom föds!»

I detta sammanhang är det också intressant att kort reflektera över ordet «viktigt», som förekommer i båda texterna. I Text A är det viktigt att träna sitt musikaliska minne genom

upprepning och förbättring för att kunna behandla ett tematiskt material, medan det viktiga i Text B är misslyckanden! Felaktigheter och misstag beskrivs som något som skall bedömas av de egna öronen, som besitter den nödvändiga kunskapen. Kunskapen kommer inifrån, och är en begåvning som det bara gäller för den enskilde att släppa fram.

Texter är produkter av och visar på praktiker. I detta fall är praktiken improvisationsundervisning, vilket gör det relevant att fokusera på användningen av orden *lärare* och *elev*. I en undervisningspraktik förekommer normalt läraren tillsammans med en elev, vilket också uttrycks på ett självklart sätt i Text A, där «elevens och lärarens goda omdöme» är det hoppfulla inslaget. Begreppet «det goda omdömet» – «le bon gout» – har för övrigt en lång historia i musikaliska sammanhang (jfr. Angerdal, 1981), där det hänvisar till det som ligger bortom det verbala; tradition, uppförandep Praxis, konventionsförtrogenhet och individuell smak. Så används det även i Text A, där ordet «lärare» kan sägas ingå i traditionen, som underförstår en god och välkänd undervisningspraxis, stark nog att hantera skriftliga råd och anvisningar.

I Text B däremot förekommer «lärare» tillsammans med de i sammanhanget förbryllande orden «eventuell» eller «två», och är plötsligt inte alls längre det man tror. En «eventuell lärare» kan man eventuellt lika gärna vara utan, och «de två lärarna» är inte riktiga lärare, utan elevens egna öron. Texten riktar sig tydligt och klart direkt till eleven och säger egentligen: Här behövs ingen undervisning! Jag (texten) är din riktiga lärare och förresten kan du själv, du behöver egentligen inte mig heller!

Med denna betoning av självständighet konstrueras undervisningspraktiken som något onödigt eller till och med odugligt, och upphöjer själva texten till det centrala. Med ett metaperspektiv på texterna kan Text A i förlängningen av detta beskrivas som repro-



ducerande, och konstruerad av praktiken. Texten intar en passiv hållning, är beroende av praxissammanhanget och tror inte på sin egen betydelse som text.

Text B däremot ser sig som en konstruerande och aktiv innovatör, som med självförtroende och utan att vara underordnad någon praktik skapar världen. Medan Text A allvarligt och sökande försöker tala om hur «det är», sätter Text B igång ett spel med ordens traditionella betydelser, där texten verkar lösgöra sig från sina förtöjningar och flyga iväg mot okända mål.

## Diskussion

Det finns många skillnader mellan texterna, och i tolkningen framstår de snarast som motsatser: Vid första anblicken ser det ut som att Text A reproducerar en rådande ordning och inordnar sig i en tradition, medan Text B verkar vilja revolutionera, bryta upp och förändra. Dess intertextuella relation till texter som Text A kan beskrivas som en sorts polemik mot fyrkantiga instruktionshandböcker utan konstnärliga visioner.

Vid en jämförelse med tanke på tidsperspektivet framgår också en tydlig utveckling av språkbruket; från betoningen av ödmjukt och mödosamt inhämtande av kunskap i ett givet sammanhang till fokuseringen på den enskildes respektfria experimenterande. Text B kan därför i ett maktperspektiv ses som en kraftfull utvidgning och förändring av diskursordningen improvisationsundervisning.

Om de båda texterna med sina skillnader och motsättningar kontextualiseras i förhållande till den sociala praktiken framträder emellertid ett något annorlunda mönster. Även om betoningen av bildning och kollektiv kunskap i Text A och framhävandet av individ och decentralisering i Text B kan tolkas som en allmän kulturell utveckling från modernism till postmodernism, är bilden inte så entydig. Uppdelningen kan ifrågasät-

tas eftersom båda texterna har moderna och postmoderna drag; Text B visar till exempel samtidigt på värderativism och en oändlig framstegstro. Och finns inte samma hierarkiska kunskapssyn i Text A och Text B, endast uttryckt på olika sätt?

Brackett (2002) påpekar att grunden för att diskutera postmoderna vändningar inom olika musikgenrer är att de relateras till vad modernism innebär i den specifika musikaliska kategorin. Improvisationsundervisning, liksom annan undervisning, får här ses som en modern företeelse i sig eftersom den bygger på idéer om framsteg, utveckling och bestående kunskap. Mot denna bakgrund skulle texterna kunna ses som ytterligare exempel på det Ericsson (2002, s. 216) kallar *det modernas själavandring*. Ett sådant synsätt, som av Varkøy (2000, s. 35) benämns en «reflexiv modern holdning» bygger på att samhället i sig själv är en ordning som ständigt utvecklas och förändras och kan möjligen balansera spänningen mellan modernismens vilja att bevara fasta grundvalar och postmodernismens allmänna värderativism. I Text B framträder synbarligen nya former och nya metoder, men samma grundläggande musikaliska värderingar delas av både Text A och Text B. På så sätt visar de mer på en utveckling av modernismen mot senmodernism än på två skilda epoker (Söderman, 2005) och skiljer sig främst åt när det gäller organisation och ansvarsfördelning.

Här kan paralleller dras till en överordnad marknadsliberal samhällsdiskurs (Ziehe, 1986; Giddens, 1991) som alltmer flyttar över ansvaret och initiativet för det mesta i livet från traditionella sammanhang till den enskilde. I en tid som söker biografiska lösningar på strukturella problem (Baumann, 2002) blir en patient i denna marknadsdiskurs istället en kund, och beskrivningen av en vårdsökande ändras, från någon som väntar tålmodigt till någon som aktivt söker vård och som «väljer, ställer krav, styr sig själv och som

medverkar i vården av sig själv» (Nordgren, 2003, s. 192).

Betoningen av lärande genom erfarenheter gjorda i ensamhet i Text B kan här ses som ett exempel på språkbrukets förändring i denna riktning, liksom att Text A underförstår att läroboken kommer att användas av en elev tillsammans med en lärare. På motsvarande sätt riktar sig Text B lika självklart till en ensamspelare som inte kräver någon fysisk undervisningsresurs. Avspeglar då denna språkliga utveckling en verklig förändring av undervisningspraxis?

I det fall det av ekonomiska eller sociala skäl inte längre finns någon traditionell undervisningspraxis som eleven kan ingå i, blir det livsnödvändigt med egen initiativkraft och självständigt lärande utan en lärare. Om detta kan denna artikel naturligtvis endast spekulera, men i en tidigare studie av (Johansson, 2003) befanns att rikets tredje stads sjutton församlingar inte hade utrymme för en enda orgelev, vilket till stor del kan ses som en följd av nedskärningar och omorganisationer i samband med kommunaliseringen av kyrkomusikertjänsterna.

Paradoxalt nog blir Text B då plötsligt inte längre så revolutionär, utan kan tvärtom ses som en anpassning till en praktisk verklighet. Parallellt kan den defensiva och svårmodiga inställningen i Text A ses som en omedveten förvarning om denna utveckling: Det är svårt att undervisa i improvisation och att skriva läroböcker om det när praktiken är på väg att förändras till oigenkännlighet och kanske försvinna.

Med detta perspektiv kan texterna inte kategoriseras som antingen transformerande eller reproducerande, utan som både tecken på och agenter i den komplexa process som social förändring utgör. «There are winners and there are losers in the social transformations», menar Fairclough (2003, s. 203). Vart är då fenomenet orgelimprovisation på väg? Rör det sig mot ett bevarande av bildnings-

deal och tradition eller mot ett fokus på individuellt musikaliskt uttryck?

Med vidare empiriska studier av musikalisk praktik och undervisning kan det bli möjligt att diskutera om Text A representerar det som snart blir minnen av en förlorad värld och om Text B verkligen bidrar till frigörelse från hämmande mönster. I undervisningssammanhang är det förmodligen i dialogen mellan användarna och texterna som en medveten transformation kan komma till stånd genom kritisk språkmedvetenhet.

## Att utmana och utmanas – dekonstruktion

Deconstruction is an ugly and difficult word.  
(Jacques Derrida)

Derrida utmanar de västerländska filosofiska fundamenten genom att ständigt visa på det obeständiga och obestämbara i kategoriseringar och beskrivningar av verkligheten. Han beskriver sig som ett virus, som inte går att definiera som levande eller icke-levande, och som stör all ordning och kommunikation (Wills & Brunette, 1993). Denna dubbelhet har sedan 1970-talet utvecklats i användningen av dekonstruktion som textanalysredskap. Där handlar det om en balansakt, om att öppna sig för texten och samtidigt göra motstånd mot den.

En dekonstruktiv läsare föresätter sig att bryta ner olika motståndsstrukturer; i form av eget motstånd eller i form av systemuppehållande strukturer (Derrida, 1979). Frågor som »vad är egentligen skillnaden mellan de två leden i ett motsättningspar» (Dahlerup, 2002, s. 40) används för att upplösa strukturen och sätta texten i rörelse. Enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000, s. 56) är dekonstruktion en sorts operation som visar på hur det som beskrivs som det naturliga kun-

de ha varit annorlunda, det vill säga att «den hegemoniska interventionen är kontingent».

Balansakten kan sägas innebära att som läsare vara både aktiv och passiv, att växla mellan närhet och distans och att identifiera motsättningar för att möjliggöra det Lenz-Taguchi (2004, s. 208) kallar för «dikotomiernas upplösning i multiplicitet». Effekterna av detta beskrivs ofta som positiva vid texttolkning; texten sätts i rörelse och visar sig ha flera betydelser än den man omedelbart ser, öppnar möjlighet för det förtrycktas perspektiv, ger frihet och nya förhållningssätt.

Innan jag fortsätter vill jag emellertid här kort reflektera över det kompletterande perspektiv som dekonstruktionens upphovsman själv, Derrida (1999), ger i *Den andres enspråkighet*. Där beskriver han det lidande som uppstår av att vara både innanför och utanför, att samtidigt äga språket och förbjudas tillträde till det. Han ger en bild av vad det kan innebära för en enskild människa att omsluta och uthärda dubbelhet, mångfald och både-och-perspektiv. I beskrivningen av sina upplevelser dekonstruerar han med sig själv som forskningsobjekt idén om språket som något ursprungligt och enhetligt och förkroppsligar i sin person motsättningen «man talar ju aldrig ett enda språk – man talar bara ett enda språk» (Derrida, 1999, s. 19).

Kanske är det den senmoderna människans dilemma av att både ha och inte ha en identitet som orsakar hans lidande och samtidigt illustrerar en samhällelig situation. I den dubbelhet som Luther på sin tid (utan att vara senmodernist) upplevde – simul justus et peccator både rättfärdig och syndare – fanns en utväg som inte är tillgänglig för den sekulariserade människan, trots att hon kanske fortfarande har kvar behovet av ett enda ursprung (Luther, 1961; Nilsson, 1966, s. 310 ff.; 1998, s. 189 ff.). Då kan förkroppsligandet av dekonstruktionen med spelet mellan motsatser i rörelse hos den enskilde resultera i individuellt lidande, liksom hos Derrida.

Med detta dubbla perspektiv blir dekonstruktion både ett personligt och ett politiskt projekt som inte är begränsat till att studera inomspråkliga relationer. Detta behöver emellertid inte betyda att rörelse mellan motsatser alltid innebär ett lidande utan visar på den fysiska aspekten av dekonstruktion. Att se motsättningsstrukturer i texten kräver ett medvetandegörande och ifrågasättande av de egna kategoriseringarna och följaktligen ett känslomässigt engagemang, som griper in i det personliga livet. Samtidigt som man kan använda sig av vissa metoder och tillvägagångssätt, är dekonstruktion därför egentligen inte en metod, utan något som händer, kanske av sig själv, i «det *handlande tänkandets* och *tänkande handlandets* ofullkomliga upprepningar, som därmed ruckar på, förskjuter eller omformar rådande handlings-/tankemönster eller strukturer» (Lenz-Taguchi, 2004, s. 203; kursiv i original).

I stället för en dekonstruktiv läsning av de båda texterna var för sig kommer de här att läsas som en intertextuell helhet. Text B kan nämligen enligt min mening ses som en dekonstruktion av en hel genre av texter, vilken här representeras av Text A. Den imaginära texten framstår som ett negativ, där det uteslutna är det som möjliggör textens egentliga mening (Hauge, 1995). Motsättningsstrukturen i denna genre kan beskrivas i samma termer som användes i den kritiska diskursanalysen ovan:

| Text A       | Text B          |
|--------------|-----------------|
| Regel        | Uppbrott        |
| Anpassning   | Originalitet    |
| Bildning     | Begåvning       |
| Tradition    | Självständighet |
| Reproduktion | Innovation      |

Dessa kan utvidgas med till exempel kontroll-spontanitet, fel-rätt och död-liv. Här

fokuseras främst på de två motsättningarna fel–rätt och tradition–självständighet.

I Text B kan ses exempel på flera dekonstruktiva grepp som bryter ner strukturen i den skugglika motstående texten. Upp-och-ner-vändningen av traditionella begreppspär (jfr. s. 188 ovan), vilket motsvarar det Derrida kallar omvändningen, ger effekten att medvetandegöra det hierarkiska förhållandet mellan begreppen. «Rätt» och «fel» har med ens inga självklara betydelser längre utan kan vara jämlika, till och med utbytbara. Det som är «rätt» kan lika gärna vara «fel» och tvärtom, vilket också är ett exempel på en dubbelläsning.

Detta innebär både en omvändning av den klassiska motsättningen och en allmän förskjutning av systemet. «Den som gör rätt hela tiden gör fel!» (Dahlerup, 2002) Från detta inledande anfall mot de förmodade förhärskande föreställningarna om rätt och fel snurrar texten iväg med allt fler citationstecken och upplöser till slut alla betydelser i sin önskan att täcka dem. Med en dekonstruktiv tolkning kan man säga att orden dekontextualiseras och utmanar läsaren på duell: Vad betyder de här orden egentligen för dig? Vad vill du att rätt och fel ska handla om? Läsaren blir delaktig i den diskursiva «krigföringen om signifikation» (Johnson, 1980, s. 4) som försiggår både i och utanför texten.

Dekonstruktionens mål är dock inte att nedkämpa det ena begreppet för att ersätta det med det andra, utan att skapa rörelse, osäkerhet om tillhörighet och behov av nyorientering – redskap som kan fungera avväpnande i ett ställningskrig. I Text B kan exempel på detta ses i dekonstruktionen av föreställningen om tradition, vilken å ena sidan genomförs med en fokusering på och förstoring av den bortträngda självständigheten: «Konsultera istället de två lärare du alltid bär med dig. Öronen!» Självständighet framstår som bättre än traditionstillhörighet och

det bästa är att «jollra mycket i din ensamhet».

Å andra sidan skapas en osäkerhet om värdet på det som görs i ensamheten, eftersom läraren är någon som måste besparas «felaktigheterna» (vilka nu dessa är). De egna öronen beskrivs också som lärare med tålmod, till skillnad från en underförstådd verklig lärare. Läsaren måste fråga sig: Är det egentligen bra att vara självständig, och kan man klara sig på egen hand? Hur ska de egna två öronen veta vilka «felaktigheterna» är som den frånvarande läraren måste besparas? Finns det inte i texten ett utsagt krav på att känna till traditionen innan man börjar med jollrandet? Hur ska läsaren förhålla sig till det? Texten undflyr att svara på alla dessa frågor och lämnar läsaren stående med ett nedmonterat språk, där det ena kan vara det andra och det andra kan vara det ena. Det enda som återstår är kanske att börja om från början igen, med joller.

Text B kan ses som ett exempel på en lyckad dekonstruktion, i den bemärkelsen att den skapar osäkerhet och instabilitet. Den dekonstruktiva processen är alltid i rörelse mellan växling och förskjutning, och ovissheit är egentligen det enda resultat som kan uppnås. Att använda dekonstruktion med ett visst – om än lovvärt – *syfte*, till exempel att en gång för alla få kvinnor att förstå att de inte är objekt (Lenz-Taguchi, 2004) verkar strida mot dess grundidé och innebära en tillbakagång till normativitet.

Men vad ska då dekonstruktion användas till, frågar sig kanske en modernist som tror på framsteg och utveckling. Vad är meningen med uthärdandet av obestämbarhet, som Derrida beskriver som ett lidande? Svaret på denna fråga är kanske att en sådan upplevelse kommer ur ett beroende av just den motsättningsstruktur man ifrågasätter, vilket därför orsakar en ambivalens inför hela projektet. Att både äta kakan och ha den kvar brukar vara omöjligt, och dekonstruktionen står en-

ligt min mening ofta inför detta dilemma; de maktstrukturer den vill rucka på i texten försvaras samtidigt av själva verksamheten. Som Kristeva påpekar, kan det postmoderna skrivandet dock också betraktas som «ett slags praktisk forskning i det imaginära» (Kristeva, 1986, s. 368) och som en gränsutforskning där målet är att «vidga det signifierbaras gränser» (Kristeva, 1986, s. 364).

Kanske kan dekonstruktion ses som en del av denna utvidgning, en rörelse i en rörelse som skapar mer rörelse. Målet är inte att komma till ett svar, och ibland inte heller ens att ställa nya frågor. I barnvisan om trollkarlen i India land slutar sången med att han förvandlar sig till ett glas saft och dricker upp sig själv. Ställd inför det häpnadsväckande slutet gäller det kanske som dekonstruktionist främst att motstå frestelsen att fråga: Var blev han egentligen av?

## Vidare

I en översikt av den litterära vändningen på det humanvetenskapliga området påpekar Hauge (1995) att musiken står utanför denna förändring och samtidigt är det dominerande fenomenet idag: «Vi lever kanske snarare i en musikocentrisk epok än i en logocentrisk.» (Hauge, 1995, s. 154) Nuförtiden finns också musik i de flesta människors livsvärld dygnet runt som bakgrund eller som stämningsskapande och identitetsförstärkande faktor (jfr. Juslin & Sloboda, 2001). Hauge avslutar sin framställning med frågan om den litterära vändningen också kommer att omfatta musiken.

Här kan kanske Strömbergs inledande kommentar om det allmänna intresset för musikalisk improvisation ses som ett tecken på en rörelse i den riktningen. Det faktum att konstnärligt uttryck ofta beskrivs som utomdiskursivt och motstående den diskursiva makten (Burr, 2003), behöver inte vara en

återvändsgränd utan kan ses som en utmaning. Bourdieu (2000) menar att motståndet mot analys av konstverk och konstnärliga kunskapsformer är uttryck för ett försvar av myten om den ojämförliche konstnären, som inte kan likställas med vanliga dödliga. En sådan mytologisering medför enligt min mening ett oskadliggörande och förminskande av konsten i ett samhälleligt perspektiv, och vetenskapliga analyser borde snarare kunna förhöja den konstnärliga upplevelsen än att reducera den (Bourdieu, 2000).

De två perspektiv som använts här har belyst olika aspekter av beskrivningar av läroprocesser i improvisation. Faircloughs modell situerar texten i pågående samhälleliga förändringar och blickar framåt med den centrala frågan: vart är vi på väg? Dekonstruktionen däremot relaterar till västerländsk texttradition och filosofihistoria och kan sägas representera ett seende bakåt i tiden: var kommer vi ifrån? I denna skärningspunkt försiggår livet, och organisten improviserar en fuga medan tiden flyr. Den musikaliska praktiken är dock som nämnts oåtkomlig i en textanalys. Emellertid kan studier av musikundervisning som diskursiv praktik (t.ex. Krüger, 1998; Nerland, 2000) visa vägen mot ett utvidgat textbegrepp, där även musikutövning och musikaliska uttryck som artikuleras i en diskursiv praktik kan studeras.

## Litteratur

- Angerdal, L. (1981). *Organistpraxis*. Stockholm: Skeab.
- Baumann, Z. (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Bailey, D. (1992). *Improvisation*. New York: Da Capo Press.
- Bondeman, A., Hernqvist, L. & Åberg, M. (1977). *Orgelimprovisation*. Stockholm: Gehrmans.

- Bourdieu, P. (2000). *Konstens regler*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Brackett, D. (2002). 'Where's It At': Postmodern Theory and the Contemporary Music Field. In: Lochhead, J. & Auner, J. (eds) *Postmodern Music, Postmodern Thought*. London: Routledge.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. London & New York: Routledge.
- Dahlerup, P. (2002). *Dekonstruktion*. Köpenhamn: Gyldendal.
- Derrida, J. (1979). *Living on Border Lines*. Columbia University Press
- Derrida, J. (1999). *Den andres enspråkighet*. Göteborg: Daidalos.
- Dupré, M. (1962). *Cours Complet d'Improvisation à l'Orgue*. Paris: Leduc.
- Ericsson, C. (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse*. London: Routledge.
- Giertz, B. (1941). *Stengrunden*. Stockholm: Verbum.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Hauge, H. (1995). *Den litterære vending; dekonstruktiv videnskabssteori*. Århus: Modtryk.
- Johansson, K. (2003). *Skapande lärande*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Johansson, K. (2005). *Organisters improvisation*. Malmö: Musikhögskola, Musikhögskolan i Malmö.
- Johnson, B. (1980) *The Critical Difference*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Juslin, P., & Sloboda, J. (eds.) (2001). *Music and Emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Kristeva J. (1986). Postmodernism? I M. Löfgren & A. Molander (red.): *Postmoderna tider*. Stockholm: Norstedts.
- Krüger, T. (1998). *Teacher Practice, Pedagogical Discourse and the Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teachers at Work*. Bergen: Bergen University College.
- Lenz-Taguchi, H. (2004). *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS-förlag.
- Lilliestam, L. (1995). *Gehörsmusik. Blues, rock och muntlig trading*. Göteborg: Akademi-förlaget.
- Luther, M. (1961). *Lectures on Romans*. Philadelphia: Westminster Press.
- Nachmanovitch, S. (2004). *Spela fritt*. Göteborg: Bo Ejeby förlag.
- Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praxis*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvetenskaplige fakultet.
- Nettl, B. & Russell, M. (eds.) (1998). *In the Course of Performance. Studies in the World of Musical Improvisation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Nilsson, K-O. (1966). *SIMUL. Das Miteinander von Göttlichen und Menschlichen in Luthers Theologie*. Göttingen: Vandenhoech & Ruprecht.
- Nilsson, K-O. (1998). *Träd upp i tid och otid – en teologi i kristider för predikanter och andra sökare*. Stockholm: Verbum.
- Nordgren, L. (2003). *Från patient till kund. Intåget av marknadstänkande i sjukvården och förskjutningen av patientens position*. (Lund Studies in Economics and Management 77) Lund: Lund Business Press.
- Overduin, J. (1998). *Improvisation for Organists*. New York: Oxford University Press.
- Rogg, L. (1988). *Improvisation Course for Organists*. Fleurier: Schola cantorum.
- Strömberg, M. (2004). Improvisera mera! *Aftonbladet*, 2004.10.30, s. 5.

- Söderman, J. (2005). *Kommersialism eller konst – social positionering och konstruktion av professionella hiphopidentiteter*. Linköping University Electronic Press. <http://www.ep.liu.se/ecp/015/079/ecp015079.pdf> (06.05.15)
- Taylor, D. (2002). Music and Musical Practices in Postmodernity. In J. Lochhead & J. Auner (eds): *Postmodern Music, Postmodern Thought*. London: Routledge.
- Varkøy, Ø. (2001). *Musikk for alt (og alle). Om musikkens syn i norsk grunnskole*. (NMH-publikasjoner 2001:2) Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Wills, D. & Brunette, P. (eds.) (1993). *Deconstruction in the Visual Arts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willstedt, T. (1996). *Orgelimprovisation*. Trelleborg: Triumph.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ziehe, T. (1986). *Ny ungdom och ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Natur och Kultur.