



PERSISK MUSIKUNDERVISNING I SVERIGE

Examensarbete
Musikpedagogexamen
Höstterminen 2012
Poäng: 15 hp
Författare: Olov Lenberg
Handledare: Annika Falthin

Sammanfattning

Denna uppsats behandlar persisk musikundervisning i Sverige. Syftet med studien är att ta reda på i vilka kontexter undervisningen sker och hur pedagogerna arbetar. Studiens forskningsfrågor kretsar också kring vilka metoder som används, vilket ämnesstoff som behandlas och till vilken grad undervisningen liknar den i Iran. För att svara på forskningsfrågorna har kvalitativa djupintervjuer valts som datainsamlingsmetod där informanterna bestått av tre pedagoger som undervisar i, eller har undervisat i, persisk musik i Sverige. I bakgrundskapitlet ges en historisk sammanfattning samt en inblick i musikens egenskaper och undervisningsformer, detta för att bättre förstå utgångsläget. Till det teoretiska ramverket har bland annat Säljös sociokulturella perspektiv om medierande redskap och lärteorier använts. En av informanterna intervjuades per telefon medan de andra två intervjuades i sina hem. Resultat som kommit fram ur intervjuerna var bland annat att den persiska musikundervisningen liknar den i Iran. Exempelvis tillämpas gehörsbaserade metoder, traditionell persisk repertoar - *radif*, långa undervisningspass och fokus på konstnärligt uttryck snarare än exakthet. Men i mötet med "väst" har också endel notläsning använts och undervisats. Repertoaren har i Sverige även utökats med olika slags folkmusik och även klassiska stycken. Om framtiden för persisk musikundervisning i Sverige tänkte pedagogerna att kulturskolan inte skulle erbjuda mer utrymme, men att det skulle fortsätta finnas i studiecirklar och inom familjer. Det fanns även tankar om att den unga generationen iranier som växt upp i Sverige skulle vara mer målinriktade och intresserade av att lära sig om sin egen kultur, samt att YouTube och andra internetbaserade verktyg skulle göra det möjligt att ett större antal elever skulle kunna lära sig persisk musik.

Nyckelord: Iran, Persisk Musik, Mästare, Undervisning, Gehör

Förord

Att skriva detta arbete har varit en lång resa, som möjliggjorts genom ett flertal människors olika insatser. Jag vill uttrycka min uppskattning och mitt tack till alla som ställt sig själva till förfogande och hjälpt till med allt från förmedla kontakter och ställa upp på intervjuer, till bra råd och korrigeringar. Alla har ställt upp med en inställning av tjänstvillighet och gett sitt bästa i det. Det gläder mig väldigt mycket.

Några utvalda personer jag vill tacka:

Annika Falthin som varit en tålmodig handledare (jag förstår inte hur du hinner ge respons så fort), Jenny för gedigen korrekturläsning, alla som har förmedlat information, min handledningsgrupp på SMI, informanterna som intervjuats och min fru som inspirerat och uppmuntrat mig till att klara av uppsatsen.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
1.1 Definition	5
1.2 Syfte	6
2. Bakgrund	7
2.1 Iran och persisk kultur	7
2.2 Musikens ursprung och inflytande	7
2.2.2 Religion och politik	10
2.2.3 Sammanfattning av musikhistoria	10
2.3 Musikens byggstenar	11
2.3.1 Utövande	11
2.3.2 Repertoar	11
2.4 Lärande i persisk traditionell musik	12
2.4.1 Kontext	12
2.4.2 Metodik	13
3. Teoretisk ram.....	15
3.1 Primära och sekundära socialisationer	15
3.2 Mästarlära	15
3.3 Medierande redskap, gehör och noter	16
3.4 Lärstilar och musikaliskt minne	17
4. Metod	18
4.1 Metodval: Kvalitativa intervjuer	18
4.2 Förberedelser	18
4.3 Intervjufrågor.....	19
4.4 Urval av informanter	19
4.5 Genomförande	21
4.6 Etiska överväganden.....	21
5. Resultat	22
5.1 Pedagogisk kontext	22
5.2 Anpassning och disposition.....	23
5.3 Gehör, noter och pedagogiskt material.....	25
5.4 Förhållningssätt till undervisningsstoff - repertoar	26
5.5 Tankar om lärarrollen.....	27
5.6 Annas ingång i den persiska musiken	29
5.7 Undervisning i Iran.....	30
5.8 Tankar om framtiden	31
5.9 Sammanfattning	32
6. Diskussion	34
6.1 Betydelsen av kontakter	34
6.2 Persisk musik och kulturskolan.....	34
6.3 Utbyte och anpassning.....	35
6.4 Olika sätt att lära.....	35
6.5 Setar som referens-instrument.....	36
6.6 Lärarens roll	36
6.7 Vikten av kontinuitet	37
6.8 Metodval.....	37
6.9 Vidare forskning.....	38
7. Källförteckning.....	39
Bilaga 1 - Mail-utskick till SMoK.....	41

Bilaga 2 - Mail-utskick till musikhögskolor.....	41
Bilaga 3 - Intervjufrågor/Checklista.....	42

1. Inledning

Denna uppsats behandlar persisk musikundervisning i Sverige. I detta kapitel ges en introduktion till uppsatsens ämne samt olika tankar och frågeställningar som lett dithän. Därefter följer en definition av *persisk traditionell musik* för att förtydliga vilken musikinriktning som påträffas hela uppsatsen igenom. Kapitlet avslutas med en syftesdel med tillhörande forskningsfrågor.

Vad tänker människor på när de hör Iran? Ett land i mellanöstern med politiskt och religiöst förtryck och kärnvapen? Kanske tanken vandrar till materiella saker som persiska mattor och vissa maträtter? För mig känns iransk kultur både fjärran och nära. Iran är ett land som rent geografiskt ligger relativt långt ifrån Sverige och har ett klimat olikt vårt. Landet har också, med sina olika folkgrupper, helt andra värderingar och traditioner än vad Sverige har. Men för min del känns landet Iran ändå nära mig, då jag varit i kontakt med kulturen ända sedan barnsben. Att få skriva den här uppsatsen känns därför angeläget för mig.

Min ingång i det persiska har fått mig att vilja ta reda på mer om persisk traditionell musik, en musikform med många år av utveckling och etablering bakom sig. Den persiska traditionella musikens teori, instrument och traditioner har varit upphovet till många andra musiktraditioner över hela Asien, men också Europa. Liksom många andra musikformer har denna förts vidare genom gehörstradering från person till person, då noter inte var utbredd. Dessa olika aspekter gör det intressant att titta på det hela ur ett pedagogiskt perspektiv. Jag har också blivit mer och mer nyfiken på hur mästare-undervisningen skiljer sig från den undervisning vi har i Sverige. Här har vi liknande forum, men relationen mellan lärare och elev skiljer sig åt. Min uppfattning är att pedagoger eller ledare i Sverige uppmuntrar sina elever att gå mot ett visst håll, men inte vill pressa eller driva på för mycket. Inom utbildningssystemet har vi sedan förintelsen och andra världskriget mer och mer fostrats till kritiskt tänkande, och därtill ett visst ifrågasättande av ledare. Kanske detta också påverkar synen negativt på mästare-lärling-traditionen då det förutsätter en "mästare"-roll i lärandet. Jag vill finna fler nyanser i det hela.

I Sverige finns det inte mycket skrivet om persisk musik. Några uppsatser är musikvetenskapliga i historisk mening, men ytterst få behandlar persisk musik ur ett pedagogiskt perspektiv. Därför hoppas jag med min insats kunna "fylla i luckan", och bidra med kunskap till ett utforskat område.

1.1 Definition

Innan något annat redogörs vill jag klargöra att jag inte haft som mål att skriva om all persisk musik i Sverige, eller all musik som finns i Iran. I Iran finns populärmusik, folkmusik och symfonisk musik, men inga av dessa är i fokus. Musiken som behandlas i föreliggande studie kallas på persiska för *musiq-ye sonnati-ye irani*. Det är inte helt enkelt att titulera konstarten eller översätta benämningen till andra språk utan smärre begreppsförvirring eller att någon blir "trampad på tårna", men de två vanligaste termerna man använder för att titulera musiken är *traditionell persisk musik* eller *klassisk persisk musik*. I Sohlmans musiklexikon (Skog, 1979) och Millers bok (1999) som refereras i kapitel 2 används termen *klassisk persisk musik*. I vissa andra sammanhang, till exempel i Farhats bok (1990) som också refereras i kapitel 2, används termen *traditionell persisk musik*. Då ordet *klassisk* lätt kan förväxlas med symfonisk musik, som i folkmun kallas för just *klassisk* musik undviker jag den benämningen. Jag anser att termen *traditionell* lämpar sig bättre då det lättare avskärmar musikformen som saknar ren

motsvarighet till västerländsk konstmusik. Dessutom handlar det om en musikform med egna regler och normer som vuxit fram mer genom tradition än genom institution. Av dessa anledningar och för läsarens skull har jag valt att använda termen *persisk traditionell musik*.

1.2 Syfte

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur persisk traditionell musik undervisas i Sverige och undersöka pedagogers uppfattning om lärarroll och repertoar i undervisningen.

Som hjälp för att uppfylla syftet har följande frågor konstruerats:

- Genom vilka slags kontexter undervisas persisk traditionell musik i Sverige?
- Till vilken grad liknar den persiska musikundervisningen den i Iran?
- Vilka metoder använder pedagogerna och hur blir resultatet?
- Vad för slags undervisningsstoff behandlas?

För att svara på forskningsfrågorna valde jag att intervjua tre pedagoger som undervisar eller har undervisat persisk musik i Sverige. Genom att ta reda på vilka metoder de använder är det möjligt att få inblick i vilka traditioner som har bevarats genom tiderna och om de har förändrats idag i Sverige.

2. Bakgrund

I det här kapitlet kommer en överblick över landet Iran att ges, därefter en kronologisk sammanfattning över hur den traditionella persiska musiken har vuxit fram.

2.1 Iran och persisk kultur

För att förstå den geografiska och kulturella kontexten där den traditionella persiska musiken har sin hemvist och ursprung kommer jag att ge en kort överblick av landet Iran.

Iran är ett land som ligger i Mellanöstern och gränsar till bland annat Turkiet, Irak och Pakistan, dess yta är 3,5 gånger så stor som Sveriges men utgör idag bara en dryg femtedel av vad det forna persiska riket har varit (Zelli, 1996). Namnet *Iran* fastställdes 1935 och dessförinnan hette landet Persien.¹ I hela landet bor 75 miljoner invånare. Dessa invånare kan delas in i 22 etniska grupper, bland annat perser, kurder, azerier, baluchis, araber, och afghaner. I flera delar av landet lever även olika nomadfolk (<http://en.wikipedia.org/wiki/Iran>). Den övervägande majoriteten är muslimer, de flesta perserna är shiiter medan araber och kurder för det mesta är sunniter. Bland andra minoritetsfolk finns även zoroastrer, judar och kristna, om än i ett mindre antal (NE, 1992²).

Förutom de olika minoritetsspråken talas huvudsakligen persiska som också är det officiella språket. Persiskan, eller *farsi* som det också kallas, är ett indoeuropeiskt språk precis som svenskan och är ett av världens äldsta. Det har av omvärlden varit välkänt sedan 500-talet f. Kr (Katzner, 1977). Ursprungligen skrev perserna med kilskrift, som på 600-talet ersattes med arabisk skrift då islam invaderade riket. Samma skrift används än idag med några modifieringar för språkljudens skull (Ibid).

Tiden innan medeltiden var zoroastrismen statsreligion och under 600-talet spred araber islam till landet, något som innebar förändrade värderingar och normer. Sedan dess har Persien haft islamskt styre, först i form av monarki och därefter, sedan den islamska revolutionen 1979, republik. Enligt 1979 års författning är islams lagar, sharia, det samma som landets lag (NE, 1992). Allt samhällsliv har islamiserats och i dess religions namn har svåra övergrepp begåtts mot dem som inte ställt upp på den nya regimen, bland annat minoritetsfolk, liberaler, motståndare mot regimen och anhängare av tidigare monarkier.

2.2 Musikens ursprung och inflytande

För att ge läsaren en utgångspunkt och en referensram för min undersökning kommer jag i den här delen ge en historisk överblick över hur den persiska traditionella musiken vuxit fram och hur den står i relation till andra musikkulturer. Den historiska genomgången är också nödvändig då jag kommer att sätta min studie i ett historiskt perspektiv. Jag ämnar senare jämföra dåtid, nutid och framtid. Personer och händelser som jag ansett väsentliga har jag nämnt i kronologisk ordning, utifrån landets olika dynastier.

Sedan 3000-talet f. Kr. har fynd av olika musikinstrument påträffats i persiska riket. De första instrumenten användes i rituella sammanhang, det kunde ofta vara lyror och harpor

¹ Namnet *Aryānā*, Iran, betyder *Ariernas land* och namnet *Persien* syftar på folket perserna, och att härskarna kring år 550 e. Kr. och framåt bodde i provinsen Pärz (Zelli, 1996; <http://en.wikipedia.org/wiki/Iran>)

² Uppgiften om de olika folkslagen är från 1992 men det torde inte ha förändrats så mycket tills idag.

(Lawergren, 2009). Långt senare, under det som kallas akamenidiska dynastin, mellan år 559-331 f. Kr (Miller, 1999)³ omnämner grekiska historiker persisk musik i sina skrifter. Herodotos talar om zoroastriska ritualer där andliga sånger sjungs och Xenofon⁴ nämner ceremoniell och militär musik i persiska riket (Farhat, 1990). Under det hellenistiska styret, 331-129 f. Kr, spreds grekiska idéer till Persien, bland annat den grekiska modalmusiken (Miller, 1999; Zelli, 1996).

De flesta tidiga skrifterna rörande musik påträffas dock under Sassanid-dynastin, 224-652 e. Kr. Musikerna hade en högt ansedd ställning, bland annat vid hovet där de hade högsta rang (Farhat, 1990; Miller, 1999). Bland nedtecknade namn finns en framstående hovmusiker vid namn Barbod som sägs ha organiserat sju modala skalor med underliggande melodier, komponerade för att tjäna vid dåvarande kung Khosros hov (Farhat, 1990). Under samma tid påverkade Persien andra länder och folk. Vid ett tillfälle kom ett tusental indiska musiker till Persien och influerades av musiksystelet och tog med sig instrumentet *setar* (Miller, 1999). Instrumentet förädlades i Indien och dess nutida ättling känns igen vid namnet *sitar*. När araberna invaderade Persien mot slutet av denna dynasti, år 637, anammades snabbt den rådande musikkulturen. Arabiska konstutövare reste till Persien för musikstudier och åkte sedan tillbaks till sina egna städer för undervisa andra. Som följd grundades två lärosäten utifrån den persiska musik-traditionen, ett i Bagdad (Irak) och ett i Córdoba (Spanien). Den spanska skolan blev tongivande och lade grunden för flamencon (Ibid). Instrumentet *Bârbat*, en långhalsluta som användes under denna tid, spreds från Persien till länder österut och västerut. Den togs i bruk av araberna som valde att kalla den för *oud*, även Japan och Kina tog bârbat till sina länder. Därefter kom instrumentet till Europa och blev upphovet till den västerländska lutan och senare även gitarren (Ibid).

Abbasid-dynastin, 750-1258, präglades av en viss sekularisering, en nedtoning av religionen, och var också en period under vilken musiken kom att blomstra (Farhat, 1990). Ett flertal böcker skrevs som behandlade musikteori i form av intervall, skalor och rytm. Ett av de mest betydande verken var *Ketab Al Musiqi Al Kabir*⁵ skriven av musikteoretikern Abu Nasr Fârâbi, en avhandling som bland annat behandlade modalitet. Därefter framträdde andra teoretiker som utvecklade Fârâbis teorier (Ibid). Under denna tidsepok började också sufierna⁶ att integrera den persiska traditionella musiken i sina religiösa riter och såg det som ett sätt att komma närmare Gud (Nettl, 1992, s. 59). Klassiska persiska författare som Ferdowsi, Hafez och Rumi skrev litterära verk, både epik och lyrik, som skulle komma att bli viktiga byggstenar i radif. Deras ord kläddes i toner och det var bland annat versmåten i poesin som utgjorde grunden för rytmerna och i den persiska traditionella musiken.

Under Qajar-dynastin, 1785-1925, började Persien blicka mot väst som inspiration. Den dåvarande premiärministern Amir Kabir grundade Dâr Al-Fonun, en högskola i Tehran som kom att bli starten på den moderna högre utbildningen i Persien (Gurney & Nabavi 1993; Noory, 1998; <http://en.wikipedia.org/wiki/dar-al-fonoon>). Denna högskola var den första icke-religiösa högskolan i Iran. Influensen från Europa tog sig bland annat uttryck i att Alfred Lemaire, en fransk kompositör och militärmusiker, anställdes som ledare för skolans musikkår. Hans två böcker om västerländsk musikteori översattes till persiska år 1883 och var landets första inblick i västerländsk konstmusik. Det var också Lemaire som komponerade det

³ Under den akamenidiska dynastin, mellan år 559-331 f. Kr (Miller, 1999)

⁴ Xenofon var en av Sokrates lärjungar.

⁵ Engelska: Book of Great Music

⁶ Sufism (eller Dervish) är en mystisk dimension av Islam som växte fram som en reaktion mot Umayyad-kalifatet 661-750 e Kr., som ansågs världsligt av många muslimer.

som skulle bli Irans första nationalsång, *Salamati-ye Shah* (http://en.wikipedia.org/wiki/Alfred_Jean_Baptiste_Lemaire#cite_ref-0).

I slutet av 1800-talet lät Mirza Abdollah, lärare och musiker, sammanställa repertoaren som än idag används (Farhat, 1991). I detta använder musikern sig av tolv olika skalor, *dastgah*, något som jag beskriver mer utförligt under 2.3.2.

Intresset för Europa bidrog även till att notation infördes, något som tidigare inte förekommit då musiken varit gehörsbaserad (Skog, 1979; Zelli, 1996). På så sätt kunde musikstudenten Ali-Naqi Vaziri, med hjälp av Abdollah och andra musikers framföranden, transkribera den persiska traditionella repertoaren till noter (RKAC, 2002). Under 1920-talet grundade Vaziri sin egen musikskola och började undervisa utifrån ett västerländskt synsätt (Farhat, 1990). Han publicerade även ett tiotal böcker varav några pedagogiska böcker för fiol och *tar*, andra av mer teoretisk karaktär (Farhat, 1990; Noory, 1998). Vaziri införde tecken i notbilden med anvisning om mikrosänkta och mikrohöjda toner.

Under Pahlavi-dynastin, 1925-1979, blev Iran ännu mer influerat av Europa och väst då radion och kulturdepartementet tog kontroll över musiken i landet, vilket resulterade i att musiker utan skolning i den persiska musiktraditionen blev de som framträdde mest (Miller, 1999). I och med detta så åsidosattes de traditionella läromästarnas värderingar och traditioner. För att återta det som en gång var persisk traditionell musik startades ett center i Tehran 1968. Ett arbete att spela in gamla mästare påbörjades för att senare använda det i undervisnings- och forskningssyfte. Centrets grundare var Dr. Dariush Safvat, en världsomnämnd musiketnolog och setar-mästare som undervisat i persisk musik på Tehrans universitet, och föreläst på lärosäten runt om i Europa och även i USA (Ibid). Efter den islamska revolutionen 1979 utsågs Safvat som ansvarig för musikavdelningen på Tehrans universitet.

På fakulteten för pedagogik vid Tehrans universitet grundades år 1967 ett center för musik för barn (Nazar, 2001). I denna utbildning bekantade sig studenterna med Kodaly, Suzuki och Orffs filosofier. Kodalys metod och solmisation började tillämpas, något som märks i mästartraditionen, där solmisationen konsekvent används, och har ersatt de alfabetiska tonnamnen⁷. Orff-pedagogik spreds till ett tiotal städer runt om i landet med hjälp av sponsorer. Utöver de musikinstrument som vanligtvis används inom pedagogiken kom även de persiska instrumenten i bruk. Dock hade bara övre medel- och överklassen råd och tillgång fanns mest i stora städer som Tehran (Ibid).

Under vissa perioder gjordes försök att införa musiken i iranskt skolväsende. Vid ett samtal som jag förde med en iransk musikpedagog (den 6/11 2011) nämns Vaziri som en ivrare för detta på 1930-talet. Tanken var att få musiken att växa i anseende då grundskolan hade hög status i Iran på den tiden. Idén lades dock ned på grund av religiösa protester, brist på kompetens och låg aktning för musikundervisningen.

Även om den traditionella persiska musiken huvudsakligen har framförts och skapats av män finns det också kvinnor representerade. Siamak Noory (1998) har skrivit en uppsats om musiken i Qajar- och Pahlavidynastierna vilket innefattar tiden mellan slutet av 1700-talet fram till 1979. I Qajar-dynastin finns ett flertal kvinnliga musiker och sångare nämnda, dessa har fått undervisning av mästare. Flera av dem har skrivit vokalstycken och vissa har även varit orkesterledare. Sångerskan Qamar Al-Moluk blev känd i början av Pahlavi-dynastin som en pionjär då hon var den första kvinnan att framträda offentligt utan slöja. Al-Moluk blev berömd för sina framträdanden i Tehrans radioprogram och gjorde även hyllade inspelningar av då nyskrivna sånger av patriotisk karaktär. För att hedra den samtida teoretikern Ali-Naqi

⁷ Till exempel har *do*, *re* och *mi* ersatt de alfabetiska tonnamnen: *C*, *D* och *E*.

Vaziri, nämnd i kapitel 2.2, lade hon att lägga till efternamnet Vaziri efter sitt eget namn (Nakjavani, 2008; Noory, 1998). En av musikens mest välbekanta kvinnor idag är nog sångerskan Parisa, som mot slutet på 1900-talet kom att bli en uppskattad mästare (Miller, 1999).

2.2.2 Religion och politik

Musik i kommunala skolor har varit förbjudet i Iran sedan den islamska revolutionen 1979. Skolor som undervisar i musik stängs permanent och dess skolledare hindras dessutom från att grunda nya skolor. Sedan juni 2010 förbjuds även Irans 16 000 privatskolor att undervisa i musik. Detta gäller alla typer av instrument, även instrument som förekommer vid den traditionella musiken. Ali Bagherzade, ledare för privatskolor i Iran, hävdar att användandet av musikinstrument strider mot den islamiska värdegrunden (Sheikholeslami, 2010).

I islamska samhällen runt om i mellanöstern heter det att fromma muslimer bör undvika musik, i synnerhet instrument och dans. Koranen förmanar de troende att undvika musik som leder till oseriöst beteende, något som å andra sidan mildras av det faktum att samma samhällen högaktar akademisk aktivitet och poesi (Nettl, 1992).. Det förekommer även mycket musik och olika folk och samhällen har hittat ett sätt att komma över religionens ambivalens. En stor del av utövningen har därför överlåtits till icke-muslimska minoriteter som till exempel judar och kristna armenier. De sistnämnda stod för den största delen av instrumenttillverkningen på 1970-talet (Ibid).

Sedan den islamska revolutionen 1979 har Irans regim kuvat ett stort antal konstutövare, och hindrat influenser från väst. Det offentliga musikutövandet har begränsats till mer privata sfärer som bröllop och familjesammankomster. Miller (1999) menar dock i sin bok *Music and song in Persia* att denna inskränkning snarare lyfte undervisningen till en högre nivå, då den överfördes i nedstigande led från personer med bra smak och urskiljning.

Hormoz Farhat delar inte samma syn i sin avhandling *The Dastgah Concept in Persian Music* (1990). Han menar att även om musikkulturen har tagit skada av europeiska influenser, så kan det inte mätas med den skada som islam tillfogat den:

If in 1965 there was reason to fear the gradual distortion of Persian music through westernisation, now there is reason to wonder if the tradition is to survive at all (Farhat, 1990, s. 121).

2.2.3 Sammanfattning av musikhistoria

Den persiska traditionella musiken har formats sedan under 2000 års olika styrelseskick och influenser från andra kulturer. Musiken har också inspirerat och satt spår i andra länder genom sina instrument, teorisystem och musikutövanden. Den persiska traditionella musiken finns kvar men har gradvis utvecklats, formats och förädlats genom åren. Musiken har fyllt flera funktioner, som ceremoniell hovmusik, religiös tillbedjan och som intellektuell konst för publik. Melodier har tillkommit och instrument har förändrats. Den islamska regimen har förbjudit musiken i iranska grundskolor men trots det har traditionen förts vidare från generation till generation genom ljudinspelningar, transkriptioner men framför allt genom relationer mellan mästare och dess lärningar. Sedan universitet inrättats på slutet av 1800-talet har också den persiska traditionella musiken fått en plats i högre utbildning.

2.3 Musikens byggstenar

Nedan beskrivs byggstenar i den persiska traditionella musiken och viktiga termer att känna till för att kunna ta del av intervjustudien på bästa sätt.

2.3.1 Utövande

Till sitt format är den persiska traditionella musiken kammarmusikalisk och framförs i ensembler av upp till tio personer, ibland fler (Skog, 1979). Sångare ackompanjeras av melodiinstrument som till exempel långhalslutorna *setar* och *tar*, stråkinstrumenten *kamanche* och numera även violin, hackbrädet *santur*, flöjten *ney* och rytminstrumenten *daf* och *tombak*. Till skillnad från västerländsk konstmusik som ofta bygger på polyfoni, flerstämmighet, är persisk musik nästan alltid monofonisk, det vill säga enstämmig (Nettl, 1992). Musiken har improviserade icke-metriska inslag, *avaz*, och komponerad metrisk sång, *tasnif*, ofta med unisont ackompanjemang (Ibid). Farhat menar att styrkan i persisk traditionell musik ligger i melodiken:

The wealth of this music, therefore, is not in the complex rhythmic patterns, nor in polyphony, which it does not employ, but in the many modal possibilities and the cultivation of highly embellished melodies (Farhat, 1990, s. 2).

Musiker och sångare framför stycken utsmyckat med drillar och glissandon, däremot används inte vibraton som är vanligt inom västerländsk konstmusik, exempelvis bland stråkinstrument. Män sjunger i höga register och kvinnor i lägre register, och tonen är ofta nasal och skorrande (Nettl, 1992).

I *Excursions of World Music* beskriver Nettl (1992) vad han hörde och såg under en traditionell konsert i Iran på 70-talet. Sångerskan hade karaktäristisk klangfärg som inte kunde liknas vid till exempel opera, rock eller country. Hon sjöng med en stark, hes bröströst utan vibrato men med ornament (Ibid). Ibland gick sångerskan över till att sjunga långa fraser ordlöst, på stavelser som "Aaah" i en klang som låter som en blandning av snyft och jodding, något som kallas *tahrir* och är vanlig för persisk traditionell sång (Nettl, 1992; Miller, 1999).

Miller skriver i sin bok *Music And Song In Persia* (1999) hur viktigt det är för persiska traditionella musiker att vara i rätt sinnestillstånd under ett framträdande. Han säger att "in persian music and other eastern performing arts, mood is always more important than technique" (s. 20). Ordet *mood* som Miller betonar i sin bok är översatt från persiskans *haal*, som kan översättas som läge, tillstånd, och även som känsla i vidare bemärkelse. Att rent mänskliga egenskaper är också viktiga i musiken poängterar en persisk musiker vid namn Hossein Tehrani:

You must always try to be a "human being" first, and then an "artist" (During, Mirabdolbaghi & Safvat, 1991).

2.3.2 Repertoar

Kärnan i den traditionella persiska musiken ligger i repertoaren, *radif* (svenska; *rad*, *samling*) (Nettl, 1987). Termen *radif* är ett samlingsnamn för tolv olika *dastgahs*, modala skalor. En av de tolv *dastgahs* är *Mahur* (Farhat, 1990) som till tonförrådet är nästintill identisk med vår durskala vilket också kan höras på namnet.⁸ Tonförråden i dessa *dastgahs* innehåller hela och

⁸ jmf. engelskans *major*.

halva tonsteg, men också mikrointervall som påminner om kvartstoner.⁹ Dessa mikrointervall har sin utgångspunkt ifrån banden på de persiska långhalslutorna, tar och setar. Banden på dessa instrument är justerbara och kan med en lätt handrörelse flyttas vid behov (Farhat, 1990).

Varje dastgah är också en typ av svit eller stycke som innehåller olika formdelar som till exempel en inledning, en rytmiskt ackompanjerade del och små, korta melodier. En dastgah inordnar dessa formdelar i en bestämd ordningsföljd som används i ett musikframträdande (Skog, 1979). Miller (1999) berättar om vilka dastgahs som anses passa med vilka texter, det kan vara poesi eller verser från koranen. Det finns även anvisningar om vilka tider på dygnet de passar, vilka sinnestillstånd de framkallar och vilken färg de anses tillhöra.

Nettl (1992) menar att samlingen av alla dastgahs, radifen, i sig själv lär musiker att improvisera då den bland annat inkorporerar användbara tekniker och ger idéer om hur musikaliska motiv kan varieras. Som råmaterial framförs den inte inför publik, men används i övningssyfte och som utgångspunkt för improvisation.

2.4 Lärande i persisk traditionell musik

Följande två avsnitt kommer att ge en bild av hur undervisning går till i Iran, några undervisningskontexter som finns, och vilken metodik som huvudsakligen används för att överföra musiktraditionen från generation till generation.

2.4.1 Kontext

Den som velat lära sig persisk traditionell musik har gjort det genom långvarig och intensiv kontakt med en *ostad*, som betyder mästare på persiska (Miller 1999; Skog, 1979). Färdigheter har överförts till eleven gehörsvägen, genom att eleven härmat vad den hört mästaren göra (Skog, 1979). Det tar ungefär fyra år för en elev att memorera radif. När eleven bekantat sig tillräckligt med materialet tolkar de det på sitt eget sätt genom improvisation. Efter 30-40 års erfarenhet kan titeln som mästare fås (During, 1991; Nettl, 1992). Mästarens roll i persisk traditionell musik har dock inte enbart bestått i att förmedla kunskaper i musik, utan också en god karaktär och andliga kvaliteter. Miller berättar om hur hans läromästare lärde sig både musikens hantverk och ta del av mästarens karaktär:

Safvat added that disciples would meet with their master each day to gain strength from the master's character as well as learn musical techniques and practical application [...] The truly great musician, therefore, rather than spending the majority of his energy learning theory and perfecting technique, will spend more effort in polishing the mirror of his soul to be able to reflect the divine light (Miller, 1999, s. 25).

Utöver denna kontext, som är den sedvanliga, förekommer alternativa undervisningssammanhang som till exempel den egna familjen. I en intervju på Re:orientfestivalen i Vadstena¹⁰ berättar sångerskan Mahsa Vahdat om hur hon kom i kontakt med musiktraditionen genom sin farmor och sin far. Hon framhöll att även om de inte var professionella sångare så väckte de hennes intresse vilket gav henne kunskap då dessa båda, samt hennes syster, sjöng och reciterade dikter.

⁹Att de persiska mikrointervallen kallas för kvartstoner är enligt Farhat (1990) inte helt korrekt då intervallen inte motsvarar en kvarts tonsteg som bland annat arabisk musik använder. I den traditionella persiska musiken är intervallen ofta mindre.

¹⁰ Sändes i SVT2 den 18/10 2011 kl. 20.00.

En annan alternativ undervisningskontext är internet, där musiker lägger upp interaktiva lektioner, till exempel på YouTube där de undervisar i allt från setar till tombak. Ett exempel på detta är tar-spelaren Sahba Motallebi som tidigare gått hos en mästare i Tehran. Motallebi har en egen YouTube-kanal¹¹ där hon ger nybörjarlektioner och praktiska workshops på persiska. Sahba gick tidigare hos en mästare i Tehrans konservatorium, i Iran. Hon har också en hemsida där möjlighet ges att bland annat beställa hennes och andras metodikböcker för persiska instrument.¹²

2.4.2 Metodik

Jag kommer här ge några exempel på hur olika mästare jobbar, för att ge en bild av hur traditionell undervisning ser ut i Iran.

I antologin *The Art of Persian Music* (During, 1991) berättar en studerande om sina lektioner med sin mästare i tombak. Undervisningen kännetecknades av gehörsinläring och imitation. Stor vikt lades vid känsla. Mästaren, vid namn Cherimani, talade knappt under lektionerna. Istället ville han att eleven skulle få tag på musiken genom hans tanke och känsla. Författaren drar paralleller till en kalligrafi-kurs där elever på motsvarande sätt gjorde exakta kopior av mästarens målningar. När en elev körde fast ledde Cherimani den fram steg för steg tills problemet var löst till fullo. Mästaren försökte på olika sätt få eleven att förstå rytmen utan att använda teorier eller diskussion. För att undvika ensidighet lät han också undervisningsstoffet bli olika för varje elev. Han tog också fler tillfällen i akt att uttrycka sin tacksamhet över den mästare han själv haft, vilket satte spår i elevernas hjärtan (Ibid).

Cherimanis mästare, Hosein Tehrani, var i sin tur en välkänd tombak-spelare. På hans tid i slutet av 1920-talet hade notskrift för tombak inte ännu utvecklats, vilket gjorde att elever fick memorera rytmer med hjälp av fraser som *Yek-sad-o-bist-o-panj*¹³ och *Bale-Vo-Bale-Ba 'leh-Dige*¹⁴ (Nassehpoor, 2002).

Nour-Ali Boroumand (Nettl, 1987), en annan mästare, studerade radifen hos flera olika mästare med avsikt att hitta den ursprungliga versionen och spela den på sitt personliga sätt. Efter övertalningar tog han även på sig uppdraget att lära ut den vid Tehrans universitet på 60-talet. Varje student hade då fyra års undervisning till sitt förfogande, något som han ansåg inte var tillräckligt. Boroumand disponerade 2-3 dastgah:er per år och undervisningen skedde i grupper med 6-12 elever i varje. Under sina lektioner var gehörsinläring dominerande. Han kunde spela en melodisnutt, stanna upp och låta studenterna imitera samma fraser på sina olika instrument. Detta skedde gradvis och till slut lärde de sig hela melodierna. Nästa lektion började med att dastgah:en tog vid där den slutade sist. Melodierna repeterades fram till den punkt de hade slutat sist, för att senare gå vidare i styckena. När någon hade funderingar, förklarade Boroumand tålmodigt och förebildade (Ibid). Detta grepp har även använts även i sångundervisningen (Miller, 1999), en av de mer nutida mästarna i persisk sång använder samma pedagogik att sjunga och imitera en bit i taget. Miller (Ibid) menar att det också var ett sätt för studenterna att lära av varandra.

¹¹ <http://www.youtube.com/user/SahbaTV?feature=chclk>

¹² <http://www.sahbamusic.com>

¹³ *Yek-sad-o-bist-o-panj* = "Ett hundra tjugofem"

¹⁴ *Bale-Vo-Bale-Ba 'leh-Dige* = "Ja och ja, just det"

Något som utmärkte vissa mästare var också noggrannheten i gehörstraderandet. En av mästarna, Karimi (During, 1991), tillät inte att en enda ton modifierades eller ändrades i någon gusheh, utan höll sig till materialet i stor exakthet. Denna noggrannhet menar Karimi vara befogad i och med att radifen är ett kulturarv som förs vidare flera generationer framåt genom gehör och om det skulle göras släpphänt så skulle radifen bli förvanskad efter några generationer. Tekniken har gjort det möjligt att spela in lektioner in på kassettband för övnings skull, detta förekommer i vissa kretsar och setarmästaren Safvat (Miller, 1999) anser det vara användbart då denna konstform lärs in gehörsvägen.

Principen att mästaren förmedlar till sina elever allt som hon/han lärt sig från sin egen mästare kallas på persiska för *sine be sine*¹⁵ (Samtal med persisk musiker den 8/7 2012).

Som tidigare nämnts har västerländsk notation använts för att transkribera radifen. Jean During menar dock att det är svårt att skriva ner detaljer som innefattar interpretation och att musikern får nöja sig med en förenkling (During, 1991). Vidare hävdar han att notskrift inte rekommenderas av mästarna som ett verktyg för lärlingsundervisning, utan endast tjänar som påminnelser. I Sohlmans musiklexikon (Skog, 1979) kan utläsas att notläsning inte gynnat undervisning av persisk musik:

Numera lär sig eleverna vid musikhögskolor i stor utsträckning spela med hjälp av tryckta (och därmed stelnade) versioner av de olika gusheh-hå. Resultatet är en olycklig standardisering av spelsättet hos en del av den nya musikergenerationen, och en motsvarande nedgång i förmågan i förmågan att på ett konstnärligt sätt utveckla nya versioner av radif (Ibid).

Om lärandet kan sägas slutligen att musiken traditionellt sett överförs från mästare till lärling. Undervisningen är i huvudsak gehörsbaserad och muntligt traderad men på senare år har också notskrift och inspelningar använts som stöd för undervisning.

¹⁵ *Sine be sine* kan översättas "Chest to Chest"

3. Teoretisk ram

I detta kapitel presenteras teorier som ligger till grund för undersökningen. En stor del av teorierna utgår från Säljö's sociokulturella perspektiv om lärande och medierande redskap men även andra teorier behandlas.

3.1 Primära och sekundära socialisationer

Varje samhälle har ett behov av att bevara de kunskaper och färdigheter som utvecklats och se till att de förs vidare till kommande generationer (Säljö 2000, 2005). Om inte miljöer eller kontexter för detta upprättas finns det en risk att dessa kunskaper och färdigheter går till spillo. Det behövs också fungerande redskap och praktiker för att hålla det kollektiva minnet vid liv. Insikter, tekniker och färdigheter kräver kollektivt lärande över generationer. Säljö hävdar att lärandet som fenomen i allmänhet förknippas med enbart skolan och andra utbildningssystem (2005), men att det är mer komplext än så. Snarare än att sätta likhetstecken mellan lärande och undervisning menar han att lärandet sker på många fler sätt. Säljö (2000) talar om två olika typer av socialisationer där kunskapsförmedling och lärandet sker. Den primära socialisationen äger rum i en mindre gemenskap, familjen eller vänskretsen. De flesta av livets mest grundläggande och viktiga kunskaper och färdigheter förmedlas här; till exempel språk, regler för socialt samspel och hänsynstagande. Ett sådant exempel i den traditionella persiska musiken ses i avsnitt 2.4.1 om Mahsa Vahdat från Re: Orientfestivalen som enbart lärde sig persisk musik genom familjen. Den sekundära socialisationen sker i institutionaliserade miljöer, som skolor eller lärosäten, och har i många avseenden annorlunda villkor än den primära. Till exempel har ett barn inte samma band till formella institutioner och dess representanter som till sina föräldrar och rutinerna i den sociala interaktionen är också annorlunda.

3.2 Mästarlära

En annan sekundär socialisation förutom skolan är mästar-lärlingtraditionen, en något äldre undervisningsform som funnits sedan medeltiden i Europa och ersatte det lärande som tidigare skedde inom familjen (Säljö, 2000). Mästarläran bygger på en relation mellan en mästare och hans/hennes lärling (Holgersson, 2011). Den har förekommit i flertalet europeiska länder framför allt inom hantverksyrken. Den person som ville lära sig ett yrke skulle behöva gå in som lärling i en yrkesgemenskap, ett sammanhang innehållande redskap, kunskaper och värderingar nödvändiga för att producera de varor och tjänster som yrket avsåg (Säljö, 2000). En yrkesutövare inom skräddaryrket genomgick tre stadier, först som lärling, därefter gesäll och till slut mästare (Ibid). Till en början observerade lärlingen hur mästaren gjorde och hjälpte till med enkla sysslor som att städa och vara mästaren behjälplig. Med tiden blev lärlingen anförtrodd större uppgifter och så småningom fick denne tillverka färdiga produkter. Säljö (2000) menar att denna läroprocess inte bara gav lärlingen färdigheter utan också en identitet och en social position. På grund av att identiteten var en stor del av lärandet skapades också en lojalitet mellan mästare och lärling (Ibid). Lärlingen måste acceptera mästarens auktoritet då denne förkroppsligade något som han eller hon som lärling ville komma åt.

Mästarläran som undervisningsform har också förekommit inom musikeryrket (Holgersson, 2011). Att musiker har sökt sig till läromästare är något som pågått i hundratals år även i Europa. Ett exempel är Johann Sebastian Bach som gick 30 mil till fots för att få del av Elias Herdas undervisning. Dagens musikstudenter söker sig också till lärare som de anser vara

skickliga och respekterade musiker. Dessutom har högre musikutbildningar i Sverige, exempelvis musikhögskolor, en instrumentalundervisning som påminner om mästare - lärling-traditionen (Ibid). I den persiska traditionella musiken har den största delen av kunskapsförmedlingen skett genom en mästare-lärlingkontext i Iran, vilket behandlats i kapitel 2. Sammanhanget är således en sekundär socialisation i vilken kunskap överförs från generation till generation i mer ordnade former än till exempel en primär socialisation som familjen är. Även svenska kulturskolor och studieförbund kan ses som sekundära socialisationer.

3.3 Medierande redskap, gehör och noter

Säljö (2000) skriver om redskap som vi människor använder i vår vardag. Dessa används för att kommunicera med omvärlden och kunskaper, insikter, konventioner och begrepp har byggts in i dem. Säljö (2005) förklarar i ett annat sammanhang att redskapen är materiella, språkliga och intellektuella hjälpmedel som människor använder i konkreta praktiker. Till exempel är skriftspråket idag ett verktyg som hjälper oss att lagra information, men innan dess var folk tvungna att använda sig av muntlig trädning (Ibid). På det sättet bevarades allt från poesi och berättelser till släktlängder av olika slag. Memorering var nödvändig för att bevara det förflutna och kunde ses ett kännetecken för en bildad människa. Skriftspråk och muntlig trädning har paralleller inom musiken, nämligen notläsning och gehörsträdning.

Gehörsträdning som praxis har funnits lika länge som människan själv enligt Lilliestam (1995). Vidare hävdar han att den större delen av världens musik är gehörbaserad, det vill säga skapad, spelad och spridd utan notskriftens hjälp. Exempel på det i västvärlden är folkmusik, men också i senare genrer som jazz och rock (Ibid). Som kan utläsas i kapitel 2.4 har även den persiska traditionella musiken i första hand förmedlats genom gehörsträdning. I västerländska samhällen har notskriften spelat en avgörande roll (Lilliestam, 1995). Bland annat har äldre musik kunnat framföras tack vare notskrift. Till en början uppkom notskriften som en minneshjälp för musiker, och senare som hjälpmedel för komposition och som pedagogiskt hjälpmedel. Musikforskare har också använt noter av analytiska skäl.

Säljö (2005) menar att noter är ett medierande redskap mellan kompositör och musiker, men även mellan musiklärare och elev. Således kan noter ses som ett medierande redskap också i musikundervisning. Noter som mediering gör det möjligt att läsa, studera och forska kring musik. Detta redskap för mediering har stor betydelse för kognitiva och kommunikativa förmågor som hör till musikutövande och musikförståelse i samhället. Notskriften fordrar dock ett kreativt förhållningssätt och genrekänedom hos utövaren. Säljö (Ibid) tar upp en studie gjord av Rostvall och West (2001) som visar att undervisningen i den kommunala musikskolan i Sverige i stor utsträckning fokuserar på notbilden. Det som i första hand övas är att träffa rätt ton på sitt instrument, snarare än att utöva musik. Säljö menar att "Det är inte nödvändigt att behärska detta system för att lära sig eller utöva musik. Man kan lära sig spela på gehör och uppnå en betydande skicklighet utan att gå vägen via noter" (2005, s. 164). Som nämnt i avsnitt 2.4.2 om metodik har noter använts i persisk traditionell musik sedan slutet av 1800-talet. Noterna har fungerat som medierande redskap, inte bara för bevarandet av musiken, utan också i undervisningen. Som tidigare sagt är noter i undervisning inte något som rekommenderats av vissa mästare utan lämpar sig bara till transkription för minnets skull.

Radifen som transkriberades till noter kan ses som ett sätt att bevara kunskaper och färdigheter över generationer. Den lärandemiljö som mästareläran utgör har också varit

avgörande för att persisk musik skulle kunna fortgå till denna dag. Dagens teknik öppnar också upp för nya möjligheter i lärandet. Säljö (2000) framhåller att informationstekniken innehåller redskap som kan stödja olika läroprocesser. Bland andra exempel finns tillgången till information och möjligheten till kommunikation med likasinnade. Möjligheten till kontakt blir oberoende av fysisk samvaro, internet tillåter människor att kommunicera snabbare och med större geografiska avstånd. Virtuella gemenskaper skapar sammanhang för lärande som liknar fysisk gemenskap. En dator kan dessutom svara på tilltal den får och kan utföra vissa kommandon som inte boken kan. I datorns mjukvara finns olika mekanismer som kan stödja uppbyggnaden av kognitiva funktioner, olika utmaningar och trösklar kan också vara kompetenshöjande (Ibid).

3.4 Lärstilar och musikaliskt minne

Sedan 1970-talet har viss pedagogisk forskning varit inriktad på att människor har olika preferenser för hur de bäst tar in och bearbetar ny kunskap. Dunn och Dunn (Pettersen, 2010) menar att människor har olika perceptuella preferenser. I grunden finns olika sätt vi använder för att ta in olika lärostoff på ett optimalt sätt. De fyra sätten, eller sinnesmodaliteterna, brukar förkortas VAKT; Visuellt, Auditivt, Kinestetiskt och Taktilt (Ibid). Då lärostoffet presenteras med bilder eller annat som kan uppfattas med ögonen kallas det visuellt. Att lära sig genom det hörbara kallas för auditivt. Att lära grovmotoriskt med hela kroppen kallas för kinestetiskt, och att mer finmotoriskt använda händerna kallas för taktilt. Lärstilsmodellen utgår från skolans miljö men kan även tillämpas på andra områden som till exempel musikundervisning.

Lilliestam (1995) utgår ifrån samma uppdelning när han går igenom sätt att minnas musik: "Auditivt minne, eller hörselminne, innebär att man minns hur en sång eller ett musikaliskt motiv låter. Man kan sedan eventuellt återskapa musiken på sitt instrument eller med rösten ur minnet med hjälp av sitt gehör" (s. 45). Det visuella minnet handlar om att minnas hur någonting ser ut, det kan handla om noter, men också om hur ett fingergrepp ser ut på ett instrument. Ett exempel på visualiserade grepp är grepptabeller, som tabulatur för gitarren (Lilliestam, 1995). Visuella representationer kan dock inte visualiseras på samma sätt för sångare. Kinestetiskt och taktilt minne talar om hur det känns när vi spelar. De två olika minnessätten är hopslagna för att de i praktiken är svåra att skilja åt. Dessa används då vi rör på kroppsdelar som fingrar, armar och fötter i musicerandet. Olika rörelsemönster programmeras in i oss och automatiseras. Lilliestam (Ibid) introducerar en annan slags lärstil, nämligen det verbala minnet. Detta innebär bland annat att använda icke-verbala ord som efterliknar ljud, eller att "hänga upp" en melodi på en låttext. Att använda ord och meningar i rytminläring är en av många metoder som används också på svenska kulturskolor (Kvarnäs, 2011). Som nämndes i 2.4.2 så förekommer också metoden i mästarundervisningen i Iran.

4. Metod

I detta avsnitt redovisas datainsamlingsmetoden, vilket är intervjuer. Här presenteras även sättet jag gått till väga för att finna informanter och varför de valdes, etiska överväganden och hur mina metoder är relevanta för studien.

4.1 Metodval: Kvalitativa intervjuer

Till min undersökning har jag valt kvalitativa intervjuer som datainsamlingsmetod. Med kvalitativa intervjuer kan jag, på ett djupare sätt än kvantitativa, sätta mig in i hur några olika pedagoger tänker. Kvalitativa intervjuer kan öppna upp för flera nya infallsvinklar då informanternas egna tankar och synsätt kommer fram, istället för att jag som intervjuare enbart låser mig fast genom alltför direkta frågor och kvantitativa data. Undersökningen kan hjälpa till att bättre förstå den persiska traditionella musiken som helhet, samt ge fler perspektiv på lärande och lärarrollen. Jag har även för avsikt med mina intervjuer att skapa en inblick i hur olika undervisningskontexter kan se ut i Sverige. Tre semistrukturerade intervjuer gjordes, varav två i direkt möte med personerna och en telefon-intervju.

4.2 Förberedelser

Inledningsvis behövde jag ta reda på vilka institutioner som bedriver undervisning i någon form. Jag tog kontakt med SMOK¹⁶ och hörde efter om de kunde ta reda på vilka musik- eller kulturskolor som undervisar i persisk musik. Frågeställningen skickades därefter vidare till landets kulturskolor, bland annat genom rådets regelbundna nyhetsutskick. Endast två kommuner gav svar på förfrågan. Den ena kommunen skrev att de hade haft en timlärare som undervisade i persiska instrument, som dessvärre hade sagt upp sig då intresset varit för litet. En annan kommun svarade att de för tillfället bedrev persisk musikundervisning på sin kulturskola och samma pedagog kom också att bli en av informanterna i denna studie. För att tydligare kunna säkerställa att bortfallet av svar inte berodde på glömska eller tekniska fel sökte jag på nätet efter kulturskolors utbud.

Jag undersökte också vilka institutioner inom högre utbildning, här musikhögskolor, som bedrev undervisning i persisk musik. Det gjorde jag genom att skicka mail till rektorer, prefekter eller motsvarande skolchefer i Sveriges olika musikhögskolor med frågan om de bedriver persisk musikundervisning i sin skola, eller om det har förekommit tidigare, se Bilaga 2. En högskola svarar att det inte finns överhuvudtaget. En annan svarar detsamma, men att de har haft en student som skrivit en uppsats om persisk musik. De tre sista högskolorna svarar att undervisning har förekommit på olika sätt. En högskola har erbjudit undervisning i större projektform, en har använt persisk-relaterat material i ensemblekurser och har även samarbetat med turnerande musiker, vid ytterligare en högskola har en pedagog undervisat några få studenter regelbundet. Den sistnämnda blev en andra informant som valdes ut för intervjustudien, då han var en av dem som studerat och undervisat på en av högskolorna. Ytterligare en pedagog förmedlades genom en av mina egna högskolelärare.

¹⁶ SMOK = Sveriges Musik- och Kulturskoleråd.

4.3 Intervjufrågor

Jag valde att göra semistrukturerade djupintervjuer. I de mindre strukturerade intervjuerna är intervjuaren medveten om ämnesområdet som bör täckas in, men ställer frågor i den ordning som situationen bjuder in till (Stukát, 2011). Detta kan göras utifrån en checklista med en uppsättning teman eller ämnen. Inför intervjusamtalen förberedde jag en typ av checklista med teman och några enstaka frågor, vilka återfinns i Bilaga 3. Kvale och Brinkmann (2009) talar om frågor som kan vara öppna och ge öppna svar. I mitt fall har jag förberett frågor som till exempel "berätta om din bakgrund", men även mer specifika och sonderande frågor som rör till exempel undervisningstid och repertoar. Samma författare (Ibid) råder också till att följa upp ett uttalande med så kallade andrafrågor, en typ av motfrågor som kan användas för att fördjupa intervjun och ytterligare utreda intressanta data som kommit fram. Detta är något jag försökt ta tillvara på, i vissa fall har jag frågat för att få saker förtydligat och ibland för att dyka djupare.

4.4 Urval av informanter

Till undersökningen valdes tre intervjupersoner som alla är verksamma musikpedagoger och undervisar eller tidigare har undervisat i traditionell persisk musik i Sverige. Om kvantitativa data ska samlas in, jämföras och göras generella, kan tre intervjupersoner ses vara ringa. Stukát (2011) menar dock att det i kvalitativa intervjuer inte krävs en större kvantitet då dessa typer av intervjuer är djupgående och av praktiska skäl svåra att ta sig an och kräver mycket tid av transkribering.

De tre olika pedagogerna har erfarenheter av att undervisa i olika typer av kontexter. Alla tre är musiker, företräder var sitt huvudinstrument och har också i någon utsträckning studerat vid någon musikhögskola i Sverige. Samtidigt som dessa tre pedagoger har gemensamma nämnare så har de särdrag som skiljer dem åt. Bland annat deras övriga skolning, erfarenhet, och kulturella bakgrund. En pedagog har fått den persiska traditionella musiken förmedlad av flera olika mästare i hemlandet Iran. Han har haft för avsikt att hålla sig till det han har blivit undervisad. Hans perspektiv är intressant då han gått en traditionell väg för att lära sig persisk musik gehörsvägen och kan ge en vidare inblick i hur persisk musik undervisas i hemlandet Iran. En viktig aspekt är hur han kopplar det vidare till sin egen undervisning. En annan pedagog har växt upp i Iran, varit mer självlärd och också fått gehörsbaserad mästareundervisning, men utanför landet. Han har också startat en egen musikskola och är öppen för internetbaserad undervisning. Här är det intressant att se perspektivet utifrån en pedagog som haft en mer självlärd hållning. En tredje pedagog är klassiskt skolad, uppvuxen i Sverige och har fått undervisning i Europa med västerländska metoder och inriktat sig mot konstmusik som är notbaserad. Hennes perspektiv kan tillföra ytterligare en dimension med ögon som kommer från andra håll än det som är vanligt i persisk traditionell musik. Att de tre olika pedagogerna företräder var sitt huvudinstrument är också att beakta i undervisningen. Nedan presenteras varje pedagog och i vilka sammanhang de arbetar med iransk musik. Namnen på pedagogerna är fingerade.

Anna

Anna jobbar som fiolpedagog på kulturskolan, grundskolan och genom en enskild firma. Hon har erfarenheter av att undervisa i olika format; master class, fiolklasser, i grupp och individuellt. Utöver stråkundervisning har hon haft workshops med vuxna körsångare i notläsning och gehör, samt frilansat som musiker. Den här studien är fokuserad på hennes roll som fiolpedagog i en ideell musikförening för persisk musik, där hon under en tid undervisade. Föreningen bildades 1997 och var inledningsvis en musicerande ensemble. Vid

föreningens begynnelse var alla medlemmar universitetsstuderande iranier och hade dittills lärt sig persisk musik genom privatlärare i Sverige. Efter några år blev föreningen mer inriktad mot att undervisa ungdomar i persisk musik, ett önskemål som kom från gruppen själv. Målgruppen var då de iranier som kommit hit under tonårstiden och lite senare i livet. Föreningen ville utöver musikundervisningen lyfta fram den sociala samvaron som en viktig del, för att kunna umgås mellan generationerna. Dessutom var en av intentionerna att ge ungdomarna en möjlighet att hitta sin identitet och stärka tillit och självkänsla genom musikutövandet. Anna har en omfattande utbildningsbakgrund. Hon har gått en musikerutbildning i England, en högskola med musikvetenskaplig och pedagogisk inriktning i Danmark och slutligen tagit en fiolpedagogexamen i Sverige, hon har även påbörjat en masterutbildning. Kunskaper inom ramen för persisk musik har Anna tillskansat sig i samband med föreningen.

Mehdi

Mehdi är en relativt mångsidig musikpedagog som undervisar i flera olika persiska instrument, men har setar som sitt huvudinstrument. Han har sedan 14-15 år tillbaka drivit en egen musikskola och står själv för all pedagogisk verksamhet. Musikskolan startade han på eget initiativ med stöd från ABF, men efter 3-4 år blev han kontaktad av en iransk förening och anslöt sig som en del av den. Denna förening startade 1985 med syfte att främja bland annat kultur, hälsa och integration. Detta görs i samarbete med olika myndigheter och institutioner. Föreningen erbjuder, förutom den persiska musikundervisningen, kurser i exempelvis data, konst och språk både persiska för nybörjare och svenska för nyanlända. På senare tid har föreningen startat en verksamhetsgren som syftar till att ge ungdomar en chans att meningsfulla aktiviteter att göra, både efter och på skoltid. Det anordnas bland annat kvällskurser med till exempel kampsport, målning och dans, det sistnämnda i samarbete med danshögskolan. Mehdi utforskade musik som barn och ungdom, han spelade keyboard, melodica och lite gitarr för nöjes skull. Han sjöng även persisk traditionell musik, på egen hand utan lärare eller för mästare. Han flyttade från Iran till Jugoslavien där han hade en setarmästare inneboende. Under den perioden fick Mehdi intensiv undervisning i instrumentet och lärde sig även tillverka setarer. Vid sidan av det fick han sångundervisning från en annan mästare. I Sverige fortsatte han lära sig själv, och lärde känna andra musiker som kunde mer än honom. Genom förfrågningar startade en studiecirkel på en mindre ort där fler och fler anslöt sig. Han flyttade senare till en större ort och fick undervisning av en tillresande lärare, Mohammad Reza Lotfi, en ansedd mästare inom den persiska musiken. Han hade även möjlighet att bjuda in musiker från Iran och låta dem bo hos honom, därigenom har han kunnat lära sig tanbur, santur, tombak, daf, tar och en del musikteori. Han har även studerat världsmusik vid en svensk musikhögskola, där han också undervisat i projektform.

Hamid

Hamid är sångare och sångpedagog, skolad i den traditionella persiska musiken. Han växte upp i Tehran i en musikalisk familj och började sjunga som 15-åring, vilket han lärde sig genom skolan och sin morbror. Efter den islamska revolutionen fick han undervisning parallellt av en rad olika mästare som Nasrollah Nassehpour och Hossein Omoumi. Inom ramen för persisk musik studerade han sång, teori och även litteratur. Han har även komponerat musik och spelat in skivor tillsammans med olika mästare. Sedan han flyttade till Sverige har han i huvudsak undervisat i persisk sång privat och på kulturskolan, där han också undervisar lite i setar. Han har också varit gästlärare och studerat vid en av Sveriges musikhögskolor. Utöver detta är han även yrkesverksam musiker som reser runt i olika delar av världen med olika ensembler, där det förekommer andra instrument än de persiska, till exempel nyckelharpa.

4.5 Genomförande

När det gäller plats för intervjuer menar Stukát (2011) att miljön där intervjun utförs bör vara så ostörd och trygg som möjligt för både intervjuare och intervjuperson. Det kan vara arbetsplatsen, skolan eller den egna bostaden, gärna något som den intervjuade själv föredrar. När jag i första stadiet tog kontakt med intervjupersonerna Anna och Hamid bad jag dem själv välja plats för intervju. I båda fallen föreslogs de intervjuades hem och vilket jag tyckte var ett bra förslag, då intervjun kunde bli mer personlig och nära på det sättet. Intervjuerna spelades in digitalt och transkriberades senare till skriven text på datorn.

När det gäller Mehdi var fallet annorlunda, på grund av det geografiska avståndet. En förfrågan kom från mig om att göra intervjun över telefon eller via skype och vi kom då överens om en telefonintervju. Att använda sig av just telefonintervjuer har en rad fördelar, exempelvis att de kan utföras trots det geografiska avståndet till intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2009), själv anser jag att telefonintervjuer kan vara mer flexibla och lättare att få till stånd. Det var just av den anledningen jag valde att göra en telefonintervju. Nackdelen var att jag för tillfället inte hade något sätt att spela in intervjun så jag antecknade direkt in i datorn under intervjuens gång. Andra nackdelar är att ansiktsuttryck och gester inte syns under telefonsamtalet, dessutom etableras inte samma direktkontakt som kan vara nödvändig vid kvalitativa intervjuer. Stukát (2011) menar också att telefonintervjuer lämpar sig bättre för strukturerade frågor, men passar mindre för djupgående frågeställningar. Jag hade beräknat att intervjuerna skulle vara kring 40-45 minuter och så blev det på telefonintervjun medan intervjuerna i de direkta mötena blev närmare en timme långa.

I min undersökning intervjuas två iranier, och jag gav Hamid möjligheten att svara på persiska för att lättare kunna uttrycka sig, något som dock inte utnyttjades. På liknande sätt använde jag det persiska språket där en fråga inte helt förstods, något som underlättade vid det tillfället. Detta gjordes möjligt då jag själv talar en del persiska, och om det skulle vara något jag inte förstod där och då skulle jag kunna gå tillbaka i transkriptionen och be någon iranier om tolkning.

4.6 Etiska överväganden

Vid en undersökning behövs det, enligt *Den Kvalitativa Forskningsintervjun* (Kvale & Brinkman, 2009) ett informerat samtycke. Det innebär bland annat att intervjupersonen informeras om det allmänna syftet med undersökningen. Viktigt är också att informera att de när som helst under intervjuens gång kan välja att dra sig ur. När jag tog kontakt med intervjupersonerna berättade jag därför om min uppsats och vad jag ville ta reda på, jag framförde också att de kunde dra sig ur under intervjuens gång (Ibid).

En forskningsintervju behöver också ha konfidentialitet, vilket innebär att privata data som identiteten hos de intervjuade inte får avslöjas. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) kan man som ett alternativ använda sig av fingerade namn, det vill säga att deras riktiga namn byts ut mot påhittade. Detta är för att värna om intervjupersonernas privatliv. Därför har jag valt att göra så i min undersökning. För konfidentialitetens skull har jag också valt att inte ange städers namn, utan endast skriver länders namn där dessa behövs, detta för att inte röja identiteten.

5. Resultat

I detta kapitel redovisas resultat som framkommit av de kvalitativa intervjuerna med pedagogerna Anna, Mehdi och Hamid. Inledningsvis kommer teman beröra pedagogernas fysiska undervisningskontext. Senare behandlas metodik samt förhållningssätt till stoff och låtval. Sist hamnar mer didaktiska frågeställningar exempelvis vad som utmärker en bra pedagog eller mästare, även hur de tre pedagogerna tänker om framtiden för persisk musikundervisning i Sverige. I slutet av kapitlet kommer även en sammanfattning av intervjurest resultaten.

5.1 Pedagogisk kontext

Först av allt ville jag ta reda på i vilka kontexter där förmedlandet av den persiska musiktraditionen förekommer. Termen "kontext" avser det sammanhang där någonting praktiseras och kan i det här fallet svara på frågor som "när", "var" och "för vilka" persisk musik undervisas. De olika pedagogiska kontexterna har till sin miljö likartade förutsättningar, med relativt små variationer. När det gäller lokaler så har alla tre på ett eller annat sätt varit i kontakt med ABF som lånat ut lokaler till verksamheten, ofta med flera rum. I Hamids fall sitter eleverna oftast mitt emot honom så att de formar en halvcirkel.

Vad det gäller tidsdisposition så har både Mehdi och Annas föreningar sin undervisning på helger, Hamid på vardagar i kulturskolan. Medan Mehdi har valt att lägga sin undervisning mellan 10-14 på lördagar och söndagar, lades undervisningen i Annas förening från 10 till sen eftermiddag på söndagar, men ibland hela helger. Hon hade själv individuella halvtimmeslektioner på förmiddagen, och ensemblespel eftermiddagen från klockan fyra och framåt. Att undervisningen är förlagd till just helger förefaller bero på att undervisningstid är väsentlig för undervisningen. I Annas undervisningskontext tycks både tiden och samvaron viktig då hon säger att:

Gruppens repetitioner kunde vara i timmar. Timmar, timmar, timmar. I synnerhet ska man ju dricka te en hel del också... det hör liksom till.

Också vid Hamids privatundervisning skedde undervisningen i flertalet timmar. På kulturskolan räcker dock inte tiden till anser han: "Det funkar inte bra för sången, jag behöver träffa mina elever i minst två timmar". Anna berättar att det hände att lektionerna slogs ihop. På så sätt kunde fler elever få mer undervisningstid tillsammans.

Till de olika pedagogiska sammanhangen söker sig individer i olika åldrar, etnicitet och kön. Sammansättningen beror på pedagogers tidigare kontakter, önskad målgrupp och region. Som nämnt i metod-kapitlet så var målgruppen i Annas fall unga iranier. Hon berättar att i hennes förening var eleverna mellan 8 och 30 år gamla, någon enstaka gång förekom barn i 6-årsåldern. Men de flesta eleverna var runt 15 år. Det fanns ofta ett släktskap mellan medlemmarna, bland annat kusiner och syskon förekom.

Hamid undervisar i setar och sång för barn mellan åldrarna 8-16 på kulturskolan. Mest setar-undervisning förekommer. De som han undervisar i sång privat är något äldre och större delen är kvinnor. Några enstaka svenska studenter från musikhögskolan har också besökt lektioner för att se hur han jobbar sångtekniskt och för att sätta sig in i andra kulturers musik än deras egen. Bland Mehdis elever finns elever mellan 6-65 års ålder. Etniciteten sträcker sig långt bortom att bara handla om iranier. Till lektionerna kommer vanligen svenska, finska, arabiska, iranska och kurdiska elever, men även elever från Afghanistan, Spanien och

Danmark. Jag frågade Mehdi hur det kommer sig att så många svenskar, och folk från andra länder än Iran, dras till hans musikundervisning. Han menar att orsakerna varierar, men att det ofta börjar utifrån en relation till någon iranier, och intresset väcks ofta av att ha sett ett framträdande på något sätt:

För det första finns folk som ungås med iranier och hör persisk musik och blir intresserad, den andra gruppen kan vara på grund av att de är musiker redan. De ser kanske en konsert, tittar på YouTube, letar själv efter olika typer av musik. Det finns många som tycker att det finns något magiskt med orientalisk musik. Den tredje delen, när jag började studera på musikhögskolan och många lärde känna dessa instrument.

Gruppstorleken berättar Mehdi att det hos honom varierar, vanligtvis kommer 5-15 personer, men ibland bara 2-3 stycken. I de fall där han haft temadagar och projekt med högskolestudenter var det relativt stora grupper; "Massor av elever. Det som var intressant var att vi hade 30-40 instrument, var och en av eleverna fick varsitt instrument". De flesta eleverna på hans egen musikskola har dock ingen större regelbundenhet på sikt utan kommer och går. På sin höjd är det en eller två elever som stannar kvar efter ett år. Hamid nämner också att av tio personer som kommer till honom kanske två stannar kvar. Något som han nämner i samband med elevinflytande i kapitel 5.5, förhållningssätt till repertoar.

En tendens som Hamid ser bland persiska kontexter i Sverige är att iranier tenderar att splittras och gruppera sig för sig själv. Olika grupper går åt sitt egna håll istället för att arbeta gemensamt i till exempel en förening.

Om man ska undervisa behöver man en plats hjälper ABF till. Om man vill ha elever att undervisa finns det. Problemet är att iranier inte har någon bra förening eller gemensam grupp där alla kan träffas. Polacker träffar varandra, hjälper varandra. Här hjälper Syrier varandra. Iranier; en del i den orten, en del här eller där har egna grupper. Massor av små föreningar. Alla har egna "imperium". Kanske i vårt samhälle, det kanske inte är så i USA.

Det sista uttalandet visar på tendenser av indelning i grupper, att allt sker lokalt och att det saknas en samlingsplats eller centralstyrning. Det mesta sker inom relativt privata sfärer, och det görs ingen koppling på ett längre plan, vilket förekommer i Iran. Även om detta problem finns i andra sammanhang så menar Hamid att den här splittringen är vanligt förekommande bland iranier. Något som också gjorde att det var lite svårt att undersöka persisk musikundervisning i Sverige, då det inte fanns något slags huvudkontor att vända sig till eller samlade dokument.

5.2 Anpassning och disposition

Alla tre pedagoger utgår, på ett eller annat sätt, ifrån vem och hur eleven är. Både Anna och Mehdi menar att metodiken varierar utifrån elevens ålder och förkunskaper. Hamid har svårighetsgraden i åtanke när han väljer att börja med enklare skalor som Mahur.

A: Det beror mycket på vem jag har framför mig. Hur man lär ut beror på ålder och vilka förkunskaper man har. Om man (som elev) är ny så kanske man börjar med att spela eller sjunga upp det. En äldre kanske man väljer ett annat tillvägagångssätt. Det innefattar många olika metodiska frågeställningar. Med en liten person, så kanske man gör en klappramsa som innehåller den rytmik som finns i låten.

M: Det beror på vilken elev. Barn jag undervisar på ett sätt, vuxna på ett annat sätt.

H: Jag har olika elever som har intresse av att lära sig sång. De behöver inte sjunga som en professionell sångare. Jag brukar till exempel ta bort lite ornament till börjar med en lätt tonart.

Till exempel har vi en skala som liknar dur, mahur. Men det finns också till exempel nava som är svårare än mahur. Jag säger "okej, du kan sjunga nava sen".

Anna ansåg bland annat att utmaningen låg i att hitta något som fungerade bra för alla elever, nivåmässigt:

Det vi jobbade med var mycket material med sånger, stor poesi. Och det arrangerades för den här blandade gruppen. Flera instrument och flera nivåer. Utmaningen låg i blandningen av nivåer, att hitta något för alla att spela.

Mehdi anpassar sin undervisning vartefter eleverna en efter en kommer till lokalen:

Jag befinner mig där klockan tio, eleverna kommer när de vill. Den första som kommer spelar setar, vi hittar ett ställe att vara på. Näste man håller på lite, sen kommer en tredje.

Vid behov kan gruppen delas in i mindre instrumentgrupper som uppsöker en egen plats i lokalen där de lär sig mer självständigt. Lärandet sker också kontinuerligt, undervisningen återupptas vid nästa lektionstillfälle som han träffar eleverna. Han berättar att "vad vi har lärt oss sist utvecklar jag ett steg till".

Om eleverna i Annas sammanhang behövde hjälp med låtarna så fanns den möjligheten under den enskilda instrumentundervisningen. Framträdanden ägde ofta rum kring *noruz*¹⁷ och perioden innan kunde användas till att finslipa på stycken och stämmor. Framträdanden är något som också Mehdi väver in i verksamheten:

Var sjätte månad fixar jag en konsert och alla går upp på scenen och spelar för de andra. Vi bjuder deras familjer på lite mat, te, kaffe, fika och sånt. Med ljud och ljus och projektor, på riktigt, så att man upplever att man är på en konsert.

Att uppspel och framträdanden har en stor betydelse vittnar Anna om i ett av sina minnen. Hon minns särskilt tre elever, alla i högstadietålder, som utvecklades snabbt. Då eleverna frågade om de kunde få spela på sin skolorslutning var Anna till en början tveksam av flera anledningar:

När man har spelat en termin kan man inte så värstans mycket, så det är inte så vanligt att man spelar på konserter, om möjligt kanske för mindre sammanhang, föräldrar och sådär... Jag tänkte: "hur ska det här gå, de kommer bli mobbade".

Eleverna var dock ivriga och till slut gav Anna med sig och hittade en lämplig låt där de kunde spela en enkel stämma som hon själv kunde fylla ut med en mer avancerad melodi. Tvärt emot vad hon hade förväntat sig så visade sig detta efteråt vara mycket lyckat och hon tyckte att både framträdandet och mottagandet var bra. Anna upplevde stämningen på plats som öppen och varm och berättar att eleverna fortsatte att spela flera år framöver och att två av eleverna även sökte till ett musikgymnasium. Även om hon sedan tidigare varit starkt övertygad om vikten av att uppmuntra och stötta sina elever, blev detta en lärdom:

Den händelsen lärde ju mig som pedagog att aldrig, aldrig någonsin bromsa. Aldrig, aldrig. Man ska bara peppa, peppa och stötta och visa att man tror på eleverna för det är det de behöver mest av allt. De behöver någon som tror på dem, för om man tror på sig själv så kan man göra vad som helst.

¹⁷ Noruz = Persisk nyårstradition som vanligen firas i mars, utifrån den zoroastriska kalendern.

Hennes uttalande beskriver vikten av att motivera sina elever. Det krävs mental beredskap och en ihärdighet hos pedagogen att eleven kommer att klara av sin utmaning.

5.3 Gehör, noter och pedagogiskt material

Något som kom fram vid intervjuerna var olika exempel som pekar på att huvudsakligen gehör används i undervisningen. Vid instudering användes ett grepp som också mästarna i Iran använder, att stycken lärs in genom att eleverna härmar läraren. I grupp turas eleverna om och där det är fel rättas det.

A: Den mest dominerande i det sammanhanget var upprepning, och ofta upprepning med fokus på tempot. Att man börjar i ett långsamt tempo. Man övade mycket i förhållande till tempo och rytm. Man klappade rytm, läste rytm. Det var ganska mycket fokus på det.

M: Jag spelar först, sen härmar den första eleven. Jag spelar igen, sen spelar den andra. En bit av en låt, sen nästa bit.

H: Först sjunger jag en bit, ibland hela låten, och han eller hon repeterar. Sen den andra eleven, sen den tredje. Och hela tiden rättar jag: "Nej, här är fel, här är rätt".

Denna metod med upprepning ansåg Anna ha både fördelar och nackdelar. Hon menar att instrumentens olika klangfärg gör att lyssnandet skärps och samspelet blir starkare, samtidigt som det kunde vara mer tidskrävande och ineffektivt.

Som pedagog med en koffert med massa tips och tricks och metoder, så kanske man skulle tänka på lite annorlunda sätt, att det var tidskrävande att upprepa. Men ser också vinster med det, man blir mer samspelt som grupp, flera instrument spelar samma melodi, ibland olika oktaver. I och med att olika instrument har olika sätt att sätta an toner och har olika klang gör det att om man nöter den här slingan så blir det att man lyssnar på varandra, man överbryggar olikheter i ett instrument. En tar utan tremolo gör att tonen blir kort, och stråk gör att tonen blir längre, och santur har en lång efterklang och piano ytterligare på ett annat sätt. Just att man har instrument som låter och är olika och tar alla dessa om och om igen så kanske man lyssnar in varandra. Jag såg att i det långa loppet gjorde man kanske stora vinster, att som grupp blir man mer samspelta.

När Anna ombads att definiera "samspelt" så nämner hon två aspekter, dels det musikaliska men också det sociala. Vid socialt samspel känner eleverna av och vet var de har varandra i gruppen, till exempel vid ett uppträdande. Hon utvecklar..: "Man är tajta, samkörda. Det kan också vara rent mänskligt, men jag tänkte på det musikaliska, att man drar åt samma håll i musiken."

*Call and response*¹⁸ hävdar Hamid är viktigt i iransk musik. En typisk persisk konsert innehåller delar där musiker vanligtvis svarar varandra. Därför är det viktigt, menar han, att eleverna lär sig kommunicera i musiken. De bör lära sig hur länge de ska vänta innan de svarar på andra musikers fraser. Hamid använder setar som redskap i undervisningen och detta menar han är ett hjälpmedel till detta. Han jämför sångare som lärt sig med instrument, respektive de som lärt sig utan.

Några av de gamla lärarna bara sjöng, de kan inte spela instrument ... De som bara sjöng blev modig i sången men de kan inte sjunga med instrument, de bryter av musiken.

Anna upplever att det goda samspelet i den persiska föreningen beror på att eleverna fick mycket möjlighet att spela tillsammans då repetitionerna var både många och långa. Detta till

¹⁸ Call and response = Fråga-svar i ensemblesituationer.

skillnad från kulturskolan där eleverna inte får lika mycket tid till samspel. Där får eleverna orkester-repetitioner kanske en timme i veckan. Mindre tid till ensemblespel ger upphov till mindre mängdträning i samspel.

När det gäller huruvida noter används i undervisningen så skiljer sig sammanhangen åt, framför allt är tillämpningen olika. Anna anser att det är bättre att nybörjare får vänta med noter och börja på andra sätt, det kunde vara gehör, sång och rytmlekar:

Generellt sett när man börjar med nybörjare väntar man med noter, med de mindre barnen mest på gehör, sång och rytmlekar. Noter och musikteori är från början lek eller pyssel vid sidan. När man är liten kan det vara nog att hålla reda på armar och så. Däremot de äldre fick lära sig relativt snabbt, i och med att de var motiverade, eftersom det användes i ensemblespelet. När man börjar med ett stycke så kan man ta en del i taget. Notläsningen får aldrig bli ett hinder för själva spelet, eller tekniken. Noterna är just ett stöd och kom-ihåg för att kunna spela hemma och spela med andra och så.

Mehdi undervisar mest genom gehör som tidigare nämnts, men alla nya elever får börja med att lära sig noter, både läsning och skrivning: "Alla elever lär sig läsa och skriva noter, 6-7 åringar skriver inte men lär sig läsa". Anna anser att notbilden av de persiska styckena inte gav så mycket information i jämförelse med exempelvis ett västerländskt stycke, där det finns information som t.ex. styrkegradsbeteckningar och karaktärsbeteckningar. Anna kände även en frustration över notbilden, där det ofta stod korta repriser på bara några takter istället för att skriva ut takterna, vilket hon menar skulle vara enklare att läsa. Hamid använder inte noter i sin undervisning, eftersom de inte sjunger med noter i allmänhet, i Iran. Han förklarar att ingen av de grundläggande musikfamiljerna i Iran; folkmusik, sufisk musik, den persiska popmusiken eller den tidigare nämnda traditionella musiken använder sig av noter. Undantaget är den symfoniska musiken som fransmän för hundra år sedan introducerade i landet, enbart denna grupp är i grunden bunden till noter.

Användandet av material och böcker skiljer sig något åt hos de tre pedagogerna. Mehdi berättar att han har många böcker och noter från Iran. Han använder även teoretiskt material från internet, bland annat den svenska sajten www.musikteori.se. Det förekommer även cd-skivor. Hamid å andra sidan använder inga böcker eller noter men det händer att hans sångelever skriver ner texter på papper och spelar in för att minnas melodier. Hamid själv var tvungen att memorera radiferna då han inte fick spela in lektioner hos sina mästare i Iran.

Anna fick i föreningen tag på några spelböcker för fiol utgivna i Iran. Böckerna innehöll musikstycken och teknikövningar som förvisso hade delar som hon fann användbara och fina, men i stort upplevde hon materialet ålderdomligt och för pedagogiskt tillrättalagt. Hon tyckte att det lätt kunde bli torrt och tråkigt med saker som bara skrivs för träningens skull, och utan musikalitet. Vidare tyckte hon att det var svårt att följa boken från början till slut. Anna anser att det är bättre att försöka göra riktigt bra musik och hitta övningar i det.

5.4 Förhållningssätt till undervisningsstoff - repertoar

När det gäller pedagogernas val av repertoar skiljer sig det sig åt. Mehdi väljer låtar hämtade från Irans folkmusik, såväl som den traditionella repertoaren och radif. Många av hans elever har någon bild av radif och dastgah sedan tidigare, därför går han igenom det vid något tillfälle:

Jag berättar en dag om dastgah för alla mina elever. De har från sin barndom, hört om till exempel *shur* och *mahur*¹⁹ och undrar vad skillnaden är.

Det persiska musikkonceptet med radif är dock enligt Mehdi något som kan te sig lite tråkigt för många, och lämpar sig mer till de som vill fördjupa sig i musiken:

Vuxna som vill lära sig på riktigt lär jag radif. Radif är tråkigt för den som vill ha en hobby bara. Jag kanske kan jämföra den med kyrkomusik från 15 - 1600-talet.

I Hamids fall är det däremot bara radif som gäller. Det motiverar han med att det var det han lärde sig av sina mästare i Iran:

Jag undervisar som alla undervisar i mitt land. Vi har ett eget system som heter radif. Det är bara den, det finns inte två möjligheter. Alla som ska lära sig spela persisk musik **måste** lära sig radif.

När det gäller metodik så har han dock en mer öppen hållning, han skapar en egen metod kring radifen. Hamid tillämpar en metod anpassad utifrån nivå och känner sig fri att hoppa över svåra skalor/dastgahs i radifen.

Efter några år som man undervisar, undervisar och undervisar kommer erfarenhet. Man lär sig av eleverna. Hela tiden lär jag mig av mina elever ... En mästare säger någonting, en annan mästare säger ytterligare något och sen fixar man en egen metod ... Till exempel säger mästarna "Ni måste göra skalorna 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8". Jag säger: "Okej, jag hade gjort så för många år sen. Men nej, jag tror du kan göra 1, 3, 4, 7, 8. Det räcker så. Du kan hoppa över andra skalor".

Anna berättade att fioleleverna som hon undervisade också fick prova på en helt annan repertoar än den persiska. I och med sin västerländska skolning kunde det bli klassiska stycken, men även svensk folkmusik och rena teknikövningar. Det gjorde hon för att visa på olika genrer och därmed presentera ett slags "smörgåsbord" för eleverna. Att eleverna fick vara med och komma med önskemål om repertoar var en självklarhet för henne medan Hamids perspektiv var ett helt annat:

Först har jag förslag för dem. När de kommer pratar jag med dem och de säger "Jag vill inte lära mig så, så och så. Jag ska lära mig den, den och den". Jag säger "Okej, om du ska lära dig det behöver du inte komma till mig. Du kan lära dig hemma genom att lyssna".

Att han själv bestämmer repertoar menar han har att göra med att det kommer ge bättre resultat i slutändan. De stycken som han väljer kräver att sångaren jobbar med sin röst på vissa sätt.

Det är min metod, min inbjudan. Jag tror på det. För att jag vet att efter en period har det resultat för dig, för kunskap, för röst och hörande.

5.5 Tankar om lärarrollen

Pedagogerna har olika tankar kring lärarens roll och vad som kännetecknar en bra pedagog. Gemensamt för alla är dock att de anser att läraren bör vara en musikalisk förebild. Det gemensamma för alla tre pedagoger är att de på ett eller annat sätt har respekt för sina lärare. Mehdi visar en aktning för sin mästare i Jugoslavien. Han beskriver honom som en man som ändrade hans liv och påverkade honom mycket, mästaren var som en idol för honom. Anna

¹⁹ *shur* och *mahur*: Två välkända dastgahs i radifen. *Shur* kallas ibland för "the mother of all dastgahs" och är ett av de viktigaste modusen i den persiska traditionella musiken med det moduset. *Mahur* berördes i kapitel 2.3.2.

såg också upp till en viss lärare i sin musikerutbildning i England som var en erkänd violinist, som hörts på radio, en duktig instrumentalist i Annas ögon. Där fanns en beundran inför just lärarens kunskap, men Anna betonar att det är något en elev inte ska vara underdånig inför. Hon menar att undervisningen blir bättre om läraren visar minst lika mycket respekt för eleven som eleven visar för läraren. Hon poängterar att eleven har lika stor rätt till estetik, vad de tycker och känner. Jag frågade Anna om hon hade något tidigare minne, exempelvis från barndomen, av en bra instrumentlärare, en förebild i sin roll. Hon tyckte det fanns flera exempel, men speciellt nämner hon en lärare:

En jag kom att tänka på var en fiol-lärare som var väldigt fin och bra på att möta barn där de var. Inte bara förminska genom att gulla med dem, och inte se den som mindre vetande, och inta en dominerande funktion. Det finns många andra som jag mött längs vägen, också kollegor som man tycker är bra på det. Jag tycker att det är en viktig del av yrket. Det spelar ingen roll hur skicklig instrumentalist man är, har man inte ett intresse och ett schysst förhållningssätt för de barn eller tonåringar man jobbar med så kommer man inte så långt, man måste ha en bra relation att jobba utifrån.

Anna kommer ihåg att mötet med de iranska eleverna fick henne att reflektera än mer än tidigare kring lärarens roll och elev-relationen. Vissa av eleverna hade nyligen kommit från Iran, så nära som ett halvår och hon upplevde att de hade stor respekt för henne som lärare, kanske en alltför stor sådan.

Det är bra att man har respekt för ens kunnande, men jag vill inte ha ett stort avstånd men att man möts på ett jämlikt plan. Jag ville visa att "jag är ingen auktoritet, jag är på kompisnivå", även om jag inte är kompis i den betydelsen.

Vidare säger Anna att hon tycker att det är viktigt att man inte möter eleven "uppifrån", utan möter dem på ett rakt och direkt sätt. Det som Anna såg hos de iranska eleverna kan kopplas till en uttalande Hamid som målar upp en mer auktoritär och konservativ roll i Iran där "läraren har rätt":

Vi sitter på golvet och får inte fråga så mycket, måste vara tysta. Allt som läraren säger är rätt [skratt].

För att veta vilken roll mästarna i den persiska musikundervisningen har i Iran, ställdes en relativt öppen fråga till Hamid: "Vem kan bli ostad?". Svaret skulle ge en antydning om huruvida det gjordes skillnader på kön, etnicitet eller andra egenskaper i mästarläran. Frågan kunde också inbjuda till kriterier kring vilka färdigheter mästare måste besitta. Hamid börjar sitt svar med att lyfta fram ett nutida dilemma, nämligen en inflation som gick i ordet "ostad" genom ett för lättvindigt erkännande av allmänheten. Istället är erfarenhet, goda färdigheter i instrumentet och bra pedagogik kriterier för att kallas ostad:

Nu på den här tiden säger alla "ostad". Men, nej. Om man ska bli ostad tror jag han eller hon måste vara på en bra nivå på att sjunga eller spela, hög nivå. Och han eller hon kommer på en egen metod och kan undervisa. Inte bara undervisa på en kurs, Folk ska kunna lära sig från det... Om du frågar hur mycket ostader det finns i Irans musik kan jag räkna upp tio för dig. Max tio, femton... det finns inte mer. Men mina elever kallar mig ostad, jag säger "okej" [skratt]. Alla av dem säger så nuförtiden. Men de gamla säger inte så "ostad, ostad". Det har en nivå... till exempel Pavarotti är en bra sångare. Han har bra teknik, och han har egen karriär i musik. Och folk lär sig från honom eller henne.

Ålder anser han vara viktigt för en mästare, då åldern har med erfarenhet att göra. Vidare anser han att andra ostaders erkännande är som ett godkännande:

Man kan till exempel inte bli mästare när man är 30 år. För att också tid är avgörande. Måste vara 50, efter 50. För att det är erfarenheter, vet du? Man känner livet bättre än 30 år. Också det finns en 30-åring, en duktig människa. Till exempel Hassan Kasai²⁰... När han var 30 år alla de sa ostad, för att han spelade bra ney. Han hade egen teknik, egen kunskap, bra kunskap. Bra nivå. Och sen när han var 30 år många av de andra ostad-familjerna säger "Han är ostad, välkommen" till exempel.

Ett annat kriterium han nämner skulle kunna sammanfattas i ordet uttrycksfullhet, eller gestaltning. Att kunna förmedla poesin på ett levande sätt:

Till exempel text, poesi är mycket avgörande i persisk klassisk musik. Till exempel så måste en sångare sjunga texten rent och fint. Inte bara rent, du kan titta texten som en film. Till exempel när en av dem sjunger du kan inte se texten. Bara texten går, allt är rätt men du känner det inte. Men till exempel Shajarian förmedlar den känslan som poeterna, Hafez, Saadi, Mulan och Rumi har. Han har en känsla. Sångaren hjälper att visa hans känslor och du blir "wow", det är bra.

Hamid uttrycker också att vem som helst kan bli lärare inom till exempel iranska konstformer i Sverige utan några krav på kunskap. Här kan pedagoger göra anspråk på att kunna saker utan att få mothugg, på grund av att det inte finns någon kunskap eller konkurrens här:

Någon undervisar till exempel i persisk dans, sång eller poesi. Okej, här är frihet, man kan undervisa i allt. Men det finns inte så mycket konkurrens här. Någon börjar till exempel undervisa i tar och jag ser att han inte kan spela tar. Någon annan är persisk-lärare men han pratar persiska fel. Det är någonting man klagar på. Jag blir lite orolig för det. Hur kan man använda de som är bra på en sak. Det är ett problem jag har sett i Sverige ... Och svenskar, ni vet inte om jag säger rätt eller fel.

De med verklig kunskap och erfarenheter blir däremot åsidosatta, menar han, och kommer inte till sitt rätta element här. Han nämner en bekant som exempel:

Jag känner en bra skådespelare som var professionell i Iran, han var bra på teater. Han jobbar med andra saker, till exempel på tunnelbanan. En annan har ingen kunskap, erfarenhet eller bakgrund och börjar jobba på teatern.

De sista två uttalanden kan konkludera hur situationen och förutsättningarna ser ut för den som vill starta upp en verksamhet i Sverige. Det finns en risk att kunskap och kvalitet sätts åt sidan om "vem som helst" ska kunna få undervisa i olika konstformer.

5.6 Annas ingång i den persiska musiken

För Anna började allt med att hon blev kontaktad av föreningen då de sökte någon som kunde undervisa i fiol. De kom i kontakt med henne genom rekommendationer: invigning

De sökte en fiollärare till sin musikförening och tyckte inte att de kunde hitta någon som de tyckte höll tillräckligt hög standard här i stan. Så då bestämde de sig istället för att "vi söker upp en bra pedagog som kan ge våra elever tekniken", och så ser man det litegrann ungefär som man kan se på dans; klassisk balett är en väldigt bra grund att stå på, oavsett om man vill dansa jazz, hiphop eller vad man vill göra sen. Tekniken är densamma.

Anna tackade ja då hon sympatiserade med tanken att arbeta parallellt med studierna och på så sätt prova sina kunskaper, och skaffa sig yrkeserfarenhet. Dessutom tyckte hon att den inledande kontakten med föreningen kändes positiv och att de som rekommenderat henne var

²⁰ Hassan Kasai; en ney-flöjtist född 1928 i Esfahan, Iran.

människor hon hade förtroende för. Anna såg det som ett spännande sammanhang, som hon trivdes i:

Snabbt när jag hade börjat så trivdes jag väldigt bra med eleverna, med hela verksamheten som jag uppfattade som seriös och lustfylld, det var lätt att fortsätta liksom. Det var spännande.

I föreningen hade Anna som uppgift, utöver att bidra med den klassiska fioltekniken, att stötta ensemblespelet. Som pedagog lärde hon sig den persiska musiken genom att vara med i sammanhanget, spela och lyssna. När jag frågade Anna om hon hade fått någon introduktion till persisk musik och dess skalor så fick jag svaret att det hade skett "lite här och lite där" men inte i någon organiserad form. Inför och under intervjuens gång understryker Anna flera gånger att den persiska traditionella musiken inte är något hon "kan" och känner sig trygg i.

Jag har börjat förstå mig på hur jag ska bära mig åt, känner mig bekväm att spela kvartstoner, men jag har aldrig kunnat ta lektioner av någon, själv. Jag har kunnat lära mig en del av att lyssna på Ali och lyssna lite på skivor och så, men det är inte någonting som jag kan, varken praktiskt eller teoretiskt på ett djupare plan.

En utmaning som hon anser finns i undervisningen är att musiken inte alltid var så lämpad för fiol då det kunde vara svårt att anpassa de givna låtarna till instrumentet. Hon förklarar att en fiollärare i allmänhet utgår i sin metodik från vissa handgrepp på fiolen, de lösa strängarna bestämmer tonarterna. Det synkroniserade inte så bra i det här fallet;

Någonting kanske låg väldigt bra på tar eller funkade bra att sjunga men kunde vara svårare på fiol, det kunde ju vara en utmaning ibland. Framför allt när det kom till tonarter.

Det sistnämnda citatet understryker att persisk musik i mångt och mycket utgår från långhalslutorna, även setar som är stämd på samma sätt som tar. Då den persiska musiken också innehåller mikrintervall krävs en anpassning från exempelvis fiol.

5.7 Undervisning i Iran

På den tiden Hamid bodde i Iran fanns det två alternativ för den som ville lära sig persisk traditionell musik. Det första alternativet var universitetet där eleverna på ett mer västerländskt sätt kunde lära sig bland annat noter, teori och metod, på universitet fanns ingen möjlighet att lära sig persisk sång. Det andra alternativet var mästaren som lärde ut radif på gehör enligt gamla metoder. Hamid menar att de som går på universitetet blev duktiga musiker och notläsare, men övades inte att befästa melodier i minnet på samma sätt som en elev hos en mästare där eleven repeterar melodier på gehör. Vidare påpekar han att genom den gamla metoden lär sig musiker spela på konstnärligt sätt genom att använda sin fantasi:

Till slut får de som jobbar med gamla metoder bra minne och de kan spela på konstnärligt sätt, de kan bättre än de som bara går skolan.

Hamid konstaterar att notbundenhet i det här fallet inte främjar fantasin och det konstnärliga uttrycket. Om de universitetsstuderande säger han att "de spelar som de har läst, de kan inte fantisera så mycket. De andra kan fantisera mer". Han menar att den persiska traditionella musiken är avancerad och metoden som används i Iran av mästarna är utformad för att skola professionella musiker:

De byggde den metoden för att man blir professionell. De tänkte inte bara "normalt", det är svårt. Om man ska måla eller göra någon annan konst, så är det svårt för en person som ska bli professionell.

På senare tid har han fått höra att även mästare, i hans egen ålder, har börjat undervisa på universitet i Iran. Han uttrycker en förhoppning om att mästarna fortfarande håller sig till de äldre, gehörsbaserade metoderna:

De nya, kanske min generation sångare, går till universitetet och undervisar. En klasskamrat till mig går på universitet och undervisar. Hur de undervisar vet jag inte. Måste, måste undervisa som vanligt, som vi lärde oss privat. Men bara platsen är universitetet vet du.

I Sverige, menar han, finns ett annat system där sångelever på högskolan lär sig om rösten som instrument, medan mästarna går på erfarenhet generation efter generation. Den som undervisar tillskansar sig först kunskap själv och skapar en grund för att kunna undervisa andra sedan.

Det finns en viss motsättning mellan det akademiska och det traditionella mästar-sättet. Hamid säger att mästarna inte tyckte om det nya och att de höll sina äldre metoder som förmer och bättre. Själv anser han att högskolan eller universitetet har fördelar som att studenterna lär sig noter, teori och hur man skriver harmonik.

Hamid berättar att ljudinspelning i de sammanhang han rörde sig i var något som mästarna inte gillade. Denna inställning tror han beror på att det blir en tradition att lära sig genom gehöret. Inspelningar har inte funnits förut i undervisningen och de anser att de bör överföra musiken på samma sätt som de lärt sig. Eleverna fann sig i detta då att de hade respekt för dem.

Mehdi ger korta beskrivningar av hur mästarna han har varit i kontakt med i Europa undervisade. För honom var en lektion med en mästare i snitt 30-45 minuter lång. Mästaren spelade en fras på några sekunder som eleven skulle imitera. Till skillnad från Hamids mästare så fick Mehdi spela in sina lektioner på kassett, för att kunna öva vidare själv. En princip som Mehdi menar också är vanlig i Iran: "Mästarna brukar inte spela hela radif, utan bara några stycken från varje dastgah". Det tycks ha skett en förändring sedan mästare har flyttat från Iran, och efter ett tag har vissa metoder förändrats. Ändå består radifen och gehörsundervisningen som det grundläggande pedagogiska hantverket.

5.8 Tankar om framtiden

Jag ställde frågan hur de tror musiken kommer undervisas om fem år i Sverige. I sina svar hade pedagogerna olika infallsvinklar. Anna tror inte på någon större skillnad från dagsläget. Hon anser snarare att denna musik har haft en undanskynd tillvaro med liten plats i kulturskolan och talar om dess nedmontering.

Kulturskolan är inte idag vad musikskolan var när vi var små. Man håller på att krymper mer och mer, och man höjer avgifter. När kakan blir mindre blir det ännu svårare för mindre, fler och andra musikkulturer att få del av den här kakan... Det är synd, för jag tror verkligen att vi behöver mera musik, och olika sorters musik. Tyvärr är jag negativ att det kommer att få plats i det offentliga.

Däremot är hon övertygad om att musiken kommer fortsätta finnas i familjer, och bland släkt och vänner. Även i olika typer av föreningar. Det finns positiva verksamheter.

Hon tillägger att det unika i sammanhanget var drivet som fanns i gruppen, då de själva tog initiativ att starta verksamheten:

Det som var unikt med projektet var att det fanns en eldsjäl, några familjer med kontakter och vänner som ville det här. De ville spela sin musik, göra konserter och fester, och som ville ge detta vidare till andra, inte bara hålla det inom gruppen utan till samhället i övrigt. I andra fall har initiativ eller satsningar kommit från politiker eller ledning inom kulturskolan som tycker det är viktigt att nå olika grupper, som går mer eller mindre bra. Det här projektet kom däremot från gruppen själv, det är unikt.

I övrigt förde den tiden med sig många musikaliska minnen och nära vänner för Anna. Vidare fick hon en speciell koppling till eleverna och deras familjer, där hon var med och firade stora händelser som födelsedagar, studenten och liknande. Anna säger att hon saknar det och är tacksam för den tiden.

Hamid menar att för fem år sedan var det äldre iranier som kom för att lära sig sång, men tror att unga iranier kommer att söka sig till persisk musikundervisning framöver. Han ser det som något mycket positivt att iranier födda och uppväxta i Sverige har ett intresse att lära sig iransk kultur och musik. Hamid ser också att den unga generationen kommer att ha en målmedvetenhet och ta hjälp av metodik som finns i Sverige.

Jag tror såhär; de växte upp i Sverige, de lärde sig bra metoder från Sverige, från samhället. Det betyder att när man ska lära sig någonting vet man hur man måste gå tillväga. De vet vad de vill ha. Till exempel har jag en elev, han kom för 4 år sen. Han kunde inte prata persiska men han lärde sig mycket seriöst. Jag tror på en sak. Nya generationen iranier visar att de ska lära sig persisk gammal kultur, sången och musiken. Och de är mycket mer seriösa än de gamla.

Mehdi tror att den traditionella mästarläran kommer fortsätta, men att tekniska hjälpmedel och internetbaserat lärande kommer driva pedagogiken framåt:

Jag tror att vi som lärare kommer undervisa ungefär på samma sätt som för 2000 år sen. Det blir samma metoder, noter och övningar. Det kanske kommer stämapparat, dataprogram, eller tar hjälp av teknologin. Man kanske använder YouTube för att underlätta processen ... Jag har tackat ja till att undervisa genom webbkamera. Det är en bra möjlighet. Det spelar ingen roll var man är och vilket väder det är, det går alltid att undervisa.

Dock menar han att möjligheten att förevisa eller att röra vid eleverna, till exempel för att visa rätt grepp med handen, finns inte. Han ser också betydelsen i det personliga mötet mellan mästaren och eleven:

Jag tycker det känns mycket bättre att sitta framför mästaren. Den relationen är helt annan än att spela från skiva eller bok. Det är precis som skillnaden mellan att lyssna på en cd-spelare och en livekonsert.

Mehdi talar här om något som också rör lärarrollen, nämligen det fysiska mötet med en lärare. Han jämför skillnaden mellan en skiva och en livekonsert. En pedagogs person kan ha inverkan på elevens intresse av musik. Detta möte med en lärare är också något som krävs för att bygga den persiska musiken.

5.9 Sammanfattning

De tre olika pedagogerna undervisade i huvudsak genom föreningar och studiecirklar utformade för just persisk musikundervisning, men även i mer etablerade institutioner i form

av kulturskolor och musikhögskolor. Högskolor fungerar både som källa för pedagogernas eget lärande och som fortbildning för musikstudenter. Mehdis projektliknande undervisning på musikhögskolan har lett till bredare kontaktnät och större mångfald av elever i sin egen kontext. Undervisningen i kontexterna är ofta förlagd till helger och sker om möjligt i längre undervisningspass. Åtskilliga timmar i sträck används till undervisning, gruppspel och repetitioner, något som även har varit fallet i Iran sedan gammalt. Anna skildrar i sina uttalanden en hemtam miljö där elever och pedagoger umgicks både mellan undervisningspassen och vid mer privata tillställningar.

Metodik som utgår ifrån gehöret, i form av upprepning och imitation, förekom hos alla de tre pedagogerna i någon utsträckning. Till skillnad från hur de tidigare mästarna i Iran jobbat så har dock metoden här utvecklats och breddats med nya hjälpmedel. I vissa fall har fysiska sådana tillkommit, exempelvis ljudinspelningar. I andra fall har mer metodiska hjälpmedel och instrumentkännedom tillkommit, som var fallet för Hamid. Pedagogerna nämnde olika fördelar med gehörsbaserade metoder; stärkt minnesförmåga, ökad kreativitet (*fantasi*) i musicerandet, samt bättre musikaliskt och socialt samspel i ensemblesituationer. Det sistnämnda fordrar mängdträning och längre undervisningspass menar Anna och jämför med kulturskolor där möjligheter till ensemblespel är mindre. Notläsning och notskrivning lärdes i någon mån inom kontexterna, dock inte vid instudering och repetition av låtar, åtminstone inte i någon större utsträckning. Anna anser att notläsning kunde vara mer tidseffektivt vid instudering av till exempel ett nytt musikstycke. Dock beskriver hon de persiska noterna som svårlästa och otydliga. Hamid menar att noter i undervisningen lett till en mer fantasilös och opersonlig interpretation. Han kunde se brist på fantasi och uttryck bland de musikstuderande i Irans universitet, studenterna spelade bara "som de läst", medan de som gick till mästarna hade mer känsla och kunde spela på ett konstnärligt sätt.

Vilket stoff som undervisades skilde sig åt i de olika kontexterna. I Hamids fall var radif uteslutande det undervisningsstoff som undervisades. Om radifen sa han att "det finns inget annat", han motiverar det bland annat med att det ger en rätt progression för eleven. Mehdis undervisningsstoff var persisk musik i bredare bemärkelse, då även iransk folkmusik. Han menar att radifen kan te sig tråkigt för de som är nya, men med de som var mer erfarna kunde han fördjupa i radifen. Anna hade ytterligare breddat sin repertoar, utöver persisk repertoar gav hon prov på svensk folkmusik och klassiska stycken. Anna såg det som ett "smörgåsbord" där elever kan få prova på ett utbud av olika genrer.

I framtiden tänker sig informanterna att undervisningsformerna kommer att se likadana ut men kan komma att utvecklas i form av tekniska hjälpmedel, datorer och mer av YouTube-undervisning, och elevgrupperna kommer se annorlunda ut, unga iranier som har växt upp i Sverige och har en stor entusiasm att lära sig om sin egen kultur. När det gäller kulturskolan så tror Anna att det inte kommer finnas plats för persisk, eller annan utländsk musik men att undervisningen kommer fortsätta i familjer och kretsar som studiecirklar.

6. Diskussion

Den genomförda studien har undersökt hur persisk musik undervisas i Sverige, frågorna har besvarats och därmed har studiens syfte uppfyllts. I detta kapitel kommer följande att diskuteras: betydelsen av kontakter, persisk musik och kulturskolan, bevarandet av den traditionella persiska repertoaren, utbyte och anpassning, olika sätt att lära, setar som referens-instrument, lärarens roll och vikten av kontinuitet.

6.1 Betydelsen av kontakter

Resultaten i denna studie visar att det i Sverige förekommer undervisning av persisk traditionell musik främst genom föreningar och studiecirklar men också kulturskolor och högskolor. Gemensamt för dessa kontexter är alltså att de alla är former av sekundär socialisation, om än med mer eller mindre formalitet. Lärandet förekommer även i kontexter som inte är sekundära socialisationer. Två av informanterna och andra personer²¹ har, åtminstone i tidiga år, lärt sig persisk traditionell musik av släktingar eller bekanta musiker och dessa kontexter kan tillskrivas primära socialisationer.

I ursprungslandet Iran har kontakter varit avgörande i och med mästarläran (Säljö, 2000) som etablerad kontext, kontakter har också spelat en annan roll i den persiska musikundervisningen i Sverige. Informanternas kopplingar till musikhögskolor har medfört viss kompetensbreddning för varje pedagog, men det har också förmedlat fler elever och pedagoger till kontexterna. Att Anna introducerades till föreningen genom kontakter och att Mehdi och Hamid fick elever till sin undervisning visar att högskolor knyter band mellan olika sekundära socialisationer och möjliggör utbyten mellan pedagoger.

6.2 Persisk musik och kulturskolan

Att så få kulturskolor i landet erbjuder persisk musikundervisning kan bero på en rad olika orsaker. En första faktor kan vara den kulturpolitik som Anna talar om, avgifter höjs och att kulturskolan nedmonteras. För avgränsningens skull och av praktiska skäl har jag valt att inte gå in djupare i frågor om kulturskolan och finansiering i min uppsats, men området skulle kunna tas upp i andra sammanhang. En andra anledning kan vara ett bristande intresse hos eleverna, vilket visade sig i ett svar från mina utskick i kapitel 4.2. Många mindre kommuner har bara ett fåtal persisktalande, medan i större städer kan därför pedagoger av naturliga skäl finna fler intresserade, något som Mehdi gjort. Lustigt nog kategoriseras även den persiska traditionella musiken som *urban music*, eftersom den persiska traditionella musiken växte fram i Irans storstäder till skillnad från dess folkmusik, som kategoriseras som *rural music* (Farhat, 1990). Detta kan ses som något som är gemensamt mellan Iran och Sverige. En tredje avgörande faktor till att få kulturskolor erbjuder persisk musikundervisning kan vara att formatet som kulturskolan erbjuder inte svarar mot behoven i persisk musikundervisning. Till sin form bygger den traditionella persiska musiken, såväl som den iranska folkmusiken, på samspel och gehörsinlärda melodier. Därför fordras inte bara kvalitativ, men också kvantitativ, tid av undervisning och repetition för att den persiska traditionella musiken ska etableras. I de huvudsakliga kontexterna som de tre pedagogerna undervisade i användes åtskilliga timmar i sträck till instudering, gruppspel och repetitioner, något som även förekom i Iran sedan gammalt. I vissa fall, som i Annas, beskrivs en familjär miljö med umgänge och gemenskap mellan elever och lärare. Egna föreningar och studiecirklar passar därför bättre för

²¹ Ett exempel är Mahsa Vahdat som nämndes i kapitel 2.4.1.

den persiska musikundervisningen, vare sig ändamålet är integration, kulturellt identitetsbyggande eller en genomgång av hela radif. En förening kan bygga på en egen vision och kan lätt slås ihop med andra sammanhang. En sådan kontext har också mer flexibilitet i tid än exempelvis kulturskolor, och undervisning på helger har möjliggjort både mer tid av gemenskap, geho rsundervisning, och ensemblespel. En nackdel med föreningar kan vara att det finns en risk för isolering, och att verksamheten bygger på ett internt nätverk som  r svårare att få kontakt med,  n exempelvis kulturskolan. Detta märks redan i förberedelsefasen av undersökningen.

6.3 Utbyte och anpassning

I mötena mellan " st" och "väst" skapas en ny metodik och utbyten sker på många olika plan.  kad pedagogisk kompetens och forskning skapar bättre förutsättningar för exempelvis persisk sångundervisning, och en mer social undervisningskontext och geho rsundervisning i långa sj k kan skapa bättre förutsättningar för samspel och improvisation i Sverige. Även om radifen består som det grundläggande stoffet så kan repertoaren i de persiska undervisningskontexterna breddas med exempelvis folkmusik och klassisk musik. Med en större repertoar kan svårighetsgraden anpassas lättare och fler kan delta.

Spridandet och bevarandet av den persiska traditionella musiken och radif har alltid varit beroende av den fysiska närvaron av mästare eller erfarna musiker. Notskriften ses inte som en oberoende källa för lärande, men ljudinspelningar g r det möjligt att bevara musiken i en mer levande form. I Mehdis fall visade det sig  cks  att internet kunde användas som en undervisningskontext, i form av videoklipp. Internet som undervisningskontext g r det möjligt att ta del av en sekundär socialisation och instruktioner utan den direkta närvaron. Detta underlättar och skapar möjligheter för fler individer att kunna ta del av undervisningen oavsett geografiska avstånd, samhällsskikt och politiska restriktioner. Säkerställandet av radifens kvalitet och likheten med tidigare mästares versioner blir däremot svårare att göra. Jämfört med tidigare förväntningar och krav på mästarnas kunskaper finns i internetbaserad undervisning inga krav hos pedagoger på nätet, något som enligt Hamid  cks  var fallet i Sverige gällande orientaliska fortbildningskurser.

Som Hamid var inne på så konstruerades m starmetoden i Iran för att forma professionella musiker, men hur är det med de individer som vill "prova på" musik och bara ha det som hobby? Undervisningskontexter som de andra två informanterna verkar, eller har verkat i, svarar på det behovet i Sverige. I sin ambition att integrera eller stärka identitet behövs därför kunskap hos pedagogerna så inte musikens känsla och kvalitet f r stryka på foten.

6.4 Olika sätt att lära

Det finns olika typer av lärstilar inom musik, något som Lilliestam (1995) talar om. Vissa likheter finns mellan instrumentundervisning i svenska kulturskolor och persisk musikundervisning. I den persiska musikundervisningen tillgodoses de flesta l rstilarna genom mötet med en mästare eller pedagog. Eleven l r taktilt och kinestetiskt i beröring med sitt instrument under undervisningspassen. Den visuella l rstilen främjas genom mästarens eller pedagogens synliga rörelser som grepp och förevisningar men kan vara bristfällig då det gäller grafisk notation. Enligt uttalanden och litteratur fanns ingen grafisk återgivning, som grepptabell eller tabulatur och de notbilder som fanns var dessutom ofta otydliga att följa. Att musikstuderande i Iran som lärt genom noter inte spelar med samma uttryck och fantasi kan bero på att undervisningen i svenska kulturskolor i mångt och mycket handlar om att träffa

rätt toner (Rostvall & West, 2001). I den persiska musikundervisningen är däremot gehöret väldigt starkt betonat. Gehöret kan ses som det främsta av redskap i förmedlandet av den persiska traditionella musiken. Eleven imiterar mästarens spel eller sång och lär på så sätt stoffet i sin genretypiska dräkt. Därmed blir den auditiva lärstilen mer tillgodosedd än någon annan lärstil, det är högst troligt att det finns musiker som lättast lär auditivt.

6.5 Setar som referens-instrument

Informanterna var inne på att musik-styckena mer eller mindre utgår från vad som fungerar bra på setar och att setaren användes som hjälp i undervisningen. I väst används pianot som ett slags ackompanjemangs- och referensinstrument vid sångundervisning. Pianot är flexibelt instrument då det täcker ett brett omfång och har en tydlig koppling till notation och teori. På samma sätt är setar ett flexibelt instrument som kan användas som kompinstrument i persisk musikundervisning. Setaren har tonerna uppradade och de olika dastgahs utgår från banden på instrumentet (Farhat, 1990) och använder skalstegen i solfége istället för tonnamn. Setarens egenskaper inrymmer också de flesta ornament som den persiska musiken använder; drillar, tremolon, bändningar, svävande intervall, flexibla stämningar, olika accenter, staccato eller legato. Detta kan inte åstadkommas på ney, santur eller kamanche i samma utsträckning. Detta gäller också instrumentet tar, då det har samma omfång och strängning som en setar.

6.6 Lärarens roll

När det gäller synen på lärarens roll kan det ses som tankvärt, men även förväntat, att pedagogerna undervisar som de själva blivit undervisade. Mehdi har lärt sig själv och genom vänner vilket gör att han har ett flexibelt förhållningssätt till undervisningen och gruppen. Detta märks bland annat när han beskriver händelserna en dag på sin musikskola och det är möjligt att förhållningssättet till undervisningen sätter sina spår på uppslutningen hos elevgruppen. Både Mehdi och Anna vill båda att undervisningen ska vara lustfylld på något sätt. Hamid markerar tydligt sitt område, profilering, "bara radif". Det kan för vissa tänkas för smalt och nischat, men å andra sidan kan pedagogen göra djupdykningar mer än i kontexter som har för avsikt att vara breda i fråga om låtval, till exempel.

Informanterna representerar också olika egenskaper. Mehdi har ambitionen att lära sig många olika instrument, och hittar nya vägar in i musikpedagogik. Anna kan beskrivas som relationsorienterad genom sitt sätt att möta eleverna, öppnar upp för förslag och låter elevens tankar om konst väga lika högt som hennes egna. Hamid, som kan tillskrivas uppdragsorienterad, håller fast vid undervisningsstoffet och den traditionella lärarrollen, och menar att det gör pedagogiska vinster. Är det då så att pedagoger som Hamid och Anna representerar olika motpoler i sin inställning till lärare-elevrelationen? Att Hamid kan säga "hela tiden lär jag mig av mina elever" tyder på en lyhördhet gentemot eleverna, ett utbyte och ödmjukhet inför de man undervisar. Inställningen förutsätter att pedagogen tar till sig av saker som eleven erfar. Mästarläran utmanar ett nutida, västerländskt sätt att se på lärande. Kanske vi i Sverige ser den persiska mästarläran som ett gammalt auktoritärt system där "läraren bestämmer, läraren har rätt" och eleven är bara underdånig. Men olika mästare har också gjort goda intryck hos elever, till exempel Mehdi som menar att mästaren hade förändrat hans liv. Mästaren Boroumand (Nettl, 1987) i Iran beskrevs av sina elever som tålmodig och villig att svara på frågor. Jag vill sammanfattningsvis säga att mästarna i Iran inte nödvändigtvis ger samma rörelsefrihet som i Sverige, mästarna öppnar inte upp för diskussioner eller ens önskemål, men visar ändå en slags lyhördhet och tålamod gentemot

eleverna. Det finns utöver stoffet också en ambition att förmedla karaktär och personlighet. Deras koppling till tidigare mästare säkerställer stoffet, metoden och värdegrunden.

6.7 Vikten av kontinuitet

Jag skulle vilja konkludera min diskussion med ett ord: kontinuitet. En känd iransk konstnär vid namn Farshchian har skapat en miniatyrmålning med namnet "Kontinuitet". På bilden ser man bland annat en fågelmamma som matar sin unge, och ett rådjur som ger sin unge di. På samma sätt kan det vara med den persiska traditionella musiken. Den föda som mödrarna ger sina ungar kan symbolisera ämnesstoffet och metoden som behövs för att eleverna ska kunna klara sig som musiker, och förhoppningsvis i förlängningen även undervisa andra. Tolkningen kan göras ännu bredare, de två olika djuren är beskaffade på olika sätt och därför förmedlas födan på olika sätt. Detta kan vara något att beakta för den mångkulturella och snabbt växande miljö vi lever i idag. Kontinuitet är något som krävs för att den persiska musiken ska överleva och förmedlas vidare till nästa generation. Det är också något som har präglat undervisningen inom den traditionella persiska musiken från dess första melodier till idag. Det är något som präglar övergången mellan olika pedagoger, och övergången mellan lektionerna för den delen. Kontinuiteten kommer i framtiden också vara en viktig ingrediens för att den persiska traditionella musiken ska kunna bevaras och utvecklas utan att förlora sin kärna.

6.8 Metodval

Att göra kvalitativa intervjuer har sina för- och nackdelar, det finns andra sätt att gå till väga för att undersöka hur persisk musik undervisas i Sverige. Observationer kunde vara ett mer naturligt sätt att undersöka en kontext då jag kan se och uppfatta processer och fenomen i en undervisningssituation utifrån olika pedagogiska teorier. Det är tänkbart att en observation hos någon av de intervjuade pedagogerna skulle kunna tillföra studien viktiga data. Enbart observationer skulle dock inte vara representativt och rättvist. Det skulle också vara praktiskt svårt, till och med omöjligt att genomföra dem hos alla tre pedagogerna, exempelvis var den kontext som Anna verkade i inte längre i bruk. Enligt Stukát (2011) är dock observationer som metod mer lämplig att studera beteenden, inte åsikter, känslor och tankar. Vinster som gjordes med kvalitativa intervjuer var just detta att få inblick i pedagogers egna tankar och genom det göra nya upptäckter samt se likheter och skillnader i deras synsätt.

Ett hinder som dök upp i förberedelserna var att det inte finns någon samlad plats för persisk musikundervisning i Sverige, det fanns små "öar" att vända sig till, som till exempel iranska föreningar. Det gjorde det svårt att dra slutsatser och samla data. Avsikten var till en början att kartlägga den persiska musikundervisningen i hela landet, men jag insåg senare att en efterlysning på alla olika studiecirklar, förbund och utbildningscentra skulle vara alldeles för omfattande och "spretig". Jag valde att avgränsa min sökning till kulturskolor och musikhögskolor då de är mer riktade och informanterna har alla en koppling till någon av de två institutionerna. Utsickan och förfrågningarna var ett sätt att få tag på informanter.

Informanterna verkade avspända kanske på grund av att intervjuerna utfördes i deras hemmiljö. Det innebar dessutom ett mindre antal störningsmoment än exempelvis på en arbetsplats, där ofta mer folk rör sig. Hos både Hamid och Anna var det lugnt och jag upplever att det var en miljö där de kunde ta tid på sig. En vinst som gjordes med telefonintervjun var att det var lättare att få till en intervju och som Stukát (2011) också nämnde möjliggjordes intervjun trots geografiska avstånd. Förlusten var att telefonsamtalet är

begränsad till enbart rösten och allt förmedlas uteslutande via ljud och tonfall. Att svaren kändes mer korthuggna i denna intervju kan ha sin orsak i just detta. Detta att intervjun inte spelades in kan också ha sin effekt på slutresultatet genom förenklade transkriberingar, även om innehållet skulle vara samma skulle detaljerna varit lite mer talande. Om intervjun med Mehdi hade gjorts i direkt möte med honom så hade kanske atmosfären varit mer inbjudande och han hade som intervjuperson öppnat sig mer, vilket kunde ha inneburit att intervjun kan ha tagit andra vägar. Dessa två faktorer, och Mehdis sätt att reflektera, bidrar till att Mehdis svar är färre och mindre citerade i resultatkapitlet.

De tre pedagogernas olikheter i utbildning, erfarenhet och sammanhang kan vara givande för att täcka upp ett spektrum av hur olika pedagoger jobbar. Trots allt så upplever jag mig ha fått en någorlunda bra bild av pedagogernas verksamheter och deras olika perspektiv, genom just kvalitativa intervjuer. Olika spår kom upp som gav nya infallsvinklar och ny förståelse som inte fanns där innan.

6.9 Vidare forskning

I denna uppsats undersöktes persisk musikundervisningen i Sverige. Vårt land har begränsningar och tillgångar som andra länder inte har. Hur förändras den persiska traditionella musiken när den kommer till andra länder? Hamids tankar om iraniernas splittring i små grupper fick mig att tänka på hur det kan se ut i till exempel USA? Finns det något system där och hur ser scenen ut i ett land med fler iranier där det kanske finns en större öppenhet mot andra kulturer. Det vore intressant att jämföra Sverige med till exempel USA.

Iran har också haft mycket folkmusik på grund av de olika etniska grupperna. De senaste åren har det gjorts en del nyinspelningar och arrangemang på bland annat folkvisor från olika regioner, till exempel har gruppen *Rastak* åkt till landsbygden för att intervjua de äldre om olika folkvisor. Dessa visor och låtar har dokumenterats på film, arrangerats av yngre musiker och spelats in i studio. Det hade varit intressant att undersöka närmare, på olika kända folkvisor och deras innehåll utifrån ett etnologiskt perspektiv.

Ett annat intressant ämne är vilken roll dansen har i iraniers liv. Vid privata och större iranska tillställningar dansas det till iransk popmusik, något som tar en stor del av iraniers liv och det verkar vara något som bara lärs genom att titta. Det pågår i många timmar och i många fall utan alkohol. Det finns många olika aspekter att undersöka, estetiska, sociala, fysiska, pedagogiska och även musikvetenskapliga. Hade jag mer tid och möjlighet skulle jag titta på olika populärmusikgenrer i Iran ur ett musikvetenskapligt perspektiv och undersöka hur de har vuxit fram ur folkmusiken, men också ur den persiska traditionella musiken. Hur hänger rytmer ihop med språk och dans? Det finns en typiskt persisk 6/8-takts rytmfigur som genomsyrar den mesta av den moderna popmusiken i Iran (och även den traditionella musiken för övrigt), som passande kallas för "Shir-e madar", på svenska: "modersmjölken". Hur har den rytmen vuxit fram, och hur kommer det sig att den är så populär?

7. Källförteckning

- During, J., Mirabdolbaghi, Z. & Safvat, S. (1991). *The Art of Persian music*. Waldorf: Mage Publishers.
- Farhat, H. (1990). *The Dastgâh Concept in Persian Music*. (Cambridge studies in ethnomusicology). Cambridge: Cambridge University Press.
- Farhat, H. (1991). Iran. I: Art music. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: Macmillan Publishers Limited.
- Gurney, J. & Nabavi, N. "DAR AL- FONUN" *Encyclopaedia Iranica*, Online Edition, Publicerad 1993-12-15, hämtad från: <http://www.iranicaonline.org/articles/dar-al-fonun-lit>
- Holgersson, P-H. (2011). *Musikalisk kunskapsutveckling i högre musikutbildning – en kulturpsykologisk studie av musikerstudenters förhållningssätt i enskild instrumentalundervisning*. Doktorsavhandling. Stockholm: KMH Förlaget.
- Katzner, K. (1977). *The Languages of the World* (3:e uppl.). London: Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Kvarnäs, J. (2011). *Ta Tatta Ta – Instrumentallärares uppfattning om undervisning i rytm*. kandidatuppsats om 15 hp. Stockholm: Stockholms Musikpedagogiska Institut.
- Lawergren, B. "MUSIC HISTORY i. Pre-Islamic Iran" *Encyclopaedia Iranica*, Online Edition, Publicerad 2009-02-20, hämtad från: <http://www.iranicaonline.org/articles/music-history-i-pre-islamic-iran>.
- Lilliestam, L. (1995). *Gehörsmusik. Blues, rock och muntlig trading*. (Skrifter från Musikvetenskapliga institutionen, nr 37). Göteborg: Akademiförlaget AB.
- Miller, L. (1999). *Music and Song in Persia: The art of âvâz*. (Persian art and culture series). Surrey: Curzon Press.
- Nakjavani, E. "Qamar-Al-Moluk Vaziri" *Encyclopaedia Iranica*, Online Edition, Publicerad 2008-12-15, hämtad från: <http://www.iranicaonline.org/articles/qamar-vaziri>
- Nassehpour, N. (2002). *Great masters of classical persian music*, <http://www.nassehpour.com/nasseh/id2.html> hämtad den 20-10-2011.
- NE - Nationalencyklopedin. (1992). *Iran*. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker AB.
- Nazar, N. (2001). "Orff Music in Iran" *Orff Echo*. Vol 33. Nr 3:20.
- Nettl, B. (1987). *The Radif of Persian Music: Studies of Structure and Cultural Context in the Classical Music of Iran* (1:a uppl.). Champaign: Elephant & Cat.
- Nettl, B., Capwell, C., Wong, I, Turino, T. & Bohlman, P. (1992). *Excursions in world music* (4:e uppl.). (Pearson Prentice Hall). New Jersey: Upper Saddle River.
- Noory, S. (1998). *The Persian music tradition (in Iran): under Qajar and Pahlavi dynasties*. Uppsats i musikvetenskap. Göteborg: Göteborg Universitet.
- Pettersen, R.C. (2010). *Lärandets hur*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Rouhollah Khaleghi Artistic Center (2006). *Alinaqi Vaziri*. hämtad 2012-03-20 från: <http://www.rkac.com/people/vaziri.htm>

Rostvall, A-L. & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling: en studie av frivillig musikundervisning*. (Diss). Stockholm: KMH-förlaget.

Saberi Rad, M. (2004). *Att växa upp med två olika kulturer, "den iranska och den svenska" - en studie om iranska ungdomars identitetskonstruktion i Sverige*. Magisteruppsats. Lund: Lunds universitet, pedagogiska institutionen.

Sheikholeslami, A (2010). *Iran bans music in private schools, may impose university code*. hämtad 2012-03-25 från:
http://www.bloomberg.com/apps/news?pid=email_en&sid=apyygredERUI

Skog, I. (1979). Persisk musik. *Sohlmans musiklexikon*. (2:a uppl.). Stockholm: Sohlmans Förlag AB.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (Upplaga 2:1). Lund: Studentlitteratur AB.

Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Wikipedia. *Alfred Jean Baptiste Lemaire*. Hämtad oktober 2011 från:
http://en.wikipedia.org/wiki/Alfred_Jean_Baptiste_Lemaire#cite_ref-0.

Wikipedia. *Dar Al-Fomm*. Hämtad november 2011 från: <http://en.wikipedia.org/wiki/Dar-al-fonoon>.

Wikipedia. *Iran*. Hämtad oktober 2011 från: <http://en.wikipedia.org/wiki/Iran>.

Zelli, B. (1996). *Persisk musik – Översikt över musik i Iran med betoning på persisk barnmusik*. Examensarbete. Örebro: Örebro Musikhögskola.

Bilaga 1 - Mail-utskick till SMoK

Efter kontakt per telefon skrevs det här mailet som vidarebefordrades till de olika kulturskolorna i landet.

Olov Lenberg
Till SMoK

Jag studerar alltså på Stockholms Musikpedagogiska Institut och skriver C-uppsats om persisk traditionell musik.

Den fråga jag vill skicka ut är: Hur många och vilka kulturskolor jobbar med persisk musik i Sverige. Finns det några nedlagda är jag också jättetacksam att veta det.

Stort Tack

MVH
Olov Lenberg

Bilaga 2 - Mail-utskick till musikhögskolor

Hej. Jag läser sista året vid Stockholms Musikpedagogiska Institut, och skriver en C-uppsats om undervisning i persisk musik, i Sverige.

Jag vill göra en kartläggning vad som finns i landet, i olika institutioner.

Min fråga till er:

Bedrivs det undervisning i persisk musik hos er. Och i så fall vem undervisar och i vilken utsträckning?

Och om det inte finns just idag, har det funnits förut?

Jag är tacksam för all information jag kan få!

Tack på förhand!

MVH Olov Lenberg

Bilaga 3 - Intervjufrågor/Checklista

Berätta om din bakgrund i arbete och utbildning

Undervisning: Var, När, Hur, till Vilka?

Repertoar/Material (Vad)?

Använder ni några speciella metoder, tricks eller knep för inlärning?

Mest noter eller gehör?

Undervisning i Iran?

Finns det några utmaningar för denna undervisning?

Hur ser persisk musikundervisning ut om 5 år?