



LUNDS UNIVERSITET  
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE  
Vårterminen 2011  
Läroarbuden i musik  
Linda Alexandersson

## **Att undervisa i komposition**

*En studie av kompositionsundervisningen på  
Gotlands Tonsättarskola*

Handledare: Ann-Krestin Vernersson

Följande personer vill jag framföra ett varmt tack till:

Lärarna på Gotlands Tonsättarskola för ert deltagande i denna studie. Utan er medverkan hade denna uppsats inte blivit skriven.

Lidija Kolouh för att du har inspirerat och stöttat mig under hela arbetet med studien.

Peter Berry för att du tog dig tid att träffa mig och för dina uppmuntrande ord.

## Abstract

The purpose of this study is to explore the education of composition at Gotlands Tonsättarskola. I want more knowledge about teachers experience regarding the subject of composition and how they plan their teaching. I use the qualitative interview as a method, where I have interviewed four teachers who works with composition at Gotlands Tonsättarskola. My results shows a creative teaching method in the subject of composition. The individual composition lessons are designed according to every students requirements. The teachers strive to create an environment that is, as far as possible, governed by the student and they want the student to take responsibility for their own development. The material that is being used during individual lessons is primarily based on the music material of the student.

The conclusion of this study is that the written documentation in the composition pedagogic field is rare. Knowledge of the subject could be generated by a survey in the field. The methodology that is beeing used by the informants shows similarities with maieutics (Ljungar-Chapelon, 2008) in the way conversation and dialouge stress the content of the lesson. There is also an indication that the school is pervaded by Nielsen and Kvaales (2000) term *deltagarbanor*. This study implies that several active composition teachers lack competense in the subject of composition pedagogic. There is a need of illumination in the subject and I believe that the swedish universities have to take responsibility for it.

Keywords: composition, composition education, teaching composition, maieutics.

## Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka hur kompositionsundervisningen ser ut på Gotlands Tonsättarskola. Jag vill få mer kunskap om hur lärare upplever ämnet komposition och hur de lägger upp sin undervisning. Metoden jag använder mig av är en kvalitativ intervjustudie där jag intervjuar fyra lärare som arbetar med kompositionsundervisningen på Gotlands Tonsättarskola. Resultatet påvisar ett kreativt arbetssätt inom undervisningen i ämnet komposition. De individuella kompositionslektionerna utformas efter varje elevs behov. Lärarna strävar efter att skapa en miljö där eleven, i största möjliga mån, själv driver sin lektion framåt och tar ansvar för sin egen utveckling. Materialet som används vid kompositionslektionerna är primärt det musikaliska material som eleven genererar i studierna.

Slutsatsen av studien är att skriftliga dokument inom ämnet kompositionspedagogik är sällsynta och att en kartläggning av olika arbetssätt skulle generera mycket kunskap om ämnet. Metodiken som används av informanterna visar drag av majevtik (Ljungar-Chapelon, 2008) genom den samtalsbetonade kompositionsundervisning, samt att skolan genomsyras av olika *deltagarbanor* (Nielsen & Kvale, 2000). Studien visar att flera verksamma kompositions lärare saknar kompositionspedagogisk kompetens. Jag ser ett behov av kompositionspedagogik och tycker att Musikhögskolorna i Sverige borde ta ett större ansvar för att belysa ämnet.

Sökord: komposition, kompositionsutbildning, kompositionsundervisning, majevtik, mästarlärare.

# Innehållsförteckning

<b>Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>Syfte och frågeställning</b> .....	<b>2</b>
Avgränsningar.....	2
<b>Teoretisk bakgrund</b> .....	<b>3</b>
Musikpedagogikens framväxt.....	3
Den pedagogiske konstnären .....	3
Majevtik som pedagogisk filosofi.....	4
Mästarlära .....	5
<b>Metod</b> .....	<b>7</b>
Metoder för att samla information .....	7
Kvalitativ och kvantitativ metod.....	7
Kvalitativ forskningsintervju .....	7
Vetenskapligt förhållningssätt .....	8
Metod och design.....	9
Urval .....	9
Presentation av informanterna .....	9
Tonsättarskolan på Gotland .....	10
Intervjuer.....	10
Etiska överväganden .....	10
Transkription.....	11
Litteratur .....	11
Intervjuguide .....	11
Analys .....	12
<b>Resultat</b> .....	<b>13</b>
<b>Informanternas bakgrund</b> .....	<b>13</b>
Från Kommunala Musikskolan till Musikhögskolan.....	13
<b>Pedagogik</b> .....	<b>14</b>
Utbildningens förutsättningar och struktur .....	14
Skolans utveckling mot gemensam handling.....	15
Mötet med eleven och dennes påverkan av undervisningen.....	16
<b>Metodik</b> .....	<b>17</b>
Antagningsprov och intervju .....	17
Komposition utifrån olika perspektiv .....	17
Gotlandsmodellen .....	17
Strukturlyssning .....	18
Det kreativa kamratskapet .....	18
Tonspråk och valfrihet .....	18
Läraryrollen .....	19
Majevtik som arbetsmetod.....	19
Kompositionsprocessen och bearbetning av material.....	21
Att köra fast i kompositionsprocessen .....	21
<b>Material</b> .....	<b>22</b>
Användandet, avsaknaden och efterlysningen av material i undervisningen .....	22

<b>Diskussion.....</b>	<b>24</b>
<b>Reflektioner av studien .....</b>	<b>24</b>
Informanternas bakgrund .....	24
Pedagogik inom tonsättarutbildning .....	25
Metodik inom tonsättarutbildning .....	25
Material i undervisningen och dokumenterad kompositionspedagogik .....	27
<b>Sammanfattande slutsats och förslag till fortsatt forskning.....</b>	<b>27</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>29</b>

# Inledning

Mitt första stycke, open window, skrev jag när jag var åtta år. Jag gjorde ett eget notpapper och satte dit noter stora som humlor. När jag tittar på stycket i efterhand ser jag att det bara är ackord-arpeggion (uppbrutna treklanger), Am och F, men då jag skrev det minns jag att jag tyckte att det var det vackraste jag någonsin hört.

Sedan mitt första stycke har jag komponerat mycket musik. Från början sa jag att jag skrev låtar, men efter några års kompositionsstudier förstod jag att det kallades att komponera. För min del är det inte någon skillnad mellan dessa termer, mer än att de sammankopplas med olika musikstilar. Låtskrivande kopplas gärna till kommersiell musik, medan komponerande knyts till skolad musik. Det finns även en distinktion mellan yrkesrollen kompositör och tonsättare, där den tidigare arbetar med kommersiell musik, filmmusik, arrangering och den senare arbetar med samtida konstmusik. Enligt Nationalencyklopedin [NE], är epitetet, för en person som skapar musikaliska verk av mer seriöst slag, tonsättare.

Mitt intresse för komposition väcktes samtidigt som jag började ta lektioner i piano. Jag minns inte om min lärare uppmuntrade mig att skriva egna låtar eller om det kom av sig självt. Vad jag minns är att jag inte tyckte särskilt mycket om att öva på mina läxor, men jag hade inga problem att sitta i timmar och spela på en nyfunnen melodi eller ackordrunda. Vid sidan om pianospelet fanns också sången som en självklar del i min uppväxt. Jag ville bli sångerska och sjöng i den kommunala musikskolans kör. Det tog lång tid att koppla ihop mitt skapande vid pianot med det som kallades komposition. Ända upp på gymnasiet var min åsikt om tonsättaren: ett geni med gudagåva. Det var inget som en vanlig person kunde bli. En lärare berättade för mig att en del i intagningsprovet, till den enda utbildning som fanns, var att kunna skriva en fuga. Jag och mina klasskompisar visste inte exakt vad en fuga var, men ovetskapen räckte för att förstå att det var en omöjlig uppgift.

Efter tre års folkhögskolestudier (S:t Sigfrids Folkhögskola och Sundsgårdens Folkhögskola) och fyra och ett halvt års studier på utbildningen IE arr/komp<sup>1</sup> vid Musikhögskolan i Malmö har jag försenats med rollen som tonsättare. Jag har även skapat mig en ny uppfattning om vem som kan kalla sig tonsättare.

Min bakgrund har väckt mitt intresse för komposition och frågan om hur lärare arbetar inom området. Jag vill undersöka delarna i kompositionsundervisning och utforska olika lärares perspektiv. En annan ingång till mitt ämnesval är att jag under mina studieår på Musikhögskolan i Malmö funnit så lite litteratur inom kompositionspedagogik. Det finns otroligt mycket texter om disciplinerna var för sig, men när det kommer till kompositionsundervisning och läran om denna hittar jag lite. Detta har fått mig att söka efter kunskap och är anledningen till mitt ämnesval.

---

<sup>1</sup> IE arr/komp står för instrumental ensembleledare inom ämnesområdet arrangering och komposition (Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet, 2010)

## **Syfte och frågeställning**

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare kan undervisa i komposition. Genom att titta närmre på området vill jag undersöka om det finns vedertagna pedagogiska strukturer och tankegångar inom ämnet, samt hur dessa ser ut. Studien har riktats till kompositions lärarna vid Gotlands Tonsättarskola och följaktligen lyder min frågeställning:

Hur kan undervisningen i komposition se ut på en folkhögskola (i detta fall Gotlands Tonsättarskola)?

### **Avgränsningar**

Jag väljer att belysa ämnet kompositions pedagogik utifrån ett lärarperspektiv (med lärarperspektiv avser jag i denna studie folkhögskolelärarens perspektiv) och kommer inte att undersöka kompositionselevens synvinkel. Det senare området är mycket intressant, men tyvärr är det för stort för att belysas i detta format. Beroende på vad för material som kan genereras ur denna studie ser jag det som ett möjligt ämne för en kommande uppsats. Min studie är inte jämförande utan fokuserar endast på en lärarkårs uppfattning av komposition vid en skola i Sverige. Även denna avgränsning beror på att området blir för stort, men kan i en uppföljande studie vara av intresse.



# Teoretisk bakgrund

I detta kapitel presenterar jag olika teoretiska delar som är relevanta för min studie. Följande avsnitt lyfter fram den svenska musikpedagogikens framväxt och utveckling, relationen mellan pedagogik och konst, samt beskriver två pedagogiska filosofier: majevtik och mästarlära.

## Musikpedagogikens framväxt

I avhandlingen *Så ska det låta* (Gustafsson, 2000) behandlas det svenska musikpedagogiska fältets framväxt mellan år 1900 och 1965. Gustafsson tittar på olika musikpedagogiska frågeställningar och hur dessa har diskuterats genom åren. Som underlag för avhandlingen ligger bland annat tidningsartiklar, läroböcker, uttalanden och brevväxlingar. ”Det är intressant att notera att flera av samtidens konstmusikaliska verksamma personer också engagerade sig i det musikpedagogiska samtalet. Flera var även verksamma i musikpedagogiska sammanhang i olika utsträckning” (Gustafsson, 2000, s 196). Citat syftar till 1950-talets verksamma tonsättare som förutom sitt yrke som tonsättare visar intresse för den musikpedagogiska utvecklingen. Tonsättare som Birger Blomdahl, Bengt Hambraeus och Sven-Eric Johansson bidrog till den musikpedagogiska diskussionen genom artiklar och uttalanden. De såg sig inte som pedagoger utan snarare som tonsättare med intresse för pedagogik (Gustafsson, 2000).

Under 1900-talet utvecklas två identiteter som spelar en stor roll för den svenska musikutbildningen. Gustafsson benämner dessa som *musikeridentitet* och *läraridentitet*. Sekelskiftets (1800-1900) musiklärare kunde anamma båda identiteterna och det var ingen motsättning att verka som musiker och lärare samtidigt, förutom att det tog mycket tid. En anledning till detta var att ämnet musik sågs ur ett väldigt smalt perspektiv. Läroverkets kultursyn var i grunden borgligt förankrad och studentunderlaget vid Läroverket representerades av en mer ekonomiskt gynnad del av Sveriges befolkning. Kultursynen var en viktig del i den borgliga bildningen från sekelskiftet och långt fram under 1900-talet. Denna bestod bland annat i kännedom om den klassiska musikens framväxt och historia samt körsång i olika former. Det förväntades att den från Läroverket utbildade musikläraren skulle kunna verka både pedagogiskt och musikaliskt inom skolan, föreningslivet och kyrkan.

I mitten av 1900-talet växer en allt starkare läraridentitet fram och musikpedagogerna tar ett steg bort från yrkesmusikerna. Hjalmar Torell (musiklärare vid Musikhögskolan i Stockholm 1934-1949) uttrycker sin oro för musikundervisning som bedrivs av yrkesmusiker och skriver i en artikel i *Skolmusik* nr 4 från 1945: ”I synnerhet musiker utgår gärna från sig själva då de bedöma musikaliska svårigheter, utan att förstå, att det stora flertalet ej skulle kunna tillägna sig musik på samma sätt som de” (Gustafsson, 2000, s 197). Citatet visar på att musikläraren och dennes pedagogik blir mer självmedveten och börjar skapa en egen identitet som inte inkluderar den undervisande musikern. Den musikpedagogiska diskussionen svänger många gånger under 1900-talets utveckling och visar tydligt att samarbeten mellan de två identiteterna är högst möjlig. Många finner medelvägen som både lärare och musiker (Gustafsson, 2000).

## Den pedagogiske konstnären

Vid ett symposium i Malmö 1993 diskuteras relationen mellan forskning, pedagogik och konst. Hans Gefors, professor i komposition vid Musikhögskolan i Malmö, ger kompositions-lärarens perspektiv kring ämnet. Han talar om sig själv som den pedagogiske konstnären: ”Jag kan inte vara den konstnärliga pedagogen i alla fall, alltså är jag den pedagogiske konstnären... Både är ju expertfunktioner och jag är expert på att komponera och amatör på att un-

dervisa” (Sundin, 1994, s 34). Gefors roll som professor i komposition tyder på att vikten av hans konstnärskap väger tyngre än hans pedagogiska kompetens.

Gefors fortsätter att ge sitt perspektiv på förhållandet mellan pedagogiken och konstformen komposition:

”... hur man hanterar en typ av kunskap som inte följer reglerna. Och det är alltid det som det handlar om i konstnärliga sammanhang och det är väldigt svårt att meddela det här till eleverna. Hur skall man kunna säga: Nu sätter jag upp ett regelsystem här och det här kan ni följa i några övningsuppgifter. Men det är inte det som det här handlar om utan det handlar om någonting som jag inte kan berätta om. Många elever brukar i det fallet bli irriterade och säga: Men varför talar du inte om exakt vad det handlar om?” (Sundin, 1994, s 39)

Komposition lyder under andra regler än andra ämnen. Gefors menar att det inte finns några faktiska regler att följa, utan att insikten om det egna skapande måste komma från eleven själv. Det kan inte han som lärare berätta. Hans inställning till sig själv som lärare är att försöka skapa så många frågetecken som möjligt. Att förvirra sina elever och få in dem på nya tankebanor. ”Eleverna kommer och har oftast väldigt fasta åsikter om vilka de är och vad de skall göra” (Sundin, 1994, s 39). Gefors beskriver hur elevernas tillit till sitt eget vetande bryts ner genom alla dessa uppkomna frågetecken som han skapar. Detta skeende uppfattar eleverna ofta som jobbigt och frustrerande. När de väl har nått till punkten att allt kan ifrågasättas och omvärderas öppnas dörren för nya möjligheter. Allt de trodde var sant är inte hugget i sten och komplexiteten i komponerandet löser upp de fasta åsikterna hos eleverna (Sundin, 1994).

Härmmningen är en slags grundläggande teknik att vara kreativ. I härmmningen uppstår det här brottet också. Det blir alltid något annat och så upptäcker man att det där andra som hände alltid är mycket intressantare än själva härmmningen. Härmmningen är alltid en bra utgångspunkt (Sundin, 1994, s 39).

Härmmningen är en annan metod som Gefors talar om. *Brottet* är själva brytpunkten då eleven bryter igenom sig själv och kommer ut som en ny elev, en ny tonsättare. Efter att detta händer så menar Gefors att han som lärare kan backa lite eftersom eleven själv har hittat en väg och kan genomföra sitt arbete av egen drivkraft. Härmmningen ser han som en igångsättande effekt som genom bearbetning alltid ger ett nytt och intressant material att arbeta med. En elev kan arbeta väldigt länge med att härma olika tonsättare eller andra förebilder innan denne inser vad som är mest intressant och bejakande för den personen. Gefors menar att kreativitet föds ur härmmning och förståelsen om att förebilden endast existerar tillfälligt och sedan utvecklas till något unikt och eget (Sundin, 1994).

### **Majevtik som pedagogisk filosofi**

Sokrates (ca 470 – 399 f.Kr) beskrivs som en av de stora pedagogerna (Forsell, 2005). Även om han själv inte såg sig som lärare (vad vi vet) har hans vardagliga samtal frambringat en pedagogisk filosofi och han ses numera som en av västerlandets stora pedagogiska förebilder (Forsell, 2005). Sokrates använde öppna frågor som metod för att leda sina elever till kunskap. Den pedagogiska synen genomsyras av en tanke om att dialogen är en utgångspunkt för lärande och ett sätt för människor att lära sig tänka själva (Forsell, 2005). Sokrates dialoger och samtal har eftervärlden lärt känna genom Platon (427 – 347 f.Kr) och dennes texter. I dessa texter berättar Platon hur Sokrates bedrev undervisning på gator och torg och hur han

genom samtal och diskussioner ville bringa klarhet i vardagliga frågor som bottnade i moral, etik och samhället i stort (Stensmo, 1994).

Den skicklige läraren kan, med rätt ställda frågor, förlösa den kunskap som finns latent hos människan. Den dialogpedagogik, det heuristiska (utfrågande) dialektiska samtal, som medvetandegör den latent kunskapen eller insikten benämner Sokrates (och Platon) majevtik (förlossningskonst) (Stensmo, 1994, s.60).

Majevtiken var Sokrates metod för att nå kunskap om livsfrågor. Ett kännetecken för majevtiska diskussioner är inställningen till frågorna. Inget påstående är självklart och vedertaget nog för att inte diskuteras och detsamma gäller motsatsen. Inget påstående är tokigt nog för att avfärdas och inte diskuteras (Forsell, 2005). ”Alla domar före undersökning är fördomar” (Forsell, 2005, s.55). Ljungar-Chapelon (2008) beskriver och jämför majevtiken, som pedagogisk metod, med en barnmorskas roll vid förlossning:

När Sokrates beskrev sin metod berättade han att hans mamma varit barnmorska, och att hans pedagogik var inspirerad av hennes yrke. Det som kännetecknar en barnmorska är att hon finns till hands för att hjälpa den födande kvinnan, och att själva födandet är en passage. Hennes uppgift består i att med sin erfarenhet *visa vägen* för hur den havande kvinnan kan föda sitt barn. Det centrala i jämförelsen är att barnmorskan i relation till den födande kvinnan varken avlat barnet, burit det i nio månader eller ska föda fram det. Med andra ord kan hon inte föda fram barnet. Det är här som betydelsen av Sokrates liknelse träder fram ur ett lärandeperspektiv: läraren kan *inte* utföra de processer som studenten måste göra på egen hand, utan kan enbart som barnmorskan genom sin erfarenhet *peka på vägen* till målet (Ljungar-Chapelon, 2008, s. 34)

Ljungar-Chapelon citerar Platons dialog *Teaitetos*, där Sokrates kommer till tals angående majevtik som pedagogisk metod och dess liknelse till barnmorskans roll som förlösare. Sokrates uttrycker sig om sina elever: ”Så mycket är tydligt, att av mig ha de aldrig någonsin lärt sig något, nej, det är av sig själva som de finna och framföda så många härliga ting” (Platon enligt Ljungar-Chapelon, 2008, s.35) Ljungar-Chapelon undersöker den franska flöjtkonsten och tittar på denna genom dess lärande, hantverk och estetik. I postludiet i avhandlingen nämner han uttrycket *automajevtik* som en musikpedagogisk variant av Sokrates majevtik. Ett av resultaten från hans undersökning är informanternas tankar kring lärande och hur studenterna själva ska bli sin egen lärare. Han menar att även den skickligaste läraren inte kan hjälpa sin student då lektionen är över och att endast studenten själv kan fortsätta sin musikaliska utveckling, genom sin egen styrka, för att nå självständighet (Ljungar-Chapelon, 2008).

## Mästarlära

Mästarlära är en typ av utbildning som under många hundra år varit det primära tillvägagångssättet för människor att tillgodose sig ett hantverk och ett yrke (Nielsen & Kvale, 2000). Enligt Encyclopedia Britannica (1996) är mästarlära en ”utbildning i en konst, ett ämne eller ett hantverk enligt ett juridiskt kontrakt, som definierar förhållandet mellan mästare och lärling samt förhållandets varaktighet och betingelser” (Nielsen & Kvale, 2008, referat Encyclopedia Britannica, 1996). I deras bok *Mästarlära – lärande som social praxis* dras paralleller mellan mästarläran och konstarnas och pekar på hur konstnärer historiskt sett ofta studerat hos en mästare, till exempel Rembrandt (1606-1669) som undervisade många elever i sin ateljé. Resultatet har blivit att konsthistoriker har haft svårt att avgöra om en tavla är målad av mästaren själv eller någon av hans lärlingar. Inom musiken syns mästarläran, inte bara genom att många undervisar enligt principen, utan även genom betydelsen och vikten av just vilken

mästare som musikern eller tonsättaren har studerat för. Valet av mästare kan följa en konstnär eller musiker hela livet (Nielsen & Kvale, 2000).

Nielsen och Kvale (2000) problematiserar mästarläran genom att skapa en bredare syn på lärandet i denna form. De menar att mästarlära inte bara handlar om ”förhållandet mellan en mästare och en lärning och hur mästaren för yrket vidare till lärningen” (Nielsen & Kvale, 2000), utan även om hur elevens identitet förändras i en viss praxisgemenskap. Nielsen och Kvale (2000) använder uttrycket *deltagarbanor* och avser här elevens läroprocess som utvecklas genom deltagandet och vistelsen i en lärandemiljö. I en empirisk undersökning av lärande bland pianiststudenterna vid Det Jydske Musikkonservatorium i Århus, Danmark visar Nielsen och Kvale (2000) på hur studenterna rör sig i olika *deltagarbanor* i sin utveckling mot att bli konsertpianister/ pianolärare. Studien visar att de lär och tillgodogör sig kunskap om sitt ämne genom olika typer av deltagande. Den danska studien fokuserar på deltagandet och vistelsen i en vis lärandemiljö, men nämner även studentens relation till sin huvudämneslärare:

Med avseende på deltagarbanor har huvudämnesläraren den viktiga uppgiften att göra olika banor genomskådliga för den studerande. Genom sitt exempel representerar läraren genomskådlighet i kraft av att han eller hon på en och samma gång är musklärare och konsertpianist. Huvudämnesläraren förkroppsligar alltså båda dessa möjligheter och hans eller hennes biografi är ett exempel på en uppdragen deltagarbana (Nielsen och Kvale, 2000, s146).

Ett sätt att tolka ovanstående citat är att lärarens dubbla profession som konsertpianist och musklärare har en stor inverkan på pianostudenten och betyder mycket denne. Förhållandet mellan student och lärare bygger på ömsesidig tillit och är en grund för studentens läroprocess (Nielsen och Kvale, 2000).

I min resultatbeskrivning kommer *mästarlära* att ersättas med uttrycket *mästare-lärning* eftersom den tidigare nämnda definitionen inte var känd för mig eller mina informanter.

# Metod

I detta kapitel presenteras val av metod samt en redogörelse för studiens upplägg och design.

## Metoder för att samla information

Forskaren söker efter kunskap, men redan innan sökningen börjar bör han/hon ha bestämt tillvägagångssätt för sin undersökning, det vill säga hur själva sökandet ska gå till. Det finns olika metoder för att samla information till exempel genom att ställa frågor, göra observationer eller utföra prov och tester. Inom forskningen finns det två forskningsinriktningar som dominerar: kvantitativ samt kvalitativ metod. Det som avgör forskningsinriktningen är hur väl metoden stämmer överens med den valda forskningsfrågan. Om forskningsfrågan vill besvara frågor som ”Var? Hur? Vilka är skillnaderna? Vilka är relationerna?” (Patel & Davidson, 2003, s.14) passar en kvantitativ metod bäst. Forskning som vill besvara frågor som ”Vad är detta? Vilka är de underliggande mönstren?” (Patel & Davidson, 2003, s.14) använder oftare sig av en kvalitativ metod (Patel & Davidson, 2003).

## Kvalitativ och kvantitativ metod

En kvalitativ forskningsmetod innebär att forskningen fokuserar på tolkningsbar data. Något som är tolkningsbart är till exempel en text, ett samtal, ett beteende. Dess motsats är den kvantitativa forskningsmetoden vilken innebär forskning som fokuserar på data som kan mätas och analyseras med hjälp av statistiska bearbetningsmetoder (Patel & Davidson, 2003). Ett exempel på när valet av forskningsmetod faller på den kvantitativa är vid vårt riksdagsval. Medborgare röstar på olika partier och rösterna räknas samman till ett resultat. Det finns ingen plats för tolkning i denna process utan den handlar helt och hållit om hur många personer som röstat och på vilka partier rösterna lagts. Detta kräver en statisk bearbetning och därmed en kvantitativ metod. Däremot om man vill utveckla antaganden eller hypoteser om varför det svenska folket röstat på ett visst sätt är det kvalitativa förhållningssättet att föredra. Sammanfattat kan man säga att det är forskningsfrågan som avgör vilket vetenskapligt verktyg som bäst är lämpat.

## Kvalitativ forskningsintervju

Denna studie har utförts med hjälp av en kvalitativ forskningsmetod. Insamlandet av information har skett med kvalitativa forskningsintervjuer och Brinkmann & Kvale (2009) beskriver dess syfte på följande vis: ”Den kvalitativa forskningsintervjun försöker förstå världen från undersökningens synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter, avslöja deras levda värld som den var före de vetenskapliga förklaringarna... Den kvalitativa forskningsintervjun har som mål att producera kunskap” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.17-18). Denna typ av intervju handlar alltså om individens perspektiv och hur han eller hon upplever sin omvärld. Målet att producera kunskap kan nås och utvecklas på olika vis. Forskaren kan finna nya insikter genom bearbetningen av intervjurapporten och den färdigställda rapporten kan bidra till ny kunskap inom ett forskningsområde. Även intervjupersonen kan finna ny kunskap genom det samtal som intervjun innebär. Intervjun är en aktiv process där forskaren och intervjupersonen tillsammans konstruerar kunskap genom sin relation (Kvale & Brinkmann, 2009). Den kvalitativa forskningsintervjun, även kallad den halvstrukturerade livsvärldsintervjun ”definieras som en intervju med målet att erhålla beskrivningar av intervjupersonens livsvärld i syfte att tolka innebörden av de beskrivna fenomenen” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.19). Intervjuformen ger plats åt forskaren att tolka intervjupersonens beskrivningar och svarar därmed till

den kvalitativa forskningsmetoden. Kvale och Brinkmann (2009) nämner en ”kvalitativ inställning” (s.28) som innebär ett fokuserande på den individuella människans tänkande, lärande, handlande och hur hon uppfattar sig själva som person. Syfte och mål för kvalitativ forskning stämmer bra överens med forskningsfrågan och därför används den kvalitativa forskningsintervjun som underlag.

### **Vetenskapligt förhållningssätt**

Det finns många olika typer av vetenskapliga förhållningssätt och denna studie är inspirerad av två: hermeneutik och fenomenologi. Dessa fokuserar på olika saker, men jag ser inte dem som någon motsats till varandra utan som två perspektiv som på olika sätt kan samverka och genomsyra studien.

Hermeneutik är ett vetenskapligt förhållningssätt som från början syftade till att tolka bibeltexter (Patel & Davidson, 2003). Efterhand användes metoden även för att tolka icke-religiösa texter och idag används den som metod för att undersöka människans handlingar och yttringar i olika sammanhang. Inom den vetenskapliga världen är hermeneutiken vanligt förekommande främst inom samhälls-, kultur- och humanvetenskapen.

Hermeneutikens grunder vilar på förståelsen och tolkningen av människan. Den hermeneutiske forskaren använder sin egen förståelsehorisont för att tolka och förstå sitt forskningsobjekt. Vid själva intervjun kan forskaren och objektet liknas vid två jämlika personer som tillsammans skapar en förståelsehorisont för det givna ämnet. I den senare tolkningsprocessen ses forskarens egna förförståelse som en tillgång och ger ökad möjlighet för denne att uppfatta sitt objekt på ett fördjupat vis. När forskaren undersöker sitt objekt ser han eller hon till först till helheten. Detta betecknas som ett holistiskt perspektiv och kan gestaltas som att helheten är större än alla delarna tillsammans (Patel & Davidson, 2003). Vid arbetet med att till exempel tolka en intervjutext läggs fokus först på att ta in och förstå hela texten och dess övergripande budskap. Sedan flyttas fokus till förståelsen av de olika delarna. Förhållningssättet tillåter forskaren att pendla mellan att undersöka helheten och delarna för att skapa olika perspektiv som kan leda vidare till nya spår. ”Text, tolkning, förståelse, ny textproduktion, ny tolkning och ny förståelse, allt detta är delar i en helhet som ständigt växer och utvecklas och är ett uttryck för det genuint mänskliga” (Patel & Davidson, 2003, s.31). Tolkningssakten har varken början eller slut och detta benämns som den *hermeneutiska spiralen*. Hermeneutikens syfte är inte främst att nå fram till någon specifik teori, utan snarare att se till varje unikt fall och den mångfald av tolkningar som kan göras (Patel & Davidson, 2003).

Fenomenologi uppkom runt år 1900 och grundades av den tyske filosofen Edmund Husserl. Kärnan för fenomenologin var från början upplevelsen och medvetandet, men utvecklades till att innefatta den mänskliga livsvärlden och senare även den mänskliga kroppen och människans handlande (Kvale & Brinkmann, 2009).

”Generellt är fenomenologi i kvalitativa studier en term som pekar på ett intresse av att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem enligt antagandet att den relevanta verkligheten är vad människor uppfattar att den är” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.42).

En tolkningsmöjlighet är att fenomenologin fokuserar på människans uppfattande av sin verklighet snarare än själva verkligheten i sig. Intresset av aktörens egna perspektiv står över en eventuell *sanning*. Olika aspekter av detta förhållningssätt har utgjort en grund i arbetet med

denna studie. *Livsvärld* – fokus för forskningen ligger på intervjupersonens livsvärld och hur denne uppfattar sin omgivning. *Tolkning av mening* – intervjun öppnar för möjligheten att tolka den övergripande meningen i intervjupersonens uttalande. Forskaren uppfattar och tar in meningen i vad som sägs och hur det sägs. Denna aspekt stämmer även väl överens med hermeneutiken. *Det specifika* – ansatsen är specifik i formen av att unika situationer undersöks i motsats till det generella och allmänna. *Förändring* – intervjun kan leda till förändrade åsikter och nya aspekter hos både forskaren och intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Denna studie bygger på intervjuer med människor som beskriver och talar om sin syn på sitt arbete, det vill säga deras livsvärld. Jag önskar tolka deras berättelser utifrån min egen förståelsehorisont och därför har jag valt att tillämpa ett fenomenologiskt och hermeneutiskt förhållningssätt som plattform.

### **Metod och design**

I följande avsnitt presenteras studiens urval, dess informanter samt Gotlands tonsättarskola där informanterna arbetar. Vidare beskrivs genomförandet av intervjuerna, etiska överväganden, transkription, intervjuguidens upplägg samt studiens analysmetod.

### **Urval**

Urvalet av informanter var inte slumpmässigt utan valdes noga. Syftet var att finna en grupp av lärare som undervisade i ämnet komposition och som inte sedan tidigare var kända för mig. Som student vid Musikhögskolan i Malmö ville jag därför komma bort från min skola och därmed undfly den dubbla rollen som student och uppsatsskrivare. Intervjuerna som sedan följde erbjöd ett möte med nya människor där min roll var forskarens. Jag inledde med att ta kontakt med utbildningsledaren vid Tonsättarskolan på Gotland, och presenterade min idé om att intervjua lärare från Tonsättarskolan. Han gav mig fyra namn (inklusive sitt eget) på lärare vid skolan som arbetar med ämnet komposition på ett eller annat sätt. Lärarna kontaktades, via e-post, i mitten av juli månad 2010 och alla tackade ja till att delta i studien.

Jag är medveten om att mitt urval består av fyra lärare, alla män. Jag har valt att se bortom den könsmissiga aspekten eftersom jag anser att det inte är relevant för min forskningsfråga. Visserligen skulle svaren kanske bli annorlunda med kvinnliga intervjupersoner, men det skulle de förmodligen även bli om jag bytte ut mina informanter mot fyra andra manliga informanter. Intervjufrågorna är anpassade för en individ, inte ett kön, och svaren som inkommit är fyra olika berättelser av fyra olika personer.

### **Presentation av informanterna**

David är utbildningsledare på Gotlands Tonsättarskola, men arbetar även som lärare i bland annat kompositionsteknik och strukturlyssning. David är utbildad vid Musikhögskolorna i Malmö och Stockholm.

Ulf är lärare vid Tonsättarskolan på Gotland. Han undervisar i komposition, instrumentation och är tillsammans med Fredrik ansvarig för skolans seminarier. Ulf är utbildad vid den Kungliga Musikhögskolan i Stockholm.

Fredrik är konstnärlig ledare på Tonsättarskolan och undervisar i komposition. Tillsammans med Ulf håller han i seminarier vid skolan. Fredrik är utbildad vid Kungliga Musikhögskolan i Stockholm och har även studerat idéhistoria vid Stockholms universitet.

Kristoffer är lärare i elektroakustisk musik på Tonsättarskolan och undervisar i ljudlära och studioteknik. Kristoffer är utbildad vid Kungliga Musikhögskolan i Stockholm.

Alla informanterna är aktiva tonsättare inom den samtida konstmusiken.

### **Tonsättarskolan på Gotland**

Tonsättarskolan på Gotland är unik som Nordens enda folkhögskola med specialisering mot komposition. Skolan finns belägen i Visby och inryms i ett hus tillsammans med Visby Internationella tonsättarcentrum. Huset där Tonsättarskolan ligger rymmer en surroundstudio<sup>2</sup> för elektroakustisk musik<sup>3</sup>, datorsal, flera övningsrum med piano, lektionssalar, bibliotek, samt uppehållsrum och kök. Enligt skolans hemsida beskriver de sin målgrupp på följande vis:

En skola för dig som:

- \* skriver egen musik och vill gå vidare
- \* komponerar, skapar elektroakustisk musik eller ljudkonst
- \* är musiker och vill fortbilda dig i komposition

Skolan erbjuder två olika utbildningsmöjligheter: kompositionsutbildning två år eller komposition – fri konst ett år. Antagningen till skolan sker på våren och idag studerar 25 elever vid skolan, 24 stycken vid den tvååriga utbildningen och 1 vid den ettåriga.

### **Intervjuer**

Intervjuerna dokumenterades med en digital bandspelare (zoom H4) och genomfördes i Visby och Stockholm den 11 oktober – 15 oktober 2010. I Visby besökte jag Tonsättarskolan och genomförde där två individuella intervjuer med David och Ulf. Båda intervjuerna gjordes i lärarrummet, en på dagtid och en på kvälltid. Vid intervjun som gjordes dagtid var jag informerad om att läraren brukade få besök av eleverna, vilket även blev fallet. Detta påverkade rytmen i intervjun, eftersom vi var tvungna att avbryta den ett flertal gånger. Dock upplevde jag inte att dessa avbrott störde informanten, eftersom han fortsatte sitt resonemang där han avslutat det. I Stockholm intervjuade jag först Kristoffer och sedan Fredrik i olika arbetsstudios. Intervjuerna varade mellan 40-60 minuter och vid alla tillfällen togs samtliga frågor ur min intervjuguide upp. För varje intervju avsattes en timme och efter det att bandspelaren stängts av fortsatte, i de flesta fall, samtalet en liten stund. Tankar som uppkom under det fortsatta samtalet har jag valt att inte ta med i mitt resultat eftersom det var uttalat att intervjun var över.

### **Etiska överväganden**

Jag har valt att göra informanterna i studien anonyma och gett dem fingerade namn. Informanterna gav mig förtroendet att använda deras riktiga namn, men jag blev rekommenderad att anonymisera dem för att bevara deras privata integritet.

---

<sup>2</sup> Surroundstudio, en studio där det finns möjlighet att arbeta med ljud som kommer från flera olika högtalarkällor (NE).

<sup>3</sup> Elektroakustisk musik [eam], musik som bygger på bearbetning av ljud. Tonsättare inom eam ser musiken som en experimentell värld där toner likställs med andra typer av ljud till exempel brus, noise, buller. Datorn används som ett verktyg för att behandla ljud (NE).



## **Transkription**

Alla intervjuer har transkriberats från ljud till text och i denna process har många värdefulla aspekter sorterats bort. Det talade språket innehåller frasering, andning, dynamik och betoning som en text kan ha svårt att tillgodose. En intervju är ett levande samtal, en interaktion, där de medverkande hela tiden tolkar varandras kroppsuttryck och tonfall jämte de faktiska språkyttringarna. Tolkningar av detta slag är inte lika tillgängliga för dem som läser en utskrift av samtalet som för dem som faktiskt ingår i samtalet (Kvale & Brinkmann, 2009). Därav kan man hävda att en första revidering av materialet redan har gjorts. I transkriptionen har jag valt att inte notera långa pauser, tonfall, skratt eller liknande, utan fokuserat på att återge deras exakta ord.

## **Litteratur**

Parallellt med förberedelserna för resan till Gotland/Stockholm och studiens uppbyggnad ledade jag efter relevant litteratur som belyste min forskningsfråga om undervisning i ämnet komposition. Det visade sig vara svårt att hitta litteratur som helt motsvarade mina förväntningar, men genom att se på ämnet ur ett vidare perspektiv kunde jag hitta flera olika spår att söka mig vidare på. Även efter att intervjuerna genomfördes fortsatte sökandet efter texter som kunde stå i relation till den nya information jag fått genom informanternas svar. All litteratur har jag beskrivit i det tidigare kapitlet: teoretisk bakgrund.

## **Intervjuguide**

Min intervjuguide är strukturerad i fem olika delar, där varje del innehåller ett visst antal frågor och underrubriker.

### Bakgrund

Hur kommer det sig att du blev lärare i komposition?  
Hur kom du in på tonsättarbanan?

### Pedagogik

Hur skulle du beskriva att ni arbetar på Tonsättarskolan?  
Lärlarlag/ individuellt  
Pedagogisk filosofi

### Metodik

Hur skulle du beskriva att du undervisar?  
Majevtik som arbetsmetod  
Förhållningssätt till elevernas tonspråk och estetik

### Material

Vad använder du dig av för material när du undervisar?  
Finns det något pedagogiskt material som du efterlyser?

### Övrigt

Har du några ytterliggare tankar om komposition och pedagogik?

## **Analys**

Intervjuerna genererade mycket information och i diskussionskapitlet har jag analyserat ett urval av resultatet. Urvalet är grundat på det jag tyckte var mest intressant i informanternas svar och det som kändes relevant för forskningsfrågan. I analysen av resultatet har jag utgått från tre perspektiv: informanternas svar, min egen förståelsehorisont och de teorier som jag presenterat i tidigare kapitel.

## Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet av min studie. Formen följer den intervjuguide jag använde vid intervjuerna med undantag för den sista delen som kallas övrigt. Resultaten är uppdelade i de fyra övergripande områdena: bakgrund, pedagogik, metodik och material.

### Informanternas bakgrund

Den första frågan jag ställer till informanterna är: hur kommer sig att du blev lärare i komposition?

”Det är slump, ren och skär slump. Jag hade inte alls tänkt att jag skulle jobba med undervisning”, säger Fredrik. Han berättar om egna tuffa studieår utan ekonomisk trygghet och säger att han funderade på att jobba på Ica för att dryga ut sin ekonomi. Men, det kom istället ett telefonsamtal från hans professor i komposition vid Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, som undrade om han ville undervisa tillsammans med honom på en nystartad skola på Gotland. Fredrik tog emot erbjudandet.

Ulf hade en tydlig uppfattning om undervisning och hade tidigt bestämt sig för att inte syssla med detta. ”Jag tänkte att det påverkar lärarens sätt att komponera, så jag var i grund och botten väldigt negativ till att undervisa”, berättar Ulf.

David upplevde redan under sin egen musikhögskoletid att han hade fallenhet för undervisning. ”Jag var den som satt och hjälpte mina klasskompisar med saker och jag började ganska tidigt jobba som lärare”, berättar David.

Kristoffer började redan under sin studietid undervisa. Hans tankar kring lärarrollen innebär att man på något plan måste ha en fallenhet för det, eller att andra ser den förmågan.

Idag jobbar alla på Tonsättarskolan på Gotland. Anställningsformerna har varit skiftande.

Nu är jag jätteglad att få vara med om det här som är så roligt. Att ha kontakt med unga, ambitiösa, begåvade elever som går här. Lära känna dem och sedan så följer man ju dem. Det känns som nästan som en ynnest att få vara en del av deras väg (Ulf).

### Från Kommunala Musikskolan till Musikhögskolan

Tre av informanterna har ett förflutet som elever i den kommunala musikskolan och de berättar att det var där som de först kom i kontakt med komponerandet. David började skriva små låtar för blockflöjt när han var sju år. Fredrik som också spelade blockflöjt fick uppgifter att göra små notövningar. Han berättar att de flesta musikskolebarnen fyllde i de där notuppgifterna, men att han kom på att man faktiskt kunde spela det man hade skrivit. Komponerandet och spelandet knöts därmed tätt samman. ”Man skrev musik som man ville höra, som man ville göra med sina kompisar, men som inte fanns”, säger Fredrik. Ulf började och slutade på kommunala musikskolan i flera omgångar och fick därmed möjlighet att testa många olika instrument.

På 1970-talet fanns ett musikband, som hette Ragnarök där Ulf bland annat spelade gitarr. Han lärde sig själv hur instrumentet var uppbyggt och hur man kunde spela på gehör. Det var ett nytt sätt att närma sig ett instrument och det skilde sig från kommunala musikskolans metoder, där man, enligt Ulf, endast lärde att spela efter noter. Kristoffer gick på Södra Latin i Stockholm (gymnasieskola med musiklinje) och började skriva musik som han själv spelade. Han hade en teorilärare som även var aktiv tonsättare och som gav honom en inblick i teknikarbetet bakom komponerandet och det triggade igång någonting hos Kristoffer.

David berättar att han länge levde i villfarelsen att tonsättare sedan länge var ett utdött yrke. Men även han kom i kontakt med en tonsättare, Gunnar Jansson<sup>4</sup>, som hjälpte honom att förstå att det var ett yrke och att det till och med fanns en tonsättarförening. David skickade noter till Gunnar som han sedan fick tillbaka noterade i partitur och med kommentarer. När David väl förstod att det fanns ett tonsättaryrke tog allt en rejäl fart. Han studerade komposition för Kent Olofsson<sup>5</sup> under gymnasietiden och sökte därefter direkt till Musikhögskolan i Malmö. Ulf studerade ett år på Birka Folkhögskola innan han påbörjade musikhögskolestudierna. Han upplevde att han fick möta en ny sorts kultur på Birka och att han blev introducerad en ny sorts musik. Kristoffer och Fredrik studerade både för privata lärare i Stockholm innan deras högre studier tog vid och Kristoffer studerade även komposition vid EMS<sup>6</sup> i Stockholm.

Informanterna har, som tidigare nämnt, alla musikhögskoleutbildningar och tre av dem med inriktning mot musikerutbildning: komposition. Kristoffer har profilerat sig inom elektroakustisk musik (se s.4), men han ser en tydlig koppling mellan det standardiserade kompositionsutövandet och kompositionsutövandet i en elektronisk miljö. ”Det finns en korsbefruktning mellan de olika områdena”, menar han och berättar vidare att han komponerar lika mycket akustisk som elektronisk musik.

## **Pedagogik**

Mina frågor kring pedagogik rymmer lärarnas uppfattning om hur de arbetar, deras tankar om lärande samt hur de ser på läroplanen som arbetsmetod. Ämnet lockar fram sidospår från de ursprungliga frågorna och leder till resonemang kring struktur, långsiktig utveckling, mål och syfte, samt elevens påverkan på undervisningen. ”Jag jobbar på den här skolan och jag driver den här skolan för att jag vill att det ska komma ut ännu bättre musik i konstmusiklivet. Det är liksom målet” (Fredrik).

### **Utbildningens förutsättningar och struktur**

Alla fyra lärarna talar om strukturen på utbildningen, som en del av den gemensamma pedagogiken. David berättar om hur de ser på Gotlands tonsättarskola i förhållande till musikhögskolorna. Han menar att musikhögskolorna har ett krav på sig att producera fram professionella tonsättare som, efter sin utbildning, kan försörja sig som tonsättare och representera yrket. ”Gotlands tonsättarskola har inte det kravet, utan vi kan ta in vem som helst”, säger David och fortsätter:

Man behöver som sagt inte kunna noter när man kommer in här. Vi kanske ser någonting annat eller hör någonting när de söker. Vi kan ta in dem här och ge dem de grundläggande kunskaperna och sedan kan de komma in på Musikhögskolan. På så sätt ser vi det som vår uppgift att vi får in ganska intressanta personer i den här världen, i kompositionsvärlden, som aldrig skulle komma in annars. Det berikar hela atmosfären, hela kompositionsetablissemangen (David).

Strukturen i utbildningens nav är projekten som alla elever engageras i. Det finns tre olika kompositionsprojekt som den tvååriga utbildningen presenterar:

---

<sup>4</sup> Gunnar Jansson (1944 -) är tonsättare och altviolinist från Helsingborg. Han arbetar som pedagog på Musikhögskolan i Malmö samt som musiker i Malmö Symfoniorkester ([www.mic.stim.se](http://www.mic.stim.se)).

<sup>5</sup> Kent Olofsson (1962 -) är tonsättare med rötter från Karlskrona och arbetar även som pedagog vid Musikhögskolan i Malmö.

<sup>6</sup> EMS, Elektronmusikstudion, är Sveriges nationella centrum för elektroakustisk musik och ljudkonst beläget i Stockholm.

1. eleven som jobbar med andra elever
2. eleven som jobbar med professionella musiker
3. eleven som jobbar med dedicerade interpretörer som är specialiserade på samtida konstmusik

Det första projektet drivs tillsammans med Faluns Musikkonservatorium, det andra tillsammans med Gotlandsmusiken och det tredje projektet utvecklas med en ensemble som knyts till utbildningen i tre år för att sedan alterneras till en annan ensemble. Kompositionerna som mynnar ut ur projekten framförs på skolans egen festival, *Ljudvågor*. ”Vi diskuterar jämt och ständigt i kollegiet om det är en bra modell. Det finns nackdelar med den också, men jag tror att det är ett väldigt lyckat upplägg som vi har”, säger Ulf. David tycker det är viktigt att ifrågasätta skolans pedagogiska upplägg och det man håller på med så att undervisningen inte stagnerar. Ett sätt att göra detta är att prova nya konstnärliga varianter. Fredrik berättar:

Vi samarbetade mycket med Gotlandsmusiken och det var ett väldigt överbelastat samarbete med dem och de orkade inte med, de var väldigt slitna på att jobba med oss hela tiden. Vi behövde fler samarbetspartner och vi fixade finansiering från Rikskonserterna och gjorde ett treårigt projekt där Sonansa-ensemblen jobbade med eleverna. Och det som hände med det där projektet det var helt obegripligt. Eleverna skrev stycken som de inte kunde skriva, på en helt annan nivå än vad de hade presterat tidigare och man förstod efteråt att de såg det här som en enorm sporre. Och det där har vi ju fortsatt med, kanske en av de viktigaste pedagogiska omvandlingarna (Fredrik).

### **Skolans utveckling mot gemensam handling**

Informanterna har alla jobbat olika länge på skolan, men har en likartad bild av skolans och undervisningens pedagogiska utveckling. Lärarna har gått från att vara solitärer till mer eller mindre ett lärarlag. Det finns ambitioner att försöka skapa en helhet, att det som var och en gör på sin front ska belysa den övriga utbildningen. Under sommaren spenderar lärarna tre dagar tillsammans på skolan för att planera kommande läsår, samt diskutera pedagogiska och metodiska frågeställningar.

Vi berättar för varandra hur vår undervisning ser ut. Och jag uppfattar det som att vi ser varandras skillnader, både på innehållet i undervisningen förstås, men också lite attitydskillnader att man kanske kan acceptera att det finns lite olika ingångar i det pedagogiska... Men jag inbillar mig i alla fall att det blir någon gemensam förståelse av helheten och det är egentligen någonting som jag aldrig upplevt någon annanstans, i en annan utbildningssituation där jag varit lärare (Kristoffer).

Undervisningen har utvecklats från lärares självständighet i arbetet med eleverna till ett mer gemensamt tänkande. Fredrik upplever att de befinner sig någonstans mitt emellan.

Det är liksom svårt att göra det tydligt; är vi ett team eller är vi individer? Jag skulle säga att vi är någonstans mitt emellan... Lärare som inte riktigt passat in, det är dem som gett mig absolut mest i hela min skolutbildning oavsett var jag varit någonstans. Det är personer som har fått behålla en särart, en personlighet och inte mallats in för mycket i en sådan här kollegial tanke (Fredrik).

Han menar även att det personliga engagemanget hos en lärare ska färga av sig i undervisningen och att de lärare som får behålla sin personlighet och sin självständighet i större utsträckning kan engagera och inspirera sina elever.

Under intervjuerna framkommer att det finns en tät kontakt mellan lärarna även om de sällan träffas då de jobbar på skolan under olika dagar. Tre av informanterna bor i Stockholm och pendlar till Gotland. När de inte är på skolan ringer de varandra och stämmer av hur det har gått med eleverna och diskuterar specifika problemställningar. Ulf och Fredrik byter elever vartannat år, vilket innebär att eleverna möter två olika lärare under sin tid på tonsättarskolan. Dessutom har David, Ulf och Fredrik så kallade öppna tider, då eleverna kan få extra lektioner av vilken lärare de vill. ”En öppen tid är helt enkelt en kompositionslektion rakt av. Då kan eleverna boka in en tid om de känner ett speciellt behov av att träffa en lärare till” berättar David.

### **Mötet med eleven och dennes påverkan av undervisningen**

Enligt David, genomsyras undervisningen av en speciell grundsyn. Lärarna bemöter inte sina elever som elever, utan som tonsättare som möter andra tonsättare.

Oavsett hur erfarna de är så är de på sätt och vis redan tonsättare, möjligtvis väldigt oerfarna sådana. Och att handledningssituationen går ut på att en mindre erfaren tonsättare träffar en lite mer erfaren tonsättare och sedan uppstår en handledningssituation. (David)

Fredrik knyter an till David synsätt om eleven som tonsättare och menar att det är skillnad på konstnärlig utbildning och annan utbildning. Med annan utbildning syftar Fredrik på hantverksbaserad utbildning. ”Man kan inte lära en elev att skriva bra musik. Man kan inte säga: läs den här boken så kan du komponera”. Han fortsätter: ”Jag kan försöka hjälpa någon att hitta sitt musikaliska språk genom individuell handledning. Det är ofta en väldigt omfattande och ganska lång process och där bidrar vi på Gotland bara med en liten del”. Fredrik och de andra informanterna är överens om att eleven själv ska vara den drivande faktorn i sin utbildning. ”Till skillnad från annan utbildning där läraren bestämmer att *det här ska vi göra nu* så ser jag konstnärlig pedagogik som att den ska drivas av eleven” berättar Fredrik. På tonsättarskolan presenterar eleven sitt eget material och bestämmer i vilken riktning han/hon vill gå vidare. Utifrån detta material och dessa förutsättningar handleder läraren själva processen.

Gotlands Tonsättarskola påverkas av dess elever och elevunderlaget styr lärarnas tankar om pedagogik. Det uppkommer ständigt nya behov hos eleverna och två av informanterna talar om elevernas bildningsnivå och hur detta påverkar lärarna. Ulf uttrycker sin uppfattning om elevernas allmänbildning på följande vis:

De kan så lite om konst, de som kommer direkt från gymnasiet. Det var ju flera idag som inte hade hört namnet Jackson Pollack och det är ju kanske den mest kända amerikanske konstnären så bildningskraven är ju... Det finns ett väldigt behov av bildning. (Ulf)

David har lagt märke till elevernas grunda kunskaper i musikhistoria och ser en direkt koppling till att musikhistorieundervisningen inte längre finns på gymnasiet. Han menar att referensramarna har ändrats ganska mycket, till viss del på grund av informationssökandet. ”Folk läser inte böcker på samma sätt längre, man surfar ganska mycket på wikipedia. Det händer ganska mycket som gör att man måste ifrågasätta sin roll som pedagog” berättar han. Jag tol-

kar deras uttalanden som att kunskapsnivån hos eleverna varierar mycket och att det blir svårt för lärarna att bestämma nivån för undervisningen. Både Ulf och David avser här den grupp-baserade undervisningen och inte de individuella kompositionslektionerna.

## Metodik

Jag frågar informanterna om vad de använder för metodik i sin undervisning, hur de konkret jobbar med sina elever.

### Antagningsprov och intervju

Alla som söker till Tonsättarskolan erbjuds att komma till Gotland för att avlägga prov. De sökande skickar in ett antal arbetsprover och gör förutom ett kompositionsprov även en intervju, som leds av Ulf, Kristoffer, David, Fredrik och två elevrepresentanter. David säger att det i princip är omöjligt att bedöma de sökande enbart utifrån deras insända material. De sökande är så oerfarna och det är lätt att missa väldigt spännande personer, som direkt kan falla bort om man endast tittar på deras arbetsprover. Intervjun ger honom och de andra en möjlighet att fråga hur de sökande tänker om musik och hur de resonerar.

### Komposition utifrån olika perspektiv

Bakgrunden till undervisningssituationen kan beskrivas som att alla informanterna arbetar med komposition, men med olika ingångar. Fredrik och Ulf jobbar med individuell undervisning i ämnet komposition, även kallad handledning, samt är ansvariga för kompositionsseminarierna. De föreläser varje gång de är på skolan och då det blir en lucka bjuder de in gästföreläsare. Ulf har även en kurs i instrumentation. Kristoffer jobbar med eam-undervisningen, som innefattar ljudlära, studioteknik och individuell undervisning i komposition. David har utvecklat två kurser som binds samman med kompositionsämnet; kompositionsteknik och strukturlyssning. Kompositionstekniken fungerar som en grupplektion där eleverna får jobba med specifika tekniker som är bundna till olika tonsättare och deras estetik. Med estetik avses tonsättarens övergripande ideal och förhållningssätt till sin musik.

### Gotlandsmodellen

Ämnet kompositionsteknik är utformat som en del av *Gotlandsmodellen*. Denna modell har vuxit fram som ett sätt att hjälpa eleverna att strukturera sin tid. David berättar att framförallt unga elever som kommer direkt från gymnasiet, där man har en väldigt tät undervisning med många lektioner, har svårt att planera sin tid. På Tonsättarskolan får eleverna mycket eget ansvar, mycket tid att komponera, inte lika många lektioner. Han fortsätter: ”Vi har märkt att de har lite problem att lägga upp tiden, kalibrera mellan det egna skrivandet och till exempel läxläsningen, det konkreta skolarbetet. *Gotlandsmodellen* är ett sätt att hjälpa dem”, säger David. *Gotlandsmodellen* är uppbyggd som ett lektionstillfälle där en föreläsning hålls på förmiddagen och sedan delas en uppgift ut som görs direkt i anslutning till föreläsningen. Tanken är att man ska göra uppgiften medan man kommer ihåg genomgången. Eleverna gör uppgiften på skolan och därmed har de gjort sin läxa och kan använda sin resterande tid till att komponera. Det är ett sätt att strukturera och lägga upp deras tid. Uppgifterna redovisas i klassen och eleverna presenterar sitt material och sina tankar för varandra. Materialet kan vara en midi-inspelning eller så spelar eleverna själva och tar till exempel med sig sin saxofon eller sjunger någonting. Kompositionstekniken är ett väldigt konkret ämne som, enligt David, kan ställas i relation till det egna skrivandet. Ett stycke kan komponeras under flera månader där tonsättaren inte hör resultatet förrän det första mötet med musikerna. ”Den processen kan vara lite knäckande för elever som har en ganska spontan och direkt kontakt med musicerandet sedan tidigare. Här får eleverna direkt en praktisk återkoppling” (David).

## Strukturlyssning

Strukturlyssningen ger eleverna konkreta verktyg som de kan använda i det egna skrivandet. Kompositionstekniken blir belyst från en ny sida. Den första lektionen spelar David upp ett stycke musik som han sedan ber eleverna att notera. De får använda valfri notation så länge som de kan följa sin egen skiss. Tanken är att eleverna bygger upp en metod för att fånga idéer. De ska bli bra på att notera saker som flyktigt försvinner. Att de ska lära sig hitta en notation, utan att fastna i tonhöjder, intervall eller exakta notvärden, som man ändå kan följa ganska väl och som man lätt kan gå in och förfina.

Vi lyssnar om på valda delar och jag guidar dem att lyssna på olika sätt. Jag ställer frågor hela tiden och sedan guidar jag dem genom lyssningen. Det kanske tar en och en halv timme och sedan så har vi i princip kommit fram till hur allt är noterat, via den här lyssningen. Så vanligtvis blir ingen förvånad när man sedan tar fram noterna, då har man redan kommit fram till att det inte finns några taktsträck i det här stycket för det har man hört på olika sätt. (David)

Varje ny vecka inleds med strukturlyssning på måndagen och avslutas med kompositionsteknik på fredagen. Dessa två ämnen ramar in veckorna på skolan och det sker i helklass.

## Det kreativa kamratskapet

David undervisar i notation, vilket är den första kurs som eleverna möter när de kommer till skolan vid terminsstart. Kursen löper under den första månaden och David beskriver den som mycket intensiv. Innehållet består av elementär musikleära, instrumentkännedom och notation som har med stämmor och partitur att göra. Han berättar att vissa elever aldrig tidigare sysslat med noter och att det för dem är en ganska intensiv månad som inleder studietiden på skolan. David säger också att det finns en annan agenda än just den rent kunskapsmässiga som är viktig för klassen. Det handlar om att få igång den estetiska diskussionen, musiklyssandet och det ”kreativa kamratskapet”. Han tror att eleverna stärker sitt eget självförtroende genom att det är högt i tak och att acceptansen måste vara stor i elevgruppen. David vill se sina elever våga ta egna estetiska beslut och försöker från första början stärka dem i sin identitet. Han berättar om hur han lägger upp den första månadens notationsseminarium:

Om jag till exempel vet att det sitter någon med improvisationsbakgrund så ska man någon gång under den första månaden möta en tonsättare som har en improvisationsbakgrund. Man ska känna att jag är på rätt plats och jag kan gå vidare från där jag är och hitta mitt eget tonspråk (David).

Eleverna som börjar på skolan har olika bakgrund och erfarenhet. Det asymmetriska elevunderlaget innebär en pedagogisk utmaning. David vill att alla elever ska känna att den första kursen är givande. Han vill utmana dem som är ganska bra samtidigt som han vill stötta dem som inte har någon tidigare erfarenhet av noter.

## Tonspråk och valfrihet

Fredrik tycker det är viktigt att presentera musik från 1900-talet, eftersom nästan alla saknar kunskap om vår tids konstmusik. ”Det vill vi delge dem för det finns så mycket spännande koncept och metoder. Men det kan uppfattas lite grann som en styrning tror jag och det kan skapa en viss rädsla när man är ny på skolan och så där”, berättar Fredrik. Varken han eller de andra informanterna vill styra elevernas tonspråk och estetik. Ulf uppfattar det som en gemensam värdegrund. De låter sina elever utvecklas åt vilket håll de vill. Fredrik menar att man ska börja där man står, man ska gräva där man står och sedan försöka utveckla det man har. Om eleven vill, kan han eller hon sedan successivt ändra sitt tonspråk. För David handlar det om



att se om eleven har ett reflekterat respektive oreflekterat tonspråk. Om eleven komponerar på ett specifikt sätt just därför att han eller hon inte har hört någonting annat tidigare. Han menar att han som lärare inte hjälper sina elever genom att hela tiden bejaka det som de själva vill göra. David vill gärna presentera musik som får eleverna att reagera.

”Det är också så vi tänker med våra kompositionsseminarium, då kanske de sätter sig där inne och får höra Laschenmann. Och sedan blir en del förbannade och säger; det här är inte musik. Det kan bli den här typen av reaktioner när man hör någonting som ligger så otroligt långt ifrån en själv” (David).

Hur själva reaktionen blir är sekundär och David menar att det är lika viktigt att inte tycka om någonting som att tycka om någonting. Han fortsätter: ”att man istället kan fascineras av den starka reaktion man själv fick för någonting och försöka bena ut vad det var man inte tyckte om, vad det var man upprördes av och reagerade på och på så sätt försöka hitta fram till det man själv ska hålla på med”.

### **Läraryrollen**

Samtalen och kommunikationen är centrala och viktiga delar i elevernas utveckling. Ulf ser sig själv som ett bollplank där eleverna kan samtala samt utbyta tankar och idéer. Under dessa samtal kan det bli tydligare för eleverna vad de vill göra, berättar han. Fredrik och Kristoffer har tydliga tankar inför den första lektionen då de träffar sina elever. Fredrik talar om öppenhet, att lägga korten på bordet och att vara rak i sin syn inför situationen. Han frågar även sina elever om deras ambitioner, om vad de vill.

Som jag sa förut kan jag inte lära dem att komponera. Vi är egentligen två kollegor här, men varför är jag lärare och har betalt och varför är du här? Då försöker jag förklara att jag har lite mer erfarenhet än vad du har och du ska försöka komma på hur du ska använda dig av mig, det är du som är aktiv i den här undervisningen. Och jag har aldrig rätt, det är alltid du som har rätt. Jag kan vara otroligt påstridig, och det kommer jag fortsätta vara, men det är du som bestämmer i slutändan. (Fredrik)

Första lektionen för Kristoffer handlar om att samtala kring vad han och eleven ska göra med sin gemensamma tid. Den individuella handledning som Kristoffer håller i, berör endast elever från andra året och han beskriver det som att eleverna då är varma i kläderna och knappast behöver knuffas igång. ”Vissa elever har väldigt klara idéer om vad de ska göra, det kan vara ett specifikt stycke eller att de vill gå in i någon form, de vill undersöka en viss teknik”, berättar han. I det fall då eleven jobbar med ett stycke, att eleven har ett material, försöker både Fredrik och Kristoffer förstå vad eleven vill säga med sin musik. Frågor som Kristoffer ställer sig är: Vad är det som är idén? Vad är det för ambitioner som finns bakom och vart ska det?

### **Majevtik som arbetsmetod**

Jag frågar mina informanter om de hört talas om uttrycket majevtik och två av dem har hört uttrycket tidigare, medan två inte känner till det. Fredrik beskriver det som förlossningskonst, att man ska förlösa eleven via samtal och Kristoffer förklarar uttrycket som att man genom frågeställningar kan dra kunskap ur eleven. Efter att uttrycket förklarats för alla informanterna undrar jag hur de som lärare ställer sig till det sättet att tänka. Gemensamt för alla är att de kan dra paralleller från majevtiken till sin egen undervisning. Att genom samtal frigöra idéer som kommer från eleverna är en drivkraft för lärarna. Ulf berättar om ett lektionstillfälle med en elev:

Jag hade ett så jätteroligt samtal med en av våra elever. Hon ville ha tape med i ett stycke och det ställde till så mycket tekniska problem... Hon är duktig på tape, men nu behöver hon öva upp att skriva instrumentalt. Jag frågade henne vad det skulle vara på tapen och hon svarade att det skulle vara röster som sa saker och ting. Då försökte jag lura in det till andra lösningar än tape och så frågade jag: vad skulle hända om musikerna sa de där sakerna? Hon svarade att då blir musikerna aktörer och att hon ville att rösterna skulle stå för någonting mer allmänt. Vi pratade lite om det och jag förklarade för henne att musiker inte blir som aktörer, om det står i noterna så säger de det, de tar inte samma fokus. Under tiden tänkte hon själv och sa: vad skulle hända om publiken sa de där grejorna. Så där kom hon på en mycket roligare idé, en fantastisk idé faktiskt! Så nu tror jag hon kommer göra på det viset. (Ulf)

Enligt David hör eleverna så mycket mer än vad de själva tror. De har ännu inte verktygen för att sätta ord på det, de kan inte styra hur de lyssnar, men de kan redan höra. Med rätt ställda frågor kan eleverna plocka fram kunskap ur sig själva. Han berättar även att han undervisar utifrån samma tankesätt i mer traditionella ämnen som gehör och harmonilära.

Fredrik medger att det finns drag av majevtiken i hans kompositionsundervisning, men han är tveksam om det är den rätta metoden inom ämnet. Han upplever, i Platons texter, något läskigt, manipulativt med Sokrates. ”Han vet ju hela tiden svaret. Sokrates styr samtalet och det tycker jag är lite obehagligt om man tar just Platons dialoger som förebild” (Fredrik). Metoden kan vara effektiv i ett faktabaserat ämne med konkret kunskap ska omsättas och tillgodogöras för att man ska förstå ett sammanhang. Fredrik fortsätter:

I komposition kan det vara lite mer komplicerat. Jag måste få vara lite mer lyhörd. Det är ju eleven som ska styra alltihop och jag ska vara en dialogpartner och försöka hjälpa till. Så därför är det inte riktigt jag som vet vad som ska komma ut i slutändan, som Sokrates, utan det är faktiskt lite mera av en riktig dialog. (Fredrik)

Utifrån ämnet majevtik kommer Kristoffer in på ett begrepp som är kopplat till vår västerländska undervisningstradition: mästare-lärling. Han kan se spår av den i sin undervisning och byter ut ordet mästare mot guru.

Jag tänker att läraren är en guru som på något sätt berättar för dig vad du ska göra, det skulle kunna vara en annan ingång som är mindre baserad på vad eleven har för idéer eller kunskap. Att man mer ger ett direktiv (Kristoffer).

Han menar att elever ibland känner sig väldigt osäkra och kan behöva konkreta tips för att komma vidare med någonting som de själva vill. Kristoffer tänker sig att det finns en möjlighet att kombinera de olika sätten att tänka metodiskt. Fredrik väljer att ersätta ordet mästare med mentor.

Ibland har man ju lite äldre elever på skolan och de tycker att min lärarstil är ganska... de kallar den för mentor. Och jag förstår vad de menar med det, det finns ett slags mentorskap som man tar på sig (Fredrik).

Fredrik tror inte riktigt på metoden mästare-lärling i den gammeldags bemärkelsen, men tänker att mentorskap skulle kunna vara en mildare, modernare variant av den.

...Att jag är öppen med eleverna och att jag talar om att vad som är i spel här, i vår relation. Att du ska försöka använda att jag har mer erfarenhet än du har, för att du ska kunna komma fram till det du vill göra med din musik. Och då finns det ju inte en väg, utan det beror ju på hur den eleven ser ut och hur den kan använda mig (Fredrik).

Ulf ser en möjlig utveckling i förhållandet mästare-lärling genom att han i undervisningssituationen både har rollen som lärare och tonsättare samtidigt. Han beskriver hur han, som lärare, måste ha tillgång till samma sidor hos sig själv som när han komponerar musik.

### **Kompositionsprocessen och bearbetning av material**

När informanterna börjar tala om mer praktiska detaljer, till exempel det musikaliska eller idébaserade material som eleverna tar med sig till lektionerna, så beskriver Ulf arbetet med att ge eleverna ett nytt perspektiv på sitt material. Han vill få dem att se nya möjligheter i sina idéer och hur de kan sträcka ut och förlänga dem. ”De behöver få det här samtalet och ibland få hjälp med att se det viktigaste i det de gör. Renodla det, fokusera på det viktiga, förlänga det viktiga. Skala av det som inte hör dit” (Ulf). Fredrik håller med och säger: ”det där är ju ett jättestort jobb med nästan alla i början, att man måste få dem att försöka tänka musik som flöde, som tidskonst och lyfta blicken”. Både han och Ulf vill att eleverna börjar fundera över helheten och att det är formen som talar, inte detaljerna. ”Nästan alla som kommer, jag skulle säga 90 procent, jobbar väldigt lokalt. De gör små åtta-takters fantastiska saker, tycker de själva, och sedan gör de åtta nya takter, så är det något annat liksom, som då också är fantastiskt”, berättar Fredrik. Han har ingen fast metod i sitt undervisande, men kan se att likartade teman dyker upp eftersom flera av eleverna ligger på ungefär samma kunskapsnivå i kompositionämnet. David vill att eleverna ska ha ett intimt förhållningssätt till sitt eget material och därför finns det i den första kursen i notation en kalligrafisk del<sup>7</sup>, där de lär sig skriva rätt mått. Även om de senare i sin kompositionsprocess kommer notera allt i ett notationsprogram på datorn får de alltså öva upp ett förhållningssätt gentemot sin egen notation. Fredrik berättar att många av deras elever är väldigt unga och att deras erfarenhet av komposition sitter ihop med dem själva som en dagbok eller som han uttrycker det ”som små dikter för byrålådan”. Musiken är nästan ett med jaget. Och man måste ju, för att kunna komponera musik, separera det här. Musiken måste kunna bli någonting som man kan förhålla sig till själv” (Fredrik). Han menar att eleven måste kunna ta emot kritik angående en komposition utan att känna att den kritiken riktas mot eleven som person. ”Då kan de aldrig komma vidare. Så det första steget är att få den här separationen, att faktiskt se musiken för vad den är”, säger Fredrik.

### **Att köra fast i kompositionsprocessen**

Det finns tillfällen och situationer när eleverna kanske inte kan prestera något material. Fredrik berättar om hur elevernas uppfattning om sin egen musik kan förändras när de börjar studera komposition. ”Folk växlar upp sin ambition med någonting som de bara haft kul med förut och det kan bli väldigt tungt och man får prestationsångest så det finns ju sådana där sidor som man måste ta hand om”, säger Fredrik. I sådana situationer upplever han att han får ta sig an en psykologliknande roll för att försöka lösa upp knutarna som hindrar elevens utveckling. Ulf, Fredrik och David har öppna tiderna som alla elever kan boka in sig på. De upplever att dessa öppna tider ofta går åt till att lösa upp sådana knutar. David berättar att elever ofta kör fast, och känner att de inte kommer loss. De kommer inte ur sin egen metodik. Hur han som lärare bemöter ett sådant problem beror mycket på vad det är för typ av elev.

---

<sup>7</sup> Kalligrafi betyder skönskrift och är ett hantverk inom skrivkonsten (NE).

Det är ganska svårt, man får känna in ganska mycket hur eleven är. En del behöver ett ganska hårt och tydligt motstånd och vissa skulle krackelera av ett sådant motstånd. Där är det verkligen silkesvantarna som gäller om det handlar om dålig självkänsla eller kanske dåligt självförtroende. (David)

Ulf belyser att det är väldigt viktigt att eleverna har självförtroende och att han som lärare måste stötta dem när de utvecklar sin musik. Han menar, att de annars kan fastna i utvecklingen bara för att de tycker att allt de gör är dåligt. Det är viktigt att relationen mellan läraren och eleven fungerar bra och mycket av kompositionsämnet bygger på just denna relation. Fredrik vill dock påpeka att allt inte står och faller med denna relation. Projekten som de har på skolan, dialogen som uppstår mellan eleverna och musikerna, fungerar som ett bra komplement mot den enskilda handledningen. ”...det gör att, även om man inte får till en fantastisk dialog så finns det ändå en pedagogisk garanti med den strukturen vi har, att man faktiskt ändå får ett resultat” (Fredrik).

Fredrik betonar dock att det är viktigt att relationen mellan lärare och elev fungerar. Om det skulle uppstå en konflikt kan det bli riktigt stora problem. ”Du måste säga till om det inte fungerar för dig för då får du byta lärare. Jag känner ingen prestige utan det är du som ska bestämma”, säger Fredrik. Han är medveten om att situationen kan vara psykologiskt jobbig för eleven, att det kan finnas en hierarki i dialogen, och därför är han noga med att tala med sina elever om deras rätt till att säga ifrån om något inte fungerar.

## Material

### Användandet, avsaknaden och efterlysningen av material i undervisningen

Som underlag för de individuella handledningslektionerna använder lärarna sina elevers partitur som material. Fredrik menar att om undervisningen ska vara elevstyrd så måste deras musikaliska material vara kärnan i lektionen. Han påpekar att enbart den typen av undervisning inte skulle fungera på Gotlands Tonsättarskola och att deras arbetsmetod blir mer motiverad genom andra, kompletterande ämnen såsom gehör, harmonilära och kompositionsteknik. Fredrik och Ulf är eniga om att ämnet kompositionsteknik underlättar det individuella handledningsarbetet. ”De har fått några metoder (från kompositionstekniken) som de tycker om och som kan växa ut och bli ett helt stycke, så det där är väldigt lyckosamt det där att David kör den där kompositionstekniken” (Ulf).

Kristoffer och David som har gruppundervisning använder sig av både eget och andras undervisningsmaterial. Kristoffer talar om presentationer med *power point*, ljudexempel, artiklar och boken *Elektronmusikens ljudlära* av Fredrik Johansson, medan David nämner två teroiböcker: *Rytmeläsning* av Jersild och *Modus Vetus* av Lars Edlund. Både Kristoffer och David är vana vid att själva framställa sitt material. David knyter an till P-G Alldahls<sup>8</sup> sätt att arbeta med existerande musik och tycker det är viktigt att komma ihåg att det är tonsättare, som de undervisar.

Under min intervju med Fredrik frågar jag om det finns något pedagogiskt material han saknar eller efterlyser. Han berättar att han tycker det låter spännande med min uppsats. ”Det här tycker jag är spännande, en slags kartläggning av, att få mera beskrivningar av hur folk arbe-

---

<sup>8</sup> P-G Alldahl är professor i gehörsutbildning vid Kungliga Musikhögskolan i Stockholm ([http://oden.kmh.se/4DACTION/www\\_personalD/10](http://oden.kmh.se/4DACTION/www_personalD/10)).

tar och tänker. Det finns så lite att läsa. Så det är mer som ett slags läromaterial då som jag tycker är spännande” (Fredrik).

## Diskussion

I detta kapitel reflekterar jag över min undersökning och diskuterar resultaten som kommit ur den. Jag ger även förslag på vidare forskning inom ämnesområdet.

### Reflektioner av studien

I följande kapitel presenteras en analys av informanternas svar utifrån intervjuerna. Jag har tittat på likheter och skillnader i deras syn på undervisning och komposition, samt hur deras svar står i relation till den tidigare forskning som belysts. I min diskussion av resultaten utgår jag från samma frågor som mitt resultatkapitel bygger på och följer fyra ämnena: informanternas *bakgrund*, skolans *pedagogik*, lärarnas *metodik* och det *material* som innefattar lärarnas förberedelse- och undervisningsmaterial.

#### Informanternas bakgrund

Det är intressant att två av mina informanter varit så skeptiskt inställda till lärarrollen och att båda, efter att ha provat på yrket under ett antal år, ändrat sin uppfattning om vad det innebär att vara lärare. Fredrik ser numera undervisning som en del av sitt konstnärliga arbete och han kan inte tänka sig att sluta med det för att bara skriva musik. Jag tolkar det som att de från början inte kunde förstå sig vad lärarrollen och mötet med eleverna skulle ge dem. Åtminstone inte hur utvecklande det kunde vara.

Ingen av informanterna har någon pedagogisk utbildning och ändå undervisar alla. Gustafssons avhandling (2000) visar att 50-talets tonsättare var mycket insatta i musikpedagogiska frågor och att flera av dem verkade pedagogiskt. Det är alltså ingen nyhet att tonsättare arbetar som lärare inom sitt ämnesområde.

De två identiteterna som Gustafsson (2000) benämner som musikeridentitet och läraridentitet återspeglas hos de undervisande tonsättarna på Gotlands Tonsättarskola. Att kombinera sin musikeridentitet med sin läraridentitet och på olika sätt dela med sig av sin kunskap om musik genom tonsättande, framförande och undervisande blir där med möjlig.

Är lärarutbildning nödvändig för lärare i konstnärliga ämnen? Sundin (1994) beskriver hur Gefors benämner sig själv som den *pedagogiska konstnären*. Den *pedagogiska konstnären* delar med sig av sitt expertområde som i detta fall är komposition. Förmedlingen av kunskapen sker möjligen på annat vis än av en utbildad pedagog, men för själva kunskapen, komponenter, läggs vikten på lärarens expertis snarare än dennes pedagogiska förmedling. Att Gefors blivit professor i komposition och undervisar i ämnet utan någon pedagogisk utbildning talar också sitt tydliga språk att, i detta fall, kompetensen som tonsättare går före kompetensen som lärare. Informanterna i studien tillhör också gruppen *pedagogiska konstnärer* och är mer experter än pedagoger inom sina ämnen. Pedagogisk kunskap är en grundpelare i läraryrket, men frågan är om denna kompetens kan tillgodoses på fler sätt än genom en lärarutbildning. Möjligheten finns att en musikerutbildning i komposition ger fullgod kompetens inom ämnet, samt kunskaper i analys och presentation av ens egen och andras musik. Helheten öppnar upp för möjligheten att en tonsättare har förmåga att förmedla sin kunskap till någon annan i rollen som lärare. ”I synnerhet musiker utgår gärna från sig själva då de bedöma musikaliska svårigheter, utan att förstå, att det stora flertalet ej skulle kunna tillägna sig musik på samma sätt som de” (Gustafsson, 2000, s 197). I en vidare tolkning av citatet finns möjligheten, att tonsättare som arbetar som lärare kan känna sig vilna i lärarrollen, i den pedagogis-

ka komplexiteten och att de därför finns ett behov av lärarutbildning inom kompositionsområdet.

### **Pedagogik inom tonsättarutbildning**

David och Fredrik talar om att de ser sina elever som tonsättare, möjligtvis väldigt oerfarna sådana. Eleven får ett erkännande om att tas på allvar och lärarens roll blir att varsamt vägleda eleven. Detta förhållande talar för att eleven får mycket plats och utmanas att ta ansvar för sitt lärande. Lärarens roll får en annan karaktär som drar mer åt ett mentorskap. Det handlar inte om att relationen blir mer personlig utan bara om att rollerna omfördelas. Erfarna tonsättare (lärarna) vill hjälpa sina mindre erfarna kollegor (eleverna) att skapa musik. Nielsen och Kvalle (2000) talar om relationen mellan student och huvudämneslärare och att denna måste bygga på en ömsesidig tillit för att främja studentens läroprocess. Genom att lärarna på Gotlands Tonsättarskola ser sina elever som kollegor skapar de en bra grund och goda möjligheter för elevernas utveckling.

Ulf berättar att lärarna på Gotlands Tonsättarskola gått ifrån att jobba mycket individuellt till att samordna mer och mer det som de gör. Den individuella arbetsinsatsen har ersatts med en mer kollektiv tanke om hur undervisningen på Tonsättarskolan ska bedrivas. En viss problematisering är nödvändig för att inse att de båda motpolerna behöver varandra för att fungera optimalt. Utifrån studiens resultat kan det tolkas att en lärares engagemang för sin yrkesroll och sina elever står i relation till dennes behov av öppenhet och frihet i sin tjänst. Genom att lärare får tillgång till varandras pedagogiska föreställningar och metoder kan detta påverka och utveckla en gemensam samsyn, vilket kan leda till en mer sammanhållen skola.

### **Metodik inom tonsättarutbildning**

Ulf berättar under intervjun om ett samtal med en elev som ledde fram till en ny lösning på dennes musikaliska problemområde. I detta fall handlade det om röster, repliker som skulle komma någonstans ifrån. Eleven tänkte först använda sig av förinspelade ljud, men fick sedan andra idéer. Stensmo (1994) skriver om hur en lärare, med rätt ställda frågor, kan förlösa kunskap som ligger latent hos eleven. Det finns tydliga majevtiska drag i samtalet som Ulf beskriver. Det är inte läraren som kommer med ett givet svar, utan lösning kommer från eleven. Den kreativa lösningen som kom fram under samtalet var ny för eleven och läraren och därmed en lärdom för dem båda. Fredrik talar om Sokrates och att hans majevtiska metod kan vara manipulativ, eftersom Sokrates styr samtalen och hela tiden vet svaret. Han menar att metoden kan vara effektiv i faktabaserade ämnen, men att komposition som ämne är mer mångfasetterat och behöver andra tillvägagångssätt. Enligt Forsell (2005) är majevtik en metod för att nå kunskap i livsfrågor och utveckla det egna tänkandet. Utifrån Forsells resonemang och föreliggande studie pekar det snarare på att majevtiska frågeställningar kan ha flera möjliga svar och användningsområden och därmed passa som metod för ett ämne som komposition.

Mina informanter är medvetna om att de själva inte kan lära sina elever att komponera. De kan ge sina elever redskap, kunskap och inspiration, men de kan aldrig säga till dem hur de ska komponera, det sista steget måste eleven själv ta. Ljungar-Chapelon (2008) beskriver det majevtiska lärarperspektivet med att läraren inte kan utföra elevens arbete, utan ”genom sin erfarenhet peka på vägen till målet” (Ljungar-Chapelon, 2008, s.34). Han talar om automajevtik som det slutliga steget för instrumentalister och jag tror att detta skulle kunna appliceras även på tonsättare. Ingen lärare kan hjälpa sin elev utanför lektionen, där står denne ensam. Läraren måste alltså på lektionen förbereda eleven på vad som väntar när denne kommer hem och ska sätta igång att komponera.

Som jag sa förut kan jag inte lära dem att komponera. Vi är egentligen två kollegor här, men varför är jag lärare och har betalt och varför är du här? Då försöker jag förklara att jag har lite mer erfarenhet än vad du har och du ska försöka komma på hur du ska använda dig av mig, det är du som är aktiv i den här undervisningen. Och jag har aldrig rätt, det är alltid du som har rätt. Jag kan vara otroligt påstridig, och det kommer jag fortsätta vara, men det är du som bestämmer i slutändan. (Fredrik)

I likhet med Gefors (Sundin, 1994) anser Fredrik att han inte kan lära sina elever att komponera. Han säger i citatet ovan att han kommer vara påstridig angående sina elevers komponerande. Jag tolkar detta uttalande som att han vill utmana sina elever på ett liknande sätt som Gefors (Sundin, 1994). Gefors försöker, i mötet med sina elever, skapa så många frågetecken som möjligt för lösa upp de fasta åsikterna hos eleverna och skapa nya möjliga lösningar. Detta kan jämföras med Fredriks påstridighet. Ifrågasättandet skapar förutsättningar för omprövning av det eleven håller för sant och öppnar upp för nya möjliga val i stunden då eleven ifrågasätter och omvärderar hela sitt skapande.

Det är ganska svårt, man får känna in ganska mycket hur eleven är. En del behöver ett ganska hårt och tydligt motstånd och vissa skulle krackelera av ett sådant motstånd. Där är det verkligen silkesvantarna som gäller om det handlar om dålig självkänsla eller kanske dåligt självförtroende. (David)

Citatet handlar om elever som ”kört fast” i sin kompositionsprocess och hur David arbetar för att få dem på rätt bana igen. Det är möjligt att en elev som kört fast känner sig förvirrad och full av de frågetecken som Gefors (Sundin, 1994) talar om. Att eleven i detta skeende få möta en annan lärare med andra tankar kan hjälpa denne att komma loss och ta sig vidare i kompositionerandet.

De frågor som ställdes under intervjuerna var alla inriktade på hur intervjupersonen uppfattade sin egen undervisningsmetod. David nämnde vid ett tillfälle att han ville få igång den estetiska diskussionen, musiklyssnandet och det ”kreativa kamratskapet”. Detta tyder på att han är medveten om hur mycket eleverna kan lära av varandra. Jag tolkar det som att han, som lärare, inte ser sig som den enda källan till kunskap utan att kunskap utvinns lika mycket eleverna emellan. Synsättet speglar Nielsen och Kvaless (2000) tankar om *deltagarbanor* som en del i lärandet. Elevens utveckling genom deltagande och längre tids vistelse i en lärandemiljö innebär lärande genom olika situationer. Skolan har ett upplägg med tre projekt där eleverna möter musiker som de komponerar för. Dessa projekt ger eleven möjlighet att delta i en speciell läromiljö och utgör exempel på olika *deltagarbanor*. Eleverna på Tonsättarskolan flyttar till Gotland och möter en ny kontext av människor och en ny gemenskap i tonsättandet. Detta tror jag påverkar deras personlighet, deras utveckling och deras musikaliska skapande.

Även om lärarna på Gotlands Tonsättarskola inte vill lägga press på sina elever angående tonspråk eller estetik påpekar de själva att eleverna kanske ändå känner av det. Fungerar öppenheten angående tonspråk och estetik i praktiken? Finns där en outtalad förväntan om att en viss typ av musik ska presenteras och produceras? Här kan jag åter knyta an till uttrycket *deltagarbanor* (Nielsen & Kvale 2000). Dessa *deltagarbanor* finns, kanske omedvetet, inbyggda på alla nivåer i utbildningen och ger studenten möjlighet att utvecklas genom deltagandet och varandet i en viss miljö. Detta benämner Nielsen och Kvale (2000) som en bredare syn på *mästarläran*. Det är möjligt att skolan, genom olika *deltagarbanor*, sätter upp regler och anta-



ganden om estetik och tonspråk – vilket kommer påverka alla som studerar eller arbetar på skolan.

Informanterna berättar om kompositionsprocessen och arbetet med det musikaliska materialet. Fredrik talar om att separera musiken från jaget för att kunna utveckla sitt komponerande. Gefors (Sundin, 1994) nämner härmandet som en utgångspunkt för kreativitet. Att härma någonting som sedan utvecklas till att bli något helt annat, någonting som blir tonsättarens eget språk. Han menar att en elev kan härma andra tonsättare under lång tid för att hitta det mest intressanta för den personen. Detta är ett möjligt förhållningssätt till ett musikaliskt material. En tolkning av Fredriks uttalande i förhållande till Gefors (Sundin, 1994) resonemang är att ett lyckat tonsättarskap kräver att tonsättaren har utvecklat ett professionellt förhållningssätt till sitt material och sin musik. Om detta förhållningssätt grundas tidigt är förutsättningarna för utvecklandet av material och musik bättre och kan underlätta arbetet för tonsättaren.

### **Material i undervisningen och dokumenterad kompositionspedagogik**

I mitt förarbete arbetade jag fram min intervjuguide och valde mina frågeställningar varsamt. Dock blev jag förvånad över hur lite det fanns att säga om material när frågan ställdes under intervjuerna. Min förståelse om att informanterna skulle berätta mycket om olika pedagogiskt material och litteratur uteblev nästan helt. Min första tanke var att jag helt enkelt valt fel fråga, men vid senare eftertanke är de svaren jag fick nog så intressanta. Alla de andra frågeställningarna gav utlopp för långa redogörelser, men i frågan om material blev svaren korta. En anledning till detta kan vara placeringen av frågan, som låg sent i intervjun, att informanterna hade talat om frågan i tidigare resonemang. En annan möjlig anledning var att de uppfattade min fråga som enbart riktad till elevundervisningen, då alla svarade att elevernas partitur utgjorde undervisningens material. I min definition av material ingick även det material som kan sägas innefatta lärarens förberedelse av lektionen och pedagogiskt material som utvecklar lärarens kompetens och syn på lärande. I efterhand kan jag se att jag, som intervjuare, inte lyckats förmedla detta till mina informanter och att det möjligen kunnat ge andra svar om de haft vetskap om min definition.

Under arbetat med att kartlägga lämplig litteratur till teoridelen framgick det att litteratur i ämnet kompositionspedagogik var svårt att hitta. Gustafssons (2000) avhandling stödjer att tonsättare sedan lång tid tillbaka arbetat som pedagoger inom komposition och det kan ifrågasättas hur utvecklingen av kompositionspedagogiken kunnat undgå att belysas och dokumenteras.

### **Sammanfattande slutsats och förslag till fortsatt forskning**

Min studie har påvisat ett kreativt arbetssätt inom undervisningen i ämnet komposition på Gotlands Tonsättarskola. Det finns säkert andra metoder att arbeta efter och en kartläggning av hur olika skolor lägger upp sin kompositionsundervisning skulle generera mycket kunskap om ämnet. Skriftliga underlag, erfarenheter och undersökningar angående ämnet kompositionspedagogik är sällsynta och behöver utvecklas. Dokumenten som efterfrågas är en nödvändig grund för framtidens kompositionslärare, om inte alla ska behöva uppfinna hjulet på nytt.

Den gemensamma pedagogiken och den kollektiva tanken på skolan är under utveckling. Genom min intervjustudie ser jag att Tonsättarskolan och ledningen upplevt hur en gemensam tanke om organisation kan ge fördelar för lärandeprocessen (*gotlandsmodellen*), men att de värnar om självständigheten och är rädda för att bli allt för kollektivt knutna till varandra.

Metodiken hos informanterna visar drag av majevtik och automajevtik (Ljungar-Chapelon, 2008) i den samtalsbetonande kompositionsundervisningen. En vidare tolkning av informanternas berättelser är att skolan genomsyras av olika *deltagarbanor* (Nielsen & Kvale, 2000) och att eleverna lär sig mycket, även utanför lektionsrummet, genom deltagandet och vistelsen på skolan.

Informanterna i studien visar hur de kombinerar sin musikeridentitet med sin läraridentitet (Gustafsson, 2000) och att båda rollerna behövs när de undervisar. 1950-talets undervisande tonsättare, Gefors: professor i komposition, samt informanterna i studien visar på att många tonsättare undervisar, utan någon pedagogisk utbildning, i ämnet. De borde få en chans att hämta kunskap och inspiration någonstans ifrån. Kanske kunde det erbjudas en kurs i ämnet riktade till kompositionsstudenter. Om vi tittar på verksamma kompositions lärare på skolor i Sverige kommer många från en kompositionsutbildning. Varför inte vara steget före och erbjuda studenterna kompetens som de förr eller senare ändå kommer vilja ha?

Elevers perspektiv är inte behandlat i denna studie, vilket utelämnar en del av uppfattningen om hur undervisningen bedrivs. Det skulle, i fortsatt forskning, vara intressant att studera ett elevperspektiv samt att undersöka kompositionsundervisningen inte bara genom kvalitativ intervju utan även med andra metoder såsom till exempel deltagande observation, det vill säga att jag som forskare är en del av den miljö som jag studerar. Genom att delta i lektioner och vara en del av gruppen kan jag få tillgång till kunskap om ämnet som annars skulle vara svår att inhämta (NE).

## Referenser

Forsell, A. (2005). *Boken om pedagogerna*. (5. Uppl.). Stockholm: Liber AB

Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta*. Doktorsavhandling. Uppsala universitet.

Kvale, S. och Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. Uppl.). Lund: Studentlitteratur

Ljungar-Chapelon, A. (2008). *Le respect de la tradition*. Musikhögskolan i Malmö/ Lunds universitet.

Nielsen, K. och Kvale, S. (2000) *Mästarlära: Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, R. och Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. (3. Uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.

Sundin, B. (1994). *Den konstnärliga pedagogen och den pedagogiska konstnären*. Symposierapport. Musikhögskolan i Malmö/ Lunds universitet.

## Referens till hemsidor från internet

Hämtat från elektronmusikstudions hemsida:  
[www.elektronmusikstudion.se/](http://www.elektronmusikstudion.se/)

Hämtat från Kent Olofssons hemsida:  
[www.kentolofsson.com/cveng.html](http://www.kentolofsson.com/cveng.html)

Kungliga Musikhögskolan i Stockholms, P-G Alldahl. Hämtad 2010-11-07  
[http://oden.kmh.se/4DACTION/www\\_personalD/10](http://oden.kmh.se/4DACTION/www_personalD/10)

Nationalencyklopedin, deltagande observation. Hämtad 2010-11-13  
<http://www.ne.se.ludwig.lub.lu.se/lang/deltagande-observation>

Nationalencyklopedin, elektroakustisk musik. Hämtad 2010-10-15  
<http://www.ne.se.ludwig.lub.lu.se/lang/elektroakustisk-musik>

Nationalencyklopedin, kalligrafi. Hämtad 2010-10-25  
<http://www.ne.se.ludwig.lub.lu.se/lang/kalligrafi>

Nationalencyklopedin, Surround. Hämtad 2010-10-23  
<http://www.ne.se.ludwig.lub.lu.se/lang/surround>

Nationalencyklopedin, tonsättare. Hämtad 2010-10-12  
<http://www.ne.se.ludwig.lub.lu.se/sok/tonsattare?type=NE>

Musikhögskolan i Malmö, IE Arrangering/komposition. Hämtad 2010-12-08

<http://www.mhm.lu.se/utbildning/aemneslaerarutbildning-i-musik-foer-gymnasieskol/arrangering-komposition>

Stim, Gunnar Jansson. Hämtad 2010-11-05

<http://www.mic.stim.se/avd/mic/prod/micv5.nsf/docsbycodename/soekresultat?opendocum ent&fraga=Gunnar+Jansson>