



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE 15 hp

Vårterminen 2016

Läroarbete i musik

Nils Andersson

Skapande övning

Komposition i instrumentalundervisning ur ett elevperspektiv.

Handledare: Stefan Östersjö

Sammanfattning

Författare: Nils Andersson

Titel: Skapande övning: komposition i instrumentalundervisning ur ett elevperspektiv.

Denna studie undersöker fyra folkhögskoleelevers upplevelser av att fördjupa sina kunskaper i rytm och skalor på sitt huvudinstrument genom att arbeta med komposition. Eleverna har fått öppna kompositionsuppgifter med få riktlinjer där elevens eget utforskande och idéutvecklande stått i fokus. Studien bygger på aktionsforskning och kvalitativa intervjuer. Studiens resultat visar att eleverna uppskattade att arbeta kompositionsinriktat och att de ser kompositionsbaserad instrumentalundervisning som ett intressant och givande komplement till andra undervisningsmetoder. Vidare ansåg de att arbetssättet bidrog till att de kunde använda skalorna och rytmerna på ett personligt sätt. Eleverna invänder att de, i jämförelse med deras vanliga övningsmetoder, blev mindre fingerfärdiga med denna metod, men att de å andra sidan fick en djupare kunskap inom de områden de valde att fokusera på.

Nyckelord: instrumentalundervisning, musikundervisning, komposition, musikskapande

Abstract

Author: Nils Andersson

Titel: Creative practicing: composition in instrumental tuition from a student perspective

This study examines four folk high school students' experiences with deepening their knowledge of rhythm and scales on their main instruments by working with composition. The students have been given composition assignments with few guidelines, enabling them to focus on their own exploration and development of musical ideas. The study is based on action research and qualitative interviews. The results of the study show that students appreciated the composition-oriented work, and that they see it as an interesting and worthwhile complement to other teaching methods. Furthermore, they felt that working in a composition-oriented manner made them use the musical material in a personal way. The students found that, in comparison with their usual practising methods, they became less dexterous with this method. On the other hand, they gained a deeper knowledge of the areas on which they chose to focus.

Keywords: instrumental teaching, music tuition, composition, music making

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Syfte och frågeställningar.....	1
2. Begreppsbildning och tidigare litteratur	3
2.1 Definition av komposition.....	3
2.2 Definition av musikaliska element.....	4
2.3 Komposition i skolan i dag.....	4
2.4 Komposition och motivation.....	5
2.5 Komposition som kunskapsfördjupning.....	6
2.6 Undervisningsmaterialets utformning.....	7
2.7 Hur upplever elever det att jobba med komposition?.....	8
3. Metod	11
3.1 Metodologiska överväganden.....	11
3.2 Metoder för datainsamling.....	12
3.2.1 Analys av loggböcker och elevprocess.....	12
3.2.2 Kvalitativa forskningsintervjuer.....	12
3.3 Urval av informanter.....	13
3.4 Lektionernas upplägg.....	13
3.4.1 Uppgifternas utformning.....	14
3.4.2 Lektionernas upplägg.....	14
3.4.3 Datainsamling.....	15
3.5 Analys av data.....	15
3.6 Resultatens kvalitet, giltighet och trovärdighet.....	16
3.6.1 Urvalets betydelse.....	16
3.6.2 Skolformens betydelse.....	17
3.7 Etiska frågor.....	17
4. Resultat	18
4.1 Komposition i skolan i dag.....	18
4.2. Elevernas resultat.....	18
4.2.1 Förkunskaper.....	19
4.2.2 Elevernas kompositioner.....	19
4.2.3 Elevernas process.....	19
4.2.4 Vad eleverna har lärt sig.....	20
4.3 Skillnaden mellan olika arbetsätt.....	20
4.4 Undervisningsmaterialets utformning.....	21
4.4.1 Att utforska idéer.....	21
4.4.2 Utvecklande av uttryck.....	22
4.5 Motivation.....	23
4.6 Hur upplever elever det att jobba med komposition?.....	23
5. Diskussion	25
5.1 Komposition i skolan i dag.....	25
5.2 Elevernas lärande och process.....	26
5.2.1 Processen.....	26
5.2.2 Vad eleverna har lärt sig.....	26
5.2.3 Motivation.....	26
5.4 Nackdelar med kompositionsinriktade uppgifter.....	27

5.5 Undervisningsmaterialets utformning.....	28
5.6 Sammanfattning.....	28
5.7 Vidare forskning.....	29
6. Referenser.....	31

1. Inledning

När jag var åtta, nio år fick jag mitt första musikinstrument, en tamburin. Egentligen var det en pandeiro, men hemma kallade vi den alltid för ”tamburinen”. Jag minns att jag tidigt började att göra egna låtar som jag ackompanjerade med hjälp av pandeiron. Eftersom låtarna, och i synnerhet låtarnas ackompanjemang, tenderade att bli ganska enahanda, fann jag tidigt det nödvändigt att efter bästa förmåga variera mitt ackompanjemang – jag svingade pandeiron som en tamburin, lade den i knäet och spelade på den som en trumma eller dämpade skinnet med ena handen medan jag slog på det med andra handen. I slutändan hittade jag ganska många variationsmöjligheter. Min egen strävan efter att variera mina egna låtar fick mig att på egen hand utveckla nya tekniker på instrumentet.

Efter en tid lade jag pandeiron på hyllan och började att spela gitarr. Även på gitarren har det egna komponerande alltid stått i fokus. Tekniker som mina gitarrlärare visat mig har jag ofta använt för att skapa egna låtar, riff, melodier eller ackordföljder. Genom att komponera har det mesta som jag har lärt mig på mina gitarrlektioner känts meningsfullt. Att lära mig nya saker har motiverat mig i mitt komponerande, på samma sätt som att mitt komponerande har motiverat mig till att lära mig nya saker.

1.1. Syfte och frågeställningar

Under mina år av studier på musikhögskolan har jag upplevt att det ofta pratas om hur viktigt det är att komposition integreras i musikundervisningen och hur nyttigt och bra det är att elever får komponera. Jag upplever dock att det i praktiken inte alls komponeras särskilt mycket i skolorna, och framför allt inte i instrumentalundervisningen. Den bilden har jag fått genom att läsa undersökningar i ämnet, prata med studiekamrater om deras erfarenheter, genom praktik och vikariat på gymnasieskolor, men också genom att gå tillbaka till min egen historia som gitarrelev. Jag kan endast erinra mig ett tillfälle där jag fått i läxa att använda mig av ett tekniskt eller teoretiskt element på ett kompositionsinriktat sätt.

Av egen erfarenhet vågar jag påstå att instrumentalundervisningens fokus ofta ligger på att eleven ska lära sig baskunskaper på instrumentet; skalor, ackord, grundläggande teknik

och så vidare. Eleverna lär sig detta genom att spela (andras) låtar, göra övningar (som någon annan har kommit på), lära sig att läsa noter, tabulatur och ackorddiagram. Jag ställer mig frågan: Finns det något som hindrar att elever lär sig och fördjupar dessa baskunskaper genom att själva komponera?

Jag upplever alltså att det pratas mer om komposition i skolan än vad det faktiskt komponeras. Till följd av detta är ett rimligt antagande att många elever är ovana vid att få kompositionsinriktade uppgifter på sina instrumentlektioner. Lärare och forskare verkar vara överens om att komposition är nyttigt och utvecklar många musikaliska egenskaper hos elever. Men vad tycker eleverna själva egentligen? Mina resonemang ovan leder mig fram till följande forskningsfrågor:

Hur upplever elever det att fördjupa sina kunskaper om musikaliska element genom att komponera med dessa?

Vad lär de sig genom kompositionsprocessen?

2. Begreppsbildning och tidigare litteratur

I detta kapitel följer en redogörelse för hur komposition som begrepp kan förklaras, hur ofta förekommande komposition är i dagens skola samt vad både forskare och elever ser för nyttoaspekter med att jobba kompositoriskt i skolan.

2.1 Definition av komposition

Komposition är ett ord som kan innehålla mycket och därför kan en tydlig definition för hur jag använder termen i det här arbetet vara på sin plats. Nationalencyklopedin skriver:

Komposition, (latin *compositio* 'sammansättning', 'sammanställning', 'anordning', av *compono* 'ställa samman', 'sätta ihop', 'dra samman', 'foga samman', 'ordna' m.m.) begrepp inom musiken som innefattar såväl konsten att komponera som det enskilda musikverket. Begreppet, som uppstått inom västerländsk konstmusikalisk tradition, förutsätter individuellt skapande konstnärer som preciserar och fixerar sitt resultat i noterad form. [...] I nutida språkbruk är begreppet "komposition" allmännare. Det beror bl.a. på att det musikaliska verkbegreppet kommit att omfatta inslag av improvisation, teater etc. samt att såväl underhållningsmusik som den flyktigaste schlager kallas komposition och har en kompositör som upphovsman. (Nationalencyklopedin, 2016)

I dag råder en bredare uppfattning om vad komposition kan innebära. För att ett verk ska kallas en komposition behöver det alltså inte vara noterat och kan innehålla inslag av improvisation. I detta arbete kommer jag att definiera komposition utifrån denna bredare förståelse. Komposition är alltså en sammansättning eller ett ordnande av musikaliska element (noterat eller icke-noterat) fixerat i den betydelsen att det ska kunna upprepas i musikalisk form.

Ett alternativ till ordet komposition är begreppet *musikskapande*. Folkestad (1996) använder de engelska termerna *creative music making*, *creating music* i stället för *composition* och *composing*. Folkestad (1996) menar att de två termerna refererar till samma aktivitet, men att ordet musikskapande i vissa fall kan ha en bredare betydelse. I detta arbete används både termerna komposition och musikskapande med samma betydelse – att skapa musik.

2.2 Definition av musikaliska element

Begreppet *musikaliska element* som jag använder mig av i detta arbete måste också definieras. Med musikaliska element avser jag de parametrar varmed musik vanligen byggs upp. Dessa parametrar är oändligt många men består i huvudsak av tre huvudkategorier. Gardner (1984) skriver:

Det finns mycket liten oenighet om de huvudsakliga beståndsdelarna i musik, men experter kommer att skilja sig på de exakta definitionerna av varje aspekt. Mest centrala är tonhöjd och rytm. Näst efter tonhöjd och rytm är klang – själva tonens karaktär (s. 104).

Gardner menar att det i princip råder konsensus i att de viktigaste grundelementen i musik är tonhöjd, rytm och tonkaraktär, men att dessa var för sig också kan brytas ned i mindre beståndsdelar. Tonhöjd kan underkategoriseras i intonation, ackord, intervall, skalor, melodik med mera. Rytm kan underkategoriseras i tempo, underdelningar, polyrytmik och så vidare. Avgörande för klangen finns för varje instrument en mängd individuella speltekniker förutom allmänna tekniker såsom accentueringar, dynamik och attack. Kort sagt: musikaliska element är allt det som musik byggs upp av. I det här arbetet representeras de musikaliska grundelementen av skalor och tonaliteter (lydisk och harmonisk dur) samt olika rytmiska grupperingar.

Rytmiska grupperingar är sammanslagningar av olika kombinationer av jämna eller udda antal slag som tillsammans bildar en helhet. En gruppering består av antingen två eller tre slag. Större grupper kan ses som en kombination av dessa mindre grupper.

Kompositionsunderlaget som jag gav ut i till eleverna i detta arbete fokuserade på udda antal slag som spelas mot en jämn puls.

2.3 Komposition i skolan i dag

Det råder ingen brist på forskning som styrker idén om att integration av komposition i musikundervisningen har många fördelar. Flertalet forskare har kommit fram till att elever som ges möjlighet att använda sina kunskaper och färdigheter i kompositionssammanhang utvecklas i sitt lärande och i sin förståelse för musik (Brändström och Högberg 1998, Guderian 2002, Folkestad 1996, Lupton och Bruce 2010, Reimer 2003).

Reimer (2003) hävdar att komposition får för lite fokus i musikundervisningen idag. Fokus ligger generellt på framförande och detta sker på bekostnad av komponerande. Reimer

(2002) lyfter fram att den västerländska kulturen är en av de mest produktorienterade någonsin vilket har ett negativt inflytande på kompositoriska processer. Vid ett framförande står alltid artisten i fokus – sällan låtskrivaren. Detta har lett till att musik framstår som ”framförarens eller utövarens konst” vilket i sin tur leder till föreställningen om att det enda sättet att lära sig musik är att framföra musik (Reimer 2003, s 71).

I Sverige har musikskapandet och elevernas eget inflytande i musikundervisningen successivt tilltagit. Redan på 1930-talet höjdes röster bland musikpedagoger som argumenterade för barnens rätt att uttrycka sig musikaliskt och för att det skulle införas populärmusik i sångundervisningen. Musikämnet hette tidigare *sång*, men breddades år 1955 och bytte namn till *musik* (Nilsson 2002 s. 17). I och med de nya läroplanerna för grundskolan, Lgr 62, Lgr 69 och Lgr 80 (som utkom 1962, 1969 respektive 1980), sattes eleverna och elevernas aktivitet i centrum. Musikundervisningen som tidigare haft en betoning på sång, musiklyssnande och musikteori blev allt mer inriktad mot musicerande, improvisation och musikskapande (Folkestad, 1996). I Lgr 80 och efterkommande Lpo 94 betonas den aktiva, kreativa och skapande sidan hos musiken i skolan och musikskapandet står med som ett huvudmoment (Nilsson 2002, s. 18). I den senaste läroplanen för musik står det att eleverna ska ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att ”skapa musik samt gestalta och kommunicera egna musikaliska tankar och idéer” (Skolverket, 2011). Det är alltså en rad krafter, historiska och närvarande, som drar åt samma håll, i riktning mot en musikundervisning där barns och ungdomars musikskapande lyfts fram mer än någonsin tidigare (Nilsson 2002, s. 19).

2.4 Komposition och motivation

Många forskare har undersökt sambandet mellan motivation och komposition i musikundervisning. I inlärningsforskningen skiljer man på inre och yttre motivation. Inre motivation handlar om att individen skaffar sig kunskaper på grund av sin inneboende vilja att lära sig, medan yttre motivation bygger på att lärande sker i relation till faktorer som till exempel belöningar eller sanktioner (Karlsson, 2002). Fostås (2002) formulerar skillnaden som att inre motivation bygger på att själva handlingen i sig själv är en belöning, medan yttre motivation innebär att handlingens konsekvenser, i form av belöning eller bestraffning, är den motiverande faktorn.

Brändström och Högberg (1998) skriver att kompositionsuppgifter med kreativt fokus utan inblandning av teoretiska eller speltekniska element bidrar till att eleven själv börjar söka

svaren på hur saker och ting hänger ihop. Elevens inre motivation att skapa och komponera gör att ett behov uppstår för lära sig teori och spelteknik. Reimer (2003) har gjort samma iakttagelse och formulerar det som att kompositionsuppgifter bidrar till ökad motivation för elever att tillägna sig nya kunskaper då de upptäcker att de inte har verktyg för att kunna göra det de vill:

From the very first moments of sound-expressing in performance, and sound-imaging in composition, and imagining-expressing in improvisation, the need for technique as the servant of creativity becomes obvious: you can't do what you want to do—make music—unless you have the wherewithal to do so. The goal, the point, the purpose, is to make music— that is, to create sounds that satisfy as only music can. That is what needs to drive our instruction: the search for creative musical meaning. Technique becomes the partner in that endeavor, not an obstacle to be gotten over so one can then be creative, but the wherewithal that allows creativity to happen (Reimer 2003, s. 130)

Olsson (1994, s 60) menar att ett kreativt förhållningssätt väcker barnens nyfikenhet och utforskarinnehåll samtidigt som de utvecklas till att bli mer självständiga och sökande elever. Detta resonemang står i strid med ett vanligt antagande när det kommer till komposition, nämligen att barn inte kan ha estetiska upplevelser och att de måste lära sig en serie verktyg för att kunna skapa och göra estetiska överväganden (Reimer 2003, s. 113). Med det synsättet blir musikundervisningen en förberedelse till dess att eleven är stor, eller kunnig nog. ”Du kanske inte förstår vad du ska ha det här till nu, men tro mig på orden, när du är redo för det så kommer du att vara glad för att jag har lärt dig detta” skriver Reimer (2003, s. 113) och illustrerar därmed en vanlig uppfattning bland lärare. Denna uppfattning beskrivs av Reimer (2002) som en syn som går ut på att barn är icke-mänskliga som tränas till att bli mänskliga – ett underskattande av barns estetiska kapacitet.

2.5 Komposition som kunskapsför djupning

Komposition kan användas som ett komplement till andra undervisningsmetoder. Ett exempel på det är att man låter elever komponera utifrån tekniker de just lärt sig på annat sätt. Genom att elever tillåts att jobba kreativt med material de lärt sig tidigare i sin undervisning förstärks och tydliggörs deras förståelse av kursens innehåll samtidigt som de utvecklar instrumentala färdigheter (Guderian 2002). Eftersom komponerande kräver både analytiskt, kreativt och praktiskt tänkande på samma gång, tillägnar sig eleverna både praktiska och skapande kunskaper (Guderian 2002, s. 7). Med hjälp av komposition i ett senare skede av en lärprocess kopplar eleverna samman kunskaper och bildar en mer helhetlig syn på det inlärd momentet.

2.6 Undervisningsmaterialets utformning

Kompositionsuppgifter ger upphov till olika resultat beroende på hur de utformas. De kan både vara öppna och slutna, ”hands on” eller ”hands off”, notbundna eller inte notbundna. I ett längre perspektiv är det bra att variera sina kompositionsuppgifter (Guderian 2012).

Frameworks for learning and developing creative thinking in music and musicianship skills for composing can take and be realized in many forms: from creative exercises that reinforce playing and music reading skills to holistic creative ventures that give students opportunities to explore musical concepts and ideas and personal expression of thoughts and feelings through music (Guderian 2012, s. 10)

Lupton & Bruce (2010) har gjort en stor litteraturstudie och funnit fyra pedagogiska teman i de metoder som används i kompositionsundervisning. Litteraturen i deras studie behandlar främst undervisning i lägre åldrar, det vill säga under universitetsnivå. De två första temana är lärarcentrerade och de två sista är elevcentrerade. Nedan följer en sammanställning av dessa teman.

Tema 1: *Lära av mästarna*, bygger på att studera ”mästare” inom komposition innan eleven själv skrider till verket. Studierna kan exempelvis bestå av att imitera och transkribera andra stycken, eller hitta stilistiska och epoktypiska särdrag i musiken

Tema 2: *Bemästra tekniker*, bygger på att eleverna ska lära sig en uppsättning kompositionstekniker på förhand som de senare medvetet och omedvetet kan inkorporera i sina kompositioner. Exempel på kompositionstekniker skulle kunna vara stämföring, harmonilära, blockackordsharmonisering och så vidare.

Tre sammanfattande ord för de ovanstående pedagogiska varianterna är *undervisning*, *demonstration* och *studium*. Därför menar Lupton och Bruce (2010) att dessa strategier är lärarcentrerade. Läraren sätter agendan, lär ut och svarar på elevernas frågor. Läraren förväntas ha svaren och hänvisar gärna till tidigare mästare, musikteoretiska begrepp eller till annat arbetsmaterial.

De två resterande teman som presenteras nedan är i motsats till tema ett och två elevcentrerade. Lärarens roll är endast stödjande och syftande till problemlösning.

Tema 3: *Utforska idéer*, är ett självreflekterande arbetssätt som bygger på att eleven prövar och omprövar sina kompositoriska beslut på egen hand. Eleven kan använda sig av tekniker

från kategori 1 och 2, men är också fri att använda sig endast av sin intuition och att hämta inspiration från andra källor, exempelvis från film eller litteratur. I detta arbetssätt är processen en viktig del i arbetet.

Tema 4: *Utvecklandet av uttryck*, bygger på att hitta sin egen musikaliska röst och sitt musikaliska uttryck. Utvecklandet av uttryck förutsätter att alla de ovanstående kategorierna är inblandade samtidigt. Genom att kombinera dessa kategorier kan eleven hitta sin egen röst i sitt komponerande.

2.7 Hur upplever elever det att jobba med komposition?

Det finns mycket skrivet om hur man kan använda sig av komposition och hur det inverkar på lärandet. Det finns dock mindre litteratur som fokuserar på elevers upplevelser av att arbeta kompositoriskt.

Lupton och Bruce (2010) gjorde en undersökning på 19 studenter på ett australiskt universitet. Tolv av dessa studenter studerade musikteknologi och sju studerade jazz. Studenterna läste en kompositionskurs som fanns inom ramen för deras respektive utbildningar. Inga av dessa studenter studerade alltså komposition primärt. Kursen för musikteknologistudenterna hette ljudkomposition och jazzelevernas kurs hette jazzkomposition. Under den tid då Lupton och Bruce gjorde sin undersökning fick de två studentgrupperna skilda uppgifter och olika tid på sig att utföra dem. Deras förutsättningar var alltså inte helt identiska. Undersökningen, en fenomenografisk intervjustudie, syftade till att ta reda på vad eleverna lärt sig, hur de i framtiden kunde använda de kunskaper som de tillägnat sig samt vilka informationskällor de använde för att skapa sina kompositioner. Elevernas kompositioner i sig stod alltså inte i fokus, utan Lupton och Bruce fokuserade på elevernas lärprocesser. Lupton och Bruce (2010) kom fram till att elevernas lärande kunde delas in i tre kategorier:

Hantverk – skapa en komposition genom att använda kompositionstekniker

Process – skapa en komposition genom en utforskande process

Konst – skapa en komposition genom att uttrycka sig själv

Musikteknologistudenterna fick elevcentrerade uppgifter och jazzstudenterna fick lärarcentrerade uppgifter. Det visade sig att uppgifterna upplevdes väldigt annorlunda i de olika grupperna. Musikteknologistudenterna upplevde att deras lärande omfattade alla tre lärandekategorier, medan jazzstudenterna inte upplevde någon utforskande process. Lupton och Bruce (2010) menar att det kan ha berott på att jazzstudenterna hade ett högre arbetstempo än musikteknologistudenterna och att de olika grupperna fick olika typer av återkoppling. Jazzstudenterna lämnade in sina uppgifter veckovis och fick summativ återkoppling på dessa, medan musikteknologistudenterna fick jobba med sina uppgifter under en hel termin. Under terminen fick musikteknologistudenterna kontinuerlig feedback från lärarna.

Huruvida uppgifterna är lärarcentrerade eller elevcentrerade behöver inte inverka på graden av lärande. Däremot kan det generera en annan process. En musikteknologistudent berättar:

[It was a] bit of a shock at first because I wasn't expecting independent learning ...this course did say in the course outline it wasn't going to be teaching technical skills, it was up to you to use the programs and find your own way to achieve things, so it was very much an independent learning course ...maybe it encouraged me to get out and find more information on my own ...It very much encouraged me, the class, to go out and find your own answers or solutions because they weren't going to provide answers and why should they? Or why could they? It's a very personal thing composition, you can't really tell someone exactly what to do in the creative process. (Lupton & Bruce 2010, s.12)

Musikteknologistudenten beskriver alltså att den elevcentrerade uppgiften ledde till en utforskandeprocess där eleverna själva fick finna svar på sina frågor. Detta går i linje med den tidigare presenterade forskningen av Reimer (2003) samt Brändström och Högberg (1998) som visar att öppna och kompositionsinriktade uppgifter leder till att eleven självmant söker efter ny information, vare sig den är teknisk eller teoretisk. För att få en varierad och så fullständig undervisning som möjligt rekommenderar Lupton och Bruce (2010) att både lärar- och elevcentrerade uppgifter ges i skolan.

Samtliga studenter i undersökningen av Lupton & Bruce (2010) framhåller att hantverksskunnande är viktigt för att kunna vara kreativ. Men hur elever tillägnar sig dessa verktyg kan alltså se olika ut: antingen genom de själva söker svaren i en kreativ process, eller att de får verktyg presenterade av en lärare. Vidare upplevde studenterna det kompositoriska arbetet som skapande av konst, vilket Lupton och Bruce (2010) definierar som att uttrycka sig själv konstnärligt. Även om deras ramar var olika upplevde båda studentgrupperna att det

centrala i de olika uppgifterna var att uttrycka sig konstnärligt och att ta estetiska överväganden.

3. Metod

Här presenteras mina val av forskningsmetoder, hur jag genomfört min studie samt hur jag har analyserat mina data. I kapitlets avslutande del reflekterar jag över arbetets tillförlitlighet och giltighet samt redogör för de forskningsetiska principer som jag har förhållit mig till.

3.1 Metodologiska överväganden

För att nå mina syften hade flera olika metoder kunnat tillgripas. Jag kom tidigt fram till att ett bra arbetssätt vore att iscensätta en aktion: att låta ett antal elever testa att komponera med (för dem nya eller relativt outforskade) musikaliska element och därefter tillsammans med mig utvärdera processen och resultatet. Ett sådant arbetssätt ligger nära det som kallas för aktionsforskning. Att iscensätta en aktion bedömde jag som viktigt för att nå studiens syfte. Jag hade kunnat göra intervjuer endast baserat på elevernas tidigare erfarenheter av komposition i gitarrundervisning, men eftersom komposition endast i begränsad omfattning verkar användas som ett verktyg i instrumentalundervisning, var jag rädd att de inte skulle ha så många erfarenheter att delge mig.

Syftet med aktionsforskning är att förena aktion och reflektion, förändring och kunskap samt teori och praktik hos både icke-forskare och forskare (Brydon-Miller 2003 refererad i Brinkjaer & Høyen 2000, s. 82). I detta arbete, där jag har rollen både som praktiker och forskare innebär aktionsforskningen att jag riktar frågor till min yrkesverksamhet, iscensätter en aktion, följer dess process och reflekterar över dess resultat. Denna aktion påverkar både mig och eleverna som jag utför undersökningen med. Eleverna deltar alltså i aktionens alla delar. Min roll i processen är både deltagande och påverkande i processen – det är mitt undervisningsmaterial, det är jag som leder lektionerna och det är till mig eleverna ställer frågor. För att insamla empiriskt material inom aktionsforskning kan man använda sig av en rad olika metoder. Dessa metoder är ofta kvalitativa, som exempelvis intervjuer och observationer. Med anledning av detta kan aktionsforskning i sig inte betraktas som en självständig forskningsmetod, utan måste kompletteras med ytterligare metoder för datainsamling (Brinkjaer & Høyen 2000, s. 83).

I inledningsfasen av detta arbete gjorde jag bedömningen att mina forskningsfrågor skulle få så pass komplexa svar att en djupare analys av mina informanternas svar skulle krävas. Därför har jag valt att jobba med kvalitativa metoder i mitt arbete. Kvalitativa metoder innebär att forskaren försöker fånga en helhetsbild av ett fenomen genom att djupgående

studera, i de flesta fall, ett mindre antal personer. Forskaren befinner sig själv i den sociala verklighet som analyseras och datainsamling och analys sker samtidigt och i växelverkan. Forskaren försöker att fånga såväl människors handlingar som dessa handlingars innebörder (Nationalencyklopedin, 2016). Kvalitativ metod kan jämföras med kvantitativ.

Kännetecknande för kvantitativa metoder är att forskaren systematiskt samlar in empiriska och kvantifierbara data och sammanfattar dessa i statistisk form. Utifrån denna statistik analyseras sedan utfallet (Nationalencyklopedin, 2016). En vanlig form för kvantitativt arbete är enkäter.

Jag anser att kvalitativa metoder passar mitt arbete bäst. Jag vill gå in på djupet i det här ämnet. En kvantitativ undersökning hade förvisso också varit intressant, till exempel en enkätundersökning där en övergripande bild ges över hur komposition i instrumentalundervisning inverkar på elevers lärande, men en sådan undersökning hade kunnat vara föremål för ett helt arbete i sig. I den här undersökningen väljer jag att gå på djupet i stället för på bredden genom att fokusera på att inhämta riklig och information från ett mindre antal informanter.

3.2 Metoder för datainsamling

Här presenterar jag de metoder som jag valt att använda för att samla in data. Jag har valt att använda mig av flera metoder för datainsamling.

3.2.1 Analys av loggböcker och elevprocess

För att få insyn i elevernas process bad jag eleverna att föra loggbok över sitt övande och över sina tankeprocesser. De behövde inte skriva mycket, men de skulle åtminstone anteckna några rader varje dag. Dessa anteckningar har legat till grund för min analys av deras process. I intervjuerna avhandlas också loggböckerna. Där utgör loggboken ett underlag för samtalet – både för mig och eleverna. Loggboken ger en fördjupad insyn i elevernas arbete och ger både mig och dem en tydlig bild av arbetets förlopp.

3.2.2 Kvalitativa forskningsintervjuer

För att tränga ner på djupet i vad som sker då elever får komponera med nytt material har jag använt mig av kvalitativa intervjuer. Syftet med den kvalitativa intervjun är att få den intervjuade att ge så uttömmande svar som möjligt (Johansson & Svedner 2006, s. 43), vilket

passar min undersökning. I mitt fall bestämdes frågeområdena på förhand. Även vissa specifika frågor bestämdes för att underlätta analysen av informanternas svar. I en kvalitativ intervju är det dock viktigt att anpassa sina frågor efter hur den intervjuade svarar så att denne får möjlighet att ta upp allt den har på hjärtat (Johansson & Svedner 2010, s. 35), annars riskerar intervjun att få karaktär av en muntlig enkät. Detta motverkas genom att den intervjuade fokuserar och lyssnar på vad informanten säger och ställer relevanta följdfrågor snarare än att koncentrera sig på nästa fråga.

3.3 Urval av informanter

Till den här studien har jag valt att intervjua och undervisa fyra folkhögskoleelever som studerar på en musiklinje med inriktning på jazz och improvisation. Jag hade på förhand bestämt att jag ville studera elever i gymnasieålder eller äldre elever. Jag ville att mina elever skulle vara i samma ålder och ha liknande musikalisk erfarenhet för att kunna använda mig av samma undervisningsmaterial. Min tanke var att det skulle göra det lättare att jämföra resultatet.

På nämnda folkhögskola studerade vid tillfället för undersökningen ett flertal gitarrister – alla i tjuogoårsåldern. Jag hade på förhand bestämt att informanterna i min undersökning skulle vara fyra till antalet. På grund av schematekniska skäl kunde jag inte välja vilka gitarrelever jag skulle ta med i min undersökning, utan jag fick ta dem vars tillgängliga tider överensstämde med mina. Därmed kan mitt val av informanter betecknas som ett bekvämlighetsurval, vilket innebär att deltagarna väljs utifrån hur tillgängliga de är för forskaren vid ett visst tillfälle. Resultatet av ett bekvämlighetsurval kan inte generaliseras och är endast giltigt för den grupp som undersöks (Bryman 2012). I mitt fall fick bekvämlighetsurvalet konsekvensen att könsfördelningen blev sämre – alla informanter är män – och deras utbildningsbakgrund varierar något mer än jag hade önskat. Huruvida liknande ålder och erfarenhet är en för- eller nackdel i en sådan här undersökning diskuterar jag under rubriken *3.6 Resultatens kvalitet, giltighet och trovärdighet*.

3.4 Lektionernas upplägg

Till denna studie sammansatte jag fyra PDF-dokument med lektionsmaterial. Istället för att vara utformade som specifika uppgifter var materialet snarare en informationsframställning vars innehåll eleven kunde arbeta vidare med i kompositoriskt syfte. Mitt

undervisningsmaterial tog utgångspunkt i Lupton & Bruces fyra pedagogiska teman för undervisning i komposition (2010, s. 274). Jag valde att fokusera på punkt tre, *utforska idéer*, som bygger på elevcentrerade uppgifter där lärarens roll endast är stödjande och syftar till problemlösning. I mitt lektionsmaterial hade jag exempel på kompositioner innehållande de musikaliska element som eleverna skulle arbeta med. Avsikten med detta var att demonstrera olika sätt som de musikaliska elementen kunde användas på – inte att eleverna skulle ”lära av mästarna”. Tonvikten lades inte heller på musikexemplen under undervisningen, utan det var tydligt för eleverna att de skulle utforska sina egna idéer.

3.4.1 Uppgifternas utformning

Uppgift 1: *Arbeta med en skala*. Utforska dess harmoniska och melodiska aspekter. Eleven fick välja mellan två skalor: lydisk och harmonisk dur (även kallad jonisk b6). Förutom ett uttömmande faktablad fick eleven vissa förslag muntligen på hur denne skulle kunna arbeta med materialet.

Uppgift 2: *Ritmiska grupperingar*. Arbetsbladet som jag delade ut bestod av en framställning av olika typer av ritmiska grupperingar med sextondels- eller åttondelstriolunderdelning. Elevens uppgift var här att göra någonting musikaliskt utifrån arbetsbladets innehåll, att vidareutveckla de ritmiska koncepten i någon form.

I enlighet med Nationalencyklopedins definition av ordet komposition poängterade jag för eleverna att deras arbete inte behövde resultera i en färdig komposition, utan att resultatet endast behövde vara någon slags sammansättning av musikaliskt material. Deras arbete skulle alltså kunna resultera i en melodi, ett riff, en ackordföljd, ett soundscape eller liknande.

3.4.2 Lektionernas upplägg

Min utgångspunkt var att ge varje elev tre fyrtiominuterslektioner under en tidsrymd på fyra veckor. Studien genomfördes också på detta vis, med några få undantag som presenteras i texten nedan. De två första lektionerna ägde rum på folkhögskolan under vanlig undervisningstid. Den tredje utanför ordinarie undervisningstid.

Under den första lektionen kartlade jag elevernas bakgrund i fråga om ålder, musikalisk bakgrund och utbildning. Jag presenterade undersökningen för dem och bad dem läsa och skriva under samtyckesblanketten. Därefter gav jag dem deras första uppgift. Vi gick

tillsammans igenom lektionsmaterialet. Jag gjorde vissa förtydliganden och kom med några ytterligare idéer som inte nämndes på arbetsbladen. Den första lektionen behandlade skalor.

Under lektion två fick eleverna presentera sina kompositioner material. De fick sedan återkoppling på detta, samt en ny uppgift. Två elever kunde inte närvara vid lektion nummer två utan fick istället mejla mig sina material. Detta fick de sedan skriftlig feedback på. Jag mejlade sedan nya uppgiften till dem med utförliga och tydliga instruktioner.

Lektion tre bestod av presentation av elevernas material, återkoppling på detta och en avslutande intervju.

3.4.3 Datainsamling

Intervjuerna ägde rum på folkhögskolan vid det sista lektionstillfället. Intervjuerna varade i ungefär trettio minuter och spelades in på min mobiltelefon. Under intervjuerna sammanfattade eleverna sitt arbete och kom med synpunkter på detta – både på resultatet och processen. Genom att ställa öppna frågor och följdfrågor försökte jag möjliggöra för eleverna att ge en så klar bild som möjligt av deras upplevelse av processen.

3.5 Analys av data

Efter att ha spelat in intervjuerna transkriberade jag dem och förde in dem i ett ordbehandlingsprogram på min dator. Därefter läste jag igenom transkriptionerna flera gånger för att hitta likheter, skillnader och genomgående teman i informanternas resonemang. Jag kategoriserade deras resonemang i olika huvudteman som var för sig fick en färgmarkering. Jag skrev sedan ut transkriptionerna för att få en god överblick och markerade sedan citat i texterna med respektive färg för att göra resonemangen överskådliga och för att kunna koppla dem till studiens huvudteman. Därefter förde jag samman informanternas viktiga citat och resonemang inom varje huvudtema och använde dem som underlag för att skriva resultatkapitlet.

Vid transkriptionen skrev jag ned allt som sades ordagrant. Vid citering i detta arbete har jag valt att inte återge diverse ovidkommande biljud som ”eh...”, ”mm...”. Motiveringen till detta är att jag inte anser dessa som viktiga för vad informanterna velat säga samt att jag vill att texten ska bli så lättläst som möjligt. I vissa citat har jag använt klamrar, [...], för att visa att jag uteslutit delar som jag anser sakna relevans för sammanhanget. I vissa fall har informanterna uttryckt sig i ofullständiga meningar, men där sammanhanget gör det tydligt

vad som menas. Därför har jag i vissa citationer, inom klamrar, förtydligat vad informanterna syftar på. Detta har jag gjort för att kunna återge kortare citat tagna ur sitt sammanhang. Min behandling av alla citat har dock skett med största respekt för informanternas åsikter.

3.6 Resultatens kvalitet, giltighet och trovärdighet

Vid kvalitativa intervjuer finns några fallgropar som kan påverka arbetets kvalitet, giltighet och trovärdighet. Ett vanligt problem vid intervjuer är att intervjuaren, utan att själv märka det, uttrycker sina förväntningar och värderingar och därmed påverkar den intervjuades svar (Johansson & Svedner 2010, s. 47). Att jag omedvetet ska ha uttryckt förväntningar och värderingar under undervisningen och under intervjuerna är inget som jag bestämt kan avvisa, dock var jag redan innan intervjuerna gjordes medveten om denna problematik varför jag gjorde mitt bästa för att inte påverka den intervjuade. Jag uppmanade informanterna att vara ärliga med sina svar och informerade dem om att det är viktigt att alla åsikter får komma fram kring arbetet – såväl positiva som kritiska. Att eleverna inte skulle våga vara kritiska eller ha en rädsla för att göra mig besviken över deras svar var bakgrunden till denna uppmaning.

Ett sätt att säkerställa reliabiliteten är att använda sig av flera metoder för datainsamling (Johansson & Svedner, s. 52). Detta är en av anledningarna till att jag valde att komplettera intervjuerna med loggboksanalys. Syftet var att få en mer allsidig och djupare förståelse för mitt undersökningsområde samt att minska risken för ensidiga och vilseledande slutsatser.

3.6.1 Urvalets betydelse

Det finns antagligen lika många uppfattningar om hur det är att jobba med komposition i instrumentalundervisning som det finns instrumentalister. När man väljer informanter kan det därför vara lämpligt att ta med personer med olika erfarenhetsbakgrund, eftersom det ökar chanserna att hitta de viktigaste uppfattningarna och deras varianter (Svedner & Johansson 2010, s. 51). I mitt fall har deltagarna liknande bakgrund – de har ungefär samma utbildningshistorik, de går på samma skola, spelar samma instrument och spelar i samma genre. Detta medför troligen att spektret av uppfattningar inte är lika brett som om jag hade valt elever med helt skilda åldrar, verksamma i olika genrer och så vidare. Det faktum att samtliga informanter spelar gitarr påverkar troligtvis också undersökningens resultat. Gitarr är ett ackordsinstrument vilket möjliggör ackordspel och utforskandet av harmonier på ett annat

sätt än de flesta andra instrument. Resultatet av detta arbete måste alltså tolkas i ljuset av alla dessa aspekter och kan inte generaliseras i allt för stor utsträckning.

3.6.2 Skolformens betydelse

Folkhögskolan är en nordisk skolform för vuxna där deltagandet är frivilligt (Nationalencyklopedin, 2016). Folkhögskolan omfattas inte av skolplikten. Därmed kan det diskuteras om resultatet av detta arbete går att applicera på andra skolformer, samt om forskning som gjorts på grundskola och gymnasienivå går att applicera på mina resultat. Detta arbete grundar sig på forskning på både yngre och äldre elever. Den forskning som jag presenterar i detta arbete fokuserar inte på klassundervisning, utan på individuell undervisning eller undervisning i mindre grupp. Min upplevelse är att musik, förutom i grundskolan där det är ett obligatoriskt ämne, är något som man ägnar sig av fri vilja. Individuell instrumentalundervisning i synnerhet, är något som jag menar att elever åtar sig frivilligt. Därför menar jag att den frivillighet som råder på folkhögskolan inte påverkar resultatet i hög grad eller gör det omöjligt att applicera på andra skol- eller utbildningsformer.

3.7 Etiska frågor

Vetenskapsrådet (2002) har utarbetat anvisningar för forskningsetik inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. I enlighet med dessa har jag skapat en samtyckesblankett som samtliga deltagande fått skriva under, eller under inspelning muntligen bekräftat att de läst och samtyckt med. I blanketten framgår det att deltagarna är anonyma, att de när som helst kan avbryta sitt deltagande samt att eventuella citat kommer att bli offentliggjorda.

4. Resultat

I detta kapitel presenterar jag resultatet av min undersökning – både vad eleverna åstadkommit musikaliskt men också vad de sagt under intervjuerna. Jag har i detta kapitel gett informanterna nummer för att deras olika resonemang ska framgå samtidigt som deras anonymitet garanteras.

4.1 Komposition i skolan i dag

Ingen av informanterna hade tidigare erfarenheter av att jobba med musikskapande i sin gitarrundervisning. Däremot hade vissa av dem fått liknande uppgifter i andra musikämnen. I de fallen stod dock inte gitarren specifikt i fokus, utan kompositionsuppgifterna var endast teoretiskt strukturerade. Elev 1 blev överraskad över mitt lektionsupplägg:

Elev 1: På nåt sätt känns det lite... lite förvånande bara när vi skulle jobba på det sättet när du kom hit [...] men när man tänker på det borde det inte vara så förvånande, men man har ju... Jag har haft nån bild av vad man gör på gitarrlektioner liksom

Två av eleverna har tidigare fått öppna uppgifter i sin instrumentalundervisning där läraren uttryckt sig i stil med ”kolla in den här grejen och se vad du kan använda det till”

Elev 2: Vad jag kan komma på sådär spontant så är det inte att många har sagt på samma sätt som du har gjort ”men ta med det här och gör en låt av det här” utan dom brukar ju bara mer såhär ”ja det här är ett koncept som du kan använda och testa och slänga in i en improvisation”

En sådan metod påminner om den metod jag utforskat i detta arbete, men lägger inte något fokus på att elevens utforskande ska vara kompositoriskt inriktat. Informanterna var överens om att den här arbetsmetoden var ett positivt avbrott från deras vanliga instrumentundervisning.

4.2 Elevernas resultat

Här presenteras vad eleverna åstadkom i musikalisk form, vad de lärde sig och hur deras process såg ut.

4.2.1 Förkunskaper

Eleverna fick alltså två uppgifter, en rytmiskt baserad och en baserad på antingen lydskala eller den harmoniska durskalan. Tre av fyra elever valde att jobba med den harmoniska durskalan eftersom den var ny eller nästan helt obekant för dem. Samtliga var bekanta med skalans teoretiska konstruktion men hade i princip aldrig använt skalan i praktiken. Eleverna behövde aldrig lära sig att spela skalan, de kunde räkna ut fingersättningen bara genom sina teoretiska kunskaper. Däremot saknade deras kunskaper djup. Alla var bekanta med rytmiska grupperingar sedan tidigare och hade i någon mån jobbat med liknande saker.

4.2.2 Elevernas kompositioner

Elevernas resultat kom att bli tre kompositioner som är att betrakta som fullständiga låtar, två nästintill färdiga låtar samt tre kortare fragment som skulle kunna utgöra början eller en del av en längre komposition. Elevernas olika kompositioner skilde sig väsentligt från varandra både vad det gäller stil och på vilket sätt de inorporerat de olika musikaliska momenten i kompositionerna.

4.2.3 Elevernas process

Elevernas loggböcker vittnar om att de provat många olika arbetssätt och experimenterat med många idéer innan de kommit fram till ett slutresultat. Två av eleverna använder ordet *jamma*, att de har jammat fram idéer på gitarren. Alla har i mindre eller större grad övat på skalorna och rytmerna enligt deras vanliga procedurer innan de börjat komponera. För de flesta har det varit en nödvändighet för att kunna göra något kreativt.

Elev 2: ... men det är också svårt att vara kreativ, för många rytmer är svåra att utföra och ännu svårare att leka runt med så en del av tiden har gått till att öva in olika rytmer och idéer för att sen försöka att pussla ihop det.

I loggboksanteckningarna framgår att samtliga elever har provat en mängd olika varianter innan de slutligen kommit fram till det material som de presenterat för mig under lektionerna. De har spelat skalan upp och ned, utforskat vilka ackord skalorna ger och testat olika rytmiska grupperingar.

4.2.4 Vad eleverna har lärt sig

När eleverna fått frågan om vad de har lärt sig, dröjer de flesta med svaren eller har svårt att precisera specifikt vilka kunskaper de tillägnat sig. De pratar istället mer om processen, att de har grävt sig ned i materialet och utforskat det. Själva bilden av vad de har lärt sig är inte glasklar. Även om deras övande har resulterat i kompositioner så utgör dessa alltså inte något tydligt bevis på vad de har lärt sig.

Samtliga elever som jobbat med harmonisk dur berättar att de har utvecklats inom den valda tonaliteten, men nämner inga konkreta erövranden. I rytmuppgifterna, där eleverna hade bättre förkunskaper, nämner de alla att de har fördjupat sina kunskaper. De använder sig av beskrivningar som att de har "hittat nya vägar" eller att de "fipplat runt" med materialet. Det framgår att det som de har fördjupats i framför allt är de moment som deras kompositioner kommit att innehålla. Elev 1 gjorde en tvåstämmig komposition för gitarr i femtakt, där basstämman markerade var femte sextondel och diskantstämman spelade ut samtliga sextondelar och denne beskriver hur han upplever sig har blivit bättre på att "höra rytmiska lager".

Elevernas bild över vad de har lärt sig är alltså inte hundra procent tydlig. Som observatör är det dock tydligt att de har lärt sig saker, framför allt med uppgifterna som rörde skalorna. Alla elever har blivit mer förtrogna med dessa, vilket är tydligt i både deras kompositioner men också när vi har jammat och improviserat på deras låtar under lektionerna. Även i rytmuppgifterna märks det att eleverna har utvecklat sina kunskaper, men inte lika tydligt. Eleverna tyckte att dessa uppgifter var svårare att komma i gång med, eftersom det kräver mer övning att lära sig en svår rytmisk gruppering än att lära sig de sju toner som en skala oftast består av. Det var lättare att börja starta att komponera direkt med skalorna.

En elev kommenterar den otydliga lärprocessen som "omedvetet övande", vilket delvis kan förklara att många elever upplever att de inte lärt sig så mycket.

Elev 2: om man sitter och liksom jammnar typ en massa idéer oh testar en massa grejer så helt plötsligt så har man ju liksom lite mer omedvetet övat på rytmer eller en skala. Det blir liksom [...] lite mer omedvetet på ett bra sätt

4.3 Skillnaden mellan olika arbetsätt

Jag frågade eleverna vad de upplevde för skillnad med det kompositionsinriktade arbetsättet gentemot hur de i vanliga fall brukar arbeta. Elev 1 och 2, som båda jobbade med harmonisk dur, upplevde att de skulle ha blivit mer "fingerfärdiga" om de angripit skalan på deras

sedvanliga sätt – att spela skalan i boxar, i olika lägen och i olika intervaller och i sekvenser. Elev 2 menar att han skulle känna sig begränsad om han skulle hamna i en situation där han skulle spela solo i harmonisk dur-tonalitet och att fingerfärdighet hade varit att föredra i ett sådant fall. Däremot menar båda eleverna att det som de har lärt sig med kompositionsinriktade arbetssättet ändå var mer meningsfullt än att vara fingerfärdig. Elev 2 säger:

Elev 2: Alltså om man bara övat boxar så hade det ju liksom inte sagt så mycket fast visst hade man... man hade ju kanske lärt sig den på gitarrhalsen men det känns som att man har använt skalan på ett helt annat sätt nu liksom... gjort nåt med den... det gav en större mening än att bara såhär öva boxar liksom...

Den andra eleven instämmer i resonemanget och säger att han tycker att den kunskap han tillägnat sig ändå är mer värd än att ”spela alla skalor över hela halsen eller spela snabbt”.

Elev 3 kommenterade inte fingerfärdigheten något, men talade om att han alltid har en procedur för att lära sig nya skalor. Hans tillvägagångssätt är mycket likt de andra gitarristernas procedur (lära sig skalan i boxar i olika lägen på gitarrhalsen, samt spela den i sekvenser). Även vid detta tillfälle lärde han sig skalan på sitt vanliga sätt innan han började att komponera. Han upplevde därför ingen skillnad i fingerfärdighet med att jobba musikskapande. Däremot menade han att det var lättare att lära sig en skala, en tonalitet eller ett sound på det här sättet.

4.4 Undervisningsmaterialets utformning

Mitt undervisningsmaterial tog utgångspunkt i Lupton & Bruces fyra pedagogiska teman för utlärnning av komposition (2010, s. 274). Jag valde att ta utgångspunkt i de elevcentrerade punkterna tre och fyra: *utforska idéer* och *utvecklandet av uttryck*. Här presenterar resultatet i ljuset av dessa två punkter.

4.4.1 Att utforska idéer

I intervjuerna pratade vi om elevernas process och hur de jobbat med materialet under de fyra veckor som projektet pågick. Två elever uttrycker ordagrant att de har ”vridit och vänt” på arbetsmaterialet och testat många idéer som de sedan antingen behållit eller förkastat. Elev 1 berättar att han kom på väldigt många riff och ackordsprogressioner, men att han tyckte att ingenting höll. Till slut landande hans process i något som han kände att han kunde visa upp.

Elev 4 säger: ”Det är kul att fippla när man får nya grejer tycker jag [...] hitta nåt nytt som man ska göra, så jag är ganska nyfiken av mig, gillar att utforska många olika möjligheter” Uppgifternas utformning har alltså lett till att eleverna jobbat utforskande.

Elev 3 beskriver att han blir mer motiverad av att jobba elevcentrerat. Den här uppgiften är bra, menar han, för att man kan hitta sin egen väg in. Samtidigt menar eleven att temat för en elevcentrerad uppgift måste ligga nära elevens egna intressen. Om uppgiften hade fokuserat kring en skala som han inte är intresserad av att lära sig eller fördjupa sig – i det här fallet exemplifierar han med heltonsskalan – så hade han inte känt sig så motiverad i alla fall. Men harmonisk dur föll honom i smaken och han blev därför motiverad att utforska den mer ingående.

Eleverna är inte odelat positiva till arbetssättet. En elev formulerar sig såhär om elevkontra lärarcentrerade uppgifter:

Elev 1: Alltså det kan ju gå ganska mycket i perioder. Det kan också, det kan ju vara skitnajs att... [få en väldigt konkret gitarrläxa]. Då vet man vad man ska göra, liksom, det är ingen tvekan om när man går och sätter sig för att öva att det är bara att göra den här [lärarcentrerade uppgiften]. [...] Det är svårt det där. Jag kan älska och jag kan hata båda delarna på nåt sätt, beroende på vad man är i för period.

Även Elev 4 menar att han föredrar olika typer av uppgifter i olika perioder när han säger: ”Jag tror nog att jag är lite mer inne på det andra stadiet ändå [planka, få konkreta uppgifter från läraren], sitta och göra saker som folk har gjort förut och inte sitta och fippla så mycket med mitt egna uttryck.” Just nu befinner sig alltså eleven i ett stadium då han snarare ville studera ”mästare” än att utforska sina egna idéer. Eleverna uppskattar båda arbetssätten och vill gärna ha variation mellan dem. Elev 3 menar att den här typen av uppgifter är ett bra komplement till ”vanliga” uppgifter.

4.4.2 Utvecklande av uttryck

Eleverna verkar vara överens om att materialet bidrar till att lyfta fram varje persons personliga musikaliska språk, eller som en av dem uttrycker det, att ”varje persons grej får komma fram”. Detta är dock något som framför allt en av eleverna problematiserar något. Elev 4 menar att det finns en risk med ett elevcentrerat arbetssätt då man kan bli för bekväm med sitt eget språk och att man inte utmanas i sitt spelsätt. Han menar att det kan vara farligt att hitta sin egen grej för fort och att man då kan gå miste om andra infallsvinklar.

Elev 4: Om man är för nöjd [med sitt eget spelsätt] och inte tillräckligt nyfiken och bra på ifrågasätta sina egna idéer, så kan det bli att man fastnar i fack av saker: ”ja men det här soundet

gillar jag, det här tycker jag är najs” och sen börjar man att inte testa runt nya grejer. [...] Om man begränsar sig mentalt och är lite trångsynt så kan det ju vara farligt i en längre period att man fastnar i sin egen utveckling. [...] Det är svårt att se sina egna brister och att veta om man inte konstant utvärderar sig själv.

Han menar att det är lärarens uppgift att förse elever både med lärarcentrerade och elevcentrerade uppgifter. Han ger sedan exempel på uppgifter som han fått, från andra lärare, som han först inte gillat men senare ändrat uppfattning kring och i efterhand uppskattat. Eleven menar att det måste finnas balans – blir undervisningen alltför lärarcentrerad, så är han rädd att det kan få konsekvenser för det personliga spelsättet, att man tappar bort sin egen röst.

4.5 Motivation

Samtliga elever upplever att de har varit motiverade att utföra uppgifterna. Deras beskrivningar av varför de känt sig motiverade präglas av individuell variation. Elev 1 säger att själva skapandet gör honom motiverad, vilket även Elev 2 menar. Elev 2 beskriver sin kompositionsprocess som något trög till en början, men att han kom in i ett *flow* när han väl kommit igång. Elev 3 nämner inget om att själva komponerandet gjorde honom motiverad, utan menade att den motiverande faktorn i uppgifterna var att de var konkreta och ledde fram till ett tydligt resultat. Han kände sig mer motiverad att öva när övandet skulle resultera i en låt. Han gillade att han snabbt såg ett resultat av sin övning. Andra saker, menade han, tar det lång tid att se ett resultat av, medan en låt blir en tydlig produkt och ett kvitto på att man gjort något. Elev 4 säger kort och gott och gott att hans motivation ”funkade bra”. Han säger att han är nyfiken av sig och gillar att utforska.

4.6 Hur upplever elever det att jobba med komposition?

I denna underrubrik ryms kommentarer och tankar som inte avhandlats i föregående underrubriker. Eleverna är i stort sett positiva till upplägget, men varje individ belyser det på sitt eget sätt.

Elev 1 upplever att den här metoder har fått honom att tänka annorlunda och han har också fått nya insikter i hur man kan komponera. Han tycker att den här metoden är mer meningsfull än att lära sig dessa saker ”rakt upp och ned”. Eleven önskar också variation och säger att ”han kan både älska och hata båda” och syftar då på elev- respektive lärarcentrerade uppgifter.

Elev 2 tycker att det är lättare att öva när man gör någonting kreativt av det – att det ger en större mening och att varje persons egen röst får komma fram. Han menar att oavsett vilken genre en elev är inne på, så kan den jobba med det här materialet: ”Nån [elev] är kanske inte på Meshuggah [ett metalband] och nån är jätteinne på nån sån här supermeckig jazz. Båda kan jobba med samma sak, fast det låter ju helt olika.” Elev 2 upplever sig också ha svårt för att skriva låtar och tycker att det här var ett bra sätt att få en liten spark i baken och komma igång.

Elev 3 upplevde uppgiften som konkret och annorlunda. Förutom att han kände sig mer motiverad av en kompositionsinriktad uppgift lyfter han också fram att han lär sig snabbare på ett det här sättet. När man verkligen dyker in i något och arbetar med det fastnar det i minnet på ett annat sätt än om man bara övar en skala på ett omusikaliskt sätt, upp och ned.

Elev 4 fick ett nytt förhållningsätt till materialet han jobbade med och menade att det var ett bra arbetssätt eftersom ”det är mycket som man i slutändan inte gör något kreativt av”. Han gillade att den här metoden lyfter fram elevens personlighet, men lyfte vid flera tillfällen fram vikten av balans – att läraren också måste mata eleven med uppgifter och komma med instruktioner, för att det annars finns en risk att eleven blir för ”nöjd” och inte utmanas. Samtidigt menar han också att det lärarcentrerade inte får ta över i utbildningen, eftersom man då ”kan glömma bort sitt eget sound – vad man gillar”.

5. Diskussion

I detta kapitel sammanfattar jag de uppfattningar jag presenterat i resultatdelen, samt diskuterar dessa i ljuset av den litteratur jag funnit i ämnet.

5.1 Komposition i skolan i dag

Två av eleverna har tidigare fått öppna uppgifter i sin instrumentalundervisning där läraren uttryckt sig i stil med ”kolla in den här grejen och se vad du kan använda det till”. En av mina elever fann mitt upplägg överraskande, vilket tyder på en liten erfarenhet av kompositionsinriktade uppgifter i instrumentalundervisningen.

Reimer (2003, s. 207) menar att fokus ofta läggs mot framförandet i instrumentalundervisning och att komponerandet ofta nedprioriteras. Syftet med elevernas tidigare uppgifter har varit att slänga in något i en improvisation, eller se vad de kunnat göra av ett material, vilket i och för sig inte har uteslutit komposition, men öppnat upp för mycket annat. Min tolkning av resultatet är att det i dagens instrumentalundervisning läggs mycket fokus på framförande och mindre på process. Musiken är ”framförarens eller utövarens konst”, som (Reimer 2003, s. 71) uttrycker det.

Eleverna är överens om att de hade blivit mer fingerfärdiga om de hade tillgripit deras vanliga övningsmetoder under den tidsperiod då de jobbade med mina uppgifter. Samtidigt konstaterar de att har fått mer djup i sina kunskaper genom att komponera. Elev 2 menar att han skulle känna sig begränsad om han skulle hamna i en situation där han skulle spela solo i harmonisk dur-tonalitet och att fingerfärdighet hade varit att föredra i ett sådant fall. Detta uttalande bygger mycket på att musik är ”framförarens eller utövarens konst”. Eleven menar att en ytligare men kanske bredare kunskap blir att föredra vid ett framförande. Elevernas uttalanden om fingerfärdighet behöver inte nödvändigtvis tolkas som att eleverna framför allt vill excellera på scenen under en konsert. Det kan snarare handla om att den kunskap de tillägnat sig varit djup men allt för snäv för att de ska känna sig redo för ett framförande. Följden av detta är att det till kompositionsinriktade uppgifter krävs förhållandevis mycket tid för att eleverna ska få både bredd och djup i sina kunskaper. Kombineras kompositionsuppgifter med traditionella metoder, som att öva skalor i fingersättningar och positioner, tror jag att man kan uppnå bådadera snabbare.

5.2 Elevernas lärande och process

Här diskuterar jag vad eleverna lärde sig av kompositionsarbetet och hur deras process såg ut.

5.2.1 Processen

Lupton och Bruce (2010) kom fram till att elevers lärande kunde delas in i tre huvudkategorier: hantverk, process, och konst (uttryck). Det blir tydligt vid intervjuerna och vid studie av loggböckerna att folkhögskoleelevernas lärande också kan delas in i dessa kategorier. I loggboksanteckningarna framgår att samtliga elever har provat en mängd olika varianter innan de slutligen kommit fram till det material de presenterat för mig under lektionerna. Därmed kan det fastslås att undervisningsmaterialet uppnått sitt syfte, nämligen att uppmåna till ett självreflekterande arbetssätt som bygger på att eleven prövar och omprövar sina kompositoriska beslut. Under processen med arbetet har de utvecklat sitt hantverk vilket har resulterat i kompositioner som de menar speglar deras musikaliska språk.

5.2.2 Vad eleverna har lärt sig

När respondenterna fått frågan specifikt vad de har lärt sig, dröjer de flesta med svaren eller kan inte precisera specifikt vilka kunskaper de tillägnat sig. Deras egen bild av vad de har lärt sig är alltså inte glasklar. I min roll som observatör ser jag dock tydligt att alla har blivit mer förtrodda med sina respektive skalor och rytmer. Det framgår tydligt både när de framfört sina kompositioner samt när vi jammade och improviserat på deras låtar under lektionen. Precis om Guderian (2002, s.7) skriver kräver komponerande både analytiskt, kreativt och praktiskt tänkande på samma gång vilket gör att eleverna tillägnar både praktiska och skapande kunskaper samtidigt.

5.2.3 Motivation

I litteraturkapitlet presenteras idén om att när en elev inte uppnår sina estetiska ideal med en komposition, tvingas denne att utveckla nya kunskaper för att kunna nå sina mål. Samtliga elever som jobbat med harmonisk dur berättar att de har utvecklats inom tonaliteten. Det blev en nödvändighet att utveckla sina kunskaper för att överhuvudtaget kunna skriva någonting, eftersom eleverna inte hade jobbat med skalan tidigare.

Både Reimer (2003) och Brändström & Högberg (1998) menar att tekniken kan bli en partner i komponerandet, istället för ett hinder att överkomma. Reimer (2003) sammanfattar

denna tanke såhär: ”you can’t do what you want to do – make music – unless you have the wherewithal to do so” (ibid s. 130). Ett tydligt exempel från min studie är när Elev 2 uttrycker sig såhär:

[...] men det är också svårt att vara kreativ för många rytmer är svåra att utföra och ännu svårare att leka runt med så en del av tiden har gått till att öva in olika rytmer och idéer för att sen försöka att pussla ihop det.

Eleven upplevde att han har behövt öva tekniskt för att åstadkomma något kompositoriskt. Loggböckerna och intervjuerna vittnar om att eleverna, i mindre eller större grad, övat på skalorna och rytterna enligt sina vanliga procedurer innan de börjat komponera. För de flesta har det varit en nödvändighet för att kunna göra något kreativt. Man kan alltså påstå att ”tekniken blivit en parter” i deras komponerande, som Reimer (2003, s. 130) uttrycker det.

Elev 2 beskriver vidare sin kompositionsprocess som något trög till en början, men att han kom in i ett *flow* när han väl kommit igång. Detta tyder på att han har varit driven av sin inre motivation, att som Karlsson (2002) skriver ”individerna skaffar sig kunskaper på grund av sin inneboende vilja att lära sig”. Elev 3 däremot, menar att han blir motiverad på grund av att kompositionsarbetet snabbt genererar en produkt i form av en komposition. Här kan man diskutera om eleven drivits av en inre eller yttre motivation. Var arbetet med kompositionen en belöning i sig, eller är det det faktum att arbetet resulterar i en komposition som sedan kan bedömas av någon utomstående som drivit honom? Fostås (2002) fastslår att yttre motivation innebär att handlingens konsekvenser, i form av belöning eller bestraffning, är den motiverande faktorn. Min slutsats är att om en kompositionsuppgift blir allt för sluten, där själva produkten får allt för stort fokus, kan resultatet bli att eleverna drivs av yttre motivation i stället för sin inre motivation.

5.4 Nackdelar med kompositionsinriktade uppgifter

Elevernas generella uppfattning är att de, i jämförelse med sina vanliga metoder, blev mindre fingerfärdiga med den här metoden. Med fingerfärdighet avser de deras förmåga att snabbt hitta toner på gitarrhalsen i rätt skala. En elev förklarar det som att han känner sig begränsad i de områden på gitarrhalsen som han inte har utforskat i sin kompositoriska process. Ett arbetssätt som endast syftar till att lära sig olika rytmer, fingersättningar eller att memorera en skala – utan några konstnärliga dimensioner – är alltså effektivare för att lära sig just detta, menar eleverna.

Ett tänkbart arbetssätt utifrån den informationen är att man skulle kunna dela upp en uppgift som kretsar kring exempelvis en skala i två steg: först lär sig eleven fingersättningar och därefter får eleven i uppgift att jobba kreativt med det den har lärt sig. Detta korresponderar med den arbetsmetod som Guderian (2002) presenterar; att elever tillåts att jobba kreativt med material de lärt sig i sin undervisning så att deras förståelse för dess innehåll förstärks. Å andra sidan menar mina informanter att de fann större nytta i att arbeta kreativt direkt och att de också kände sig motiverade att jobba på just det här sättet. Av detta drar jag slutsatsen, precis som Guderian (2002) menar, att det i längre perspektiv är bra att variera sina kompositionsuppgifters upplägg.

5.5 Undervisningsmaterialets utformning

En av mina avsikter med lektionsmaterialet var att det hos eleverna skulle generera en utforskande process med syfte att utveckla deras personliga röst. Uppgifterna var elevcentrerade och mina förhoppningar var att deras resultat skulle överensstämma med de pedagogiska teman som Lupton & Bruce (2010) funnit i sin forskning. Det gjorde de också. Mitt undervisningsmaterial visade sig generera utforskande processer hos eleverna. Eleverna upplevde att de också utvecklade sin personliga stil. Undervisningsmaterialet resulterade i att eleverna ”övade omedvetet” i sitt skapande. Guderian (2002) formulerar det omedvetna övandet så här: ”Eftersom komponerande kräver både analytiskt, kreativt och praktisk tänkande på samma gång, tillägnar sig eleverna både praktiska och skapande kunskaper.” (s. 7)

En möjlig invändning mot det elevcentrerade arbetsmaterialet är att elever kan gå miste om lärdomar då inte läraren bidrar med så mycket av sin kunskap. Denna invändning bygger på avsaknaden av punkt ett och två i undersökningen av Lupton & Bruce (2010). Mitt kompositionsunderlag saknar mycket riktigt dessa två punkter, med undantag från några få musikexempel som jag gett i underlaget. Därför bör, som tidigare nämnt, undervisningen varieras med både lärar- och elevcentrerade uppgifter.

5.6 Sammanfattning

Studiens resultat visar att eleverna uppskattade det kompositionsinriktade arbetet och att de såg det som ett intressant och givande komplement till andra undervisningsmetoder. Vidare ansåg de att arbetssättet bidrog till att de kunde använda skalorna och rytmerna på ett

personligt sätt. Eleverna invänder att de, i jämförelse med deras vanliga övningsmetoder, blev mindre fingerfärdiga med denna metod, men att de å andra sidan fick en djupare kunskap inom de områden de valde att fokusera på. En ytterligare invändning från informanterna, som är värd att beakta, är att det kan vara bra att eleven utmanas i sina estetiska överväganden, att eleven utan lärarens inblandning kan bli för ”nöjd” eller att man ”fastnar i sin egen utveckling”.

Min slutsats utifrån resultatet är att en kompositionsbaserad undervisningsmetod har många fördelar när det kommer till motivation, fördjupning, idéutforskande och utvecklandet av uttryck. Komposition bör användas mer i instrumentalundervisning i skolans alla stadier. Kompositionsbaserad undervisning är särskilt effektiv då den kombineras med andra undervisningsmetoder.

5.7 Vidare forskning

Denna studie utfördes på en relativt homogen grupp av elever. Fyra gitarrister, fyra män – alla i tjugooårsåldern som studerar jazz och improvisation på folkhögskola. Det hade varit intressant med en liknande studie med informanter med annan bakgrund med avseende på utbildning, ålder och genretillhörighet.

Min ambition var att denna undersökning skulle handla om hur elever genom att komponera kan lära sig helt nya musikaliska element. Mina informanter hade så goda förkunskaper att det inte lät sig göras. Därför hade en undersökning där eleverna presenteras för något för dem helt outforskat material, och sedan ombeds komponera med detta, varit intressant.

Olsson (1994, s 60) skriver att ett kreativt förhållningssätt väcker barnens nyfikenhet och utforskarinnehåll samtidigt som de utvecklas till att bli mer självständiga och sökande elever. Vidare skriver Reimer (2003) skriver att ett vanligt antagande när det kommer till komposition är att barn inte kan ha estetiska upplevelser och att de måste lära sig en serie verktyg för att kunna skapa och göra estetiska överväganden. Därför hade det varit intressant med en liknande undersökning som undersöker hur små barn lär sig musikaliska element med hjälp av komposition. Vad sker när små barn får komponera direkt från första stund och när de får göra sina egna estetiska överväganden? Vad lär de sig? Hur låter musiken? På vilket sätt blir de mer självständiga och sökande? Vad händer med deras motivation? Vad tycker eleverna att de behöver lära sig för att komma vidare i sitt musikskapande? En sådan

undersökning hade inte endast varit intressant att utföra med små barn, utan också nybörjare i alla åldrar.

Jag tror att elever färgas mycket av det undervisningsmaterial deras lärare använder sig av. Reimer (2003) menar att en vanlig syn på musikundervisning är att barn är icke-mänskliga som tränas till att bli mänskliga. Jag har en stark tro på små barns estetiska kapacitet. Därför vore det intressant att studera vilka estetiska överväganden elever gör när de inte färgas av lärarens ideal eller förväntningar.

Eleverna upplevde att de fick en djupare kunskap inom det de arbetade med, men att de hade blivit mer fingerfärdiga om de hade tillgripit en annan metod. Det hade varit intressant att undersöka hur en sådan här metod under en mycket längre period hade påverkat faktorer som fingerfärdighet och fördjupade instrumentkunskaper.

6. Referenser

Brinkjaer, U & Høyen, M (2013). Vetenskapsteori för lärarstudenter. Lund. Studentlitteratur AB.

Bryman, A (2012). Samhällsvetenskapliga metoder. Malmö: Liber AB.

Brändström, S. & Högberg, F. (1998). Composing and teaching composition: the Luleå concept. Children composing / edited by Bertil Sundin, Gary E. McPherson, Göran Folkestad. (S. 82-96).

Folkestad, G. (1996). Computer based creative music making, Young people's music in the digital age. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Fostås, O. (2002). Instrumentalundervisning. Oslo: Universitetsforlaget

Gardner, H. (1993). Frames of mind: theory of multiple intelligences. (2. ed.) London: Fontana Press.

Guderian, L. V. (2012). Music improvisation and composition in the general music curriculum. *General Music Today*, 25(3) doi:10.1177/1048371311415404

Johansson, B & Svedner P O (2006). Examensarbetet i lärarutbildningen.

Undersökningsmetoder och språklig utformning. 4:e upplagan. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB

Johansson, B & Svedner, P O (2010). Examensarbetet i lärarutbildningen. 5:e upplagan. Uppsala. Kunskapsföretaget AB.

Karlsson, M. (2002). Musikelever på gymnasiets estetiska program: en studie av elevernas bakgrund, studiegång och motivation. Diss. Lund: Univ., 2002. Malmö.

Lupton, M & Bruce, C (2010). Craft, process and art: Teaching and learning music composition in higher education. *British Journal of Music Education*. 27. s. 271-287.

Nationalencyklopedin, folkhögskola.

<http://www.ne.se.ludwig.lub.lu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/folkhögskola> (hämtad 2016-04-27)

Nationalencyklopedin, fördjupning. <http://www.ne.se.ludwig.lub.lu.se> (hämtad 2016-03-28)

Nationalencyklopedin, inläring. <http://www.ne.se.ludwig.lub.lu.se> (hämtad 2016-03-28)

Nationalencyklopedin, komposition.

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/komposition> (hämtad 2016-03-23)

Nationalencyklopedin, kvalitativ metod. <http://www.ne.se>

[/uppslagsverk/encyklopedi/lång/kvalitativ-metod](http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/kvalitativ-metod) (hämtad 2016-03-24)

Nationalencyklopedin, kvantitativ metod. <http://www.ne.se>

[/uppslagsverk/encyklopedi/lång/kvantitativ-metod](http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/kvantitativ-metod) (hämtad 2016-03-24)

Nilsson, B. (2002). "Jag kan göra hundra låtar": barns musikskapande med digitala verktyg. Malmö: Lunds Universitet.

Olsson, B. (1994). Det divergenta tänkandets plats i kommunala musikskolans instrumentalundervisning på låg- och mellanstadiet. Göteborg: Musikhögskolan, Göteborgs Universitet.

Reimer, B. (2003). A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall

Skolverket (1994). Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Musik åk 2 och 5: musikämnets villkor och möjligheter från Lgr 80 till Lpo 94. Stockholm: Statens skolverk.

Sverige. Skolverket (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket.

Vetenskapsrådet. Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet