



LUNDS
UNIVERSITET

Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE 15 p

Vårterminen 2016

Läroarbetsutbildningen i Musik

Ylva Almerantz

Att komponera sig till kunskap i musikteori

En studie i hur musikstuderande på en folkhögskola
upplever kompositionsövningar som hjälp till att nå
kunskap i musikteori

Handledare: Anders Ljungar-Chapelon

Sammanfattning

I min musikaliska utveckling har komposition hjälpt mig att hitta motivationen till att utveckla mina musikteoretiska kunskaper. Därför har jag valt att undersöka om det kan vara så att det finns någonting i komponerandet som väcker intresset för att lära sig musikteori? Kan man stärka lärandet i musikteori genom komposition?

Föreliggande studie syftar till att undersöka hur fem elever från en folkhögskola upplever användandet av mina framställda kompositionsuppgifter som hjälp till att utveckla sina kunskaper och motivation inom ämnet musikteori. Studiens datainsamling består av kvalitativa intervjuer och de skriftliga reflektioner informanterna fört under studiens gång. Insamlad data har analyserats och jämförts med tidigare litteratur.

I reflektionerna beskriver informanterna sina upplevelser och utvärderar därigenom det framställda kompositions-material som jag presenterat. Resultatet av studien visar att det finns många positiva aspekter i att använda komposition inom ämnet musikteori. Komposition inom ämnet musikteori kan till exempel skapa möjligheter för eleverna att få arbeta kreativt, bli inspirerade och få utrymme för sitt musikaliska uttryck inom musikskapande, allt inom ramen för musikteoriundervisning.

Nyckelord: komposition, motivation, musikteori, undervisning

Abstract

Title: Learning music theory through composing

In my musical development, composition has always helped me to find the motivation to develop my music theoretical knowledge. I have therefore chosen to examine whether it could be that there is something in composing music that arouses the interest to learn music theory? Can you enhance learning music theory through musical composition?

The present study aims to examine how five students from a folkhögskola made use of my composition exercises and if they helped to develop the students knowledge and motivation in music theory. The study's data collection consists of qualitative interviews and reflections written by the informants during the study. The collected data have been analyzed and compared with previous literature.

In the reflections interviewees describe their experiences and thereby evaluate the composition material that I presented. The results of the study show that there are many positive aspects of using musical composition when learning music theory. Composition can create opportunities for students to work creatively, be inspired and enable their musical expression in music creation, all within the contents of music theory.

Keywords: composition, education, motivation, music theory

Förord

Jag vill tacka Musikhögskolan i Malmö för en behaglig studietid. Detta arbete har gjort mig nyfiken på att utmana mina beprövade undervisningsmodeller för att istället ständigt våga vara en nytänkande pedagog, som inte ser en lyckad väg som den enda att gå. Jag vill tacka mina fem informanter för alla intressanta synpunkter och upplevelser, samt Carl-Axel Andersson som ställde upp med att samtala kring ämnet. Tack till min handledare Anders Ljungar-Chapelon för hjälp under arbetets gång, och tack till Fredrik Persson som har varit ett stort stöd under hela processen. Tack även Filip Schuster.

Innehållsförteckning

1. Bakgrund till arbetet	1
1.1 Definition av musikteori	2
1.1.1 Musikteori i skolan	2
1.2 Definition av komposition	3
1.2.1 Min definition av begreppet komposition	4
2. Syfte och frågeställningar	5
2.1 Förstudie – Inspiration och Carl-Axel Andersson	6
2.1.1 Varför komposition?	6
2.1.2 Konstruera kompositionsuppgifter	7
2.1.3 Hitta sätt att undervisa	7
3. Litteraturgenomgång	8
3.1 Motivationens betydelse för lärande	8
3.1.1 Yttre och inre motivation.....	9
3.2 Lärande och kunskap	10
3.2.1 Lärandet som en tolkningsprocess.....	10
3.2.2 Olika syn på kunskap.....	10
3.2.3 Teori och praktik	11
3.2.4 Elevers upplevelser av ämnet musikteori på gymnasiet.....	12
3.3 Musikaliskt uttryck	12
3.3.1 Musikaliskt uttryck i skolan	13
4. Metod	14
4.1 Val av metod och studiens fokus	14
4.2 Tre metoder för datainsamling	15
4.2.1 Kvalitativa intervjuer	15
4.2.2 Deltagande observation	16
4.2.3 Informanterna reflekterar.....	17
4.3 Design av studien	17
4.3.1 Urval av informanter	17
4.3.2 Framställande av material.....	18
4.4 Analys	18
4.5 Tillförlitlighet	19
4.6 Etiska överväganden	19
5. Resultat	22
5.1 Presentation av informanter	22
5.2 Kompositionsuppgifter och skriftliga reflektioner	23
5.2.1 Kompositionsuppgift 1.1 och 1.2 - Vecka 1	23
5.2.2 Kompositionsuppgift 2 - Vecka 2.....	26
5.3 Informanternas definition av musikaliskt uttryck	28

5.4 Upplevelser av uppgifterna	29
5.4.1 Anpassad efter olika kunskapsnivåer?.....	29
5.4.2 Utveckling - Vad utvecklades?.....	30
5.4.3 Vad gjorde att det utvecklades – ramarnas påverkan	30
5.4.4 Musikaliskt uttryck i uppgifterna	32
5.5 Kunskap	32
5.5.1 Komposition i musikteori	32
5.5.2 Omsätta kunskaper i musikteori	33
5.6 Reflektion	34
6. Diskussion	35
6.1 Motivationens betydelse för lärande	35
6.1.1 Motivation till musikteori	37
6.1.2 Yttre och inre motivation – Ramarna	37
6.1.3 Utrymme för musikalt uttryck – skapar inre motivation?.....	38
6.2 Lärande och Kunskap	39
6.2.1 Omsätta kunskaper i musikteori	40
6.3 Svar på frågeställningar och slutsats	41
6.3.1 Svar på frågeställningar	41
6.3.2 Slutsats.....	41
6.4 Vidare forskning	43
7. Referenser	45
Bilagor	47

1. Bakgrund till arbetet

Om jag ska beskriva mig själv som musiker så är inte det första jag vill berätta att jag spelar piano, utan att jag komponerar musik. Att komponera har för mig varit mitt starkaste musikaliska uttryck och det är i mina kompositioner som jag kan höra mig själv. Komponerandet har varit den starkaste drivkraften för mig att utvecklas både i min musikaliska identitet och instrumenttekniskt.

Jag tror att det var någon gång mellan 10-11 års ålder som jag skrev min första låt. Än idag kan jag sjunga den, och den finns nedskriven med några svarta prickar på ett papper. Prickarna har krokiga notskrift och balkar åt alla möjliga håll, och antagligen var, och är det bara jag i hela världen som kan utläsa vad som står på pappret. Förmodligen hjälpte denna notering mig att minnas låten, och det faktum att jag skrev ner den, gör att den idag finns kvar i minnet.

Det jag vill säga med detta är att lusten och motivationen att vilja skriva ner min låt, utan att överhuvudtaget veta hur jag skulle göra, gjorde att jag ändå försökte och troligtvis utvecklades i att skriva noter. Jag fick försöka att lösa problemet med de erfarenheter och de få kunskaper av notskrift som jag hade, och söka ny kunskap för att lyckas. Med det sagt vill jag inte påstå att jag lärde mig noter när jag var 10 år, detta kräver så klart flera års övning och repetition. Men jag banade väg för min utveckling genom att hitta ett tydligt användningsområde av musikteoretiska kunskaper: att skriva ner mina kompositioner. På liknande sätt tror jag att man som lärare kan finna hjälp att, för eleverna man undervisar, motivera ämnet musikteori genom att använda kompositionsmoment i undervisningen. Om inte för att försöka få eleverna att få upp ett intresse för komposition, så för att jag tror att det främjar deras utveckling i musikteori.

Komposition eller det egna skapandet anser jag är en viktig del av en persons musikutövande, och en persons musikaliska identitet, därför är det en självklarhet att konfronteras med detta på just musikteorilektioner där kursmålen enligt mig, faktiskt är direkt kopplade till att komponera och utveckla notation.

Jag har även som lärare i musikteori under min praktikperiod på gymnasiet fått chans att använda kompositionsmoment i undervisningen, vilket gav väldigt intressant resultat. Jag upplevde att informanterna från årskurs två på gymnasiet, vilka jag undervisade, blev fokuserade och engagerade och skapade musik utifrån relativt strikta ramar men ändå utifrån sig själva. Denna positiva erfarenhet ligger delvis till grund för att jag vill

undersöka detta närmare. Är det som jag tror, att kompositionsmoment är ett bra sätt att engagera elever och att få dem att utifrån sig själva hitta vägar som hjälper dem att nå den kunskap i musikteori de behöver för att utveckla sitt musikutövande?

1.1 Definition av musikteori

Musikteori är ett stort begrepp som även är ett ämne i gymnasieskolan och på många folkhögskolor med musikinriktning. Eftersom jag i föreliggande studie undersöker hur man just i ämnet musikteori kan utmana och bepröva nya sätt till undervisning, kan det vara intressant att se hur begreppet står formulerat i olika uppslagsverk, samt vad som enligt Skolverket ingår i ämnet musikteori utifrån ämnesplanen för gymnasieskolan.

Enligt *Musikordboken* av Brodin (1985) används termen musikteori som en synonym till kompositionslära och innefattar allmän musicklära, melodilära, harmonilära, kontrapunkt, formlära och instrumentation. Nationalencyklopedin (2016) förklarar att musikteori är ”all språkligt formulerad kunskap om musik” (NE, 2016). Musikteori är ett sätt att kommunicera musik och man kallar även den pedagogik, som förmedlar kunskaper och färdigheter inom notläsning, för musikteori, som då oftast är uppdelad i olika ”läror” som musicklära och gehörslära. Bengtsson (1977) menar att dessa läror handlar om studier av musikens struktur och normer. Dessa läror är formulerade som förbud och regler utifrån musik som ansågs förebildlig, med utgångspunkt från vissa tidsperioder och stora tonsättare.

I Sohlmans musiklexikon förklarar Bengtsson (1977) även att termen musikteori har använts på många olika sätt genom tiderna. Bengtsson menar att begreppet har använts som en motsats till att praktiskt utöva musik vokalt eller instrumentalt, och att det för medeltidens musikteoretiker var viktigt att skilja mellan de som har kunskap om vetenskapen om musik och de som ”bara” utövar den.

1.1.1 Musikteori i skolan

Skolämnet musikteori innefattar enligt Skolverket (2011) kurserna *Gehörs och musicklära 1 och 2* samt *Arrangering och komposition 1 och 2*. Dessa kurser har olika innehåll men hamnar alla under ämnet musikteori, som Skolverket formulerar ska behandla gehör, musikaliska former och musikens begrepp. Ämnet syftar till att utveckla elevernas förmåga att hantera notskrift och kunskaperna i musikteori ska bidra

till att de får en musikalisk helhetssyn. Eleverna ska även ges verktyg att omsätta de musikteoretiska kunskaperna till sitt praktiska musicerande och musikskapande. Undervisningen i musikteori ska även ge eleverna möjligheter att utveckla sin kunskap i harmonisering, arrangering och komposition. Undervisningen ska också innefatta konstnärliga aspekter samt inspirera eleverna till eget skapande.

1.2 Definition av komposition

I följande avsnitt beskriver jag begreppet komposition eftersom det i studien ofta förekommit i den verbala kommunikationen mellan mig och informanterna och används frekvent av mig i studien. Jag förklarar hur uppslagsverk som Nationalencyklopedin och Sohlmans musiklexikon definierar begreppet följt av min egen syn på begreppet. Utan denna definition finns risk för begreppsförvirring eftersom ordet enligt Eppstein (1977) används på olika sätt.

Komposition är ett begrepp som enligt NE (2016) både betyder *konsten att komponera* och är en benämning av *det enskilda musikverket*. Begreppet har uppstått inom den västerländska konstmusikaliska traditionen och innebär att individuellt skapande konstnärer preciserar sitt resultat i noterad form med en skicklighet och en personlig originalitet. Nuförtiden har begreppet komposition en allmännare betydelse och enligt NE används ordet idag även inom populärmusik och kan då betyda såväl en schlager som ett verk med inslag av improvisation.

Enligt Eppstein (1977) är komposition en benämning av musikskapandets akt och används då till exempel inom kompositionslära. Begreppet är även enligt Eppstein förknippat med den västerländska konstmusiken, och att det då betyder det individuella skapandet, och nedtecknandet av verk. Inom konstmusiken efter år 1945 har användandet av ordet ibland framstått problematiskt, eftersom det då började integreras improvisation som en del av verket. Begreppet komposition har även liknats med ordet ”musikverk” där det sistnämnda främst används i den musikfilosofiska debatten medan ”komposition” snarare hör hemma i det musikaliska fackspråket och det allmänna språkbruket.

1.2.1 Min definition av begreppet komposition

Min syn på begreppet komposition liknar på många sätt uppslagsverkens definitioner. Jag anser liksom Eppstein (1977) och NE (2016) att begreppet innefattar en benämning av det *enskilda musikverket* likväl en beskrivning av själva handlandet att komponera, ”att använda sig av *komposition*” betyder alltså ”att använda sig av att *skriva musik*”. Jag anser dock, till skillnad från Eppstein och NE, att en komposition inte behöver vara nedskriven musik utan att så länge det finns en fastställd idé som har syfte att kunna återskapas eller upprepas, på samma eller på liknande sätt flera gånger, är en komposition. Jag menar även att en komposition inte behöver bestå av flera stämmor, den kan lika gärna vara endast en melodi, en ackordföljd eller en rytmisk idé. Sen kan såklart en komposition vara så mycket mer också, till exempel är Beethovens 9:e symfoni, Opus 125 (1822-24), Brolinson (2016), också en komposition. I denna studie har informanterna fått notera små kompositioner utifrån givna ramar men det är alltså inte notationen som gör att det är en komposition, utan att det är en fastställd idé.

2. Syfte och frågeställningar

Jag tror att det finns mycket att vinna på att hitta kärnan i varför man ska lära sig olika saker. Under mina år på musikhögskolan har jag genomfört många praktikperioder och har under dessa uppmärksammat att just musikteori är ett svårt ämne att motivera och engagera eleverna i och många elever förstår inte vad de ska ha den musikteoretiska kunskapen till. Eftersom det finns lika många användningsområden av musikteori som det finns individer så tror jag att användandet av komposition, som ett medel att motivera musikteori, kan vara en metod som får dessa individer att finna motivation till att vilja lära sig och utveckla sina kunskaper. Jag tror att eleven, genom att komponera utifrån sina intressen och erfarenheter, kan påverka sitt eget lärande i den riktning de själva vill och på så sätt motiveras till att lära sig mer. Genom att eleverna enskilt får arbeta med kompositionsuppgifter kan de förhoppningsvis utifrån sin personliga kunskapsnivå utvecklas. Detta är något som kan vara svårare i övrig musikteoriundervisning där det i en elevgrupp kan finnas olika kunskapsnivåer som materialet ska anpassas för. Syftet med studien är att undersöka elevers upplevelser av att använda komposition inom ämnet musikteori och därigenom uppmärksamma hur komposition påverkar deras motivation, inspiration, kunskap och utveckling inom ämnet musikteori. Studien syftar också till att inspirera lärare i ämnet musikteori att utforska kompositionens möjligheter inom ämnet.

Mina frågeställningar är:

1. Hur kan man med hjälp av komposition stärka elevers lärande och motivation inom ämnet musikteori?
2. Hur kan användandet av komposition inom ämnet musikteori främja elevernas musikaliska uttryck?

2.1 Förstudie – Inspiration och Carl-Axel Andersson

Carl-Axel Andersson är en erfaren lärare i gehör på Musikhögskolan i Malmö. Jag har själv haft privilegiet att bli undervisad av Andersson under några av mina studieår på Musikhögskolan i Malmö, och därför vet jag att han använder sig av kompositionsmoment i sin undervisning. Jag valde att göra en intervju med Andersson innan jag påbörjade min studie för att möjligen få råd och inspiration till mina kompositionsuppgifter och planering av undervisningen inom ramen för den kommande studien. Eftersom studien var i sin vagga när intervjun ägde rum, och jag inte visste hur jag skulle använda intervjun i arbetet, har Andersson fått ta del av den transkription jag gjort. Han har fått möjlighet att korrigera och lägga till synpunkter efter själva sammanställandet av transkriptionen. Jag har valt att dela med mig av en del synpunkter som Andersson tog upp i vårt samtal.

2.1.1 Varför komposition?

Andersson använder komposition i sin undervisning som en kompletterande del för att hjälpa studenterna att fördjupa kunskaper inom andra musikämnen som ensemblespel, instrumentalstudier, körsång, arrangering, komposition och eget skapande. Han menar att man kan se gehörsämnet som ett ämne som assisterar andra ämnen. Han säger också att genom att låta studenterna få jobba med eget skapande fördjupas deras förståelse för genomgångarna i gehörsundervisningen. Andersson anser att komposition och det egna musicerandet hänger ihop för att när man komponerar så konfronteras man med musikens hörnstenar som till exempel harmonik, melodik, rytm och form. Därför menar Andersson att musikförståelsen stärks och detta påverkar även studenternas musicerande. Även i en ensemblesituation kan det ske komposition menar Andersson, till exempel när man i gruppen fattar gemensamma beslut om form, harmonik, melodik och rytmiska förlopp och bestämmer hur en låt ska spelas då är detta också en form av komposition. Andersson vill även uppmuntra sina studenter till att börja komponera, och har märkt att många, genom att få kompositionsuppgifter i undervisningen, faktiskt fått upp ett intresse för komposition. Andersson uttrycker också svårigheten i att undervisa gehörsgrupper representerade med en spridd nivå, men att det genom hans kompositionsuppgifter brukar fungera bra, för att varje student då arbetar utifrån sig själv och då inte behöver konkurrera med någon i gruppen, vilket kan vara fallet vid gemensamma gehörsövningar i klassrummet.

2.1.2 Konstruera kompositionsuppgifter

Andersson anser att man i högsta grad övar gehör genom att komponera och när han planerar kompositionsuppgifter brukar han utgå ifrån något konkret tema. Han har till exempel skapat uppgifter som har utgångspunkt i udda taktarter, polymetrik, skalor, mediantik, ackordtyper, melodier med stora språng, eller att bara få använda två melodiska idéer i ett stycke. När Andersson presenterar denna typ av uppgifter för studenterna vid Musikhögskolan skapar han ofta förberedande övningar med utgångspunkt från sina egna kompositioner, vilket Andersson tror kan inspirera studenterna.

2.1.3 Hitta sätt att undervisa

Andersson förklarar vikten av att som lärare hela tiden utvärdera sin undervisning och försöka vara i ständig utveckling och inte tro att en metod för undervisning är den slutgiltiga. Andersson har lång erfarenhet och har prövat många olika tillvägagångssätt och kommit fram till att det måste finnas en bra balans mellan olika moment i undervisningen för att få så goda resultat som möjligt, han förespråkar en bra balans mellan traditionella undervisningsformer, kompositions-uppgifter och gehoarsövningar i ensemblesituation. Han tycker att det är spännande att hitta nya sätt att undervisa och att utmana de redan beprövade mallarna för undervisning, han säger att man kan riskera att förlora något men att man även vinner något i slutändan.

3. Litteraturgenomgång

I följande kapitel presenterar jag litteratur som beskriver motivationens betydelse för lärande och skillnaden mellan yttre och inre motivation. Jag tar även upp synen på lärande och kunskap och avslutningsvis förklaras begreppet musikaliskt uttryck.

3.1 Motivationens betydelse för lärande

Bengtsson et al. (2011) menar att det är viktigt att eleverna, i en undervisningssituation, känner sig stimulerade och att detta är något som uppnås genom att låta eleverna själva vara så aktiva som möjligt eftersom det i första hand är elevernas egenaktivitet som skapar stimulans. Även variation i undervisningen är enligt Bengtsson et al. (2011) en viktig faktor som positivt påverkar elevernas känsla av stimulans.

Anna Ferenc (2015) har citerat Ken Bain i sin artikel. Bain menar att människor lär sig genom att komma i kontakt med uppgifter som är autentiska för den enskilde, uppgifter som är viktiga och spännande men samtidigt utmanar och gör att vi får brottas med våra idéer. Det gäller alltså att som lärare hitta uppgifter som dels utmanar eleverna men som även får dem att se relevansen i vad som utvecklas, och på så sätt ge dem inspiration till att lösa uppgiften.

Jenner et al. (1997) belyser vikten, vid undervisning av vuxna, att som lärare sätta sig in i studenters motiv för sina studier. Detta eftersom de vuxna studenterna ofta har valt utbildning frivilligt och att de utifrån sin egen utveckling vill kunna dra nytta av sina kunskaper, studenterna har enligt Jenner et al. (1997) även i allmänhet egna idéer om vad de behöver lära sig. De förklarar vidare att kursers innehåll och studentens förväntningar inte alltid stämmer överens och att det därför är viktigt för lärare att ge studenterna praktiska exempel på vilken relevans kunskaperna kan ha utifrån deras behov och därigenom öka förståelsen för kursens innehåll.

Inre motivation främjas av att de studerande ser det praktiska värdet av det de läser i ett längre tidsperspektiv än till tentamen, att de helt enkelt inser att de själva längre fram kan ha användning för det de lär sig (s. 48)

Detta anser jag likväl går att tillämpa i musikteoristudier genom att få studenter att hitta värdet av de teoretiska kunskaperna och deras möjliga användningsområden i det praktiska musicerandet, och på så sätt främja deras motivation till ämnet.

3.1.1 Yttre och inre motivation

Enligt Lundgren och Lökhholm (2006) kan yttre motivation beskrivas som ”det tryck utifrån som kan påverka våra inre processer” (s. 46). Detta kan vara påtryckningar från personer i din omgivning som ger råd, vädjan eller hot för att få oss att göra något. Betyg i skolan kan vara en sådan yttre motivation, i form av belöning eller att slippa negativa konsekvenser. Inre motivation däremot menar Lundgren och Lökhholm (2006) kommer från våra känslor och handlar om att vi gör saker för att vi tycker om det, vilket man kan se hos barn när deras aktiviteter hålls vid liv av nyfikenhet och upptäckarglädje. Enligt Lundgren och Lökhholm (2006) är det både i skolan och i kriminalvården vanligt att man använder sig av yttre motivation i form av negativa konsekvenser, alltså bestraffning, för att försöka motivera en individ att göra det som är önskvärt. Det är inte riskfritt att använda sig av yttre motivation men det kan vara ett redskap att på effektivt sätt skapa ett lämpligt beteende. Använder man sig slentrianmässigt av till exempel belöningar kan inre motivation enligt Lundgren och Lökhholm (2006) omvandlas till yttre motivation.

Fahlgren-Rehnman (2014) har gjort en studie i musiklärares arbetssätt vid teoretiska moment, och förklarar att hon liksom lärarna i hennes studie upplever att elever har en negativ inställning till musikämnets teoretiska delar. Detta kan enligt Fahlgren-Rehnman (2014) bero på att eleverna inte ser den musikteoretiska kunskapen som användbar utanför skolan och känner sig därför inte heller motiverade till ämnet. Studien visar dock att elevernas negativa inställning inte påverkar arbetet på lektionerna eftersom eleverna istället kan motiveras av betyg, en motivationsfaktor som Lundgren och Lökhholm (2006) beskriver som yttre. Lundgren och Lökhholm (2006) beskriver att ”studenternas egna spontana intresse för ämnet räcker många gånger för att det ska vara motiverade att studera” (s. 47) men om detta inte finns har läraren, om denne själv har ett brinnande intresse för sitt ämne, stora möjligheter att uppvisa relevansen av kunskapen genom att visa praktiska exempel på en sådan användbarhet. Detta menar Lundgren och Lökhholm (2006) är ett sätt att överbrygga yttre motivation till inre

motivation. Inre motivation hos studerande kan alltså enligt Lundgren och Lökholtz (2006) uppstå genom att se användbarheten av ämnet.

3.2 Lärande och kunskap

I följande avsnitt beskrivs lärande och kunskap utifrån olika författares perspektiv. Hur lärandet kan gå till, olika syn på kunskapsinläring och vikten av att föra samman teori och praktik.

3.2.1 Lärandet som en tolkningsprocess

Larsson (1996) definierar lärande som en process där vår tolkning av något förändras. Våra tolkningar formas av vår erfarenhet, vilken vi har med oss i mötet med omvärlden och när vi närmar oss en text eller en människa så har vi alltid en förförståelse om vad vi kommer att möta. Lärande är alltså en slags bearbetning av det vi redan vet sammanfogat med våra nya erfarenheter och upplevelser, en omprövning av våra förväntningar av omvärlden. Larsson (1996) beskriver även relationen mellan handlande och tänkande som att handlandet är något människan gör utan närmare reflektion men när hon stöter på något som går ifrån rutinen, så börjar hon reflektera för att komma vidare och finna en lösning på problemet. Det rutinerade handlandet kan försvinna ur medvetandet och ske per automatik. Detta automatiska handlande kan enligt Larsson (1996) liknas vid när man ska lära sig att köra bil, i början måste man koncentrera sig på växelspaken och alla pedaler men när man sedan nått en större skicklighet kan istället koncentrationen flyttas till den omgivande trafiken eftersom handlandet då sker automatiskt. Det automatiska handlandet i en musiksituation skulle då till exempel kunna vara när man studerar in en låt i en grupp med andra musiker, då man till en början måste koncentrera sig på vilka ackord och vilken form låten har. När man sedan lärt sig låten och kan spela ackorden per automatik kan man istället koncentrera sig på det musikaliska flödet och interaktionen med de andra musikerna.

3.2.2 Olika syn på kunskap

Bengtsson et al. (2011) tar upp synen på kunskap och skillnaden mellan den traditionella *kvantitativa* eller *atomistiska* synen på kunskap, och den *holistiska* synen på kunskap. Den förstnämnda kan beskrivas som att lärarens uppgift är att effektivt förmedla kunskap till sina elever, som är passiva och har till uppgift att återge det som någon annan tänkt. Utbildning blir enligt Bengtsson et al. (2011), med denna syn på

kunskap, en produkt som ska konsumeras. I den senare nämnda *holistiska* synen är istället lärandeprocessen det centrala, denna syn kan även benämnas som *kvalitativ* eller *konstruktivistisk*. Bengtsson et al. (2011), förklarar att här anses varje individ redan äga en utvecklad tankestruktur och omstrukturerar ny fakta till ny förståelse på ett sätt som liknar det Larsson (1996) beskriver. Lärandet är en aktiv process och något som sker hos den studerande och kunskapen blir djupinriktad. Chans till lärande är endast möjlig om den studerande själv ges möjlighet att reflektera över, och pröva de nya kunskaperna mot sin egen verklighet det vill säga: omvandlas genom studentens redan existerande kunskap.

3.2.3 Teori och praktik

Beviset på att du har förstått något är enligt Bengtsson et al. (2011) först när du lyckas integrera teori och praktik. För att förstå någonting måste man gå djupare ner i kunskapen och reflektera och relatera kunskapen till erfarenhet. Bengtsson et al. (2011) menar att reflektion och erfarenhet är det som gör att teori och praktik förenas och resulterar i genuin kunskap eller förståelse.

Nyberg (2011) har gjort en pragmatisk studie om gymnasieungdomars begreppsliggörande av kunskap och lärande av musik. Nyberg (2011) beskriver hur pragmatiker som Dewey (1859-1952) förhöll sig kritiskt till att kunskap skulle vara något fast och fixerat, att kunskap och kunskapsprocess är olika saker. Dewey använde termerna *högre rationell kunskap* och *empirisk kunskap* som kritik mot kunskapssynen om att teori och praktik är olika saker, och att det istället finns en skillnad mellan ”tänkande” och ”görande”. I pragmatismen anses praktik och teori vara varandras förutsättning och inte motsatser och ska därför behandlas med lika stort värde. Vidare skriver Nyberg (2011) att kunskap, enligt pragmatismens grundtankar, uppstår vid behovet av att lösa problem och är verktyg för problemlösning. I Nybergs (2011) studie anser informanterna att musikalisk kunskap och musikaliskt lärande uppnås genom interaktion och kommunikation med andra personer. Nyberg (2011) förklarar att ett meningsfullt lärande kan ske dels från det egna intresset men även ifrån yttre krav om vad man bör kunna. Vissa elever i Nybergs (2011) studie upplever det problematiskt att den praktiska kunskapsnivån skiljer sig mycket från den teoretiska och att just ämnet musikteori är ett tydligt exempel på ett skolämne där det är viktigt att omsätta teoretiska kunskaper på ett praktiskt sätt redan från början. Att omsätta teori till praktik påverkar

enligt Nyberg (2011) lärandet positivt: ”att omsätta det teoretiska i praktiken på motsvarande kunskapsnivå, är alltså något som hjälper lärandet, liksom att omsätta det teoretiska på ett praktiskt sätt” (s. 119).

3.2.4 Elevers upplevelser av ämnet musikteori på gymnasiet

Svensson (2014) har gjort en studie i hur gymnasieelever upplever musikteori i skolan. De intervjuade eleverna i studien anser att musikteori som ämne har en positiv effekt på hur de spelar musik, och att kopplingen mellan teori och praktik upplevs av eleverna som nödvändig för att kunna utvecklas som musiker. Svensson (2014) beskriver dock att eleverna även upplever att musikteori är i vägen när det handlar om att skapa något. En av eleverna upplevde till och med att musikteorin fick hen att sluta skapa musik. Bland Svenssons (2014) elever upplevs musikteori som bindande och störande i en skapande situation och att den innehåller lagar och regler som gör att de får mindre frihet. Samtidigt beskriver de musikteori som en handbok som hjälper dem att bli bättre på musik.

3.3 Musikaliskt uttryck

På många håll likställs begreppet *musikaliskt uttryck* med *personligt uttryck*, så även i denna studie, därför har jag i följande avsnitt valt att ha en öppen ingång till huruvida författarna definierar begreppet *Musikaliskt uttryck*, *Personligt uttryck*, eller beskriver jaget i musiken.

”Varje musikstycke, varje dans, varje teckning jag utför, varje händelse i mitt liv återspeglar mig, just så som jag ter mig, med alla mina fel och förtjänster.” (Nachmanovitch, 2004, s.30). Nachmanovitch (1990/2004) beskriver att allt vi blivit lärda genom livet är vår verklighet, och att vår egen person utvecklas genom våra erfarenheter, vår inläring och vår förväntan och på så sätt skapar vi vårt egna jag. Nachmanovitch menar att våra konstnärliga verk påverkas av allt runtomkring oss, människor, språk och omgivning. När vi anpassats efter detta är ändå allt vi gör, som röstens vibrato, sättet vi rör stråken eller hur vi andas i instrumentet, kännetecknande för vår ursprungliga natur. Allt detta menar Nachmanovitch visar vår egen stil och karaktär.

Lundeberg (1991) beskriver hur varje musikgenre har sina egna ideal och att mästare inom varje genre har unika sätt att frasera, vilket en annan musiker inte kan återge fullt

ut. Han tar upp exempel på musiker som Jussi Björling och Bob Dylan, att deras unika karaktär och musicerande ger en upplevelse av mening. Jag tolkar även Lundebergs (1991) beskrivning av det musikaliska uttrycket, som att det är kontakten med det inre örat, och att spelteknik är underordnat det musikaliska uttrycket, att när man spelar är det viktigt att uppmärksamheten riktas mot det inre örat och inte mot den muskulära tekniken.

3.3.1 Musikaliskt uttryck i skolan

Musikaliskt uttryck är något som nämns under rubriken *Ämnets syfte* i Skolverkets (2011) läroplan för ämnet musik på gymnasiet. Enligt Skolverket (2011) ska undervisningen i ämnet musik ge eleven förutsättningar att bland annat utveckla följande: ”färdigheter i att musicera instrumentalt eller vokalt, såväl efter noter som på gehör, samt färdigheter i att använda ett konstnärligt och musikaliskt uttryck”. Begreppet musikaliskt uttryck förekommer inte i alla musikämnen på gymnasiet utan används som något som eleverna ska uppfylla enligt kunskapskraven inom ämnen som *Arrangering och Komposition 1 och 2*, *Ensemble 2*, *Ensembleledning och Dirigering* och *Instrument och sång 2*. Det finns dock ingen definition av begreppet i Skolverkets läroplan utan är ett begrepp inom kunskapskraven som är öppet för tolkning vid betygsättning.

4. Metod

I följande kapitel redogör jag för mitt val av metod, datainsamling och design av studien. Därefter följer avsnitt om mitt analysarbete, studiens tillförlitlighet och avslutningsvis etiska överväganden.

Min undersökning bygger på en kvalitativ studie som jag genomförde under min praktikperiod på en folkhögskola våren 2016. Där intervjuade jag fem elever i en musikteorigrupp, om deras upplevelser av det undervisningsmaterial som jag presenterat för dem. Jag har observerat lektionstillfällena genom att delta och samtala med eleverna. Eleverna har även fört anteckningar efter lektionerna som en form av reflektioner kring undervisningsmaterialet och kring deras arbetsprocess. Dessa tre metoder ligger till grund för den studie jag genomfört. I det följande använder jag ordet informanter istället för elever.

4.1 Val av metod och studiens fokus

Jag har använt mig av kvalitativ metod som innefattar intervjuer, observationer och informanternas skriftliga reflektioner. Eftersom det är informanternas kunskapsutveckling och engagemang jag är intresserad av att undersöka är det viktigt att jag tar reda på hur de upplever de uppgifter jag gett dem och om de gynnar deras egna uppfattningar om vad de tänker att de ska lära sig i ämnet musikteori. Därför har jag valt att använda mig av kvalitativ och inte en kvantitativ metod eftersom man enligt Holme och Solvang (1997) i den sistnämnda ofta strävar efter att ringa in det genomsnittliga och använder sig då av fasta svarsalternativ genom till exempel enkäter. Eftersom det inte är siffror och statistik jag är intresserad av utan informanternas upplevelser av det material jag presenterar och hur det påverkar deras egen kunskapsutveckling och engagemang i ämnet. Enligt Holme och Solvang (1997) har kvalitativa undersökningar, i jämförelse med kvantitativa undersökningar, mycket större närhet till det som ska studeras, och handlar om att hitta en förståelse snarare än en förklaring.

4.2 Tre metoder för datainsamling

Studiens fokus har varit att få en bild av hur komposition genom det undervisningsmaterial jag har presenterat upplevs och används och hur det kan bidra till informanternas kunskapsutveckling och motivation till ämnet musikteori. För att undersöka detta har jag intervjuat fem informanter varav tre av dessa i en gruppintervju. Under lektionerna har jag observerat informanternas arbete och fört anteckningar vilket också har varit en del i datainsamlingen. Under informanternas kompositionsprocess delade jag, vid tre av fyra tillfällen, ut reflektionsfrågor som de ombads svara på efter avslutad lektion. Informanternas reflektioner har jag senare tagit del av och använt i min studie.

4.2.1 Kvalitativa intervjuer

Jag har använt mig av semistrukturerade intervjuer i fokusgrupper och enskilda samtal. Semistrukturerade intervjuer innebär, enligt Eriksson (2010), att samma frågor ställs i samma ordningsföljd till alla informanter, men följdfrågorna kan variera från varje intervjutillfälle. Kvalitativa intervjuer innebär att jag fokuserar på mina informanternas upplevelser och det är utifrån deras egna erfarenheter och åsikter som jag tolkar deras svar. Kvale (1997) skriver att forskningsintervjun bygger på ett vardagligt samtal men att samtalet har ett syfte och en struktur och att det är ett sätt för mig som intervjuare att ställa frågor och lyhört kunna lyssna på dessa och erhålla grundligt prövade kunskaper. Att använda sig av forskningsintervju, med förhoppning om att få ett vardagligt och avslappnat samtal innebär inte att jag och mina informanter är likställda, liksom Kvale skriver så är det jag som forskare och väljare av ämnet, som styr samtalet och kommer att kritiskt följa upp de svar jag får på frågorna utifrån mina erfarenheter och tolkningar. Den kvalitativa intervjun är ämnesorienterad, Kvale tar upp den kvalitativa forskningsintervjuns huvudstruktur och beskriver att det är det specifika man är ute efter, beskrivningar av faktiska specifika situationer och handlingar och inte allmänna åsikter.

De tre intervjuerna gjordes i anslutning till den avslutande lektionen varav gruppintervjun i folkhögskolans då stängda matsal, och de två enskilda intervjuerna gjordes i varsitt ostört rum. Jag har använt mig av samma intervjuguide vid samtliga intervjuer, men följdfrågorna har varierat utifrån informanternas svar. (se Bilaga 1). Intervjuerna var alla cirka 30 minuter långa och har spelats in och transkriberats för att senare analyserats. Jag har använt mig av en gruppintervju och två enskilda intervjuer

med anledning av att samtalet i en grupp kan skilja sig från ett enskilt samtal och ge andra svar i en mer diskuterande miljö. Jag har även gjort enskilda intervjuer med två personer, för att få två längre och mer djupgående intervjuer, eftersom informanterna då får större utrymme att ge utförliga svar vilket förmodligen gynnar min studie.

Intervjuuppdelning

När jag satte ihop intervjugruppen utgick jag ifrån informanternas reflektioner de gjort under studiens gång, jag försökte samla tre personer som i sina reflektioner hade beskrivit sina upplevelser ganska olika. Detta för att min förhoppning var att diskussionen skulle kunna bli intressant och riklig på olika åsikter som de får utmana varandra med. De två enskilda informanterna valde jag ut, för att deras kompositioner var olika och för att de använde olika tillvägagångssätt vilket jag trodde kunde vara intressant och ge olika svar i intervjuerna. Intervju-uppdelningen resulterade i följande grupper:

Informant David, enskild intervju

Informant Emma, enskild intervju

Informanter Calle, Alex och Benjamin, gruppintervju

4.2.2 Deltagande observation

Deltagande observation är en metod där man samlar in data genom att själv delta i ett sammanhang, där man samtalar med alla deltagande och samtidigt observerar och upptäcker hur de förhåller sig till och tolkar händelser. Detta beskriver Fangen (2005) som att det är en balans mellan att vara bland och interagera med människor samtidigt som du studerar dem. Metoden har varit en inspiration för denna studie, för att utöka insamlad data, men observationen har i studien en mindre del än den kvalitativa intervjumetoden eftersom den tidsmarginal jag haft har varit begränsad till den praktikperiod på två veckor som jag genomfört. Men metoden bidrar till en större validitet i studien. Observationen har skett under de fyra lektionstillfällen som jag undervisat, då jag även har agerat lärare, men eftersom de uppgifter jag gett informanterna har varit uppgifter de ska lösa på egen hand så har jag kunnat fungera som ett bollplank och en person i rummet som de kan samtala och interagera med när de löser uppgifterna. Men eftersom jag har agerat som deras lärare så har relationen mellan mig och informanterna inte kunnat bidra till en fullt vardaglig situation där jag har möjlighet att observera och delta i en jämställd dialog, utan detta har skett i form av

att min roll i sammanhanget har varit att vara deras lärare. Datainsamlingen av observationen har utgjorts i att jag fört anteckningar löpande om hur jag upplever att informanternas process ser ut. I min deltagande observation har jag stöttat informanterna i deras process, kommit med råd och respons på deras kompositioner, samt försökt förstå informanternas tankegångar och personliga stil i komponerandet. Anteckningarna har jag gjort för att få mera data inom ramen för studien, samt för att minnas mina reflektioner av processen i efterhand. Denna typ av data har påverkat hur jag har tolkat informanternas formuleringar i intervjuerna och under processen, de syns inte konkret i skrift i arbetets resultat utan genomsyrar arbetet i form av mina erfarenheter av informanterna och undervisningsprocessen.

4.2.3 Informanterna reflekterar

Informanterna som deltagit i studien har i sin arbetsprocess, i samband med de övningar jag tagit fram, fått anteckna och reflektera löpande om hur de upplever uppgifterna och hur uppgifterna påverkar deras engagemang till att lära sig nya saker. De har efter lektionerna fått några frågor att besvara om deras synpunkter och upplevelser av uppgifterna. Detta för att informanterna ska få chans att minnas till den sista lektionen veckan efter då intervjuerna ägde rum, men även för att anteckningarna fungerat som en del av datainsamlingen jag har använt i studien. Frågorna har varit snarlika men olika vid varje tillfälle och haft en progression, under processen, i antal och i hur specificerad respons från informanterna som har önskats (se Bilaga 2).

4.3 Design av studien

I följande avsnitt förklarar jag mitt urval av informanter och förklaring kring intervju-uppdelningens struktur. Detta följer av hur förberedelserna inför framställandet av undervisningsmaterialet gick till.

4.3.1 Urval av informanter

Urvalet av informanter har inte varit förutbestämt utan eftersom jag bestämde mig för att göra arbetets studie under min praktik på folkhögskola så har informanterna i arbetet blivit den grupp elever som jag undervisat under praktikperioden. Det viktigaste var att informanternas ålder skulle vara i gymnasieålder eller äldre att de skulle ha i alla fall en viss bakgrund av musikstudier i bagaget. Detta för att kunna mötas i språket som används i musikteoretiska sammanhang och för att kunna diskutera uppgifterna i ett

större perspektiv än för den enskilde individen, vilket jag tror är möjligt med informanter med viss musikalisk bakgrund i större utsträckning än om en person är nybörjare. Därför valde jag att göra studien på en folkhögskola.

4.3.2 Framställande av material

Med hjälp av erfarenheter och kunskaper av kursplaner i musikteori för gymnasieskolan och undervisningsmaterial som används i musikteori, har jag tagit fram material, i form av kompositionsövningar, som informanterna fått ta del av under lektionstillfällena. Jag har utvecklat två varianter av övningar som har sin grund i att utveckla vissa moment som ingår i musikteoriundervisningen. I materialet jag tagit fram har jag fokuserat på att främja informanternas eget skapande och val av stil och uttryck, eftersom det viktigaste jag vill förmedla med materialet är att de ska känna engagemang till att lösa uppgifterna. Därför har jag valt att kompositionsuppgifternas ramar ska vara strikta men samtidigt öppna för att ge utrymme för informanternas musikaliska uttryck, samt flexibla för olika kunskapsnivåer. För att få veta lite om den undervisning jag skulle bedriva så kontaktade jag, innan praktikperioden, den ordinarie läraren i musikteori. Då fick jag information om till exempel hur undervisningsrummet såg ut, hur många elever (informanter) jag skulle undervisa och deras ungefärliga kunskapsnivå, och att de alla studerar på jazzlinjen. Eftersom jag ville att informanterna skulle jobba enskilt med sina uppgifter var tillgången på övningsrum viktig. Jag försäkrade mig om att detta gick att lösa på folkhögskolan jag besökte.

Innan framtagandet av material sökte jag inspiration genom att samtala kring ämnet med Andersson (se 2.1), eftersom jag, som jag tidigare nämnt, vet att han har använt sig av kompositionsövningar som medel för att stärka elevernas kunskap i gehörsämnet på sina lektioner.

4.4 Analys

Enligt Holme och Solvang (1997) är informationen i en kvalitativ intervju sällan i en ordnad form utan kräver att organiseras i efterhand. Jag har till viss del analyserat materialet jag samlat in under studiens gång, även om det främsta analysarbetet skett i efterhand. Jag har nämligen studerat informanternas reflektioner och utifrån dem även anpassat mitt verbala bemötande till dem i undervisningen och anpassat mina tips och min återkoppling till deras kompositioner utifrån vad de kommenterat i reflektionerna. Så detta har påverkat studien under tiden och jag skulle agerat annorlunda om jag inte

gjort detta analysarbete under tiden. Holme och Solvang (1997) förklarar också att analys inom kvalitativa studier kan ske på olika sätt, och att man kan välja hur man gör sin helhetsanalys, antingen utifrån centrala teman, eller enskilda stickord. Jag har analyserat mina intervjuer utifrån centrala teman. Efter genomförd studie transkriberade jag samtliga intervjuer och skrev sedan ut dem för att läsa igenom informanternas svar. För att sedan analysera materialet valde jag att kategorisera informanternas svar, genom att klippa transkriptionerna i delar för att gruppera bitarna enligt de rubriker och teman jag ville använda i resultatdelen. För att inte gå miste om sammanhang i samtalen med informanterna använde jag intervjutranskriptionerna som komplement vid kategoriseringen.

4.5 Tillförlitlighet

Enligt Holme och Solvang (1997), som tidigare nämnt, har kvalitativa undersökningar, i jämförelse med kvantitativa undersökningar, mycket större närhet till det som ska studeras, vilket kan medföra vissa problem. Närheten mellan forskare och deltagare i studien kan nämligen skapa bestämda förväntningar och göra att deltagarna kan agera på ett sätt som de tror att forskaren förväntar sig, menar Holme och Solvang. Detta är något forskaren måste vara medveten om. Men informationens pålitlighet ska ändå kunna gå att säkerställa genom att det är deltagarna som är subjekt och att de själva kan kontrollera pålitligheten i den information som samlas in. Genom en växelverkan mellan deltagare och forskare som en kvalitativ metod innebär menar Holme och Solvang att det kan skapas en djupare och mer nyanserad uppfattning av det fenomen som studeras. Studien är tillförlitlig utifrån det givna formatet och den befintliga grupp av informanter som jag använt mig av. De slutsatser jag har kommit fram till är utifrån dessa fem informanternas upplevelser samt mina personliga upplevelser vilket på så sätt ger en tillförlitlighet inom ramen för studien. Jag vill belysa att studien är personligt utformad av mig, och detta har påverkat studiens resultat i form av mitt bemötande av informanterna i processen och mitt upplägg av kompositionsuppgifterna som informanterna har beskrivit.

4.6 Etiska överväganden

Enligt Vetenskapsrådets (2011) är en viktig del av forskningsetiken, frågor som rör hur informanter i en studie får behandlas. Att det i största möjliga mån inte får förekomma

kränkande eller skador i deras samverkan i forskning. Vetenskapsrådet (2002) förklarar att individskyddskravet kan konkretiseras i fyra huvudkrav:

Informationskravet

Informationskravet innebär att forskaren ska informera samtliga undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet, de ska få reda på att deltagandet är frivilligt och rätten till att avbryta deltagandet när som helst. Informationen ska omfatta allt som kan påverka deltagarnas beslut om att delta i undersökningen.

Samtyckeskravet

Enligt Vetenskapsrådet (2002) ska forskaren hämta undersökningsdeltagarnas samtycke innan påbörjad studie. Är deltagarna i undersökningen under 15 år bör dessutom ett samtycke hämtas från deltagarnas föräldrar eller vårdnadshavare. Samtyckeskravet innebär även att deltagarna i undersökningen när som helst kan avbryta medverkandet utan att få negativa följder av detta.

Innan genomförd studie försäkrade jag mig om att mina informanter var väl medvetna om vilken typ av undersökning de skulle delta i. De fick veckan innan mitt besök på praktikskolan ett samtyckesformulär som de fick fylla i och meddela sitt godkännande till mig (se Bilaga 6). Ingen av deltagarna var under 15 år och därför behövdes inte ett samtycke från deras föräldrar. Informationen konkretiserades sedan vid mitt första möte med informanterna, innan påbörjad studie.

Konfidentialitetskravet

Samtliga uppgifter som rör deltagarna i undersökningen ska behandlas med största konfidentialitet. Och personuppgifterna ska förvaras så att ingen obehörig har tillgång till dessa.

Jag har valt att låta mina informanter vara anonyma i arbetet. Eftersom min undersökning är av personlig art och bygger på informanternas uppfattning av mitt material, sin egen prestation och personliga upplevelser, anser jag att de lämnar ut mycket av sig själva, därför är det av vikt att de ska få förbli anonyma. Detta för att inte de ska känna sig hämmade i vilka svar de ger utan våga svara utifrån sig själva utan att behöva tänka på vad någon annan skulle tycka. Samtliga informanter har blivit

tilldelade fingerade namn. Materialet jag har samlat in har jag behandlat konfidentiellt. Jag skapade mina fingerade namn redan i transkriptionen av intervjuerna för att vara noga med att inte av misstag röja deras riktiga namn. Jag har tagit bort information i samtyckesformuläret, som till exempel namnet på folkhögskolan, för att säkerställa att det inte ska gå att identifiera informanterna.

Nyttjandekravet

Nyttjandekravet handlar om att insamlade uppgifter om enskilda personer endast får användas i forskningsändamål och inte i icke-vetenskapliga syften.

5. Resultat

I detta kapitel kommer jag att berätta kort om de informanter som deltar i studien, följt av hur deras reflektioner kring uppgifterna löd under deras processer, och vidare berätta om de upplevelser och beskrivningar som informanterna diskuterat och delgivit mig under intervjuerna.

5.1 Presentation av informanter

I detta avsnitt presenterar jag kort informanternas bakgrund, ålder och var de upplever att de har sitt fokus i musiken. Och senare deras svar på hur de anser deras engagemang till ämnet musikteori.

Alex är 22 år, studerar elbas med jazzinriktning på folkhögskola. Han studerade naturvetenskaplig linje med musikinriktning på gymnasiet. Alex spelar helst musik influerad av jazz och gärna med fokus på improvisation.

Benjamin är 20 år, studerar elgitarr med jazzinriktning på folkhögskola. Han studerade estetisk musik på gymnasiet. Han spelar helst pop, rock och blues

Calle är 20 år, studerar trummor med jazzinriktning på folkhögskola. Han studerade estetisk musik på gymnasiet. Har tidigare gått på kulturskola. Calle har spelat mycket pop och rock men nuförtiden spelar han helst jazz med fokus på improvisation.

David är 23 år, studerar piano med jazzinriktning på folkhögskola. Han studerade naturvetenskaplig linje på gymnasiet och har senare studerat till läkare i tre år. Tidigare har David även studerat musik på kulturskola. David spelar helst jazz och improvisationsmusik.

Emma är 20 år, studerar elbas med jazzinriktning på folkhögskola. Hon studerade naturvetenskaplig linje med musikinriktning på gymnasiet och har även studerat musik på kommunala musikskolan sedan sju års ålder. Emma spelar helst jazz med popinfluenser.

Nedan presenterar jag informanternas svar på frågan **”Hur upplever du ditt engagemang till ämnet musikteori?”** Detta för att få en inblick i deras personliga talspråk och för att skapa en förståelse för deras ingång till ämnet och undersökningen.

Alex: ”Jag upplever att jag har mycket engagemang till ämnet. Jag tycker om att förklara och förstå varför musik låter som det gör”.

Benjamin: ”I de flesta områden av ämnet är jag mycket engagerad. Dock inte när det kommer till just arrangering, då jag vill använda och utveckla mina kunskaper i praktiska spelsammanhang, helst genom att spela sådant som andra arrangerat”.

Calle: ”Både och, det är roligast när det kommer till användning i praktiken”.

David: ”Jag tycker väldigt mycket om musikteori, och jag har alltid gjort det. Jag gillar att kunna sätta saker i system på det sättet”.

Emma: ”Jag tycker om musikteori för det är ganska likt matte och jag tycker nog om det bättre i teorin än i praktiken men det är fint när man kan applicera det i verkligheten.”

5.2 Kompositionsuppgifter och skriftliga reflektioner

I detta avsnitt förklarar jag först kompositionsuppgifternas och undervisningens utformning, följt av vad varje informant beskrivit i sina skriftliga reflektioner efter lektionstillfällena. För att få en så god uppfattning av reflektionerna och resultatet som möjligt, råder jag även min läsare till att läsa igenom kompositionsuppgifterna i den form som informanterna blev presenterade för dessa (se Bilaga 3,4 och 5).

5.2.1 Kompositionsuppgift 1.1 och 1.2 - Vecka 1

Kompositionsuppgift 1.1

I denna uppgift får informanterna välja tre intervall utifrån en melodi eller låt som de gillar. De får ta reda på vilka intervall det är i låten och sen utifrån endast dessa tre intervall komponera en egen melodi. Som exempel och för inspirationen har jag komponerat en låt på samma sätt som står noterad i G-klav på samma papper. Pappret har några tomma notsystem där informanterna kan notera sin melodi i G-klav.

(se Bilaga 3)

Kompositionsuppgift 1.2

Som fortsättning på kompositionsuppgift 1.1 får informanterna uppgift 1.2 som uppmanar informanterna att när de väl är klara med uppgift 1.1 skriva en motstämma i F-klav till den melodin de komponerat. Det står att de ska tänka komplimenterande rytmiskt och melodisk men i övrigt har de fria händer. (se Bilaga 4)

Dessa uppgifter inleddes med en presentation av mig och informanterna, ett samtal om studien och en kort förklaring av uppgifterna. Informanterna blev tilldelade både uppgift 1.1 och 1.2 samt, ett papper med några reflektionsfrågor att svara på i slutet av båda lektionerna. De blev uppmanade att lösa en uppgift i taget och inte titta på uppgift 1.2 förrän de var klara med 1.1. De fick två 40 minuters lektioner på sig att lösa uppgifterna. Jag var inne hos samtliga informanter en gång varje lektion för att hjälpa, vägleda, eller bara se hur det går. Efter båda lektionerna lämnade informanterna in kompositionerna och reflektionerna till mig för att jag skulle kunna ge återkoppling och för att få reda på hur de upplevde uppgifterna under tiden.

Reflektioner kring kompositionsuppgift 1.1 och 1.2

Alex upplevde det som ovant att i en kompositionsuppgift få strikta ramar, men att det var skönt för att tack vare dem gick det snabbt att påbörja komponerandet. Alex upplevde att han övade på intervall i olika tonarter, och efter **kompositionsuppgift 1.1 och 1.2** anser Alex att han har övat på skalor, intervall, notering notationspraxis, notationssystem och melodibildning samt, gehörsträning i harmoni. Men främst harmonisering och stämföring. Han uttryckte även att han har utvecklats i att komma vidare, att inte älta toner eller idéer för länge. Han upplevde en skillnad mellan hur mycket hans musikaliska uttryck fått utrymme i uppgifterna och på hans vanliga teorilektioner. Att, som i uppgifterna, få välja fritt i genre och form gör att det musikaliska uttrycket får större utrymme menar Alex. Alex beskrev också att han hade ett gott engagemang till uppgiften men att han inte hann så långt.

Benjamin upplevde **kompositionsuppgift 1.1** som ett spännande sätt att komponera på men att han från början inte förstod syftet med uppgiften. Han upplevde att begränsningarna i uppgiften skapade nya sätt att tänka på, och att han utvecklades i att komma igång med att komponera utan att fundera över varför han skriver som han gör.

Benjamin uttryckte i reflektionerna efter **kompositionsuppgift 1.2** att han inte hade gjort några särskilda framsteg musikteoretiskt, utan det han hade övat på genom uppgiften var att komponera något snabbt utan eftertanke. Han upplevde det som att i uppgiften var det svårt att lyckas skriva något som han tyckte om, men att det var ett bra sätt för honom att komma utanför ”boxen”. Benjamin tyckte att det var många regler och ramar i uppgiften att ta hänsyn till och därför fanns det inte utrymme för hans musikaliska uttryck. Benjamin kände sig inte speciellt motiverad av uppgiften och uttryckte att han inte såg det praktiska användningsområdet av innehållet. Men han tyckte att han genom uppgiften övade på moment i musikteorin som intervall, notering, notationssystem, harmonisering, stämföring och melodibildning.

Calle tyckte att **kompositionsuppgift 1.1** var intressant men svår. Han beskriver att han inte har någon tidigare erfarenhet av komposition vilket gjorde det svårt för honom att bara sätta igång utan att veta var han skulle börja. Calle upplevde inte att han fick ut något att uppgiften eftersom han var tvungen att gå tidigare från lektionen och hade väldigt kort tid på sig. Han uttryckte att han ville ha tips om hur han skulle komma igång.

I **kompositionsuppgift 1.2** upplevde Calle att han övade på att experimentera. Han uttryckte att det var roligt och intressant att få använda teori i praktiken och att han utvecklade att koppla bort slutresultatet, och att istället testa sig fram i komponerandet, och att guidning hjälpte honom att komma vidare. Calle upplevde att han i uppgiften övade delmoment i musikteori som intervall, notering, notationspraxis, notationssystem, melodibildning samt, gehörsträning av rytm och harmoni. Calle upplevde sig själv engagerad i uppgiften men inte att hans musikaliska uttryck fick särskilt stort utrymme i hans komposition, och detta på grund av att det var mycket teori menar Calle. Men han tror att det finns utrymme i uppgiften om han jobbar vidare med den.

David upplevde **kompositionsuppgift 1.1** som en trevlig uppgift som kändes nyttig och gav ett effektivt sätt att jobba på. Han tyckte det var bra att få jobba med bestämda intervall och att inte avvika från idén han hade. Han beskrev det som att det gav honom fokus och att det gjorde det lättare för honom att komma vidare med uppgiften. David tyckte att uppgiften gjorde att han övade på att orientera sig tonalt med intervall, men att han skulle vilja ha mer tid för uppgiften.

I reflektionerna efter **kompositionsuppgift 1.2** beskrev David att han tycker om att skriva musik och därför kände sig mycket engagerad av uppgiften. Han tycker att det är viktigt att kunna applicera det han övar på, på något så konkret som komposition och att det är ett sätt att utveckla sitt användande av nya kunskaper i praktiken. David upplevde att han utvecklade att skriva ut ackordbeteckningar och att få en atonal melodi att låta bra i sammanhanget. Och att det var begränsningen att bara använda ett visst antal intervall som gjorde att han utvecklades. Han ansåg även att han i uppgiften övade på intervall, notering, harmonisering, stämföring, melodibildning och gehörsträning av harmoni. Han upplevde också att uppgiften gav stora friheter och på så sätt fick hans musikaliska uttryck stort utrymme och att ramarna gjorde honom inte begränsad utan inspirerad. David beskrev också att han tror att komposition är ett bra sätt att lära sig genom, och att uppgiften gav en bra presentation av de verktyg som behövs för att göra det.

Enligt Emmas reflektioner efter **kompositionsuppgift 1.1** beskrev hon uppgiften som kul men ganska svår, men att hon uppskattar att få förhålla sig till ramar i den här typen av uppgift. Trots den korta tid som var tyckte hon att uppgiften uppmuntrar till kreativitet och att använda teori i musikskapandet.

Efter **kompositionsuppgift 1.2** beskrev Emma att hon främst övat på melodibildning och stämföring och att få skapa melodierna med hjälp av pianot, men hon har även i uppgiften övat på delmoment i musikteori som notering, intervall och harmonisering samt, gehörsträning av puls, rytm och harmoni. Emma upplevde att det som gjort att hon har utvecklats är att det har funnits få men tydliga instruktioner i uppgiften, vilket hon uppskattar. Hon anser att det är lättare att vara kreativ när det finns ramar att förhålla sig till. Hon tycker att trots ramarna finns det utrymme för hennes musikaliska uttryck eftersom det är Emma som bestämmer vad som låter bra och hur melodin ska vara. Emma upplevde uppgiften som rolig och säger att hon levde sig in i uppgiften och glömde bort tiden.

5.2.2 Kompositionsuppgift 2 - Vecka 2

I denna uppgift får informanterna utgå ifrån ett givet tonmaterial (F-lydisk skala). Informanterna blir uppmanade att först skriva en rytmisk idé på två eller flera takter och

bestämma en taktart eller ett groove som rytmen ska spelas i. Som steg två råds de komponera en melodi eller en ackordföljd med utgångspunkt från den lydiska skalan. Som steg tre får de lov att klistra samman sina idéer. (se Bilaga 5)

Denna veckas första lektion inleddes med en kort genomgång av den F-lydiska skalan där informanterna fick sjunga skalans toner på tonnamn samt, en presentation av ackord i skalan, färgade så att de ger en lydisk karaktär. Resten av lektionen fick informanterna enskilt börja med uppgiften. Jag gav även var och en återkoppling på deras tidigare komposition under denna lektion. Veckans senare 40-minuters-lektion fick de chans att jobba vidare enskilt med deras kompositioner. De uppmanades även att skriva reflektioner efter lektion 2 innan intervjuerna ägde rum. Veckan avslutades med intervjuer.

Reflektioner kring kompositionsuppgift 2

I **kompositionsuppgift 2** tyckte Alex att det var ett tacksamt sätt, att få den F-lydiska skalan given, för att skapa en melodi. Och att bli uppmanad att tänka ut rytmiska idéer, för komp eller något annat, upplevde Alex som roligt och att det skapar flera lager i kompositionen. Alex uttryckte att han utvecklade melodibildning och motivbildning och att på kort tid skapa en melodi som kräver enkelhet och medvetna val för komposition. Alex beskriver uppgiften som ganska öppen och att den därför ger mycket utrymme för hans musikaliska uttryck men att det fanns en svårighet i att inte snöa in på gamla idéer, och att det var tidspressen som gjorde det svårt.

I reflektionerna efter **kompositionsuppgift 2** uttryckte Benjamin att han tyckte att det var en trevlig uppgift som gjorde att han utifrån riktlinjer fick använda sin kreativitet till att skriva musik, och han upplevde att han utvecklade förståelsen av olika modus och att komma igång med komponerandet, och detta genom att få en kort genomgång som sedan följdes av enskilt praktiskt arbete. Benjamin beskriver att han upplevde ett mycket större engagemang till kompositionsuppgift 2 än till de föregående uppgifterna, och att han fick mycket större frihet i kompositionsuppgift 2.

Calle upplevde **kompositionsuppgift 2** som kul och spännande, men han tyckte att uppgiften var svår och uttryckte att han önskade att han hade fått fler ramar att förhålla sig till i uppstarten. Han tyckte att han i uppgiften övade på att notera samt att förstå den

lydiska skalan bättre och detta genom att han först fått detta förklarat för sig för att sedan få använda det i praktiken. Calle upplevde att det fanns utrymme för hans musikaliska uttryck i uppgiften men att det kändes framtvingat och svårt att känna att det var hans eget uttryck.

Emma upplevde **kompositionsuppgift 2** som bra och lättillgänglig, hon tyckte att upplägget gjorde att hon utvecklades och att hon övat på att sammanfoga två idéer som inte hade med varandra att göra, samt att få testa sig fram och försöka tänka utanför ”boxen”. Emma beskrev hennes engagemang till uppgiften som att det är svårt att skriva musik men att det är roligt när hon får till något.

5.3 Informanternas definition av musikaliskt uttryck

Emma beskriver att det är både lyssnaren och skaparen av musiken som bestämmer eller bedömer om det finns ett musikaliskt uttryck i musiken. Om skaparen har en mening eller en känsla i musiken som spelas så finns det ett musikaliskt uttryck i det. Men även om skaparen inte själv anser att det som spelas är musikaliskt så kan det finnas ett musikaliskt uttryck i musiken om lyssnaren anser att det finns där. Emma definierar musikaliskt uttryck som den känsla eller den mening som förmedlas eller upplevs i musiken. Hon beskriver även att det musikaliska uttrycket finns när hon komponerar, att det faktum att det är Emma som komponerar, och även om hon har regler eller ramar att förhålla sig till så kommer det musikaliska uttrycket ut i hennes kompositioner eftersom det är hon som gör det.

David definierar musikaliskt uttryck som kreativitet och att det är något personligt, ens egna val hur man vill spela eller skriva musik. David menar även att alla har ett musikaliskt uttryck men olika mycket och att människor tänker väldigt olika om det. Han beskriver att olika personer kan bedöma det musikaliska uttrycket olika om samma musik.

Alex beskriver musikaliskt uttryck som ”någon slags frihet”. Att man skriver och spelar musik på ett visst sätt beroende på vad man har influerats av för musik. Alex frågar sig om det inte är något väldigt naturligt för en. Att det är de omedvetna valen man gör. Benjamin håller med Alex och menar att det musikaliska uttrycket är det man kan spela och att det kan förändras och breddas genom att man studerar olika genrer, epoker eller

kompositörer. Men han säger också att det kan vara ens musikaliska identitet, varför man spelar som man gör. Calle uttrycker att det musikaliska uttrycket ”är precis allting”

Calle: Om jag väljer att det är det så är det på något sätt, det här skulle kunna vara ett musikaliskt uttryck (knackar i bordet) alltså om det är rätt sammanhang [...] Jag själv väljer vad som är mitt musikaliska uttryck [...] Det är svårt att säga emot om jag nu menar på att någonting är musikaliskt, mitt musikaliska uttryck, ja men om jag tycker att sparka grus låter fett då kan väl det vara ett musikaliskt uttryck.

Mina informanter verkar vara relativt överens om att det musikaliska uttrycket är något personligt hos var och en. De valen en person gör i musik är det musikaliska uttrycket. Det likställs med det personliga uttrycket i musik, och personers musikaliska identitet.

5.4 Upplevelser av uppgifterna

I följande avsnitt berättar jag hur informanterna upplevde uppgifterna utifrån deras kunskapsnivåer, vad de utvecklade genom uppgifterna och vad det var som gjorde att de utvecklades. Följt av hur informanterna upplevde att deras musikaliska uttryck fått utrymme i uppgifterna.

5.4.1 Anpassad efter olika kunskapsnivåer?

Emma uttrycker att när man får i uppgift att skriva musik så är det lätt att anpassa nivån på uppgiften utifrån sig själv och att de givna ramarna i uppgifterna gör att man kan anpassa det efter sin egen nivå och på sätt går uppgifterna att anpassa efter olika nivåer. Alex upplevde att nivån var anpassad efter hans nivå. Att uppgiften var ganska enkel och ramarna var enkla. Calle uttryckte precis i likhet med Emma att det gick att anpassa uppgifterna efter den nivån man själv vill lägga sig på. Calle och Alex beskriver att när man ska lösa uppgifterna kan man själv bestämma vilken nivå man lägger sig på att det går att lösa uppgiften väldigt enkelt men även utveckla den till att bli väldigt svår. Emma tycker att om det skulle vara en lägre nivå på informanterna som ska lösa uppgifterna krävs det att man som lärare förklarar och ger exempel som visar hur det kan gå till. David uttrycker samma sak som Emma att det för en lägre kunskapsnivå skulle krävas mer genomgångar, handledning i hela processen samt, mer tid att lösa uppgifterna på. Han upplevde för sin egen del att uppgifterna var ganska fria och det gjorde att det gick att anpassa utifrån hans egna kunskaper. David: ”Hur uppgiften blir personligen beror väldigt mycket på hur man tar den, hur man väljer att jobba med den, den är ganska fri”

5.4.2 Utveckling - Vad utvecklades?

Emma upplevde att hon utvecklade sitt pianospel i dessa uppgifter, och att använda pianot som ett hjälpmedel, men hon kände också att hon utvecklade hur man får en melodi att låta bra och vilka ackord som passar till melodin. David upplevde inte att han har utvecklat så mycket nya kunskaper utan mer fördjupat de kunskaper han redan har. Att uppgifterna är som ett verktyg som hjälper en att fördjupa sig på egen hand. David upplevde att han utvecklade sin kompositionsprocess till att bli mer tidseffektiv. Att uppgifterna har fungerat som ett verktyg för att få idéer snabbare. Alex upplevde att uppgifterna gjorde att han uppmärksammade hur han brukar skriva musik att han såg mönster i hur han tänker melodiskt. Benjamin håller med Alex men han upplevde att den första uppgiften var strikt medan den andra uppgiften gjorde att han vågade testa nya saker. Benjamin beskriver vidare att han tyckte att uppgifterna bidrog till att han övade på kreativitet och att komma igång med att skriva musik och att faktiskt få något gjort. Men att övning i de musikteoretiska bitarna inte kändes lika tydligt. Men han nämner ändå att han funderat över notationspraxis, stämföring och hur man kan skriva en motstämma. Calle tyckte att han övade sitt gehör och på att använda harmonik. Han menar att när man spelar, och lyssnar efter hur man kan göra, så övar man sitt gehör. Alex håller med om att uppgifterna utvecklade gehöret och att harmonisera. Han beskriver att man utforskar till exempel intervallen och ser hur de kan låta på olika sätt. Generellt tyckte Alex att uppgifterna mest var träning i melodibildning. Men att uppgift 2.2 fick honom att tänka mer helhetsmässigt, rytmiskt och som om alla instrumenten i bandet var representerade i kompositionen. Detta gjorde att han övade på att lyssna utifrån en helhetsbild.

5.4.3 Vad gjorde att det utvecklades – ramarnas påverkan

Emma tyckte att upplägget på uppgifterna var bra, att det hjälpte henne att utvecklas och att ramarna skapar en annan väg in i kompositionsvärlden. Hon beskriver det som att man fick kompositionsuppgiften ”lite som ett recept”. Det vill säga att stegvis lösa enskilda delar av uppgiften för att sedan knyta dem samman. Emma tycker också att tidspress gör att hon blir fokuserad.

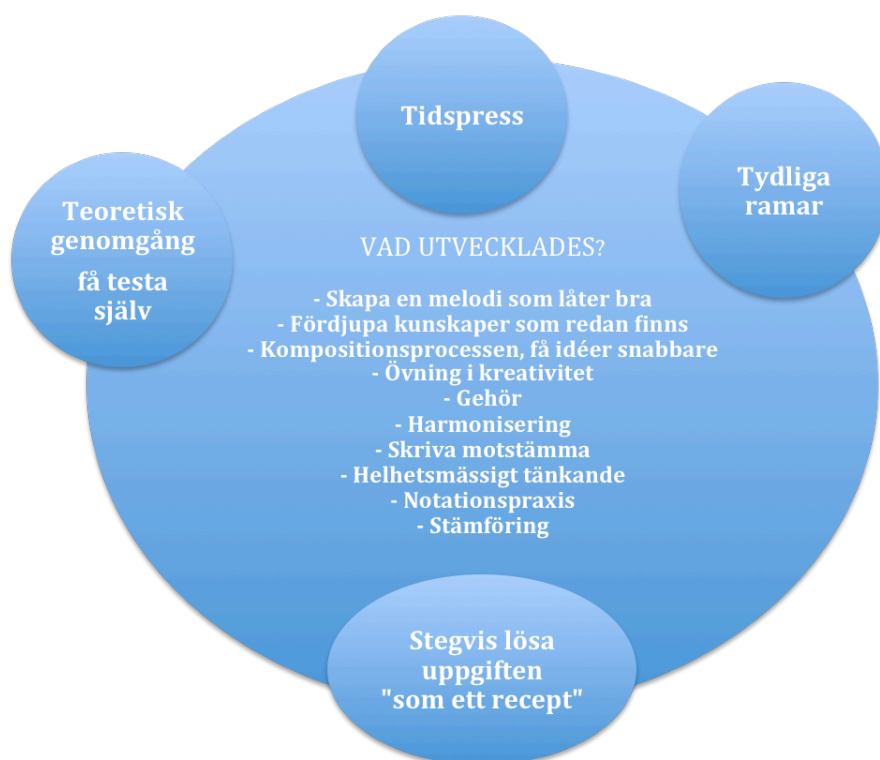
Emma: [...] att då stänger man in sig i sin egen lilla bubbla, jag kan nog vara ganska dålig på att göra det när jag har hur mycket tid som helst för då tänker jag bara på andra saker som behöver göras, eller som jag vill göra. Så att kunna bibehålla ett fokus.

David tyckte att ramarna hjälpte honom att utveckla sin kompositionsprocess, att enklare hitta sätt att komma vidare och få bättre idéer snabbare samt, att faktiskt få ner musik på pappret. Han menar att det var ramarna och tidsbegränsningen som hjälpte honom med det, och att ramarna påverkade honom till att hitta inspiration och att få de idéer som han fick.

Calle beskriver det som att det var utvecklande att få jobba praktiskt med ett moment som han ska lära sig. Att först få en kort teoretisk genomgång för att sedan enskilt få chans att sätta sig ner och jobba vidare med just det. Både Alex och Benjamin håller med Calle. Benjamin säger precis som David och Emma att han utvecklades av att det fanns tidspress i uppgiften, han säger att han inte hann tänka efter utan var tvungen att bara göra uppgiften.

Figur 1

Informanterna fick beskriva vad de upplevde att de utvecklade genom uppgifterna och vad det var som gjorde att de utvecklades. Nedan har jag sammanställt en bild som förklarar utdrag av vad informanterna uttryckt, där mittencirkeln innehåller vad de upplevt att de utvecklats, och yttercirkelarna vad som gjorde att de utvecklades.



5.4.4 Musikaliskt uttryck i uppgifterna

David upplevde att ramarna i uppgifterna var breda och att det skapade frihet att få skapa utifrån sig själv inom ramarna. Det fanns inga begränsningar i vad kompositionen skulle ha för stil, tempo eller rytmik och att därför fick det musikaliska uttrycket stort utrymme i uppgifterna menar David. Benjamin tyckte att i den första uppgiften kom han bort ifrån det som han brukar skriva och det som brukar kännas bekvämt, men att det i sin tur är utvecklande eftersom det är ett sätt att bredda sitt musikaliska uttryck. Benjamin menar att även inom ramarna är det hans musikaliska uttryck som väljer intervall och ordningsföljd av dem, därför har det musikaliska uttrycket utrymme, trots ramarna, men med vissa begränsningar. Calle och Alex tyckte att rådet att utgå ifrån en melodi eller en låt man tycker om, för att välja intervall, var ett bra sätt att komma igång. Alex tyckte att utgå från en melodiidé som en förebild var ett sätt att få med den musik han tycker om i kompositionsuppgiften. Calle tyckte att ramarna var få och att det var ganska lite bestämt, därför fick hans musikaliska uttryck utrymme i båda uppgifterna. Emma tyckte att hennes musikaliska uttryck fick utrymme eftersom att det är Emma som skriver musiken. Även om det fanns ramar att förhålla sig till så var det inte så strikta regler att varje komposition skulle se likadan ut, eftersom varje komposition skulle bli olik den andra fanns det utrymme för det musikaliska uttrycket i uppgifterna menar Emma.

5.5 Kunskap

I följande avsnitt förklarar jag hur informanterna ser på deras kunskapsutveckling i förhållande till att använda kompositionsmoment inom musikteori. Följt av hur informanterna ser på att omsätta kunskaper inom musikteori till praktiskt musicerande.

5.5.1 Komposition i musikteori

David anser att komposition är en nyckel till att lära sig musik både som jazzmusiker och som klassisk musiker. Att fördjupa sig och dyka ner i något specifikt område är nödvändigt för att förstå det, och detta menar David att man gör om man får en kompositionsuppgift inom ett visst område. Emma tror att det är jättenyttigt att använda komposition som ett element i musikteori eftersom man övar på många olika delmoment på samma gång. Emma anser att momenten man övar genom komposition är både gehör, de teoretiska bitarna som skalor och ackordföljder och hur de kan kopplas

samman. Givna ramar att förhålla sig till, tycker Emma stärker gehöret inom just det momentet ramarna syftar till. Alex tror att komposition absolut är ett bra sätt att nå djupare kunskap i musikteori. Han säger att det finns många moment från musikteorin som används naturligt när man komponerar, och att få omsätta kunskaperna på ett praktiskt sätt är viktigt. Att använda komposition gör också att det musikaliska uttrycket får utrymme genom att man får skriva ner och applicera sina kunskaper tycker Alex.

5.5.2 Omsätta kunskaper i musikteori

På skolverket står det ”Undervisning i ämnet musikteori ska ge eleven förutsättningar att utveckla förmåga att omsätta kunskaperna i musikteori till skapande och musicerande” (Skolverket 2011) Jag ställde frågan till mina informanter hur de skulle vilja att lärare jobbade med den punkten.

David tyckte att dessa uppgifter är en bra metod för att jobba med att omsätta teoretiska kunskaper till musicerande och eget skapande. Att ge verktyg och strama ramar till elever gör det lätt för dem att vara kreativa, ju bättre eleverna blir desto färre eller bredare ramar bör sättas menar David.

Calle tyckte som David att dessa uppgifter var bra för att jobba med den punkten, han beskriver att praktik och teori alltid går hand i hand och att få sätta sig ner och praktiskt jobba med något man ska lära sig är viktigt. Calle säger att det är skillnad mellan att skriva stämföring på ”Blinka lilla stjärna” och att göra dessa uppgifter, eftersom dessa uppgifter ger mer inspiration till att skriva något. Benjamin och Alex håller med. Alex säger att det är framförallt att han i dessa uppgifter får skriva något eget, till skillnad från att de ofta får en given melodi som de ska jobba med. Benjamin tycker att en balans mellan kompositionsuppgifter och teoretiska genomgångar är viktigt. Att det inte får bli för mycket av kompositionsuppgifter, i synnerhet som läxor, men att på lektionstid är det nyttigt att förankra moment på det sättet som i dessa uppgifter. Emma beskriver att hon tycker att det är viktigt att jobba praktiskt, som att spela upp saker som hon har komponerat i en ensemblesituation, och att bekräftelsen på att hennes kompositioner går att spela är en viktig erfarenhet. Emma anser även att uppgifter som dessa i studien är ett bra sätt att omsätta kunskaper i musikteori, att genom komposition arbeta konkret med de musikteoretiska bitarna.

5.6 Reflektion

Reflektionerna som informanterna gjorde efter tre av fyra lektionstillfällen, hade ingen pedagogisk tanke från början. Utan de fanns där för att utgöra en del av datainsamlingen i studien. Men det visade sig att reflektionerna påverkade informanterna genom studiens gång. Benjamin uttryckte att han inte tycker om reflektioner generellt och att det var ganska svårt att formulera svaren på frågorna i skrift, utan att det hade varit bättre att prata om det. Alex tyckte också att frågorna var svåra att svara på men han upplevde att det fanns saker som kom fram när han formulerade reflektionerna som han inte hade tänkt på och att det blev tydligare när man skrev ner det. Det fanns moment som han kom på att han hade övat på för att han tvingades att tänka efter. Han upptäckte också genom reflektionerna att det är en helhetsövning att komponera musik. Calle håller med Alex, han tycker att det är bra att skriva ner vad han har gjort för att det känns bra att det då tydliggörs för honom själv vad han har övat på. Benjamin förklarade att trots hans kritik mot reflektioner så tyckte han att reflektionerna gjorde att det han har gjort blir förankrat på ett annat sätt och att utan reflektioner så hade han gjort uppgifterna utan att fundera över det alls. David tycker att en påtvingad reflektion alltid gör att han får tänka efter lite extra och att få två på varandra följande reflektioner som i detta fall, gör att det blir en process, då har han hunnit tänka efter en gång tidigare och får sedan tänka efter igen. David: ”Ju fler gånger man tänker på det, ju fler gånger man får reflektera över det, desto klarare blir slutresultatet och den slutgiltiga tanken som man har hos sig” David menar vidare att reflektioner är en viktig del i en lång process från att få en bit information till att vända och vrida på informationen till att tillslut kunna applicera den och förstå den. Det visade sig att genom reflektioner så påverkas även lärandet. Även om några av informanterna först inte uppskattade att bli uppmanade att reflektera så verkade det som att de i slutändan tyckte att det påverkade deras lärande och tydliggjorde vad de själva tyckte att de hade övat på, vilket är ett steg i lärandet och till att vinna nya kunskaper.

6. Diskussion

I följande kapitel kommer jag att sammanfatta och diskutera hur motivationens betydelse för lärande har framkommit i studien och hur yttre och inre motivation kan ha påverkat informanterna i kompositionsprocessen samt hur utrymmet av musikaliskt uttryck kan påverka motivationen. Därefter tar jag upp en jämförelse av hur lärande gått till i studien i jämförelse med vad den tidigare litteraturen säger, följt av hur kunskap på olika sätt kan omsättas i musikteori. Avslutningsvis svarar jag på mina frågeställningar och presenterar min slutsats.

6.1 Motivationens betydelse för lärande

Elever som studerar musik på gymnasiet eller på folkhögskola har troligtvis vetskap om sina brister och styrkor inom ämnet musikteori, så varför inte låta de själva göra sina val om vad de behöver utveckla? Jenner et al. (1997) menar att det vid undervisning av vuxna är viktigt att uppmärksamma vad det är som motiverar dem till att studera och jag ser en svårighet i att bedriva undervisning i musikteori utan att anpassa innehållet efter elevernas inre motivation. Fahlgren-Rehman (2014) menar att elevernas negativa inställning till musikteori troligtvis grundar sig i att det är svårt för dem att se användningsområdet av kunskapen utanför skolan. Men om man då försöker finna elevernas motivation till sitt musicerande och koppla detta till delmomenten i musikteori utifrån deras egna intressen så kanske det är lättare för eleverna att se dessa användningsområden. Alla informanter i min studie skapade kompositioner som trots relativt strikta ramar resulterade i väldigt olika kompositioner, detta är ett tecken på att de alla har olika tillvägagångssätt och olika musikaliska preferenser som de använt sig av i sitt komponerande. Så kan det genom komposition vara möjligt att finna denna inre motivation till ämnet musikteori? Min förhoppning var att kompositionsuppgifternas utformning skulle bidra till engagemang och inspiration till en kompositionsprocess och att den samtidigt skulle stärka deras kunskaper i musikteori. Detta genom att, i likhet med Bengtssons et al. (2011) resonemang, skapa stimulans för eleverna. Att försöka få informanterna aktiva, och att uppgifterna skulle göra att de upplevde att det fanns relevans i innehållet i förhållande till vad de själva känner att de behöver utveckla. Två av informanterna uttryckte att det i kompositionsuppgift 1.1 var svårt att förstå syftet och relevansen i uppgiften och att det gjorde att de inte kände sig särskilt motiverade. Detta anser jag visar att Bengtsson et al. (2011) resonemang stämmer. Men faktum är

att det även fanns motsatta upplevelser från informanterna, vilket förklarar att utformningen av kompositionsuppgift 1.1 inte var så öppen och möjlig att tillämpa för olika individer, som jag hade hoppats på. Detta kan även bero på, som en informant beskrev, att det saknades en tydlig teoretisk genomgång innan de skulle jobba enskilt. Detta är något som Andersson (se 2.1) förklarade som viktigt, att starta upp kompositionsuppgifterna med förberedande övningar, och visa på praktiska exempel för att skapa inspiration hos studenterna. Sådana förberedande övningar kan enligt Lundgren och Lökhholm (2006) vara ett sätt att visa på användbarheten av ämnet och därtill överbrygga elevernas yttre motivation till inre.

Jag upplevde att varje informant gjorde sin komposition utifrån sig själv, sin egen kunskapsnivå och sin egen stil. Det var för vissa, som nämnt ovan, svårt att förstå syftet av uppgiften från början, men ju längre processen gick desto mer relevans verkade upplevas av informanterna. Vilket framkommer i skillnader mellan vad de skrev i sina reflektioner och vad de beskrev i intervjuerna efter att ha gjort alla kompositionsuppgifter. Jag upplevde att informanterna såg momenten de brottats med genom uppgifterna som användbara även i deras eget musicerande och skapande. De uttryckte att de genom uppgifterna övat på relevanta moment i musikteori och för deras egen utveckling i komposition, vilket enligt Lundgren och Lökhholm (2006) då ligger till grund för att hitta den inre motivationen till ämnet. Jag tror även att reflektionerna kan ha påverkat deras växande engagemang, för att de var tvungna att tänka efter vad de hade övat på genom uppgifterna, vilket i sin tur förklarade syftet för dem själva, och på så sätt kunde de hitta större motivation till varför de skulle göra uppgifterna.

Andersson förklarar i avsnitt 2.2 vikten av en variation mellan traditionella undervisningsformer och kompositionsuppgifter i undervisning, precis som Bengtsson et al. (2011) lyfter fram betydelsen av variation i undervisningen för att skapa stimulans hos studenterna. Detta var även något som informanterna beskrev, att det måste finnas en balans mellan kompositionsuppgifter och teoretiska genomgångar i musikteori, och att det främst är viktigt att göra uppgifter på lektionerna och inte som läxor. Detta eftersom tidspressen under lektionerna har upplevts som en viktig motivationsfaktor för att få något gjort. Informanterna har även lyft fram vikten av att få en teoretisk

genomgång av de moment de senare enskilt ska arbeta med för att kunna förankra det man fått förklarat för sig på ett praktiskt sätt.

6.1.1 Motivation till musikteori

I Svenssons (2014) studie beskriver eleverna att musikteori kan vara i vägen när det handlar om att skapa något, att musikteori ses som bindande och störande och att det handlar om lagar och regler som ger mindre frihet. Informanterna i min studie beskrev alla sitt engagemang till ämnet musikteori som starkt, därför kan resultatet av studien inte visa på att det är endast kompositionsuppgifternas upplägg som påverkat informanternas resonemang utan till viss del även deras redan funna motivation till ämnet. Men att teori inom musik skulle göra skapandeprocessen svårare har jag svårt att förstå eftersom jag genom studien har sett motsatsen. Jag vill däremot belysa vikten av att hitta ett sätt att göra kunskapsnivån i undervisningen flexibel och att kompositionsuppgifter kan vara ett hjälpmedel som gör detta möjligt. Man skulle kunna tolka ramarna i mina kompositionsuppgifter som de ”Lagar och regler” som Svenssons informanter beskriver men eftersom att de var utformade att passa olika kunskapsnivåer så upplevdes de snarare som hjälpmedel till att lösa uppgifterna. Alltså ser jag ramarna utformade att anpassas för en bred kunskapsvariation, som ett sätt att få det som anses vara regler inom musikteori att övergå till ett hjälpmedel som skapar motivation.

6.1.2 Yttre och inre motivation – Ramarna

Kompositionsuppgifternas upplägg har innefattat strikta ramarna som upplevts som just det, men de har även upplevts som öppna och väldigt viktiga för själva processen och idéskapandet. Men om man ska tro på Lundgren och Lökholms (2006) beskrivning av yttre motivation så skulle jag vilja likna dessa ramarna vid någon form av yttre motivation. Ramarna har till exempel varit beskrivningar av hur uppgifterna ska lösas, men även i form av tidsmarginal och begränsningar. I studien har informanterna lyft fram ramarna i uppgifterna som något positivt. De beskriver att tidspressen gjorde att de inte kunde värdera sina val så mycket, utan bara göra, vilket gjorde att det var lätt att komma igång och få något gjort. Ramarna hjälpte även till att ge inspiration och gjorde det lätt att vara kreativ och att komma vidare i uppgiften. Kan det vara så att ramarnas påverkan som *yttre motivation* skapat *inre motivation* hos informanterna? Jag upplevde

att uppgifterna skapade ett engagemang och ett fokus hos informanterna, de beskrev även i intervjuerna att det fanns ett stort utrymme för deras musikaliska uttryck, och möjligheter att göra val, trots att det fanns ramar. Så det kanske är så att, om det finns utrymme för elevernas musikaliska uttryck i uppgifter som dessa, så främjar det elevernas inre motivation eftersom de då har större frihet att påverka slutresultatet och kanske dessutom upplever att de kan använda kompositionen, eller lärdomen av komponerandet i deras eget musicerande.

6.1.3 Utrymme för musikaliskt uttryck – skapar inre motivation?

Vad är musikaliskt uttryck?

Min uppfattning av informanternas definition av det musikaliska uttrycket är att de likställer det med det personliga uttrycket i musik. Det är varje persons val och sätt att spela som är det musikaliska uttrycket. Jag anser att varje människa som utövar musik har ett musikaliskt eller personligt uttryck i musik men att för en åhörare kan det uppfattas som mer eller mindre säreget eller karakteristiskt utifrån åhörarens personliga erfarenheter och referenser. Nachmanovitch (2004) beskriver att allting runt omkring oss och alla våra erfarenheter visar sig i allt vi gör, och att allt vi gör påverkar och skapar vårt egna jag. Detta verkar vara en genomgående uppfattning även från mina informanter, liksom Lundeberg (1991) som skriver att varje musikalisk mästare har ett säreget sätt att frasera som ingen annan kan återge. Och i likhet med Nachmanovitch (2004) menar Benjamin att det musikaliska uttrycket är föränderligt i takt med allt man lär sig. Allting runt omkring oss påverkar vem vi är och våra val i musik som visar sig i allas vårt musikaliska uttryck när vi musicerar eller komponerar musik.

Musikaliskt uttryck skapar inre motivation?

Enligt Ferenc (2015) är det viktigt för elever att få komma i kontakt med uppgifter som är autentiska för den enskilde, uppgifter som är viktiga och spännande men samtidigt utmanar och gör att de får brottas med sina idéer. Detta ser jag som ett sätt att påverka elevernas motivation och ett bra argument för att arbeta med att ge utrymme för elevernas musikaliska uttryck inom ämnet musikteori. Genom att elever själv får göra val av stil och uttryck i en kompositionsuppgift så skapas förutsättningar för att hitta utrymme för eleverna att arbeta med eller utifrån sitt musikaliska uttryck. Ett utrymme som kanske inte hade varit möjligt utan enskilt kompositionsarbete inom ämnet. Den

inre motivationen menar jag kan frambringas genom att respektera elevernas egna val i uppgifter som dessa i studien. Speciellt om uppgifterna är utformade så att de ger eleverna valmöjligheter och utrymme för deras egna musikaliska preferenser. Detta behöver inte utesluta användandet av ramar i form av begränsningar, ramar kan bidra positivt för att effektivisera processen, inspirera till idéer och trots begränsningar faktiskt ge utrymme för elevernas musikaliska uttryck. Informanterna beskrev att deras musikaliska uttryck fick större utrymme i kompositionsuppgift 2 än i de föregående. Detta kan bero på att med erfarenheter av de föregående uppgifterna och med en inledande teoretisk genomgång, kände eleverna sig mer trygga i tillvägagångssättet att ta sig mer friheter. Det faktum att jag faktiskt förklarade att de skulle göra övningen till sin egen, och att det var upp till dem att välja hur de skulle förhålla sig till uppgiften kan även ha påverkat dem i upplevelsen av utrymmet att utgå ifrån sig själv och sitt musikaliska uttryck.

6.2 Lärande och Kunskap

Informanternas kompositionsprocess går att likna vid Larssons (1996) beskrivning av lärande. Oavsett om informanterna sedan tidigare varit vana vid att komponera eller inte så har de exponerats för ett moment som varit nytt för dem. De har fått använda sig av kunskaper de redan har, och fått använda sig av dessa inom en ny kontext, nämligen att behöva förhålla sig till givna ramar i en kompositionsprocess. Larsson (1996) skriver att handlandet är något människan gör utan närmare reflektion men när vi stöter på något som går ifrån rutinen, så börjar vi reflektera för att komma vidare och försöka finna en lösning på problemet. I studien har detta inneburit att informanterna har brottats med ramarna i uppgiften och försökt lösa problematiken med att inte få välja helt fritt. De har behövt göra val i kompositionen som de inte gjort om ramarna inte hade funnits, de har fått reflektera och värdera resultatet och utveckla nya kunskaper om saker som de redan vet en del om. I uppgifterna har jag haft som ingång att informanterna ska ta till vara på sina egna kunskaper och med hjälp av dessa lösa uppgifterna utifrån de givna ramarna. Ramarna har alltså utmanat dem att sätta sina tidigare kunskaper i en ny kontext och detta har resulterat i att de reflekterat och omstrukturerat sina tidigare kunskaper. På detta sätt, menar jag, skapas ett mer djupgående lärande där det är möjligt för eleverna att uppleva musikteorins praktiska användningsområden. Denna ingång liknar Bengtsson et al. (2011) beskrivning av en konstruktivistisk syn på kunskap där varje individ anses äga en utvecklad tankestruktur

och omstrukturerar ny fakta till ny förståelse. Att lärandet är en process hos den studerande, och att det måste finnas möjlighet till reflektion och att få pröva nya kunskaper mot studentens redan existerande kunskap.

6.2.1 Omsätta kunskaper i musikteori

För att kunna omsätta kunskaper i musikteori till eget skapande och musicerande är det enligt informanterna viktigt att få arbeta praktiskt med de teoretiska kunskaper som man bör kunna. Liksom Nyberg (2011) beskrev att det hjälper lärandet om man lyckas omsätta teoretiska kunskaper till praktiken. Detta kan till exempel ske genom att använda kompositionsuppgifter som dessa i studien, och gärna genom en fortsättning där kompositionerna som skrivs spelas upp i ensemble så att eleverna kan höra hur deras kompositioner låter och därigenom få bekräftelse på att den musik som skrivs fungerar. Detta visar återigen på ett lärande där den musikteoretiska kunskapen blir praktiskt relevant för eleverna och detta är enligt Bengtsson et al. (2011) viktigt eftersom beviset på att man har förstått något är när man lyckas integrera teori och praktik.

Samtliga informanter var överens om att kompositionsuppgifterna är ett bra sätt för att arbeta praktiskt med musikteoretiska kunskaper. Viktigt var att ramarna var tydliga och att man bör få utgå från sig själv och skriva något eget, eftersom detta skapar inspiration. Komposition kan således vara en nyckel till att lära sig musik. Genom att använda komposition i musikteori så får man arbeta praktiskt inom ämnet, vilket är viktigt för att kunna fördjupa sina kunskaper. Det framkom att det finns många olika moment inom musikteori som man, genom att komponera, övar på samma gång. I synnerhet då det ges ett specifikt delmoment att komponera kring och att det då faller sig naturligt att använda många olika moment i musikteorin genom komponerandet. Detta överensstämmer med det Andersson tog upp (se 2.2) om att komposition och det egna musicerandet hänger ihop. När man komponerar så konfronteras man med musikens hörnstenar som till exempel harmonik, melodik, rytm och form och genom komposition stärks därför musikförståelsen och detta påverkar även det egna musicerandet. Studiens resultat visar att användandet av kompositionsmoment inom musikteoriämnet är ett sätt att förstärka och fördjupa kunskaperna eleverna ska lära sig. Med det inte sagt att det är det enda tänkbara arbetssättet för att utveckla och fördjupa kunskaper inom musikteori.

6.3 Svar på frågeställningar och slutsats

I detta avsnitt kommer jag att svara på mina inledande frågeställningar samt redogöra för den slutsats jag kommit fram till genom studien.

6.3.1 Svar på frågeställningar

1. Hur kan man med hjälp av komposition stärka elevernas lärande och motivation inom ämnet musikteori

- Genom att utforma uppgifter med stor flexibilitet och utrymme för den egna individen att göra sina egna val i form av stil och uttryck, skapar du möjlighet för elever att hitta inspiration i komponerandet.
- Genom att i kompositionsuppgifter ge givna ramar som har nära anknytning till de moment i teoriundervisningen som önskas utvecklas, gärna genom att visa praktiska exempel, låter du elever förankra och djupdyka i deras redan funna kunskaper, ompröva dessa och utveckla nya erfarenheter och kunskaper.
- Genom att utföra undervisning med en bra balans mellan praktiska moment, som komposition, och teoretiska genomgångar, skapar du stimulans hos elever och en varierad undervisning som kan medföra större motivation till ämnet.

2. Hur kan användandet av komposition inom ämnet musikteori främja elevernas musikaliska uttryck

Att genomföra musikteoriundervisning utan att låta eleverna arbeta på egen hand med momenten de förväntas utveckla, skulle göra det väldigt svårt att hitta utrymme i undervisningen för varje elevs individuella musikaliska uttryck. Därför kan komposition vara ett bra hjälpmedel för att lyckas finna det utrymmet i ämnet musikteori. Det krävs att eleverna får möjlighet att jobba enskilt och att deras uppgifter är öppet utformade för att kunna applicera mängder av olika personliga val i komponerandet. Genom att ge vissa begränsningar i form av ramar skapas även möjligheter att utveckla sitt musikaliska uttryck till att breddas och utmanas.

6.3.2 Slutsats

Motivera musikteori genom komposition

Hur mycket engagemang kompositionsmoment i teoriundervisningen skapar är väldigt individuellt. För en person som är van vid att komponera kan kompositionsmoment

uppfattas som väldigt stimulerande, men för en mer ovan person kan det upplevas som svårare att finna motivation. Men om man som lärare använder sig frekvent av att tillämpa kompositionsmoment varierat med teoretiska genomgångar, på en grupp under en längre tid, så kommer eleverna känna mer och mer trygghet i att komma i kontakt med den typen av uppgifter, och även i att komponera. Och då lättare hitta engagemang i uppgiften, som i sin tur kan skapa större motivation till ämnet. Jag anser då att det är viktigt att uppgifterna är utformade att ge utrymme för det musikaliska uttrycket med en stor flexibilitet i stil och form, samt en ständig variation i vilka delmoment som angrips i uppgifterna. Jag anser inte att kompositionsuppgifter är det enda sättet att påverka elevers motivation till ämnet musikteori, men det kan vara en möjlig väg att gå i samband med en varierad undervisning i ämnet. Jag anser även att av lärare, som ska använda sig av kompositionsuppgifter i undervisning, krävs det ett eget intresse av komposition och en vilja att skapa inspirerande kompositionsuppgifter, samt mod att testa nya modeller för sin undervisning. Mina informanter uttryckte alla att de hade engagemang till ämnet musikteori, därför kan jag inte genom studien utläsa något stärkt engagemang i ämnet genom kompositionsuppgifterna. Men de förklarade att det som gör ämnet roligt är att få använda teorin i praktiken och att kompositionsuppgifter inspirerar mer om man får utgå ifrån sig själv och själv skriva melodier, istället för att till exempel arrangera en redan befintlig visa, samt att få utföra uppgifter under lektioner, då det ger tidspress istället för som läxor, då man har ”all tid i världen”. Det som också talar för att kompositionsuppgifter har en möjlig förmåga att påverka engagemang inom ämnet är att det har visat sig att det är lätt för varje individ att genomföra kompositionsuppgifter utifrån sin egen kunskapsnivå, vilket är viktigt för att finna motivation till att lära sig.

Varför komposition?

Att som lärare använda sig av kompositionsmoment i musikteoriundervisning anser jag är ett viktigt redskap, som hjälper musikteorins syfte. Det hjälper eleverna att fördjupa sina kunskaper inom ämnet och gör att det skapas utrymme inom ämnet för eleverna att vara kreativa genom att få jobba praktiskt med teoretiska kunskaper. Men kompositionsuppgifter står sig inte själva utan kräver teoretiska genomgångar och en variation av annan, mer traditionell teoriundervisning. Annan typ av praktisk undervisning som ensemble- eller instrumentundervisning skulle kunna ha samma typ

av påverkan; att skapa en känsla av varierad teoriundervisning där det finns inslag av praktiska moment för att utveckla konkret kunskap i musikteori.

Man kan fråga sig vad konkret kunskap i musikteori är för något. Är det att kunna namnge musikteoretiska begrepp eller är det att kunna använda musikteorin i praktiken och verkligheten? Eller är det både och? Jag anser att komposition skapar tillfälle att pröva sina teoretiska kunskaper i verkligheten. Det gör att man tänker på kunskaperna på ett annat, och kanske nytt sätt för den ovane. Kompositionsuppgifter som är utformade på ett tydligt och metodiskt sätt skapar möjlighet för eleverna att uttrycka sig med ett musikaliskt uttryck i komponerandet, och därmed skapas det utrymme i ämnet musikteori för det musikaliska uttrycket. Men för att få ett gott resultat krävs det teoretiska genomgångar av kunskaperna inom ämnet för att sedan låta eleverna praktiskt arbeta med dem på egen hand och utifrån vad de själva vet.

Man kan fortsätta att fråga sig: Vad är musikteori? Vad är musikteorin till för och för vem? Är det som Andersson beskrev gehörsämnet, att det är ett ämne som bör assistera andra musikämnen? Eller är musikteori ett ämne som står för sig själv som man som elev kan känna ett stort engagemang till att utvecklas inom utan en tanke på vad man ska använda kunskapen till? Jag vet inte, men för att tycka om musikteori tror jag att ämnet måste bli till ens eget, där man får utrymme att vara kreativ, jobba praktiskt, utgå från sig själv och sina musikaliska preferenser, och för sig själv veta vad man ska använda all musikteoretisk kunskap till. Att använda kompositionsuppgifter för att lyckas närma sig det jag nyss räknade upp är ett tänkbart tillvägagångssätt. Som lärare kommer man att möta lika många olika användningsområden för musikteori som man möter elever. Och för att stimulera alla dessa elever menar jag därför att undervisningen måste utgå från elevernas egna intressen för att de ska finna sin egen motivation till att vilja utvecklas inom ämnet musikteori.

6.4 Vidare forskning

Min studie har gett en bild av hur fem informanter upplevt att kompositionsuppgifter påverkar lärandet och motivationen inom ämnet musikteori. En större kvalitativ studie i likhet med min skulle vara intressant som vidare forskning eftersom man då kan få chans att utvinna en generell bild av hur elever uppfattar kompositionsuppgifter inom musikteori. För att utveckla vidare forskning inom detta ämne skulle det även vara intressant att göra en kvantitativ studie för att undersöka hur många musikteorilärare i

Sverige eller globalt som använder sig av kompositionsmoment i musikteoriundervisning, och deras syn på att använda det. Detta skulle vara intressant för att vidare se olika erfarenheter av en sådan typ av undervisning inom musikteori och hur det påverkar kunskapsutveckling inom ämnet. Jag har själv upplevt att kompositionsuppgifter förekommer bland teorilärare i viss utsträckning men även en avsaknad av det. Jag skulle önska att fler lärare använde sig av kompositionsmoment som ett komplement i en mer traditionell musikteoriundervisning, eftersom att jag tror att det finns mycket för både elev, lärare och ämnet musikteori, att vinna på det.

7. Referenser

- Bengtsson, I.** (1977). Musikteori. *Solhmans Musiklexikon: 4* Stockholm: Sohlman.
- Bengtsson, K., Jenner, H., Nilsson, L., Rissler, A. & Ström, P.** (2011). *Nycklar till kunskap: om motivation, handling och förståelse i vuxenutbildning*. (2., omarb. uppl.) Hedin, A. & Svensson, L. (red.) Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, G.** (1985). *Musikordboken: Fjärde utökade och omarbetade upplagan*. Borås: Forum.
- Brolinson, P.E.** (2016). *Ludwig van Beethoven*. Nationalencyklopedin. (Hämtad 2016-04-01, från) <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/ludwig-van-beethoven>
- Eriksson, E.** (2010). *Kvalitativ metod*. Stockholm: KTH. (Hämtad 2016-01-07, från) http://www.csc.kth.se/utbildning/kth/kurser/DH2408/utvardh10/forelasningar/F5_KvalitativMetod2nov.pdf
- Eppstein, H.** (1977). Komposition *Solhmans Musiklexikon: 4* Stockholm: Sohlman
- Fahlgren-Rehman, E.** (2014) *Teori i musikklassrummet, en studie om musiklärares arbetssätt vid teoretiska moment*. Examensarbete. Umeå: Umeå Universitet
- Fangen, K.** (2005). *Deltagande observation*. 1. uppl. Malmö: Liber ekonomi
- Ferenc, A.** (January 01, 2015). *Transforming Passive Receptivity of Knowledge into Deep Learning Experiences at the Undergraduate Level: An Example from Music Theory*. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 8, 55-78.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K.** (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Jenner, H., Rissler, A., Ström, P.** (1997). *Nycklar till kunskap: Om motivation, handling och förståelse i vuxenutbildning*. Hedin, A. & Svensson, L. (red.) Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S.** (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S., Gustavsson, B. & Ellström, P.** (1996). *Livslångt lärande*. Larsson, S. & Ellström, P. (red) Lund: Studentlitteratur.
- Nachmanovitch, S.** (2004). *Spela fritt: Improvisation i liv och konst*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Nationalencyklopedin, [NE]** *Komposition*. (2016). (Hämtad 2016-04-20, från) <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/komposition>
- Nationalencyklopedin, [NE]** *Musikteori*. (2016). (Hämtad 2016-04-20, från) <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/musikteori> (Hämtad 2016-04-20)

- Nyberg, J.** (2011). *Man kan aldrig kunna allt om musik det känns väldigt stort*. Licentiatuppsats i musikpedagogik KMH Förlaget. Stockholm universitet
<http://kmh.diva-portal.org/smash/get/diva2:448262/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 2016-05-28)
- Skolverket,** (2011). *Läroplan för gymnasieskolan. Ämnesplan Musikteori*, (Hämtad 2016-05-28, från) <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/vuxenutbildning/komvux/gymnasial/sok-amnen-och-kurser/subject.htm?subjectCode=MUI&lang=sv&tos=gy#anchor2>
- Sohlmans Musiklexikon
- Svensson, R.** (2014). *Den tråkigaste kursen som existerar: Hur gymnasieelever upplever musikteori och musikteori-ämnets plats i skolan*. Examensarbete. Örebro universitet
- Vetenskapsrådet** (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet** (2011). God forskningssed [Elektronisk resurs]. Stockholm: Vetenskapsrådet

Intervjufrågor

Uppgifterna:

Hur väl tycker du att uppgiften gått att anpassa efter dina egna kunskaper, utifrån den nivå du är på?

Tror du att uppgifterna går att applicera på elever oavsett nivå, eller krävs det vissa förkunskaper?

Vad var positivt och negativt med uppgiften?

Hur upplever du att de givna ramarna i uppgifterna påverkat din komposition och ditt komponerande?

Finns det något delmoment i musikteori som du upplever att du har fått djupare kunskap i, genom dessa uppgifter? Vad i så fall? och vad beror det på?

Utveckling och engagemang

Vad upplever du att du har utvecklat genom att arbeta med dessa uppgifter?

Vad var det i uppgifterna som gjorde att du utvecklades eller inte?

Hur upplevde du att ditt egna musikaliska uttryck fick utrymme i uppgifterna?

Hur upplever du att reflektionen du har gjort efter varje tillfälle har påverkat din egen kunskapsförståelse?

Hur tror du att komposition som ett element i musikteori kan hjälpa dig till djupare kunskap i ämnet?

Hur kunde uppgifterna sett annorlunda ut?

Musikteori

Hur tycker du att man som lärare ska jobba med kreativitet i ämnet musikteori?

Ge eleven: "Förmåga att omsätta kunskaperna i musikteori till skapande och musicerande" (punkt 9 från skolverkets hemsida ämnets syfte)

Hur skulle du vilja att man som lärare i musikteori arbetade med den punkten?

Reflektionsfrågor 1

1. Vad är dina upplevelser av uppgiften?
2. Hur långt har du kommit?
3. Vad upplever du att du har övat på, så här långt, genom den här uppgiften?
4. Övriga reflektioner

Reflektionsfrågor 2

1. Vilka delmoment i musikteori upplever du att du har övat på genom denna uppgift? Markera ditt svar.

Skalor	Harmonisk analys	Aktivt lyssnande
Intervall	Harmonisering	
Notering	Stämföring	Diskussion om
Notationspraxis	Melodibildning	musikframförande
Notationssystem	Formlära	
Harmonisering	Flerstämmig sats	Gehörsträning
Ackordbeteckning	Notering av klingande musik	Av puls
Genrejämförelse		Av rytm
	A-primavista träning	Av harmoni
		Av form

2. Är det något du övat på mer än något annat genom att göra uppgiften? Förklara
3. Dina reflektioner kring uppgiften? Förklara
4. Hur känner du att du har utvecklats av denna uppgift?
5. Vad är det som har gjort att du har utvecklats eller inte?

6. Hur upplever du att ditt egna musikaliska uttryck får utrymme i uppgiften?
 7. Hur upplever du ditt engagemang till ämnet musikteori?
 8. Hur upplever du ditt engagemang till uppgiften?
- Övrigt

Reflektionsfrågor 3

1. Är det något du övat på mer än något annat genom att göra uppgiften? Förklara
2. Dina reflektioner kring uppgiften? Förklara
3. Hur känner du att du har utvecklats av denna uppgift?
4. Vad är det som har gjort att du har utvecklats eller inte?
5. Hur upplever du att ditt egna musikaliska uttryck får utrymme i uppgiften?
6. Hur upplever du ditt engagemang till uppgiften?
7. Var det någon skillnad i ditt engagemang mellan de båda uppgifterna?
8. Är det något annat du vill kommentera?

Bilaga 3

Komposition 1

Steg 1

Intervall

- Välj ut tre intervall, exempel S2, S6 och S7.
- När du väljer intervall tänk på en redan befintlig melodi som du tycker om, försök att hitta något i den melodin som du applicerar i din melodi.
- Komponera en melodi i G-klav med bara dessa tre intervall som du valt.

Tänk på att dina valda intervall kan röra sig både uppåt och nedåt
De får upprepas flera gånger men måste vara sammanhängande som i exemplet nedan.
I övrigt har du fria händer.

A musical staff in G-clef showing a sequence of notes with intervals labeled. The notes are: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The intervals between notes are: S2 (G4-A4), S6 (A4-B4), S7 (B4-C5), S2 (C5-B4), S2 (B4-A4), S2 (A4-G4), S6 (G4-F4), S2 (F4-E4), S6 (E4-D4), S7 (D4-C4).

Skissblad:

Five blank musical staves in G-clef, each divided into four measures, provided for sketching a composition using the chosen intervals.

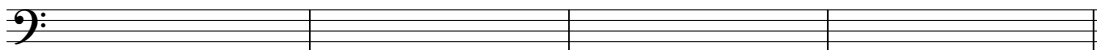
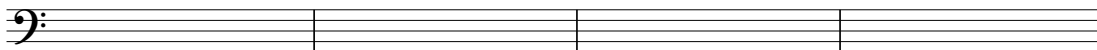
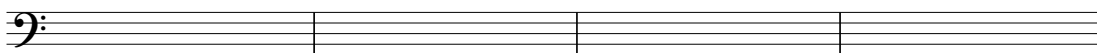
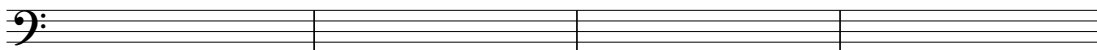
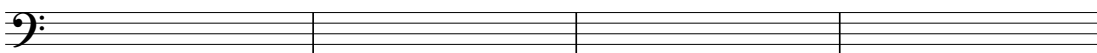
Komposition 1.2

Steg 2

Motstämma

- Skriv en motstämma till din melodi, motstämman kan fungera som basstämma eller bara som ett komplement till melodin. Försök att hitta kontraster rytmiskt och melodiskt.
- Notera denna stämma i F-klav
- När du är klar med din motstämma: Ta reda på/bestäm vilken harmonik dina stämmor skapar och skriv ackordbeteckning ovanför ditt notsystem.

Skissblad:



Komposition 2

Innan du börjar!

Tänk på att:

Inte lägga för mycket värderingar i dina val i uppstarten, bejaka istället de första idéer som kommer till dig. Du kan välja att se detta som en övning eller som starten på en ny komposition. Men försök att göra "övningen" till din egen och utgå ifrån vad du tycker om.

Rytm:

Skriv en rytmisk idé på två eller fler takter.

Bestäm taktart eller groove som rytmen ska spelas i.

Komponera lydiskt:

Använd den lydiska skalan som inspiration till en melodi eller ackordföljd, eller båda om du vill det.

Klistra samman idéer:

Går det att vända och vrida på idéerna?

Tips

Går det att loopa rytmen, eller delar av melodin?

Spela den baklänges?

Spela den med dubbelt så långa notvärden

F Lydisk skala

The image shows the F Lydiska skala (F major scale) on a treble clef staff. The notes are F, G, A, Bb, C, D, E, F. Below the scale, seven chords are listed: Fmaj7(#11), G13, Am9(b6), B7(b5sus4), Cmaj13(add11), Dm13, and E7(b9sus4). Each chord is represented by a chord symbol above a chord diagram on a treble clef staff.

Skissblad:

Three blank musical staves are provided for sketching. Each staff is on a treble clef and is divided into four measures by vertical bar lines.

Att delta i ett examensarbete

Hej!

Jag heter Ylva Almcrantz och studerar jazzpiano, komposition och till gymnasielärare på musikhögskolan i Malmö

Jag kommer att under två veckor att göra praktik på din skola. Och just denna termin 2016 är min sista termin på musikhögskolan och det är även då jag skriver mitt examensarbete.

Mitt examensarbete är en undersökning i hur man kan använda komposition i musikteori-undervisningen. Och elevers upplevelse av detta. Och det är därför just du läser detta meddelande. För att jag kommer att undervisa dig och din teorigrupp i vecka 4 och 5. Och skulle bli oerhört glad och tacksam om jag får ditt samtycke till att använda dig som informant i mitt arbete.

Undersökningen kommer att gå till på det vis att jag presenterar övningar som var och en får lösa. Och för att minnas, och som hjälp för mig till insamlandet av mycket information om hur du upplever uppgifterna så för du anteckningar som kan komma att användas i arbetet.

Slutligen kommer jag att vilja intervjua dig antingen i gruppintervju eller enskilt om dina upplevelser kring övningarna.

Intervjun kommer att spelas in för att sedan transkriberas av mig och överföras in i arbetet.

Viktigt att veta är att allt du säger behandlas konfidentiellt och om det är något du inte vill ska komma med så är det bara att säga till. Du kommer att vara helt anonym. Och du får avbryta undersökningen när du vill om det känns obekvämt på något vis. Du kommer även att få ta del utav arbetet om du vill.

Intervjuerna kommer att äga rum fredagen den 5 februari 2016 på folkhögskolan. Ca 30 minuter. Tid bestämmer vi när vi ses. Är det problem med datumet så löser vi det på plats.

Vill du vara med? Markera ditt svar genom fetstil och skicka samma dokument till min mailadress. Glöm inte skriva i ditt namn!

Ja

Nej

Jag skulle vilja veta mer

Namn:

Om det är något du undrar är det bara att du hör av dig till mig.

Mail:

Tel:

Med vänliga hälsningar

Ylva Almcrantz