



LUNDS UNIVERSITET

Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE 15hp

Vårterminen 2020

Läroarbilden i musik

Markus Jullander

PRAXISGEMENSKAP AV TONSÄTTARE

– en studie av kompositionsutbilden på en
folkhögskola

Handledare: Adriana Di Lorenzo Tillborg

Sammanfattning

Titel: Praxisgemenskap av tonsättare – en studie av kompositionsutbildningen på en folkhögskola

Författare: Markus Jullander

Den här studien uppstod ur behovet av studier om kompositionsundervisning på högre nivå. Syftet var att undersöka hur lärarens och elevernas roller gestaltar sig i en kompositionsutbildning på en folkhögskola. Frågeställningarna berörde aspekter som roller och funktioner hos lärare och praxisgemenskap samt återkoppling och gestaltning av kompositionsprocesser. För att studera dessa perspektiv har det gjorts en intervju med en kompositionsutbildnings lärare, en annan intervju med samma utbildnings elever samt observation av en grupplektion. Resultatet har analyserats utifrån begreppen mästarlära och praxisgemenskaper, andra begrepp inom sociokulturell teoribildning samt ytterligare kompletterande aspekter. Studien visar att eleverna på kompositionsutbildningen bildar en praxisgemenskap där de primära funktionerna är att, inom och utanför undervisningen, ge återkoppling på varandras arbeten samt samarbeta vid de konserter som eleverna är med och arrangerar. Gemenskapen mellan eleverna fungerar också som socialt stöd där det framstår som en viktig faktor att eleverna kan identifiera sig i varandras situation. Med den struktur som präglar undervisningen kan inte utbildningen ses som decentrerad, utan läraren utgör den viktigaste faktorn i utbildningens innehåll och den återkoppling som ges. Läraren spelar också en stor roll i formandet av elevernas deltagarbanor, även om andra faktorer också spelar in. Vidare är kompositionsprocesser inte ett uttalat tema i undervisningen, varför processerna ser olika ut för de olika eleverna. Teman som omprövning av idéer och användning av stöttor är dock återkommande inslag i elevernas och lärarens beskrivningar av kompositionsprocesserna.

Nyckelord: *folkhögskola, komposition, mästarlära, praxisgemenskap, situerat lärande, återkoppling.*

Abstract

Title: Composers in a community of practice – a study of the composition course at a Swedish folk high school

Author: Markus Jullander

This study arose from the need for more studies on the teaching of musical composition at higher levels. The purpose was to examine how the roles of the teacher and the students take shape in a course of musical composition at a Swedish folk high school¹. Aspects studied include the roles and functions of the teacher and the community of practice, as well as the shaping of compositional processes and feedback. To study these perspectives an interview was conducted with a teacher of a composition course and another interview with students of the same course, in addition to observation of a group lesson. The result has been analyzed with the concepts of apprenticeship and communities of practice, along with other concepts within the sociocultural theory and complementary aspects. The study shows that the students of the composition course constitute a community of practice where the primary functions are to, within and outside of the organized education, give feedback on each other's work and to cooperate around concerts co-organized by the students. The students' fellowship also functions as social support, where identification with each other's situation is an important factor. The organization of the teaching does not, however, allow the course to be characterized as decentred, but the teacher is the most important with regard to the content and given feedback within the course. The teacher also plays an important role in forming the students' participatory trajectories, although these are influenced by other factors as well. Furthermore, since compositional processes are not an explicit theme in the teaching, these processes differ among the individual students. Themes, such as the reconsideration of ideas and the use of scaffolds, are, however, a recurring element in the students' and the teacher's descriptions of the compositional processes.

Key words: *apprenticeship, communities of practice, composition, feedback, folk high school, situated learning.*

¹ The folk high school is a type of school which allows students to take part of courses in a variety of subjects. The education can function as preparation for higher studies, or improvement in a subject of personal interest.

Förord

En uppsats som den här kräver flera inblandade för att komma till. De personer som nämns här har på olika sätt haft en ovärderlig betydelse för att färdigställa mitt examensarbete.

Först och främst vill jag tacka informanterna, som förutom att dela med sig av sina intressanta tankar kring utbildningen också tog emot mig med stor generositet, nyfikenhet och värme. Ett särskilt tack ska också ges till linjeledaren för inledande kontakt och positiv inställning till att låta mig forska på folkhögskoleutbildningen.

Jag vill också tacka min handledare Adriana för tydlig, framåtsyftande och lösningsorienterad återkoppling i samband med handledningen av arbetet. Särskilt värdefullt har det varit att med andra ögon få syn på möjligheter i arbetet som jag annars inte hade sett.

Till sist vill jag tacka min fru Jennie-Anne, som förutom emotionell och praktisk support också har gett värdefulla råd i skrivprocessen.

Innehållsförteckning

SAMMANFATTNING	3
ABSTRACT	4
FÖRORD	5
INNEHÅLLSFÖRTECKNING	7
1. BAKGRUND	9
1.1. INTRODUKTION.....	9
1.2. FOLKHÖGSKOLAN SOM UTBILDNINGSFÖRM.....	10
1.2.1. Folkhögskolan i ett historiskt perspektiv.....	10
1.2.2. Folkhögskolor i Sverige	10
1.2.3. Musikutbildningar och utbildningar i komposition.....	11
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	13
3. TEORETISKA RAMVERK	14
3.1. SOCIOKULTURELLA PERSPEKTIV	14
3.2. INTERAKTION OCH DIALOG.....	15
3.3. MÄSTARLÄRA OCH PRAXISGEMENSKAPER	15
3.4. SITUERAT LÄRANDE	16
4. TIDIGARE FORSKNING	17
4.1. SKAPANDEPROCESSER	17
4.2. UNDERVISNING I KOMPOSITION.....	18
4.3. PRAXISGEMENSKAPER I MUSIKUTBILDNING.....	18
4.4. ÅTERKOPPLING I UNDERVISNING.....	19
4.5. SAMLÄRANDE	20
4.6. PSYKOLOGISKA PERSPEKTIV	20
5. METOD OCH GENOMFÖRANDE	22
5.1. METODOLOGISKA ÖVERVÄGANDEN	22
5.2. VAL AV METOD	22
5.2.1. Deltagande observation	22
5.2.2. Kvalitativ intervju.....	23
5.3. STUDIENS OBJEKT	25
5.4. STUDIENS DESIGN	25
5.4.1. Urval.....	25
5.4.2. Informanter	25
5.4.3. Datainsamling.....	26
5.5. ETISKA ÖVERVÄGANDEN	26
5.6. TILLFÖRLITLIGHET	26
5.7. ANALYS	27
6. RESULTAT	29
6.1. UTBILDNINGEN	29
6.1.1. Utbildningens form.....	29
6.1.2. Lektionsform	29
6.2. UNDERVISNINGENS INNEHÅLL.....	30
6.2.1. Hantverk	31
6.2.2. Personligt uttryck	32
6.2.3. Yrkesförberedelser	34
6.3. KOMPOSITIONSPROCESSER	36
6.4. ÅTERKOPPLING	38
6.4.1. Återkoppling från läraren	38
6.4.2. Återkoppling från andra elever.....	40
6.5. ELEVGENEMSKAPEN SOM RESURS.....	41
6.6. ELEVERNAS FRAMTIDSTANKAR	42

7. DISKUSSION	46
7.1. PRAXISGEMENSKAPEN	46
7.1.1. Individcentrering och decentrering	46
7.1.2. Gemensamt lärande	47
7.1.3. Psykologiska perspektiv	48
7.1.4. Deltagarbanor	48
7.1.5. Kompositionsutbildning i en mästarläraträdning	50
7.2. ÅTERKOPPLING	50
7.2.1. Lärares återkoppling	50
7.2.2. Elevernas återkoppling	51
7.3. KOMPOSITIONSPROCESSER	52
7.3.1. Elevernas kompositionsprocesser	52
7.3.2. Undervisning i process	52
7.4. METODOLOGISKA REFLEKTIONER	53
7.5. SLUTSATSER	54
7.6. MUSIKPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER	55
7.7. FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING	56
8. REFERENSER.....	57
BILAGA 1. SAMTYCKESFORMULÄR	61
BILAGA 2. INTERVJUGUIDE	62

1. Bakgrund

Här introduceras först arbetet från min personliga ingång och syftet med studien motiveras utifrån det gällande forskningsläget. Därefter följer en redogörelse för folkhögskolans historia och nutid, samt hur musik- och kompositionsutbildningarna ser ut idag.

1.1. Introduktion

Som kompositionselev har jag haft flera lärare som alla har hjälpt mig med olika aspekter av mitt skrivande. Men förutom lärarnas inflytande har min musikaliska utveckling också skett i ett sammanhang av medstudenter och inspiration från andra kompositörer. Formandet av mitt kompositoriska hantverk och uttryck kan till viss del, men inte fullt ut, förklaras genom de pedagoger som har undervisat mig.

Genom hela musikhistorien har kompositionshantverket förmedlats och förädlats i generationer, från mästare till lärjunge. Genom att se vilken lärare som en kompositör har haft kan vi också lära oss något av hens utveckling och vad hen har lärt sig att värdera i ett stycke. Att så sker är inte något i sig märkligt, utan tvärtom fullt naturligt; det finns inga fastställda kriterier för vad som kännetecknar ett gott kompositionshantverk, och det är också en del av konstens villkor. För kompositörer går vägen ofta från kunskaper i musikteori, via grundläggande principer för satslära till att komponera egen musik. För de två förstnämnda stegen finns mer eller mindre allmänt vedertagna metoder beskrivna i läroböcker, medan själva kompositionshantverket oftare lärs ut muntligt genom en lärares återkoppling på kompositionselevens uppvisade verk.

Mycket har skrivits om komposition för yngre åldrar och komposition som instrumentell aktivitet, i syfte att befästa eller fördjupa andra kunskaper. Gällande den rena kompositionsundervisningen för vuxna elever är forskningsläget skralt. Både Viig (2015) och Falthin (2013) pekar på att forskningen om kompositionsundervisning på avancerad nivå är underrepresenterad jämfört med den om andra nivåer. Det här bekräftas även hos Lupton & Bruce (2010). Alexandersson (2011) lyfter i sitt examensarbete att det skulle behövas observationsstudier om kompositionsundervisning och önskar att elevperspektivet lyfts upp och studeras.

En studie av det här slaget skulle därmed både fylla en kunskapslucka på området och bidra till min förståelse av mitt eget lärande i komposition och den kontext jag har varit en del av. Jag tror också att kunskaper om situerat lärande i en

kompositionsutbildning kan överföras till andra estetiska områden där undervisningsformen är liknande.

1.2. Folkhögskolan som utbildningsform

Det här kapitlet ger en bredare överblick över folkhögskolans historia och nutid, för att senare inrikta sig mot musikutbildningarnas roll i dagens folkhögskolor.

1.2.1. Folkhögskolan i ett historiskt perspektiv

Folkhögskolan är en utbildningsform som har sin bakgrund i Danmark. När den första folkhögskolan grundades där 1842 var målgruppen bönder. Larsson (2013) redogör för två primära syften bakom grundandet: dels att utbilda bönderna i moderniserat lantbruk, dels att förbereda dem för politiskt engagemang. Den danska politikern och teologen Nicolai Frederik Grundtvig understödde idén med folkhögskolorna och såg också en möjlighet till att stärka den nationella identiteten genom att utbilda vanliga medborgare i dansk kultur, historia och språk. På grund av Grundtvigs engagemang byggdes fler folkhögskolor och 1868 grundades den första svenska folkhögskolan. Larsson (2013) skriver vidare att dessa utbildningar blev en förberedelse för bönder och arbetare att genom allmänbildning kunna ta allt större plats i de demokratiska funktionerna. Den stora framväxten av folkhögskolor i Sverige tog fart i samband med folkrörelsernas storhetstid i början av 1900-talet (Sveriges folkhögskolor, 2020a), vilket är en förklaring till att många av dagens skolor drivs av organisationer med kopplingar till dessa rörelser. I kontrast till städernas universitet, som bara var tillgängliga för en liten del av befolkningen, byggdes folkhögskolorna framförallt på landsbygden och var tillgängliga för en bredare befolkning (Sveriges folkhögskolor, 2020a).

1.2.2. Folkhögskolor i Sverige

Idag finns i Sverige 155 folkhögskolor, där majoriteten styrs av idéburna organisationer medan några har en offentlig huvudman. Generella skillnader mot gymnasieskolor är att de riktar sig till vuxna elever, utelämnar betyg och har ett ökat fokus på individuell anpassning och lärande i grupp. De längre kurserna som ges vid folkhögskolorna kan delas in i två kategorier: allmän kurs och särskild kurs. De allmänna kurserna ges på gymnasial nivå och har syftet att förbereda obehöriga elever för högre studier. De särskilda kurserna baserar sig helt på utbildning inom ett intresseområde, vilket bland annat kan innebära estetiska ämnen, hantverk eller teologi. Några av dessa kurser ger en formell yrkesbehörighet och ytterligare några kan för somliga fungera som förberedelse för vidare studier (Sveriges folkhögskolor, 2020b).

1.2.3. Musikutbildningar och utbildningar i komposition

Bland de särskilda kurserna på folkhögskolorna tillhör de estetiska kurserna den största kategorin, sett till elevantal (Statistiska centralbyrån, 2020). Musikkurserna utgör den största kategorin av de estetiska kurserna och kan ha olika form och innehåll.

Förutom att vara en plattform för förkovran av nöjesskäl fungerar musikutbildningarna på folkhögskola också som förberedande för studier vid musikhögskola. Nylander (2014) tecknar bilden av folkhögskolornas musiklinjer som en heterogen grupp av utbildningar med stor skillnad i hur avancerad kursinnehållet är och vilka förkunskaper som krävs. Nylander (2014) visar också på att folkhögskolornas musiklinjer i många fall fungerar som intermediära, i den meningen att de utgör ett viktigt mellansteg mellan gymnasium och musikhögskolor. Nylander och Dalberg (2015) presenterar statistik från 2000-talets början där vidareutbildningsmönstret från jazzutbildningarna på folkhögskolorna i Fridhem och Skurup jämförs med mönstret från övriga musikutbildningar på folkhögskola (Nylander och Dalberg, 2015, s. 117). Om det totala antalet elever från alla musiklinjer på folkhögskolor (inkl. Fridhems och Skurups folkhögskolor) som har sökt sig till musiker- eller musiklärarprogram räknas samman så innebär det att ungefär en tredjedel (32,4 %) av alla musikelever på folkhögskolor som har sökt sig till vidare studier i Sverige har påbörjat musiker- eller musiklärarprogram. Detta ska också förstås mot bakgrunden av att andelen elever som söker sig till någon form av högskoleutbildning från folkhögskolornas musiklinjer uppgår till ungefär två tredjedelar.

Sex stycken folkhögskolor erbjuder komposition som huvudämne för studierna (Sveriges folkhögskolor, 2020c). Ytterligare fyra intermediära kompositionsutbildningar finns, vilka inte drivs av folkhögskolor. Gemensamt för de totalt tio utbildningarna är att *komposition* ingår i namnet på utbildningen, inriktningen eller huvudinstrumentet samt att de står i en klassisk eller kontemporär konstmusiktradition. Innehållet varierar, men genomgående är att utbildningarna involverar instrumentation, kontrapunkt och/eller kompositoriska stilstudier. Andra kännetecken är att de syftar till att möjliggöra vidare studier i komposition vid musikhögskola och är inriktade mot musikskapande för kammarensembler, symfoniorkester och/eller elektroakustisk musik.² Utöver dessa kurser finns

² Skolorna som åsyftas är Härnösands folkhögskola, Geijerskolan, S:t Sigfrids folkhögskola, Ingessunds folkhögskola, Oskarshamns folkhögskola, Sundsgårdens folkhögskola, Kulturama, Gotlands tonsättarskola, Musikkonservatoriet Falun och Lilla Akademien. Informationen är hämtad från de tio skolornas respektive hemsidor.

musikkurser som erbjuder utbildning i komposition av populärmusik samt en mängd kurser där komposition är en del av utbildningar med huvudsakligen annat fokusområde. Dessa kurser är inte inräknade bland de tio kompositionsutbildningarna.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att studera en kompositionsutbildning på en folkhögskola med avseende på lärarens och elevernas roller i det situerade lärandet och i kompositionsprocesserna. Resultatet har dels analyserats utifrån den sociokulturella teoribildningen, där särskild vikt har lagts vid begreppen mästarlära och praxisgemenskaper, men även utifrån andra aspekter som befunnits intressanta.

Forskningsfrågorna ser ut som följer:

- Vilka funktioner har praxisgemenskapen med avseende på musiklinjen som helhet och kompositionsutbildningen?
- Vilken funktion har läraren i förandet av kunskaper, praxisgemenskapen och elevernas deltagarbanor?
- Hur ser återkopplingen till elevernas arbeten ut, som den ges av elever och lärare?
- Hur behandlas kompositionsprocessen i undervisningen, praxisgemenskapen och det individuella arbetet?

3. Teoretiska ramverk

Studien har gjorts utifrån ett sociokulturellt perspektiv med hjälp av ett antal begrepp från pedagogisk teori och forskning. De begrepp som har legat till grund för den här studien presenteras i det här kapitlet. Först redogörs för, utifrån den här studien, relevanta delar från viktiga författare i den sociokulturella traditionen. Därefter presenteras några begrepp som berör interaktion och dialog, innan några begrepp inom mästarlärartraditionen behandlas och termen situerat lärande redogörs för.

3.1. Sociokulturellt perspektiv

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande innebär att individens lärande ses i relation till det kollektiv som hen är en del av och vari kunskapandet sker. Källan till kunskap skall alltså inte härledas till individen, utan det sociala sammanhanget. Säljö (2000) uttrycker det på följande sätt: ”Kunskapen lever först i samspel mellan människor och blir sedan en del av den enskilda individen och hans eller hennes tänkande/handlande” (Säljö, 2000, s. 9).

Dewey (1999) skriver om miljöns inverkan på lärandet och talar om att lärande uppstår i alla sammanhang där det finns en social samvaro. Principen för lärande i sociala sammanhang är att kunskapen först ges mening när den får användas i ett sammanhang. Vidare involverar lärandet också en grad av engagemang, då individen lär när hen blir delaktig i gruppens aktivitet och ställer sig bakom de strävanden eller mål som gruppen har (Dewey, 1999).

Att kunskap förmedlas genom erfarenheter och handlingar eliminerar dock inte den teoretiska kunskapen, då språket också ses som ett verktyg att ge vidare och ta emot de idéer som ligger till grund för den gemensamma aktiviteten (Dewey, 1999). De språkliga verktygen kallas för *tecken* och är intellektuella till sin karaktär, men kan förmedlas genom *artefakter*, dvs. fysiska verktyg (Säljö, 2013). För att tingen i världen ska få mening för den tänkande människan krävs *medierande redskap*, som överbryggat klyftan mellan subjektet och objektet. Säljö (2013) exemplifierar detta med musikens notskrift, som genom en kombination av den fysiska uppenbarelsen, artefakten, och de tecken som avbildas på den gör att individen kan omsätta informationen i medvetandet och på det sättet skapa mening.

Ett centralt begrepp hos en viktig gestalt i sociokulturell teori, Vygotskij, är teorin om *utvecklingszonen* (Säljö, 2000). Utvecklingszonen beskrivs som det avståndet som finns emellan det som barnet kan förstå och utföra på egen hand och det som barnet

kan göra under handledning av en vuxen eller i samarbete med andra (Vygotskij, 1978). Teorin om utvecklingszonen är viktig för att visa att individen utifrån sin redan uppnådda kunskap kan lösa betydligt svårare problem i samspel med andra individer, genom utvecklandet av de intellektuella redskap som individen redan besitter (Säljö, 2000).

3.2. Interaktion och dialog

Dialog förutsätter en form av färdighet för att fungera tillfredsställande. Wennergren (2007) talar om *dialogkompetens* i termer av att hantera såväl *närhet* som *distans*, där närheten står för eget tal eller aktivt lyssnande eller läsande och distansen den kritiska reflektion som genereras i mötet med sina egna eller andras uttalade ståndpunkter. Den ideala dialogen innehåller enligt Wennergren (2007) en uppvisad förmåga hos deltagarna att använda sig av en kombination av dessa egenskaper, i form av *differentiering* och *integrering*. Differentiering betyder i det här sammanhanget att individen kan ha närhet till de egna perspektiven och distans till andras, medan integrering står för det omvända; en distans till de egna perspektiven, och en närhet till andras. Genom att på det sättet särskilja och införliva egna och andras perspektiv uppstår ny kunskap i dialogen (Wennergren, 2007).

Handal (2007) delar grovt sett in handledarskapet i två olika roller: *guru* eller *kritisk vän*. Gurun handleder i form av att i sin undervisning utgöra en modell för yrkespraktiken och sedan bekräfta eller korrigera den handleddas egna arbete. I kontrast till denna står den kritiska vännen som genom teorier och analyser ger studenten intellektuella redskap att lösa sina egna problem. Dessa olika roller kräver olika kompetens, då gurun framförallt bör vara en skicklig utövare, medan den kritiska vännen snarare bör ha en god teoretisk kunskap och kunna applicera sina teoretiska modeller i form av analys av andras arbeten (Handal, 2007).

3.3. Mästarlära och praxisgemenskaper

Mästarlära (engelskans apprenticeship) är ett begrepp som främst förekommer för att beskriva den praktiska utbildning inom hantverksyrken som bygger på det traditionella systemet med en mästare och lärlingar. Termen mästarlära kan även i en överförd mening användas för att ge namn åt en metod att utveckla kognitiva färdigheter. Nielsen och Kvale (2000) nämner bland annat *modellinläring* och *reflexion baserad på observation* som tekniker inom den här förståelsen av mästarlära. Modellinläring innebär att läraren visar på en möjlig lösning av ett problem genom att själv demonstrera sitt tillvägagångssätt. Reflexion baserad på observation innebär i stället att

eleverna får observera ett färdigt hantverk eller en lösning och utifrån detta reflektera och dra slutsatser (Nielsen & Kvale, 2000).

Nielsen och Kvale (2000) beskriver också fyra huvudaspekter av mästarlära: *praxisgemenskap, tillägnelse av yrkesidentitet, lärande utan formell undervisning och utvärdering genom praktik*. Mästarläran kan också delas in i två kategorier som berör de personer som är involverade i lärandet. Den *individcentrerade* mästarläran bygger på relationen mellan mästaren och lärlingen, där mästaren har den enskilt viktigaste betydelsen för lärlingens lärande. I en *decentrerad* mästarlärasituation är dock praxisgemenskapen den essentiella faktorn i vilken lärande uppstår. Nielsen och Kvale förstår praxisgemenskapen som den församling av yrkeskunniga människor som lärlingen befinner sig i (Nielsen & Kvale, 2000). Nielsen (2000) använder även praxisgemenskap i överförd mening för att beteckna gruppen studenter inom en utbildning.

3.4. Situerat lärande

Ett nyckelbegrepp för att förstå lärandet i en social kontext är vad Lave och Wenger (1991) kallar *situerat* lärande. Enligt Lave och Wenger (1991) är all aktivitet alltid situerad, i den meningen att den existerar i ett specifikt sammanhang. Vidare anser de att lärande inte är något som sker specifikt i för undervisning avsedda miljöer, utan i alla produktiva sammanhang där social interaktion förekommer. Termen *situerat* lärande innebär alltså att generell kunskap först får sin mening i specifika situationer – den intellektuella processen i lärandet bör förstås som strukturellt underordnad den sociala praktiken i vilken den uppstår.

Lave & Wenger (1991) beskriver lärandet i termer av *legitimt perifert deltagande*. Legitimt, i meningen att den lärande är accepterad som medlem i den miljö som hen är en del av. Deltagandet är perifert på det sättet att den lärandes plats i gemenskapen delas av andra. Genom att befinna sig i periferin kan kunskapen nås genom aktivt deltagande och genom att röra sig i *deltagarbanor* kan även de perifera deltagarna bli än mer aktiva deltagare av praxisgemenskapen (Lave & Wenger, 1991). Nielsen (2000) förstår inte deltagarbanorna som fixerade, utan som något som växer fram i samspelet mellan olika kontexter och genom ett kontinuerligt förhandlande inom praxisgemenskapen.

4. Tidigare forskning

Här presenteras ett urval av den tidigare forskning som berör skapandeprocesser, kompositionsundervisning, praxisgemenskaper i högre musikutbildning, återkoppling, samlärande och psykologiska perspektiv i den pedagogiska kontexten.

4.1. Skapandeprocesser

Komposition är en komplex aktivitet som kan delas in i flera delar. Lupton och Bruce (2010) utgick ifrån sina informanternas egna beskrivningar när de kategoriserade de skapandeprocesser som ägde rum vid två kompositionskurser vid ett australiensiskt universitet. De tre kategorier som framkom var *hantverk (craft)*, *process* och *konst (art)*. Inom kategorin hantverk skapar studenterna musik genom att rudimentärt tillämpa fastlagda tekniker. I processdelen tillåts kompositören utforska det skapade och lägga till och ta bort delar i ett pågående prövande och omprövande. Den sista kategorin, konst, handlar framförallt om att färdigställa kompositionen genom att tillämpa teknikerna på sitt eget personliga uttryck. Houmann (2017) har en liknande modell för att visa på målstyrda kreativa processer, där det mellan ett initialt tillstånd och ett eftersträvat tillstånd finns ett *challenge space*, där den kreativa processen kan framstå som snårig och krokig. Lupton & Bruce (2010) såg i två olika kurser olika grad av snårighet i skapandet. Inom kursen i ljudkonst fanns det en hög grad av processarbete, medan studenterna i jazzkompositionskursen tycktes gå direkt från hantverk till konst. Tiden för uppgiften hade viss betydelse för utrymmet att ompröva och bearbeta de inledande idéerna. Hagerman (2016) fann att kompositionsstudenter på högre nivå vid flera tillfällen reviderade sina stycken, vilket kan förstås som en konsekvens av arbetet med fritt strukturerade problem. Hagerman framhåller också tidsaspekten i möjligheten till revision: ”Om processerna hade pågått under kortare tid hade deltagarna troligtvis inte hunnit revidera sina verk så att de utvecklats lika mycket” (Hagerman, 2016, s. 155–156).

Hagerman (2016) visade i sin studie om kompositionsprocesser bland musikhögskolestudenter att produktionen av egna stöttor, ett slags självtillverkad styrning, var återkommande vid friare kompositionsprojekt. Deltagarna i studien använde sig av ett slags intrapersonell argumentation som mynnade ut i de ramverk i vilka skapandet skulle röra sig inom.

4.2. Undervisning i komposition

Viig (2015) har gjort en metastudie för att belysa olika teman i befintliga studier om kompositionsundervisning. Studierna som sammanställdes var gjorda i olika kontexter, vilka inbegrep alltifrån läroplansstyrda utbildningssituationer till icke-formella lärmiljöer. Flera studier visade att läraren i hög grad var styrande i elevers kompositionsprocesser, vilket ledde till negativa effekter på elevernas självförtroende och meningsskapande i processen.

Viig (2015) påvisar fyra huvudaspekter som är vanligt förekommande i processen av en kompositionsuppgift i skolan: presenterande av uppgift (ofta inkluderande exempel på färdigt resultat eller förslag på ramar), experimenterande av befintligt material, reflektion och bearbetning och slutligen ett framförande eller inspelning av den färdiga produkten.

I Barretts och Gromkos (2007) studie om kompositionsundervisning på avancerad nivå märktes en skillnad mellan början och slutet av en termin. Tidigt i terminen kretsade undervisningen kring lärarens identifikation av problem och förslag till lösningar av dessa. Läraren använde sig i det fallet av tre strategier i sin återkoppling: observation och beskrivning av verket, identifiering av problem och generering av lösningar till problemen. I slutet av terminen präglades undervisningen snarare av lärande samtal och diskussioner. Ett genomgående tema var att läraren utmanade studenten genom att ställa provokativa frågor och avkräva förtydliganden angående verkets intentioner. Mot slutet av terminen var studenten mer medveten om att kompositionernas detaljer förväntades kunna motiveras utifrån den kontexten i vilken de ingick (Barrett & Gromko, 2007).

4.3. Praxisgemenskaper i musikutbildning

Begreppet praxisgemenskaper har förklarats i tidigare kapitel. Här presenteras tidigare studier på högre musikutbildning som har analyserats utifrån ett praxisgemenskapsperspektiv.

I en studie om praxisgemenskaper på en folkhögskoleutbildning i folk- och världsmusik visar von Wachenfeldt (2014) att både lärarnas och elevernas upplevelser av den individuella instrumentalundervisningen påverkades av en traditionell mästarlära, såsom den manifesteras i den västerländska konservatorietraditionen. Där lärarna interagerade musikaliskt med eleverna utanför den formella undervisningen fanns fortfarande en hierarkisk skillnad mellan lärare och elev, men läraren tog där en mer passiv roll som facilitator. Eleverna i studien upplevde den senare situationen som

mer musikaliskt och socialt stimulerande. Samtidigt uttryckte eleverna också ett behov av att det friare lärandet behövde kompletteras med strukturerande faktorer som är typiska för mästarlära i konservatorietradition.

Nielsen (2000) använder i sin studie om mästarlära i en musikkonservatoriemiljö praxisgemenskap som ett begrepp för att förstå gemenskapen av studenterna på konservatoriet. Genom att förstå studenternas deltagarbanor schematiserar Nielsen fyra stadier gällande deltagandet i praxisgemenskapen: förspel, övergång, tillträde och avgång. Nielsen visar därmed på att deltagarbanorna sträckte sig från studenternas musikaliska bakgrund och förutbildning (förspel och övergång) till konservatoriemiljön (tillträde) och vidare ut i yrkeslivet som verksamma inom det konstnärliga eller pedagogiska fältet (avgång). Instrumentalläraren hade i konservatoriet stor betydelse i att genom sin egen karriär som lärare och yrkesmusiker vara en förebild för studenternas deltagarbanor.

4.4. Återkoppling i undervisning

Återkoppling är ett mångfacetterat begrepp som kan fungera i flera riktningar. Hattie och Timperley (2007) definierar återkoppling som “information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding” (Hattie & Timperley, 2007, s. 81). Green (2018) skriver att återkoppling handlar om att sätta elevens lärande i centrum genom att kommunikationsflödet kommer från både läraren och eleven, så att läraren kan anpassa sin undervisning bättre efter elevens önskemål och förståelse.

Hattie och Timperley (2007) ger tre frågor som sammanfattar effektiv återkoppling: ”Vart är jag på väg?”, ”Hur är jag på väg?” (eller ”Var befinner sig eleven i förhållande till målet?”, Jönsson, 2017, s. 16) samt ”Vart ska jag härnäst?” (Hattie & Timperley, 2007, s. 88, min övers.). På det sättet ryms målsättning, nulägesbeskrivning och råd för vidare arbete, feed forward, i återkopplingen.

Green (2018) nämner ett antal framgångsfaktorer för återkoppling, vilka inkluderar att återkopplingen är individuellt anpassad, framåtsyftande och icke-värderande. Att återkopplingen är icke-värderande innebär inte att den inte innehåller positiva eller negativa omdömen utan att återkopplingen konkretiserar vad som är bra eller mindre bra i prestationen. Återkopplingen bör också vara specifik och kopplad till den specifika uppgift som den handlar om, men samtidigt kunna generaliseras till liknande uppgifter i framtiden (Green, 2018).

4.5. Samlärande

I skolans värld finns flera etablerade former för samarbeten mellan elever. Williams (2006) tar upp tre samlärandeformer: *peer tutoring*, *cooperative learning* och *peer collaborating*. Det som skiljer de olika samlärandeformerna är främst variationen i förkunskaper hos deltagarna, och gemensamt är att de olika samlärandeformerna har positiva effekter. När en elev i form av peer tutoring får förklara för en annan elev utvecklas hen genom att tvingas omformulera sin kunskap så att den andre förstår. Samarbeten i form av cooperative learning eller peer collaborating leder till att barn i större grad får ompröva sina egna uppfattningar och utvecklas i socialt samspel. I samarbeten skapas också en större gemensam bank av kunskaper och idéer än när individer arbetar var för sig (Williams, 2006).

Smith (1998) studerade en självstudiegrupp av tio personer vid Queen's University med avseende på utvecklandet av relationerna och den kollektiva kunskapen. Studien visade bland annat att gruppen hade en positiv inverkan på produktionen inom medlemmarnas individuella projekt. Det kom också fram att det var särskilt betydelsefullt att i gruppdiskussionen kunna knyta samman rationella aspekter med emotionella, särskilt sett till att självstudieprojekt kan vara emotionellt krävande (Smith, 1998).

4.6. Psykologiska perspektiv

Att arbeta med motivation är, enligt Dahlkvist (2012), en grundbult i allt lärarledarskap. För att individen ska ha en hög motivation är det viktigt att eleven upplever en hög grad av självbestämmande och egen planering, att hen snabbt ser tydliga resultat, att återkopplingen är kvick och adekvat och att det finns någon form av mätbar målsättning (Dahlkvist, 2012).

En faktor som påverkar skolresultat positivt är det som kallas för *positivt skolklimat* (Thornberg, 2013). Ett av kriterierna för ett positivt skolklimat är positiva och omtänksamma relationer, både inom elevgrupper och mellan lärare och elever. Dahlkvist (2012) lyfter betydelsen av individers självförtroende i formandet av ett bra socialt klimat. Ett gott självförtroende leder, enligt Dahlkvist, till att gruppen får ett öppnare samarbete och en öppen och fri kommunikation inom gruppen. Thornberg (2013) skriver om *prosocialt beteende* som ett handlingsmönster som utmärks av omsorg i handlingarna gentemot andra människor. I det här sammanhanget kan lärande genom modellering även tillämpas på den sociala interaktionen, då en eller flera

personers beteenden utgör en modell och på så sätt får andra personer att lära sig att göra liknande saker i andra situationer (Thornberg, 2013).

Thornberg (2013) ger flera exempel på vilka funktioner *normer*, alltså uttalade eller outtalade värderingar om hur människor bör bete sig och handla i olika situationer, kan ha för individ och grupp. På ett generellt plan påverkar normer människors sätt att tänka och betrakta sin omvärld. På ett mer strukturellt plan fungerar normer som reglerande och underlättande i sociala kontexter (Thornberg, 2013).

5. Metod och genomförande

Den här studien har genomförts genom en kombination av observation och intervjuer. Dessa metoder ligger inom ramen för den kvalitativa forskningstraditionen. Nedan följer de överväganden som har legat till grund för metodvalet och genomförandet, en beskrivning av de metoder som har använts samt en genomgång av hur studien har genomförts.

5.1. Metodologiska överväganden

Inom den samhällsvetenskapliga forskningen görs en distinktion mellan två typer av metoder, nämligen *kvalitativ* och *kvantitativ* forskning. Den kvantitativa forskningens fokus är att genom ett stort antal fenomen kunna mäta utifrån generella begrepp.

Eftersom underlaget i en kvantitativ studie är stort och redskapen är formaliserade kan den kvantitativa studien förväntas säga någonting om att det påvisade orsakssambandet också existerar utanför den studerade kontexten. Den kvalitativa forskaren har inte nödvändigtvis den ambitionen, utan intresset ligger i att beskriva och förklara fenomenet i sig. Således är det specifika sociala samspelet och individens livsberättelse relevanta studieföremål i kvalitativ forskning (Bryman, 2011).

Då frågeställningarna i den här uppsatsen är inriktad på individernas berättelse och det sociala samspelet förefaller kvalitativa metoder gagna studien bäst. Miljön i vilken de studerande personerna verkar i, nämligen kompositionsutbildningen på en folkhögskola, är också så snäv att en generaliserande ambition varken hade varit önskvärd eller möjlig i detta fall. För att kunna besvara forskningsfrågorna så rikt som möjligt har jag valt att använda mig av flera kvalitativa metoder, vilka redogörs för i nästa delkapitel.

5.2. Val av metod

Den här studien använder sig av tre typer av kvalitativa metoder, nämligen *deltagande observation*, *kvalitativ enskild intervju* och *fokusgruppsintervju*. Deltagande observation diskuteras först, därefter följer de två senare metoderna under avsnittet 'Kvalitativ intervju'.

5.2.1. Deltagande observation

Den deltagande observationen kan som metod sägas ingå inom den etnografiska forskningen. Bryman (2011) skriver att definitionen av etnografi är omstridd, men att etnografien antyder mer omfattande studier där deltagande observation är en av flera metoder som används. I en studie av mer begränsad omfattning likt den här kan dock en

form av mikro-etnografi användas. Det innebär att grunddragen i det etnografiska förhållningssättet bibehålls, men underlaget begränsas av tidsskäl (Bryman, 2011).

Inom observations-/etnografiska studier bör ett antal positioneringar göras utifrån studiens karaktär och forskarens ingång. En av dessa positioneringar kan hittas hos Bell (1969), som genom ett fyrfältsdiagram ger ett verktyg för att positionera studien med avseende på miljön och forskarrollen. Bell skiljer på en *sluten* och *öppen miljö*, där den öppna miljön är tillgänglig och inte kräver någon form av tillhörighet för att få tillträde. En sluten miljö sker utanför det offentliga rummet och det kan antas att människorna i den miljön har fått sin plats given utifrån formella eller informella krav. I likhet med forskarmiljön kan även forskarrollen förstås utifrån liknande parametrar. En *dold forskarroll* innebär att forskaren inte avslöjar sin identitet som just forskare, medan personerna runt en *öppen forskarroll* är medvetna om närvaron av en forskare (Bell, 1969).

En annan positionering kan göras med hjälp av Golds (1958) schema över fyra olika roller som en fältarbetare kan inta. En forskare som definierar sig som *fullständig observatör* interagerar inte med personerna i miljön som studeras, utan håller sig i bakgrunden för att minimera all form av påverkan. En *fullständig deltagare* interagerar däremot med gruppen utan någon form av begränsning, vilket kräver en *dold forskarroll*. Mellan dessa ytterligheter finns *deltagare-som-observatör*, vilket innebär att forskaren deltar, men också är öppen med sin forskaridentitet. En *observatör-som-deltagare* har i stället tonvikten på observation och kan delta i det som sker främst genom intervjuer (Gold, 1958).

Min roll i den här studien kan i Golds (1958) termer förstås som både *observatör-som-deltagare* och *fullständig observatör*. Intervjuer genomförs, men är separerade från den undervisningssituationen som observeras. Då undervisningen sker genom kommunikation mellan lärare och elever har jag valt att inta en position som innebär så liten påverkan som möjligt av skeendet. Vetenskapsrådet (2017) rekommenderar också att forskaren bibehåller sin objektivitet och inte påverkar studien. Med det följer en öppen forskarroll, enligt Bells (1969) terminologi.

5.2.2. Kvalitativ intervju

Vad som ofta ingår i det etnografiska förhållningssättet är intervjuer i någon form, och då med fokus på att fånga det som inte kan observeras. Bryman (2011) skriver att det inom den kvalitativa forskningen alltid finns en viss grad av öppenhet i dialogen mellan intervjuaren och den intervjuade. Till skillnad från den kvantitativa intervjun, där målet

är det mätbara, är den kvalitativa intervjun mer inriktad mot individens personliga röst och berättelse. Detta tar sig uttryck i att frågorna är av mer öppen karaktär och strukturen är mer flytande. Bryman (2011) skriver att det är viktigt att den kvalitativa intervjuaren anpassar intervjun efter den riktning som svaren pekar ut.

Intervjuformerna kan delas in i tre olika kategorier: den strukturerade intervjun, den semistrukturerade intervjun och den ostrukturerade intervjun. De två senare är flitigt använda inom kvalitativ forskning (Bryman, 2011). En ostrukturerad intervju liknar till formen ett vardagligt samtal, där forskaren bör undvika frågescheman och där samtalet helt styrs av samspelet mellan informanten och forskaren. I den semistrukturerade intervjun finns däremot ett visst mått av förutbestämmdhet.

Intervjuaren kan tillämpa ett frågeschema eller en intervjuguide, men kan också frångå denna om samtalet rör sig i en för forskningsfrågorna intressant riktning. Det finns alltså i den semistrukturerade intervjun en möjlighet att under intervjuns gång byta plats på, stryka eller lägga till nya frågor för att bättre förstå informantens tankar i förhållande till det som ska studeras. Bryman (2011) menar också att en kvalitativ intervju kan placera sig någonstans emellan den semistrukturerade intervjun och den ostrukturerade intervjun, beroende på vilket mått av flexibilitet som intervjuaren tillämpar.

I den här studien används semistrukturerad intervju, då forskningsfrågorna är förhållandevis snäva och tidsramen alltför begränsad för att tillåta de utsvävningar som en ostrukturerad intervju kan innebära. Samtidigt fungerar intervjun som ett bra komplement till det observerade. Bryman (2011) skriver att en fördel med kvalitativ intervju jämfört med deltagande observation är att det lättare ger svar på konkreta frågor och mer effektivt kan inrikta sig på särskilda fenomen, som genom observation kan antas uppstå vid vissa slumpmässigt uppkomna skeenden.

Vid sidan av en enskild kvalitativ intervju genomförs också en fokusgruppsintervju. Fokusgruppsintervjun har i den här studien samma form som den enskilda intervjun, men syftet är delvis annorlunda. Bryman (2011) skriver att fokusgruppen som verktyg har syftet att studera individerna i rollen som medlemmar av en grupp. Eftersom praxisgemenskapen är ett av de begrepp som är i fokus i den här studien tycks fokusgruppen vara en lämplig form.

För båda dessa intervjuer används en intervjuguide (se bilaga 2). Bryman (2011) skriver att intervjuguiden i den semistrukturerade intervjun är en mall för vilka frågor som ska ställas och i vilken ordning de bör ställas. Beroende på informanternas svar kan

frågorna i guiden komma att tas bort, läggas till eller ändra ordning under intervjuens gång.

5.3. Studiens objekt

Studien avser och genomförs vid en kompositionsutbildning på en folkhögskola. Genom en enskild intervju med utbildningens lärare och en fokusgruppsintervju med utbildningens tre elever besvaras de frågeställningar som ligger till grund för studien. Utöver intervjumaterialet sker även deltagande observation vid en lektion, vilket kompletterar datamaterialet från intervjun.

5.4. Studiens design

Här beskrivs studien utifrån hur urvalet har gjorts, vilka som deltar i studien och hur datainsamlingen har gått till.

5.4.1. Urval

Antalet folkhögskolor som erbjuder musiklinje med komposition som huvudämne är få, vilket påverkar på vilket sätt urvalet kunde göras. Eftersom forskningsfrågorna berörde den snäva kontexten kompositionsutbildning på folkhögskola behövde jag använda mig av ett målstyrt urval. Jag kontaktade undervisande lärare på en av folkhögskolorna med kompositionsutbildning, där jag redogjorde för studiens övergripande syfte och gav en förfrågan att delta. Efter att den kontaktade kompositions läraren tackade nej gick jag vidare och kontaktade en kompositions lärare på en annan folkhögskola. Genom den läraren kom jag också i kontakt med eleverna på skolan, vilka alla samtyckte till deltagande.

5.4.2. Informanter

I den här studien deltar en lärare och tre elever. Läraren är skolans enda kompositions lärare och de tre eleverna utgör samtliga elever på kompositions utbildningen.

Läraren är över 55 år och har arbetat som lärare i flera ämnen och skolformer. Hen har arbetat på folkhögskola i totalt fyra år och har varit anställd av den här studiens folkhögskola i två år. På folkhögskolan undervisar hen i komposition och har även instrumentalundervisning. Hen är utöver tjänsten på folkhögskolan även anställd av Kulturskolan och arbetar också som frilansande kompositör. Hen är utbildad som ensemble- och instrumentalpedagog på Stockholms Musikpedagogiska Institut och har studerat komposition privat och vid Kommunala musik institutet.

Alla elever har fått musikutbildning vid kommunala kulturskolan och på det musikestetiska programmet i gymnasiet. De går alla sitt första år på folkhögskolan. Ingen av dem har gått på en kompositionsutbildning eller tagit individuella kompositionslektioner tidigare. Eleverna är mellan 19 och 20 år gamla och har olika instrumentbakgrunder.

Läraren benämns som 'läraren' eller 'L'. Eleverna benämns som 'elev 1', 'elev 2' och 'elev 3' och förkortas 'E1', 'E2' eller 'E3'. 'I' står för intervjuaren och är samma person som författaren till det här arbetet.

5.4.3. *Datainsamling*

Under ett tillfälle genomfördes deltagande observation vid en kompositionslektion. Lektionen var tre timmar lång och involverade kompositions läraren och alla tre kompositionselever vid skolan. Lektionen som observerades dokumenterades via ljudinspelningar och fältanteckningar. Under samma dag gjordes två intervjuer. En intervju hölls med den undervisande kompositions läraren och den andra intervjun gavs formen av en fokusgruppsintervju, där alla tre kompositionselever deltog samtidigt.

5.5. *Etiska överväganden*

I det här arbetet har rekommendationerna i skriften *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2017) tagits i beaktande. Då studien involverar ljudupptagningar krävs det av forskaren att materialet behandlas i enlighet med personuppgiftslagen. Vetenskapsrådet skriver att det är viktigt att de som studeras har informerats om en rad aspekter som är viktiga gällande hur materialet hanteras. Informationen inkluderar frivilligheten att delta, i vilket syfte informationen lagras samt om kodning sker för att anonymisera deltagarna. Viktigt är också att deltagarna skriftligen har samtyckt till medverkan i studien (Vetenskapsrådet, 2017). Information om detta har givits i form av en samtyckesblankett (se bilaga 1) och även upprepats muntligen vid datainsamlingen. Alla deltagarna har personligen samtyckt genom underskrift av samtyckesblanketten.

En del i de etiska överväganden som har gjorts är ett bevara deltagarnas konfidentialitet. Jag har därför valt att utelämna viss information, såsom namn och exakt ålder. Som en del i detta har också skolans namn utelutits och jag har valt att utelämna viss information om skolan och dess musiklinje.

5.6. *Tillförlitlighet*

Inom den samhällsvetenskapliga forskningen finns flera kriterier som studiens kvalitet bedöms utifrån. Guba och Lincoln (1989) talar om *tillförlitlighet* i termer av

trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och möjlighet att styrka och konfirmera. Dessa begrepp behandlas här nedan i varsitt stycke.

Ambitionen i den här studien har varit att i beskrivningen av den studerade miljön ligga så nära den värld informanterna erfar som möjligt. Det insamlade materialet, både i form av observationsanteckningar och ljudinspelningar, har bearbetats i närtid från insamlingstidpunkten för att i största möjliga mån spegla situationerna där de samlades in. Studiens riktning och fokus har låtits påverkas av de empiriska fynd som gjorts under datainsamlingen. Nyttjandet av flera metoder har också tjänat till att stärka trovärdigheten i beskrivningen.

Det har däremot inte funnits någon ambition att visa på ett generellt förhållande gällande undervisning i komposition eller undervisning på folkhögskola. I stället är forskningsfrågorna inriktade mot att beskriva den undervisningsmiljö som råder på just den aktuella folkhögskolan. Dock har flera perspektiv lyfts in i resultatet för att bidra med en så bred kunskapsbas om den utbildningen som studerats, utan att frångå relevansen för studiens syfte eller hänsyn till de etiska aspekter som har beskrivits i tidigare avsnitt.

Arbetet har under processen granskats av andra studenter och handledare för att säkerställa pålitligheten. Arbetet med metod och analys har beskrivits utförligt för att öka transparensen i tillvägagångssättet och stärka arbetets pålitlighet.

Intervjufrågor och observationsfrågor har formulerats för att i största möjliga grad inte implicera värderingar eller antaganden. Ambitionen har i stället varit att låta frågorna vara så öppna som möjligt och att de aspekter som har observerats har lämnat utrymme för flera möjliga scenarion. Frågeguiden finns med som bilaga i arbetet och transkriptioner har gjorts noggrant utifrån det inspelade råmaterialet.

Sammanfattningsvis har de tidigare nämnda aspekterna av studiens tillförlitlighet beaktats inför, under och efter insamlingen av data i hopp om att arbetet ska hålla så hög kvalitet som möjligt.

5.7. Analys

Generellt för de vanliga analysmetoderna inom samhällsvetenskaplig forskning är att de är iterativa och används i flera steg av processen (Bryman, 2011). I den här studien har det insamlade resultatet lett till att frågeställningarna har formulerats om, även om frågeställningarna också har legat till grund för fokuset vid insamlingen. Då datainsamlingen har pågått under en kortare tid och råmaterialet har varit litet har ett antal begrepp varit vägledande för vilka frågor som har ställts och vilka aspekter som

tagits i beaktande vid observationen. Utifrån dessa begrepp har en inledande kodning gjorts, varefter tidigare oförutsedda teman också har lyfts fram ur råmaterialet vid en ytterligare bearbetning. I ett tredje steg har materialet analyserats utifrån dessa teman och citat och situationer som varit relevanta för ett specifikt tema har plockats ur materialet och tillsammans med annat råmaterial givit en samlad databank under en tematisk etikett. Systematiskt har sedan flera tematiska databanker fyllts på, vilka finns namngivna med de rubriker som går att finna i följande kapitel.

6. Resultat

Här redovisas resultatet från studien, vilket inbegriper både information från det observerade lektionstillfället och de båda intervjuerna som genomfördes. Kapitlet är strukturerat i sex kategorier: utbildningen, undervisningens innehåll, kompositionsprocesser, återkoppling, elevgemenskapen som resurs och elevernas framtids tankar.

6.1. *Utbildningen*

Gällande kompositionsutbildningen delas resultatet in i två nivåer. Först presenteras utbildningen i stort där helheten och den övergripande idén behandlas. Därefter redovisas de resultat som berör den enskilda lektionens form.

6.1.1. *Utbildningens form*

Kompositionsutbildningen löper över ett till två år, där undervisningen i komposition primärt består av ett undervisningstillfälle i veckan, där läraren träffar samtliga kompositionselever i en gemensam lektion på tre timmar. Utanför den tiden får eleverna ägna sig åt uppgifter som läraren har gett dem, men också ta del av undervisning i musiklinjens övriga ämnen, såsom teori och bi-instrument.

Kompositions läraren visar vid intervjun upp en tydligt strukturerad kursplan, där olika områden ska hinnas med under läsåret och diverse projekt ska genomföras. Det finns också en progression som ska möjliggöra att år två mer får karaktären av ett fördjupningsår. Detta innebär, enligt läraren, att innehållet kretsar kring fler större arbeten och mindre undervisningstid.

Läraren berättar vidare att det första året innebär att det egna skapandet mer förekommer i form av skrivuppgifter i en viss stil och för en viss ensemble. Friare skapandeprojekt kan också förekomma som självstyrda projekt vid särskilda tillfällen under året, då eleverna får skriva musik för musiklinjens elever, alternativt amatörmusiker eller professionella musiker utanför skolans kontext. Konserter genomförs både internt och externt.

6.1.2. *Lektionsform*

Den observerade lektionen är tydligt strukturerad i några olika delar. Den första delen består av elevernas redovisning av en skriven uppgift eller pågående kompositionsarbete. En annan del kretsar kring ett nytt tema, där läraren visar upp klingande och noterade musikexempel i en stil och leder ett samtal om likheter och skillnader mellan exemplen. En del består av ett praktiskt moment där eleverna får spela

ett stycke i den nyss genomgångna stilen och den avslutande delen berör praktiska frågor. Detta stämmer i stora delar med lärarens modell för de regelbundna lektionerna, som han uttrycker under intervjun:

Man kan säga att varje lektion innehåller ett nytt moment. Det kan vara en ism eller det kan vara någonting som kortare föreläsning och sen så finns det alltid en reflekterande del och så finns det en redovisningsdel och sen så finns det också dagens frågor så där, ”vad är det vad vi ska göra?”. Det här producentskapet är någonting som ska följas upp, ”hur gör man det lämpligast?”. Sen har vi också den praktiska delen. (läraren)

Läraren delar själv in i fyra delar: en föreläsning, en reflektionsdel, en redovisningsdel och en del som berör praktiska frågor. I den observerade lektionen kan momentet där eleverna musicerar tolkas som en reflektionsdel i praktisk form.

Även den avslutande delen som berör praktiska frågor har enligt läraren ett pedagogiskt syfte, i och med att utbildningens inslag av producentskap också följs upp i den pedagogiska kontexten.

Under den observerade lektionen projiceras på en duk ett dokument i form av aktuell lektionsplanering, där dagens lektionsinnehåll finns samt de praktiska frågorna som ska avhandlas mot slutet av lektionen. Uppgifter inför nästa lektion skrivs upp och ändras om läraren och eleverna kommer överens om det. Det finns också en Spotify-lista varifrån läraren hämtar musikexempel från lektionens genomgångna stil. Efter lektionen mailar läraren ut dokumentet till eleverna. Att lektionsstrukturen och uppgifterna tydliggörs på detta sätt uppskattar eleverna, vilket de ger uttryck för under intervjun. I gruppen finns en hög samstämmighet om att lärarens struktur i undervisningen, vilket det sammanställande mailet är ett exempel på, är positivt och nyttigt för eleverna.

6.2. Undervisningens innehåll

Ett antal breda kategorier kan skönjas i utbildningens innehåll. Läraren svarar på frågan om utbildningens upplägg genom att dela in i två stora kategorier.

Det bygger på två delar. Det ena är att lära sig instrumentation, att lära sig orkesterns instrument. Det andra är att jobba med det egna skapandet (läraren)

Eleverna ger under gruppintervjun uttryck för uppskattning över att det egna skapandet vävs in som en del av de områden som går igenom.

E1: Det här att när vi läser om en epok eller en rörelse, eller när vi läser om en specifik instrumentgrupp, så får vi också skriva för den.

Det tycker jag om väldigt mycket. Det skulle ingå i min ultimata kompositionslektion. Så att, kanske för att summera, kanske att man alltid kopplar det tillbaka till skapandet och hur man använder det...

E2: Ja.

E1: ...så att man känner syftet i det man gör. Så att det inte känns som att man bara lär sig en massa saker för att man ska kunna dem.

Det betonas i samtalet att det är viktigt att den teoretiska kunskapen också får en praktisk dimension i det att den kan tillämpas i en tonsättning.

6.2.1 Hantverk

Förutom att lärarna ger eleverna egna uppgifter, så ombeds också eleverna att göra uppgifter ur någon av de kursböcker som används i utbildningen. Uppgifterna har blandad karaktär och kan involvera överföringar från klaverutdrag till partitur, identifiering av instrument utifrån ljudklipp eller transkriptioner för specifika ensembler. Läraren säger att övningarna stärker elevernas orkestrala gehör och instrumentkännedom. Att låta instrumentgrupperna löpa parallellt med epokerna ger också eleverna en historisk kontext, enligt läraren.

En del i elevintervjun synliggör den upplevda risken med att de hantverksmässiga aspekterna blir lidande när mycket handlar om att utveckla det egna skapandet. Elev 2 tycker att det i utbildningen ligger en starkare betoning på det sistnämnda.

E2: Ja. Alltså, jag skulle kanske vilja ha mer hantverk för att jag skulle vilja ha en stabilare grund att stå på, typ, teoretiskt.

E1: Ja. Jag saknar, inser jag nu när du pratar om det, återkoppling på hantverk inom det man har skrivit. För vi pratar ofta om det innan, och sen tillämpar man det så gott man kan, men kanske inte är helt säker på hur det har blivit alltid. Så det är ett perspektiv jag skulle vilja ha mer av. Att man får utvärdera hantverket.

E2: Mm. Så att man verkligen har greppat vad det handlar om.

Framförallt är det i återkopplingen av det egna skapandet som elev 1 och 2 tycker att den hantverksmässiga aspekten ofta förbigås. De mer teoretiska delarna av utbildningen riskerar enligt eleverna att bli för starkt separerade från de konstnärliga delarna. Elev 3 ger under gruppintervjun ett annat perspektiv när hen ger exempel på flera kompositionstekniska aspekter som blir föremål för lärarens återkoppling, då kopplat till ett resonemang om de friare styckena som eleverna fick i uppgift att komponera i utbildningens början. Eleven beskriver att de visade upp stycken varefter läraren gick igenom tekniska frågor i relation till dessa.

Så går man igenom, liksom, olika tekniker då också, liksom. Och bara så här rent partiturspråk, liksom: ”Så här skriver du” (elev 3)

Eleven talar om partiturskrivning som ett språk som hen som nybliven kompositionsstudent fick hjälp att lära sig vid de inledande uppgifterna. Hen säger också vidare att hen inte helt behärskade notskriften som uttryckssätt innan hen påbörjade utbildningen.

Ja, men så här små specifika grejer som kanske inte har varit jätte... eller jag känner att jag inte riktigt har haft den... Vi kan läsa noter, men jag har aldrig, liksom, noterat på kanske ett rätt sätt, liksom. Så det har fungerat bra. (elev 3)

Elev 3 uttrycker alltså en brist på förkunskaper när det kommer till tekniskt hantverk, vilket hen tycker att läraren följde upp bra. Det här kan jämföras med elev 2:s upplevelse om att hen har en för svag teoretisk bas för sitt komponerande, och att läraren i det fallet inte upplevts ha följt upp det tillräckligt. Här kan tidsperspektivet spela in, då elev 1 och 2 pratar om utbildningen som helhet, medan elev 3 refererar till en särskild del av utbildningen.

6.2.2. Personligt uttryck

Att få utveckla sitt eget skapande var särskilt viktigt för en av eleverna på skolan. Lärarens ingång uppmuntrade hen till att tacka ja till den utbildningsplats hen fått på skolan.

Tyckte att det var viktigt att det fanns en öppenhet för att man skulle utvecklas till den man ville vara, att det inte var alltför hårda ramar. Jag blir lite skrämmd när det står klassisk komposition, att man måste skriva på ett visst sätt, men det var väldigt tydligt när jag var här och sökte att det var inte det (läraren) var ute efter, utan (hen) pratade mer om att (hen) vill att man ska utvecklas på sitt eget sätt, liksom, och att (hen) vill kunna ge verktygen, och det resonerade väldigt väl med mig. (elev 1)

Eleven beskriver att lärarens ambition att möjliggöra utveckling av elevens egen konstnärliga röst gjorde att hen kunde överkomma sin rädsla för de begränsningar som den genremässiga etiketten kunde medföra. Det betonades att lärarens roll är att ge verktyg för det egna skapandet. Ett av de verktyg som läraren nämner är god kunskap i notationsteknik, vilket diskuteras flera gånger under den enskilda intervjun. Brister i notskriften riskerar enligt hen att begränsa det personliga uttrycket.

De ska bara få verktyg så de kan ha möjlighet att uttrycka sig och kan ge möjlighet som musiker att på ett snabbt sätt kunna få notskrift som

gör att de kan spela det som tonsättaren har intentioner att, som ska låta. (läraren)

Läraren låter alltså elevernas konstnärliga intentioner vara vägledande för vilken handledning som ges. Överföringen från musikalisk tanke till notskrift ses som ett sådant område där eleverna kan behöva stöd i sin strävan att uttrycka sig.

En annan elev bidrar med ytterligare en vinkel i sammanhanget, och lyfter också upp ramarna som en positiv aspekt av undervisningen.

[...] så fick jag också mycket intryck av att det är fritt, men det är frihet under ansvar. Att du skriver och får lov att skriva den musiken du vill, samtidigt som att du blir utmanad och att det finns, liksom, tydliga mål, liksom, och det finns ett syfte till att du ska göra de här sakerna, liksom, för att du vill lära dig det här, liksom. Jag kände att det var viktigt för mig eftersom att jag har väldigt svårt att göra saker utan ett syfte, så det kände jag att det var väldigt skönt med en lärare som hade ett tydligt syfte, så att man senare, man lär sig reglerna för att sedan kunna bryta dem, eller följa dem. (elev 3)

Eleven refererar till både frihet och regler och uttrycker på så sätt att det i undervisningen finns en balans mellan det helt fria skapandet och de begränsningar som kan läras och tillämpas. Eleven upplever att riktningen i utbildningen förstärks när hen utmanas i att införa begränsningar i skapandet.

Läraren beskriver i den enskilda intervjun utvecklandet av det personliga uttrycket i tre steg.

Jag brukar tänka: möta, befästa, utveckla. Det är tre ord som jag brukar tänka, och möte det är det första vi har. Befästa, det är de kunskaperna som eleverna har och utveckla det är den resan vi gör efter när man befäst kunskaper som man känner att de kan lite av hantverket, de har möjlighet att kommunicera med musiker eller leda en ensemble och så där. Och att de, eleverna, kan stå på egna ben. Även fast de går här ett eller två år ska de ändå ha så pass mycket på fötterna så dem kan göra sig förstådda utanför skolans ramar. Att de ska kunna få upp glädje, känna självförtroende, att inte följa strömmarna allt för mycket utan vara sig själva. (läraren)

De tre stegen kan också kännas igen i de olika delarna av utbildningen som läraren beskriver i intervjun. Den första delen, att möta, kan konkretiseras i att elevernas första uppgift består i en komposition med grafiskt partitur. Genom att komma bort från traditionell notering är tanken att eleverna får lära känna varandras musikaliska uttryck, samtidigt som pressen att prestera minskar. Befästandet kan förstås som de teoretiska

delarna av lektionerna och de övningsuppgifter som eleverna får i samband med dem. Utvecklandet känns igen i de större elevstyrda projekten där läraren handleder.

Under elevintervjun framkom att leveransen av läroböckerna blev försenade, vilket gjorde att planeringen anpassades på det sättet att början av utbildningen kretsade mindre kring de teoretiska kunskaperna. Den här icke avsedda konsekvensen värderas olika av eleverna. Elev 1 uttrycker att det ytterligare tog bort pressen att prestera enligt de reglerna som finns, då det annars kunde upplevas som att reglerna begränsade skapandet. Elev 1 beskriver att hen inför utbildningen upplevde att ”det kändes som om man liksom behövde körkort för att få uttrycka sig” och att det därför var befriande att börja skapa utan för mycket teoretiska genomgångar. Elev 3 jämförde de inledande kompositionsuppgifterna med oförberedda prov och tycker att det fungerade bra att få återkoppling på kompositionstekniska aspekter direkt vid friare kompositionsuppgifter. Elev 2 beskrev det som en obehaglig upplevelse, som ändå gav positiva effekter.

Det var väldigt läskigt att, så där, bara kasta sig rakt in i att komponera för större ensembler och sånt när man inte... när man bara har gjort det på pianot förut och kanske inte ens alltid noterat det, liksom. Men det var ju också en väldigt utvecklande utmaning [...]
(elev 2)

Hen sammanfattar på det sättet de olika sidorna av att i ett inledande skede komponera egen musik med friare ramar. Utifrån lärarens modell om de tre stegen av personligt uttryck kan det förstås som att eleverna förväntades utveckla sin kreativitet innan de hade befäst sina kunskaper.

6.2.3. Yrkesförberedelser

Samarbeten med externa musiker, ensembler och konsertarrangörer är en betydande del av utbildningen. Här spelar läraren en stor roll i att använda sitt eget nätverk som yrkesperson. Läraren beskriver skillnaden mellan yrkesverkligheten och skolverkligheten så här:

Ja, här serveras det med massor av möjligheter med mitt kontaktnät och jag tror liknande lärare så har ju alla lärare sitt kontaktnät som man på olika sätt får möjlighet att använda sig av och så att man får väldigt mycket serverat på en skola. Jag vet inte om de är medvetna om att de sakerna som de har gjort här nu hade inte varit möjliga om inte vi haft ett kontaktnät runt skolan på det sättet och skapat de möjligheterna, så det är nog, det är nog den stora skillnaden att jag skapar möjligheter för mina studenter genom mina kontakter [...]
(läraren)

Här beskrivs alltså ett privilegium som eleverna åtnjuter genom att få ta del av de kontakter som läraren har. Samtidigt görs en stor del av projekten också med utbildningens egna resurser, såsom samarbeten med musiker från de andra inriktningarna av musiklinjen på skolan. Att många av projekten görs med interna resurser har, enligt vad läraren säger i den enskilda intervjun, delvis praktiska orsaker.

Och jag har haft en idé tidigare att när jag frågar mina kollegor, så där, ”skulle ni kunna göra samarbete med det här projektet?”, då har de sagt ”ja det kanske blir lite svårt att få ihop, för vi har ju en sån planering med de andra ensemblerna och vi ska hinna med det här och här”. (Läraren)

Skälen att jobba mer med interna än externa projekt fungerar på det sättet som en lösning på de begränsningar som andra musiker ger, men läraren fortsätter resonemanget med att det också är bättre ur ett lärandeperspektiv och som förberedelse för en framtida yrkesroll.

Så då har jag sagt att ”det är bättre att ni pratar med era kompisar som är intresserade att spela er musik och så sätter ni ihop små ensembler så skriver ni för dem - det är ett lättare sätt att hitta ett samarbete och det är också det sättet ni kommer att jobba med när ni blir professionella. Dem ni studerar med, det är dem ni kommer följa genom hela livet, det är de som är dirigenter, musiker och kontaktpersoner och producenter, det är där de hamnar”. (läraren)

Läraren menar alltså att det kan finnas fördelar att använda sina medelever som musiker, för att det stärker kontakterna och blir en mer konkret förberedelse till ett eventuellt framtida liv som yrkeskompositörer.

Läraren berättar att hen låter eleverna ha en hög grad av självstyrning i projekten. Förmågan att kunna driva projekt och organisera är en förmåga som läraren anser ha förbisetts i de högre kompositionsutbildningarna.

Det där tror jag har ett glapp och jag har sett tidigare problem med det där när jag har stött på gamla elever som har gått på musikhögskolan, som har pratat om jobb efter skolan och det... Som någon, som tyckte att det var ganska skyddat när man gick på musikhögskolan i komposition det var ju lätt och man, alltså det var ju lärarlett och det var liksom mer serverat och sen kommer man ut och så ska man söka pengar från kulturrådet eller stiftelser och man skulle anta, skriva ner saker och ordna, som en del som var väldigt drivna, skapade egna ensembler och så skrev de för ensemble bland annat och så var de också producenter för ensemblerna och skapade då jobb för musikerna i sin egen ensemble, det har ju skett men det var ju också några stycken, men många känner nog att ”vad jag ska göra sen, hur ska jag

livnära mig?” Och därför tycker jag det är riktigt att skapa redan nu en arbetsmodell för eleverna här. (läraren)

Här har läraren ett tydligt yrkesperspektiv, som visar att kompositionsutbildningen i lärarens ögon inte bara är en utbildning i det konstnärliga skapandet utan också i det konstnärliga producentskapet. Läraren uttrycker att hen själv ser en diskrepans mellan de kunskaper som förväntades under musikhögskoleutbildningen och de förmågor som har krävts i yrkeslivet. Läraren talar senare också om strategier som eleverna lär sig för att det spelade resultatet ska bli så bra som möjligt. Läraren nämner också under intervjun att aspekter som att visa pålitlighet, noggrannhet och struktur tas in i resonemangen med eleverna och blir således en del av undervisningen. Att få utveckla förmågor som har med producentskapet att göra är något som eleverna under intervjun säger sig uppskatta.

E3: [...] jag tror att det är en väldigt bra ingång, även om det inte var meningen att det skulle bli så, så var det en bra ingång att så här, ja, nu skriver vi skitmassa musik och träffar musiker. Och hur gör man? Hur pratar man? Hur är man ödmjuk, men ändå tydlig, liksom? Såna grejer. Så jag vet inte, bra.

E1: Och med det också få träffa, alltså få en direkt bild i hur vardagen är för de som jobbar med det. Förstå hur man kan ha det. Förstå vad man kanske siktar mot. För annars kan jag känna att det blir så himla abstrakt. Att man vet inte vad man jobbar mot, för man inte vet hur det är att vara yrkesmusiker eller yrkestonsättare.

Diskussionen mellan eleverna visar på en samsyn i att det är positivt att utbildningen också involverar en viss grad av producentskap hos de studerande. Elev 1 ger också uttryck för att den yrkesverklighet de delvis får ta del av skapar en större känsla av sammanhang hos hen. De båda resonemangen möts med instämmanden från samtliga elever.

6.3. Kompositionsprocesser

Enligt vad som kommer fram under den enskilda intervjun, så har utvecklandet av den egna kompositionsprocessen fått stor betydelse för undervisningen på folkhögskolan.

Läraren beskriver de olika sätt hen har skrivit på under olika delar av livet.

Men för mig har det nog senare varit en ganska intellektuell skapelseprocess. När jag började var det mer intuitivt men idag så är jag nog mer ärlig så jag släpper nog mer fram det intuitiva i det, men så, men nu mera sätter jag upp mer ramar: ”Det här får jag göra, ja det är bra. Det här får du hålla dig, det här tonmaterialet, de här förutsättningarna finns” precis som instrumenten eller ”det här och så

får du hålla dig inom” och det gör jag i stort sett. Men, när hjärnan säger något annat så bryter jag emot den. (läraren)

Beskrivningen av kompositionsprocessen kan sammanfattas i en rörelse mellan det intuitiva och det medvetna, där begränsningar fungerar som ett sätt att bryta mot invanda mönster i det egna skapandet. Begränsningarna blir också ett verktyg i själva skapandeprocessen. Läraren beskriver också processen som att ta fram flera idéer, där den nya idén är en utveckling av den förra. Läraren ser den processen som en viktig del av skapandet, eftersom de senare idéerna hamnar längre ifrån kompositörens intuition. En av eleverna beskriver under gruppintervjun en liknande process.

[...] man har en första idé. Sedan har den en kvalité, men det är inte helt rätt, den skulle kunna vara mer åt det där hållet. Så prövar man åt det hållet. Så får man inte riktigt till det, och sen får man till det, men sen var inte det rätt håll, trots allt när man tänker på vad man vill att det ska komma sen, och så prövar man något nytt och sedan till slut så kanske man landar i något som man känner: "Det här är stycket, det här är idén." (elev 1)

Elev 1 beskriver sin kompositionsprocess som snårig, där hen återkommande utvärderar och omvandlar det grundläggande materialet för att få kompositionen dit hen vill. Elev 3 säger sig känna igen den snåriga processen att pröva och ompröva sina idéer.

Både elev 1 och elev 3 beskriver också en tydlig intellektuell process i det inledande skedet, då de båda sätter upp ramar för hur kompositionen ska se ut. Elev 3 ger exempel på hur hen låter en plats fungera som fond för stycket och berättar vidare om frågor som hen ställer sig i det inledande skedet av skapandet.

[...] ska det vara i lager, ska det vara överlämnande, ska... ska det vara en spegling i början och slutet av stycket? Liksom, alla sådana saker. Och sen så lite mer det realistiska, liksom: Vad ska jag använda mig av och var någonstans, liksom, vilka... vad hör ihop med vad? Vilka ackord, vilka skalor och vilka instrument kan liksom lämna över och gå ihop med det här konceptet, liksom. (elev 3)

Elev 3 använder alltså kompositionstekniska begrepp för att på ett medvetet sätt avgöra vilka verktyg som är bäst lämpade för att uttrycka det hen vill uttrycka med den aktuella kompositionen.

För elev 2 ser processen annorlunda ut. Hen beskriver sin process som mer intuitiv: ”När jag skapar, så skapar jag bara så här... Det är klart att man provar olika idéer, men de är inte så jättegenomtänkta utan det bara... blir, typ” (elev 2).

Elevgruppen är under intervjutillfället oeniga kring huruvida diskussionen om kompositionsprocesser är levande i undervisningen. Både elev 1 och elev 2 svarar nej på frågan om processen är någonting som diskuteras på lektionen. Elev 3 ger dock exempel på en aspekt av processen som diskuteras.

E3: Om det visar sig en teknik så finns det ju alltid en fråga, liksom, är det här intuitivt eller har du...? Det är väl också dit, därför, liksom, man pluggar komposition för att, liksom, man ska leta reda på alla de här grejerna som kanske är intuitiva och sen får man reda på "det här är en teknik" och då kan man utveckla det vidare, liksom, eftersom att saker hänger ihop. Så jag tycker att vi får den frågan, eller jag känner att jag får den frågan, i alla fall.

E1: Okej. Jag upplever det som att det är en väldigt liten del av tiden. Alltså, att vi inte har lagt så mycket tid på att prata om process.

E3: Nja. Jag håller inte med.

För elev 3 är diskussionen om skapandeprocessen närvarande genom att läraren ställer frågor om vilken grad av medvetenhet som fanns när detaljer i stycket kom till. Elev 1 säger inledningsvis att diskussionen om skapande inte förekommer på lektionen, men förtydligar i ovanstående citat att den förekommer, om än i liten grad.

6.4. Återkoppling

Det här delkapitlet är uppdelat i två. Ett avsnitt berör den återkoppling som ges av läraren till eleverna och ett avsnitt berör den återkoppling som ges av eleverna till varandra.

6.4.1. Återkoppling från läraren

Läraren tonar under intervjun ner sin egen roll som konstnärlig förebild. Hen talar om en av hens egna lärare, som avstod från att spela sin egen musik under seminarierna, för att det inte tillförde någonting till undervisningen. Den principen har inspirerat läraren i hens egen undervisning på folkhögskolan. Hen säger att "när jag har gjort mig själv överflödigt så är det väl liksom, det är väl målet" (läraren). Läraren uttrycker på så sätt en vision om att eleverna ska stå på egna ben i sitt konstnärliga skapande.

I de friare projekten ser läraren sin roll mer som handledande och berör både kompositionsmaterial och instuderingsprocessen.

[...] och de har skött repetitionerna själva, jag har bara varit med och stöttat, tittat på notskrift och sådana här saker som gör, som kommunikation. (läraren)

Lärarens syfte med återkopplingen i den här typen av projekt berör således inte de stilistiska aspekterna utan snarare hur musiken förmedlas från kompositören till

musikerna. Mot slutet av den observerade lektionen uppstod ett samtal som handlade om de problem som uppstod vid en repetition med en orkester, där eleverna inte upplevde sig hörda vid deras återkoppling av de egna styckena. När eleverna har fått ge sin syn på situationen ger läraren några strategier för att förändra sättet att ge feedback till en orkester.

Läraren säger under intervjun att återkopplingen inte bör innehålla negativa värderingar som baserar sig på subjektiva omdömen, utan i stället förstärka elevens eget uttryck.

[...] där lägger jag inga alls sådana här saker som att, ja, men så här: ”det här går inte”, utan tvärtom, det som jag tycker är bra, det försöker jag lyfta upp högre. Så, så att säga ”det där kommer att klinga bra” eller ”det där kanske inte funkar för att då kommer man inte att höras”, det kan vara sådana saker, men... (läraren)

Återigen är elevens ambitioner vägledande för vilken återkoppling som ges, särskilt i den negativa återkopplingen. Läraren säger inledningsvis att hen bara vill lyfta upp det som fungerar bra, men ger också exempel på negativ återkoppling där fokuset i exemplet är instrumentationstekniska aspekter. Flera gånger under intervjun återkommer läraren också till vikten av att minska prestationsångest och bygga upp självförtroende hos eleverna, vilket påverkar den återkoppling som läraren ger.

Elevernas redovisning av skrivuppgifter under den observerade lektionen ger några exempel på lärarens återkoppling i undervisningssituationen. Läraren låter eleverna beskriva hur hen har löst uppgiften. Hen ställer några följdfrågor och bekräftar elevens upplevelse. Vid några tillfällen ger läraren förslag till alternativa lösningar än de som eleverna har nämnt själva. Vid ett tillfälle uttrycker en elev att uppgiften var för begränsad för att kunna inkludera de parametrar som eleven upplever som viktiga. Läraren svarar med att belysa problem, föreslå lösning och avslutningsvis ge positiv feedback på det som fungerar.

Ja, tittar man på uppgiften, den var max tre minuter på rondoform och rondoformen var ju för att vi skulle kunna återanvända A och göra variationer på A, lite grann, så. Det var ju tanken då, för att göra uppgiften lite mindre. Men om man då ska få med alla de delarna som du också kompletterade med, då blir det ju väldigt svårt att få in det här. Om man då tänker på formmelodik, det är det som du talar om diatoniska melodier som ligger på ackord som inte överensstämmer... och så att... Man hade kunnat använda några

så där, förälska sig i dem och fått hatkärlek till dem. [skratt] Så, det motoriska är ju ganska typiskt också. Det hade ju du de där ackorden på åttodelarna som skulle ticka igång, och så. (läraren)

Läraren låter med sin feedback eleven få syn på svårigheter med att slutföra uppgiften på elevens föreslagna sätt, ger ett eget förslag på lösning och avslutar med att förstärka en positiv detalj i elevens utförande.

6.4.2. Återkoppling från andra elever

Att undervisningen sker i grupp gör att det öppnar för att eleverna, förutom från läraren, även kan få återkoppling från kurskamraterna. Läraren uppmuntrar och leder diskussionen om feedback bland eleverna. För att bidra till kvalitativ återkoppling har läraren en form för hur den gemensamma återkopplingen sker, vilket hen berättar om i den enskilda intervjun.

Jag brukar säga så här: ”Vad tyckte du var bra i det här stycket?” ”Ja, det här och det här och så där.” ”Om du som, om du hade varit tonsättare, vad hade du velat utarbeta eller ändra på, vad skulle du ha gjort då?” ”Ja, jag hade nog gjort så och så” Så att vi har haft den diskussionen, inte letat efter rätt och fel utan snarare kommit med sådana saker som kan lyfta upp hela tiden. (läraren)

Formen kan ses som en vägledning från läraren, där eleverna på så sätt undervisas i att ge feedback. Lärarens form för återkoppling inbegriper några normer, bland annat att varje del i återkopplingen ska vara till gagn för kompositören. En annan norm, som eleverna själva tar upp under intervjun, gäller begränsningar i vilka ord som får användas i den gemensamma återkopplingen.

Typ, man får inte säga vackert, för det betyder ingenting. Man måste säga vad man menar, liksom. Man måste säga vad man tycker låter bra, i så fall, och varför man tycker att det låter vackert, liksom. Man måste konkretisera. Och det har varit, jag tycker att det har varit lärorikt. (elev 1)

Eleven uttrycker att genom att begränsa vissa värdeladdade ord, så ger det eleverna en bättre vokabulär för att kommentera andras musikstycken.

Elev 2 framhåller styrkan i att eleverna också får värdera styckena utifrån sina egna musikaliska preferenser. Elev 1 instämmer och talar om att den typen av feedback ger mottagaren en frihet att använda den på olika sätt.

Elev 3 säger att den kontinuerliga feedbacken från kurskamraterna ger kunskaper som kan vara nyttiga i senare utbildningar:

[...] det var så himla läskigt i början. Att, så här, "ja, här är någonting jag har skrivit till de här två främlingarna, liksom". [skratt] Men sen har man övat på det och då kommer man in, om man ska studera någon annanstans, då är det ju mycket mer så här också att man vet, liksom, hur man tar människor, man har liksom fått övat på två personer som man känner väldigt bra, liksom. (elev 3)

Även här lyfts det positiva i att våga visa sina kompositioner för andra, trots det obehaget som det inledningsvis kan medföra. Eleven ser också att förmågan att ta emot återkoppling kan bli en tillgång senare i livet.

6.5. Elevgemenskapen som resurs

Eleverna berättar att de i början av året ägnade sig åt att skriva på sina uppgifter gemensamt. Elev 1 beskriver: "Vi satt i samma rum på en dator var. Ibland gick någon och spelade lite piano för att kolla en melodi eller sätta några ackord eller något." Elevgemenskapen brukades inte till samarbete eller involvering i andras kompositioner. Gemensamma studietillfällen uppstår också ibland, enligt elev 1: "Ibland ses vi. Eller på senaste tiden har det mest jag varit och (elev 2) som har suttit och läst Adler och sånt."

Eleverna berättar att de har en sluten chattgrupp för kompositionsutbildningen, där de delar med sig av inspiration och kunskaper kopplat både till utbildningens aktuella områden och generellt kompositionsrelaterat stoff. Exempel som nämns är orkestreringslektioner på Youtube och musiktips. Chattgruppen används också för att diskutera praktiska saker som berör konserterna.

När eleverna komponerade med hjälp av grafiska partitur gjordes det gemensamt. Uppgiften var att alla skulle skriva varsitt stycke, och sedan sammanfoga dessa enskilda stycken till en helhet genom att skriva övergångar tillsammans. Stycket spelades också av dem själva. Läraren beskriver övningen som ett sätt att bygga gemenskapen i kompositionsutbildningen: "[...] så får de förklara sina musikaliska idéer och det är ett bra sätt tycker jag att gruppen känner varandra, de kommer från den här prestationen" (läraren). Syftet med övningen är både att eleverna får lära känna varandra musikaliskt och undvika prestationsångest.

En del i utbildningen som kräver samarbete är de konserter som eleverna har ansvaret att organisera. Elev 3 berättar om det kontinuerliga samtalet som elevgruppen hade i samband med en av de externa konserterna som de var involverade i och lägger tonvikten vid det emotionella stöd som gruppen kan fungera som:

I: Men då är den kommunikationen är kopplad till mycket av det praktiska kring...?

E3: Ja, och känslolösamma säkert också.

E2: Ja.

I: Hur tänker du då?

E3: Nej, men... Vi är ju ganska spec... Alltså, det är ju en speciell linje eftersom att det är... Under de... När vi började så sa tvåorna: "Ja, ni kommer att ha det tuffast", typ. Men just, det som man tänker är tuffast med att man ska läsa och fixa och... Det är mycket såna där praktiska grejer som ska göras, men man ska ändå få ut det kreativa av det, liksom. Och också det här med att ha kontakt med musiker och, liksom anordna den första stora konserten själva och såna grejer. Det är klart att saker händer, liksom, och man är inte på topp och såna saker, och då är det ganska skönt att prata med någon som sitter i samma sits, liksom.

Elev 3 uttrycker att samarbetet sker i en grupp där erfarenheten kan delas, vilket gör att gruppen fungerar som stödjande gentemot dess medlemmar. Även i intervjun med läraren lyfts det sociala stödet i elevgruppen:

Den här ensemblen, gruppen, är otroligt duktiga på att stödja varandra. Jag hade aldrig sett några med sån social kompetens någon gång. Det är liksom - de märker direkt att nu var inte han glad, nu var inte hon glad och så där. Det är fantastiskt att se. (läraren)

Det sociala stödet inom gruppen kompositionselever är på så sätt inte någonting som är begränsat till de sociala aktiviteterna eller den gemensamma planeringen, utan är också något som läraren har lagt märke till i de situationer där hen har deltagit.

6.6. Elevernas framtidstankar

En av eleverna uttrycker att hens musikalitet kan tänkas få andra uttryck i framtiden.

Ja, jag tillåter mig själv att fortfarande vara ganska vag, för jag vill hålla på med musik, definitivt, men kanske inte bara som tonsättare. Jag tycker väldigt, väldigt mycket om populärmusik också. Och vill skriva låtar och spela in och producera och så. Eh. Så jag försöker att inte sikta in mig mot något konkret, utan bara följa det jag känner för och hamna på en bra plats. Och det vet jag inte helt vad det är än, men det känns okej. (elev 1)

Elevens mål med studierna är alltså inte uttalat kopplat exklusivt till yrkesbanan som kompositör, utan eleven ser fler möjliga vägar att arbeta med musik.

När eleverna får reflektera kring en framtida yrkesroll är det tydligt att de använder läraren som en modell för hur en framtid inom kompositionsområdet kan se ut. Alla kan tänka sig att arbeta med musikskapande på något sätt. Även att, som deras

egen lärare, arbeta med att undervisa i komposition ses som en lockande möjlighet. Gemensamt för samtalen är att de inte beskriver kompositörskarriären som endimensionell, utan ett mångdimensionellt yrke som kräver ett spektrum av olika kompetenser.

På frågan om vad som krävs nämns bland annat förmågorna att knyta kontakter, att marknadsföra sig och att använda tiden rätt. En av eleverna reflekterar kring utmaningen att, under pressade förhållanden, komponera musik i linje med sin konstnärliga ambition:

Målet är ju att alltid göra sin riktiga ärliga konst, men ibland så är man tvungen att göra något, men man känner sig inte inspirerad eller nåt, och då kanske det blir... blev en skoluppgift, eller vad man ska kalla det. (elev 1)

Eleven uttrycker också osäkerhet i om hen skulle klara av att över längre tid kunna hantera utmaningen i att åstadkomma något nytt och samtidigt vara trogen det personliga uttrycket.

Under den observerade lektionen diskuteras elevernas planer inför det kommande läsåret. En av eleverna uttrycker att vidare kompositionsstudier riskerar att öka känslan av upplevda krav.

E1: Om jag går här ett år till, då skulle jag känna pressen att söka vidare.

L: Usch då.

E1: Och då skulle jag hamna... Ja, usch då. Då skulle jag hamna på en högskola som har ännu mer ramar, kanske. Och jag tror inte, jag känner mig inte riktigt redo för det, jag vill ha lite mer tid att klura ut vad det är vill jag göra. Och lite tid att mogna i mitt skapande innan jag går vidare till en utbildning som det är mycket mer press på, som är mycket längre tid... tidsspann, liksom. Det känns som så många år det kommer gå åt till det, så jag vill vara mer säker på vad jag vill få ut av det.

L: Och studielån.

E1: Ja.

Vidare utbildning inom kompositionsämnet, och särskilt musikhögskoleutbildning, är således någonting som eleven är avvaktande till. Både ekonomiska och tidsmässiga faktorer spelar in i elevens resonemang. Ingen av de andra eleverna uttrycker i datamaterialet någon närstående ambition att påbörja en musikhögskoleutbildning, utan har vid intervjutillfället sökt en annan intermediär kompositionsutbildning. En av

eleverna säger under intervjun att hen vill komma längre i sin utveckling för att musikhögskolan ska kunna bli aktuell.

Jag vill gå musikhögskolan, tror jag. Det är ju det jag... Jag vill liksom bli, eller jag vill liksom komma till den punkten att jag känner att jag vill det, eller hur ska jag säga? Att jag känner att jag är redo för det, typ. Och jag vill, alltså, nästa steg är väl att bli, liksom, lite mer självgående med just så här att få musiken producerad, liksom. Få den ut mer, liksom. Och att hitta fler sammanhang att, liksom, kunna spela och alltså komma in i fler världar, liksom. Att, om vi tänker att om man plockar, om man är i olika världar och, liksom, lär känna dem, så kan man plocka det till sitt eget. Och då kan man få sin egna röst, liksom, för då är det ju så här: "okej, det här är jag, liksom". Ja, det skulle jag säga. (elev 3)

Elev 3 ger här uttryck för flera saker som hindrar hen från att direkt söka sig till musikhögskolan efter ett år på den aktuella kompositionsutbildningen. Hen nämner att hen vill utveckla sitt producentskap, knyta fler kontakter och utveckla sin egen röst.

Elev 2 nämner under intervjun andra saker som hen önskar utveckla.

Mitt nästa steg känns som att förstå komposition mer tekniskt, typ. Få djupdyka mer i det. För jag har inte gjort det så mycket innan, och det känns som att jag börjar, liksom, förstå hur saker hänger ihop mer och mer, men att jag vill samla ihop ännu mera kunskap. (elev 2)

Elev 2 uttrycker alltså att hen inte känner att hens kunskap är komplett i förståelsen av kompositionshantverket.

Ingen av dessa utvecklingsområden är orsak till bytet av skola, enligt samtalet eleverna har med läraren under den observerade lektionen. Där lyfts i stället andra orsaker fram.

L: (Elev 3), om du börjar, varför... om du bara tänker: "Ja, men jag söker (annan skola) därför att jag saknar..." eller "därför att jag har hört...", eller så.

E3: Därför att jag saknar ensemblespel, mycket.

L: Och när du menar ensemblespel, vilken typ av ensemblespel är det då?

E3: Alltså, att det är ett schemalagt ensemblespel där du, liksom, ja, studerar in och så musicerar man tillsammans.

L: Schemalagt och under ledning så du i går, va?

E3: Ja, ledarlett. I alla fall delvis, liksom. Och sen pratade jag om musikproduktionslektioner.

Elev 3 nämner ensemblelektioner och musikproduktionslektioner som saker som hen skulle vilja ha i en kommande utbildning. Under lektionssamtalet mellan läraren och

eleverna framkommer att båda delarna finns i viss grad i den utbildningen som hen går, men inte i sådan grad som eleven skulle vilja. Elev 3 nämner även ensemblespel i andra genrer som något hen önskar i utbildningen. Elev 2 önskar också mer ensemblespel, men också mer tid för instrumentallektioner. Sammanfattningsvis önskar elev 2 och 3 utveckla flera aspekter av deras kompositionshantverk, men byter skola för att utvecklas på andra musikaliska områden. Elev 1 önskar i stället byta spår helt och hållet för att minska kravkänslan.

7. Diskussion

I det här kapitlet diskuteras resultatet utifrån de teoretiska begrepp och den tidigare forskning som finns i kapitel 3 och 4. Jag för också ett resonemang om de metoder som har använts för arbetet och presenterar därefter slutsats, musikpedagogiska implikationer samt ger förslag till vidare forskning.

7.1. Praxisgemenskapen

I Nielsen och Kvaless (2000) mening finns fyra aspekter som kännetecknar en mästarläraträdning: *praxisgemenskap, tillägnelsen av en yrkesidentitet, lärare utan formell undervisning och utvärdering genom praxis*. Praxisgemenskapen är således en del av mästarläraträdningen och bör för att vara relevant också ses utifrån den kontexten. Följande avsnitt inleds därför med att diskutera mästarlärbegreppets relevans på det här arbetets kontext utifrån vad Nielsen & Kvale (2000) benämner som *individcentrerad och decentrerad mästarlära*. Därefter diskuteras andra teman som är av relevans för förståelsen av praxisgemenskapen: gemensamt lärande, psykologiska perspektiv och deltagarbanor. Slutligen avrundas kapitlet genom att anknyta till mästarlärbegreppet som helhet.

7.1.1. Individcentrering och decentrering

I intervjuerna med läraren framkommer att hen vill att hens egen roll som konstnärligt föredöme ska vara nedtonad, vilket är en distansering från det som Nielsen och Kvale (2000) beskriver som en individcentrerad mästarläraträdning, där mästaren själv har den viktigaste betydelsen i lärandet. Läraren vill i stället lyfta fram elevernas eget skapande och stärka deras eget uttryck. Samtidigt har strukturerade kursplaner och återkommande uppgifter stor betydelse i elevernas lärande under utbildningen och eleverna pratar själva om sin utveckling i kompositionsämnet i relation till den undervisning som bedrivs av läraren. Praxisgemenskapen har också, vilket redovisas i kommande avsnitt, en viss roll för lärandet, men inte till den grad att utbildningen kan ses som decentrerad, enligt Nielsen och Kvaless (2000) terminologi.

En av de delar av utbildningen som framstår som minst hierarkiska är elevernas självstyrda projekt. Läraren har här delvis en tillbakadragen roll, men har samtidigt en vägledande roll genom hela processen. Det här skiljer sig således mot den icke-hierarkiska del av folkhögskoleutbildningen i folkmusik som von Wachenfeldt (2014) beskriver, där läraren aktiverade eleverna för att under aktiviteten träda tillbaka. I de

elevstyrda projekten beskriver läraren vad som kan förstås som en praxisgemenskap i form av hela musiklinjens elever på skolan.

”Dem ni studerar med, det är dem ni kommer följa genom hela livet, det är de som är dirigenter, musiker och kontaktpersoner och producenter, det är där de hamnar”. (läraren)

Läraren påvisar här vikten av att se yrkeslivets framtida nätverk som det som byggs redan under utbildningen. Då kompositörer är beroende av musiker i sitt arbete blir det relevant att titta på yrkesmusiker som helhet i relation till praxisgemenskapen.

7.1.2. Gemensamt lärande

Den första aspekten av mästarlära, praxisgemenskapen, förstås traditionellt som den yrkesgemenskapen i vilken aktiviteterna utförs (Nielsen & Kvale, 2000). Nielsen (2000) utvidgar emellertid betydelsen av praxisgemenskap till att i vissa sammanhang beteckna den samling av människor som ryms inom en viss utbildningskontext. I det här fallet har jag valt att titta på praxisgemenskapen i en musiklinje på en folkhögskola, och särskilt på den praxisgemenskap som utgörs av de tre kompositionseleverna på skolan.

En del av utbildningen kretsar kring det egna skapandet och arrangerandet av egna konserter. När eleverna arrangerar egna konserter används egenskrivna stycken som en grund för repertoaren, vilka delvis har bearbetats på lektionen. Konsertprojekten fungerar som gemensamma aktiviteter som gruppen strävar mot, vilket enligt Dewey (1999) utgör en grund för lärandet. Läraren säger att hen låter elevernas projekt vara till stor del självstyrande, där läraren intar en tillbakadragen roll som handledare.

Trots att det mesta av arbetet görs individuellt så har kompositionsgemenskapen en viss betydelse för det kollektiva lärandet. Det manifesteras framförallt genom att eleverna vid vissa tillfällen arbetar med sitt individuella skrivande på gemensam tid och plats, men också genom att de delar med sig av inspiration och tips kopplat till uppgifterna i utbildningen. Här uppstår spontant bland eleverna en form av samlärande, vilket möjliggör att eleverna får utvecklas genom att ta del av fler perspektiv och kunskaper (Williams, 2006). Genom den gemensamma chattgruppen utvidgas kunskapskällorna till att inte bara omfatta lärarens kunskaper och formella läromedel, utan även sådant som finns på internetbaserade plattformar. Kompositionsgruppen påminner också om den självstudiegrupp som Smith (1998) undersökte och som ledde till förbättrade resultat på deltagarnas arbeten.

Kollaborativt arbete sker dock inte i någon större utsträckning om konsertarrangeringsmässiga delar undantas. Kollaborativt skrivande nämns endast i

samband med en inledande uppgift, men i övrigt inte. Bilden av det skrivande arbetet befästs i den här studien således som en individbaserad aktivitet. Då lärandet uppstår i alla sociala sammanhang (Dewey, 1999, Lave & Wenger, 1991) hade gruppens gemensamma resurser kunnat utnyttjas mer för att få den fullständiga läroeffekten av kollaborativa arbeten och självstudiesammankomster och mer befinna sig i det som Vygotskij (1978) benämner som *utvecklingszonen*.

7.1.3. Psykologiska perspektiv

Ett återkommande tema i lärarens beskrivning är stärkandet av elevernas självförtroende och minska prestationsångest. Läraren beskriver att hen försöker åstadkomma det genom att bland annat lyfta upp de positiva delarna av elevernas komponerande i sin återkoppling. Ett annat exempel på att stärka elevernas självförtroende är att i utbildningens första uppgift utesluta det *medierande redskap* (Säljö, 2013) som det formella notationsspråket innebär utan i stället, med Säljös (2013) terminologi, låta eleverna producera *artefakter* som bygger på andra *tecken*. På det sättet får elevernas konstnärliga uttryck stå i centrum direkt, medan den formella musikspråkliga utvecklingen bereds plats till senare i utbildningen.

Att eleverna har bra självförtroende kan, enligt Dahlkwist (2012), leda till att samarbetet och diskussionsklimatet inom gruppen gynnas, vilket i sin tur kan leda till bättre resultat. Läraren bekräftar delvis detta när hen vittnar om ett *positivt skolklimat* (Thornberg, 2013) i form av en empatisk förmåga inom elevgruppen och att gruppen besitter en styrka i att kunna stödja varandra, egenskaper som kan innefattas i det som Thornberg (2013) kallar för *prosocialt beteende*.

Eleverna berättar att medlemmarna i kompositionsutbildningen har en emotionell stödfunktion gentemot varandra vid större projekt. En av eleverna uttrycker att det är ”ganska skönt att prata med någon som sitter i samma sits” (elev 3) och ger på det sättet de andra eleverna en roll som ingen annan kan fylla. Att deltagarna lyfter fram de emotionella perspektiven av gruppfunktionen är gemensamt för både den här studien och Smiths (1998) studie om en självstudiegrupp. Vikten av att i en grupp knyta samman rationella aspekter med emotionella sådana (Smith, 1998) bekräftas således.

7.1.4. Deltagarbanor

Med deltagarbanor menas det som Lave & Wenger (1991) talar om som en del av det situerade lärandet i termer av legitimt perifert deltagande. Allteftersom deltagarna i praxisgemenskapen blir alltmer involverade i gruppens aktivitet blir de mer fullvärdiga

deltagare genom att röra sig i deltagarbanor (Lave & Wenger, 1991). I den här studien ges några exempel på vilka deltagarbanor som kompositionseleverna rör sig eller kommer att röra sig i.

Tilläggnelsen av en yrkesidentitet, vilken utgör den andra aspekten av mästarlära (Nielsen & Kvale, 2000), framkommer i hög grad i lärarens beskrivning av vad utbildningen ska förbereda eleverna för.

[...]”det är bättre att ni pratar med era kompisar som är intresserade att spela er musik och så sätter ni ihop små ensembler så skriver ni för dem - det är ett lättare sätt att hitta ett samarbete och det är också det sättet ni kommer att jobba med när ni blir professionella”. (läraren)

I det här exemplet som läraren ger under intervjun finns ett antagande om att eleverna i framtiden kommer att arbeta som kompositörer och projektledare. Prepositionen *när* i sammanhanget att ”bli professionella” skulle kunna vittna om en förväntan hos läraren om elevernas kommande yrkesbana. Läraren talar också om att det är viktigt att skapa en arbetsmodell för att förbereda eleverna på den delen av yrkesverkligheten som inte har med det konstnärliga skapandet att göra.

I fokusgruppintervjun märks inte en tydlig yrkesidentitet hos eleverna. I stället beskriver eleverna yrkesidentiteten i relation till sökandet av densamma, och den osäkerheten som det medför. I elevernas samtal om framtiden framkommer däremot att alla i någon grad strävar efter att arbeta med att skapa musik. Här framträder, liksom hos Nielsen (2000), läraren som en modell för deltagarbanorna, vilket exemplifieras av den dubbla identiteten som både yrkesverksam kompositör och undervisande lärare. Bilden av kompositörsyrket som mångdimensionell aktivitet kan också ses mot bakgrund av de kunskaper som läraren anser är viktiga och lärarens varierade bakgrund.

Här kompliceras dock bilden av de olika föreställningar av sin egen framtid som eleverna ger. Nielsen (2000) skriver att deltagarbanor inte bör förstås som fixerade utan något som växer fram och tar nya former beroende av de kontexter och relationer som finns i miljön. När elev 1 säger att hen ”vill hålla på med musik, definitivt, men kanske inte bara som tonsättare”, visar hen på en potentiell deltagarbanor som bara delvis förbereds i det innehåll som finns i kompositionsutbildningen. Även de andra elevernas vilja att genom en annan utbildning söka kunskap inom andra musikgenrer och andra former för musikskapande kan förstås som att den samlade elevbilden inte berör en, utan flera, yrkesidentiteter.

7.1.5. Kompositionsutbildning i en mästarläraträdning

Nielsen och Kvaless (2000) fyra aspekter av mästarläraträdning kan åtminstone delvis kännas igen i kompositionsutbildningen på folkhögskolan. Utbildningen som praxisgemenskap och tillägnelsen av en yrkesidentitet har avhandlats i tidigare avsnitt. Inom ramen för den formella undervisningen bedöms elevernas arbeten, som ofta har karaktären av styrda övningsstycken. Elevernas upplevelse av utbildningens inledning, då läroböcker saknades och utbildningen kretsade kring elevernas egna arbeten, ligger dock i linje med den utvärdering genom praxis som Nielsen och Kvale (2000) talar om.

7.2. Återkoppling

Här diskuteras hur återkopplingen i undervisningen gestaltas utifrån två aspekter, den som kommer från eleverna och den som kommer från läraren.

7.2.1. Lärarens återkoppling

Läraren säger i intervjun att hans egen roll som konstnärligt föredöme ska vara nedtonad och vill i stället lyfta fram elevernas eget skapande. Undervisningen utgår inte från läraren som en förebildande modell, utan läraren intar i stället en roll som Handal (2007) beskriver som en kritisk vän, där fokuset ligger på att ge eleverna verktyg att själva göra sina egna vägval. Formen för återkoppling som framträder i den observerade lektionen är att läraren åskådliggör problem, genererar problemlösningar och förstärker positiva detaljer i elevens komposition. Strukturen känns delvis igen från Barretts och Gromkos (2007) studie, där läraren inleder med att observera och beskriva arbetet för att sedan visa på problem och möjliga lösningar. Tonvikten i den här studiens observerade lektion låg dock på att eleven själv tilläts att beskriva sitt arbete, vilket kan underlätta för läraren att anpassa sin undervisning och återkoppling efter elevens förståelse (Green, 2018). Två av de tre frågor som finns i Hatties & Timperleys (2007) studie går att identifiera i den ovan beskrivna återkopplingsformen. En tydlig målsättning finns också underförstått inom ramen för den uppgiften som har givits, varför alla tre frågor kan sägas täckas in i interaktionen mellan läraren och eleven.

Viig (2015) konstaterar att en alltför stark lärarstyrning kan ge negativa effekter på elevernas självförtroende. Läraren i denna studies resultat säger sig arbeta med att stärka elevernas självförtroende, vilket också kan underlättas av att hen väljer att inte styra elevernas skapandeprocesser utifrån sina egna konstnärliga ideal.

Vad som framkommer under både intervjuerna och det observerade lektionstillfället är att läraren i återkopplingen fokuserar på tekniska aspekter och i undervisningen ger exempel på stilistiska vägval genom att systematiskt gå igenom

vissa utvalda stilar och epoker. Läraren säger sig inte värdera elevernas stilistiska vägval negativt, men ger exempel på hantverksmässiga delar där tillrättavisningar kan göras. Återkopplingen kan utifrån Greens (2018) termer vara värderande, men konkretiserande och specifik. Läraren relaterar i sina exempel på sin återkoppling värderingar till specifika parametrar av det som bedöms.

Under lektionen tillåts eleverna att grundligt förklara sitt verk och sina vägval, och där lärarens frågor fungerar som vägledande för elevens berättelse. Därefter värderar läraren elevens arbete och ger förslag på förbättring. Läraren använder sig på så sätt av det som Wennergren (2007) kallar närhet och distans i relation till eleverna. Att lärarens egna perspektiv inte lyfts in i samtalet skapar en obalans i dialogen som gör att varken differentiering eller integrering uppstår. Läraren ger dock i intervjun exempel på när hen i kraft av sin kunskapsauktoritet införlivar sina perspektiv i diskussionen av elevens verk.

7.2.2. Elevernas återkoppling

I lektionerna ingår undervisning i att ge feedback. Detta sker både genom att läraren i sin egen återkoppling är en förebild för elevernas återkoppling, men också i de normer som läraren sätter upp för återkopplingen på lektionerna. En av eleverna ger exempel på normen att värderingar måste konkretiseras för att ge mening för mottagaren. Normerna fungerar på det sättet i enlighet med vad Thornberg (2013) beskriver som strukturerande för den sociala kontexten, i den lektionsform som den här förekommer i. Genom att läraren själv är konkret i sin återkoppling av elevernas arbete, så fungerar normsättandet här också delvis genom modellering, en form av lärande som enligt Thornberg (2013) också kan tillämpas i sociala sammanhang. Formen för återkoppling stimulerar också elevernas tillämpning av vad Wennergren (2007) beskriver som differentierande och integrerande förmågor.

Att elever får ge återkoppling till varandra beskrivs av Williams (2006) ha positiva effekter för både givaren och mottagaren av feedback, vilket bekräftas i några av elevernas citat i den här studien. Dels får eleverna möjlighet att utveckla sina språkliga förmågor, vilket Dewey (1999) ser som verktyg för att tillgodogöra sig och ge vidare kunskapen. Williams (2006) skriver också att omformuleringen av den egna kunskapen bidrar till att utveckla densamma. I den här studien bör noteras att utvecklingen i att ge återkoppling stimuleras både av lärarens normgivning och elevernas praktiska träning. Även förmågan att ta emot återkoppling är någonting som

en av eleverna lyfter fram som betydelsefullt, särskilt i perspektivet av att bli förberedd för att göra det i andra sammanhang.

7.3. Kompositionsprocesser

Här behandlas frågor om elevernas kompositionsprocesser och hur de utifrån sina egna beskrivningar tar form. Tidigare forskning tas också in för att diskutera hur kompositionsprocessen behandlas i själva undervisningen.

7.3.1. Elevernas kompositionsprocesser

Bland de tre eleverna på utbildningen träder också tre olika typer av kompositionsprocesser fram. Elev 2 berättar om en intuitiv process där stycket växer fram spontant. De andra två eleverna har båda strategier som Hagerman (2016) kallar produktion av stöttor. Elev 3 beskriver en intrapersonell aktivitet där hen ställer frågor om vilka musikaliska komponenter och ramar som bäst främjar det hen vill uttrycka. Ramverket fungerar sedan som vägledande för kompositionsprocessen. Produktionen av stöttor finns också i lärarens eget skapande.

Två av eleverna bekräftar att kompositionsprocessen involverar en snårighet, där idéer bearbetas och omarbetas flera gånger under processen. Eleverna befinner sig således i det som Houmann (2017) kallar för ett *challenge space*, där kompositören inte följer en tydlig linje utan kan behöva ta steg tillbaka och pröva nya vägar för komponerandet. Hagerman (2016) menar att kontinuerligt revideringsarbete är en naturlig konsekvens av att arbeta med fritt strukturerade problem. Att alla elever i den här studien inte beskriver sin process på det sättet hade kunnat vara föremål för ytterligare diskussion. Hagerman (2016) nämner mängden tid som en begränsande eller möjliggörande faktor för att utveckla arbetet genom omprövning.

7.3.2. Undervisning i process

Lupton & Bruce (2010) beskriver tre aspekter av kompositionsutbildning: hantverk, process och konst. I kompositionsutbildningen på den studerade folkhögskolan är alla tre närvarande. Hantverket representeras av de stil- och instrumentationsstudier som är återkommande inslag i lektionerna. Processen känns igen i elevernas egna berättelser om att pröva och ompröva sina idéer och konstdelen känns igen i lärarens beskrivning av utvecklandet av det personliga uttrycket. Utvecklandet av det personliga uttrycket sker främst genom att från läraren ge elever verktyg att uttrycka sin musik genom de verktyg som konstmusiken erbjuder. Dewey (1999) skriver att språket har stor betydelse

för utvecklingen av lärandet. Flera elever uttrycker trots det att de språkliga verktygen utgör de största hindren för dem att komma vidare i sitt skapande.

Att kompositionsprocessen ser olika ut bland eleverna kan förklaras av att skapandeprocessen inte framstår som ett tydligt tema i undervisningen för alla elever. Elev 3 säger emellertid att kompositionsprocessen är en del av lärarens återkoppling genom att hen synliggör detaljer och vidare ger begrepp för de tekniker som eleverna, mer eller mindre medvetet, använder sig av. Elev 1 och 2 säger dock att processaspekter inte förekommer eller förekommer i liten grad på lektionerna.

Några av Viigs (2015) huvudaspekter framkommer i den samlade bilden av utbildningen som ges under datainsamlingen. Under den observerade lektionen genomförs en presentation av uppgiften i form av lyssning av olika exempel och interaktiva samtal där kännetecknen för stilen presenteras. Således genomförs reflexion baserad på observation (Nielsen & Kvale, 2000), men där läraren vägleder eleverna i de kompositionstekniska aspekterna som är genomgående för den stilen som eleverna får i uppgift att komponera inom. De andra av Viigs (2015) huvudaspekter kan också kännas igen i undervisningen, men i olika sammanhang. Experimenterandet nämns i elevernas beskrivning av sina processer. Reflektion och bearbetning förekommer under lektionen och framförandet sker i extern lokal eller i skolan. Till detta kan tillföras en repetitionsteknisk del, där eleverna via notation och muntliga instruktioner överför musiken till de musiker som ska framföra verket. Tillämpandet av Viigs modell i kompositionsutbildningen kan således sägas innehålla fem huvudaspekter: presentation, experimenterande, reflektion/bearbetning, överföring och framförande.

En stor del av utbildningen kretsar kring friare projekt med konserter som mål. Det här tangerar några av de avgörande faktorerna för hög motivation som Dahlkvist (2012) listar, där självbestämmande, självstyrning och mätbara målsättningar ingår. De friare projekten kan därmed fungera som motivationshöjande under förutsättning att eleverna ser snabba och tydliga resultat med sitt eget arbete och att de får adekvat återkoppling (Dahlkvist, 2012). Här spelar de regelbundna kompositionslektionerna en viktig roll i att synliggöra progressionen och få återkoppling, både från läraren och medeleverna. Dessutom liknar också de friare kompositionsprojekten i vissa avseenden den yrkestillvaron som läraren beskriver.

7.4. Metodologiska reflektioner

Den här studien har använt sig av flera olika metoder för att ge en så bred bild av problemet som möjligt. Flermetodsdesignen har varit en styrka i arbetet med att kunna

jämföra och verifiera lärares tankar, elevers tankar och lektionsaktiviteter gentemot varandra.

De båda intervjuerna har vid resultatbearbetningen väckt fler frågor än de som ställdes från början. Den begränsade tiden och den semistrukturerade intervjuformen gav litet utrymme att låta fler av informanternas egna perspektiv fördjupas. Lärare har lyft upp nya teman som hade kunnat infogas i samtalet med eleverna och vice versa. Flera intervjutillfällen hade på så sätt kunnat skapa möjligheter att följa upp tidigare intervjuer med nya frågeställningar och därmed bilda ett syntetiskt samtal. Jag har i diskussionen försökt att låta de olika insamlingsmetoderna bilda ett sådant samtal, men hade med fler intervjuer kunnat fördjupa dessa.

På samma sätt har tidsramen kring det observerade gjort att det insamlade materialet utifrån deltagande observation varit begränsat utifrån två aspekter. Den ena aspekten är att endast ett lektionsbesök genererar en liten mängd data. Den andra aspekten berör tidpunkten för observation. Ett neddyk i den vardagliga undervisningen måste relateras till skedet i elevernas lärande och deras sociala processer. Det har därför, på grund av dessa två aspekter, varit svårt att dra generella slutsatser. Bryman (2011) föreslår triangulering som ett verktyg för att säkerställa trovärdigheten, där flera metoder används för att bekräfta varandra. Jag har använt datamaterialet från deltagande observation i syfte att bekräfta utsagor från intervjuerna och lyfta in resonemang som yttras på lektionerna för att komplettera det som sägs i intervjuerna.

7.5. Slutsatser

Syftet med den här studien var att studera en kompositionsutbildning på en folkhögskola med avseende på lärarens och elevernas roller i det situerade lärandet. Jag har uppnått syftet genom att belysa kompositionsutbildningen genom fyra frågeställningar och använt mig av kvalitativa intervjuer och deltagande observation för att göra detta. Resultatet diskuteras utförligare i föregående delkapitel, men jag avser här att sammanfatta och förtydliga de slutsatser jag har dragit under respektive frågeställning.

- Vilka funktioner har praxisgemenskapen med avseende på musiklinjen som helhet och kompositionsutbildningen?

Intervjuerna visar att det finns en viss grad av gemensamt lärande mellan eleverna, där de utbyter kunskap och inspiration när de träffas och genom en chattgrupp. Praxisgemenskapen fungerar också motiverande för några av eleverna där individuellt skrivande på gemensam plats är en del av de aktiviteter som de genomför tillsammans.

Eleverna tillbringar dock skrivprocessen mestadels ensamma och kollaborativa kompositionsuppgifter är inte regelbundet förekommande. Eleverna betonade också att gruppen fungerar i hög grad som socialt stöd, framförallt inför de utmaningar som eleverna ställs inför när det kommer till att arrangera konserter och repetera egenskrivet material. Praxisgemenskapen fungerar som en ytterligare källa för återkoppling på verken, framförallt under lektionerna.

- Vilken roll har läraren i formandet av kunskaper, praxisgemenskapen och elevernas deltagarbanor?

Gruppundervisningen som lektionsform ger flera möjligheter till att involvera elever i ett gemensamt lärande. Läraren låter också eleverna få möjlighet att uttrycka sig genom sin musik och genom muntliga beskrivningar av sina konstnärliga visioner i samband med vissa friare kompositionsuppgifter. Det är också tydligt att eleverna använder läraren som en modell för gestaltandet av deltagarbanor, men elevernas deltagarbanor har vissa signifikanta skillnader jämfört med lärarens.

- Hur ser återkopplingen till elevernas arbeten ut, som den ges av elever och lärare?

Lärarens återkoppling fokuserar framförallt på tekniska aspekter och syftar till att stärka elevernas självförtroende genom att lyfta fram goda exempel. Läraren använder i undervisningen en modell byggd på problematisering, förslag till utveckling och bekräftelse av välfungerande detaljer. Läraren undervisar också i återkoppling genom att sätta upp normer för hur återkopplingen ges mellan eleverna, så att den innehåller en dialogisk dynamik och utvecklar elevernas språk.

- Hur behandlas kompositionsprocessen i undervisningen, praxisgemenskapen och det individuella arbetet?

Kompositionsprocessens plats i undervisningen är inte synlig för alla elever. Skrivandet sker nästan uteslutande individuellt och ser olika ut för eleverna. Det framkommer också i några av elevernas berättelser att det finns stort utrymme för att ompröva idéer, vilket också uppmuntras av läraren.

7.6. Musikpedagogiska implikationer

Praxisgemenskapernas betydelse i musikundervisningen bör belysas mer, både i relation till lärandet som sker utanför undervisningen och förståelsen för hur deltagarbanorna formas. När elever formar en praxisgemenskap och således finner egna vägar till kunskap kan detta få stor betydelse för lärandet. Läraren bör således vara skicklig på att ta in elevernas egna kunskaper i undervisningen och se till att främja gemenskapen

mellan eleverna, så att lärandet ges plats i den sociala kontexten i och utanför den formella undervisningen.

7.7. Förslag till vidare forskning

Praxisgemenskaper i högre musikutbildning har tidigare undersökts med en kombination av observation och intervjuer som bas (Nielsen, 2000, von Wachenfeldt, 2014). Här finns utrymme för ett etnografiskt perspektiv att ta plats även i kompositionsutbildningskontexten, där studenters individuella och gemensamma arbete även utanför undervisningen skulle kunna studeras.

Ett annat förslag berör möjligheten till fler kollaborativa och gemensamma inslag i högre kompositionsutbildning. På vilket sätt skulle kollaborativa tonsättningsprojekt gestalta sig så att både kompositörernas personliga uttryck och den gemensamma kunskapsbasen tas tillvara? Hur kan man ytterligare uppmuntra och stärka utbyttandet av den samlade kunskap och de olika erfarenheter som finns i en grupp av kompositionselever?

8. Referenser

- Alexandersson, L. (2011). *Att undervisa i komposition: en studie av kompositionsundervisningen på Gotlands Tonsättarskola* (Examensarbete). Malmö: Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet. Tillgänglig: <http://lup.lub.lu.se/student-papers/record/1975880>
- Barrett, M. & Gromko, J. (2007). Provoking the muse: a case study of teaching and learning in music composition. *Psychology of Music*, 35(2), s. 213-230. doi: [10.1177/0305735607070305](https://doi.org/10.1177/0305735607070305)
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (B. Nilsson, Övers., 2. uppl.) Stockholm: Liber. (Originalarbete publicerat 2002).
- Dahlkwist, M. (2012). *Lärarens ledarskap – relationer och grupprocesser*. Stockholm: Liber.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning* (N. Sjärdén, Övers.). Göteborg: Daidalos. (Originalarbete publicerat 1916)
- Falthin, P. (2013). Algoritmisk komposition som verktyg för musikaliskt lärande – Musikalisk begreppsutveckling och meningsskapande. I C. Ferm Thorgersen (Red.), *Perspektiv på praktikinära musikpedagogisk forskning: utkomster av en forskarskola*. (s. 151-172). Luleå: Institutionen för konst, kommunikation och lärande, Luleå tekniska universitet.
- Folkuniversitetet (2020). *Utbildningar – Gotlands tonsättarskola*. Hämtad 2020-03-22, från https://www.folkuniversitetet.se/vara-skolor/estetiska-skolor/gotlands-tonsaettarskola/utbildningar?gclid=Cj0KCQjwmdzzBRC7ARIsANdqRRm2YISnB4VNPvuuyvY64fSKP6Ro_-y9rT6-qMrOnS3k1GUIY4xzfwaAo0QEALw_wcB
- Green, J. (2018). *Återkoppling för lärande och utveckling av undervisningen*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: https://larportalen.skolverket.se/#/modul/3-skolansvardegrund/Grundskola/301_Delaktighet_inflytande/del_07/
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage Publications, Inc.
- Hagerman, F. (2016). *”Det är ur görandet tankarna föds” – från idé till komposition: En studie av kompositionsprocesser i högre musikutbildning* (Doktorsavhandling). Stockholm: Kungliga Musikhögskolan. Tillgänglig: <https://portal.research.lu.se/portal/sv/publications/det-ar-ur-goerandet-tankarna->

[foeds--fraan-ide-till-komposition\(2042ccb7-7926-4a28-b3a1-221d827d6205\).html](https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A613679&dswid=8064)

- Handal, G. (2007). Handledaren – guru eller kritisk vän? I T. Kroksmark & K. Åberg (Red:er), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 19-31). Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: [10.3102/003465430298487](https://doi.org/10.3102/003465430298487)
- Houmann, A. (2017). Creativity in Music Education? The Wild Card That Got Stuck in the Deck. I R. A. Beghetto & B. Sriraman (Red:er), *Creative Contradictions in Education, Creativity Theory and Action in Education 1* (s. 281-301). Basel: Springer International Publishing Switzerland.
- Jönsson, A. (2017). *Lärande bedömning* (4. uppl.). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Larsson, S. (2013). Folk high schools as educational avant-gardes in Sweden. I A. Laginder, H. Nordvall & J. Crowther (Red:er), *Popular Education, Power and Democracy: Swedish Experiences and Contributions* (s. 72-96). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A613679&dswid=8064>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lupton, M. & Bruce. C. (2010). Craft, process and art: Teaching and learning music composition in higher education. *British Journal of Music Education*, 27(3), 271-287. doi: [10.1017/S0265051710000239](https://doi.org/10.1017/S0265051710000239)
- Nielsen, K. (2000). Musikalisk mästarlära. Deltagarbanor på musikkonservatoriet. I K. Nielsen & S. Kvale (Red:er), *Mästarlära. Lärande som social praxis* (s. 139-153). Lund: Studentlitteratur.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2000). Mästarlära som lärandeform av i dag. I K. Nielsen & S. Kvale (Red:er), *Mästarlära. Lärande som social praxis* (s. 27-46). Lund: Studentlitteratur.
- Nylander, E. (2014). *Skolning i jazz: Värde, selektion och studiekarriär vid folkhögskolornas musiklinjer* (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Behavioural Science, No. 183). Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet. Tillgänglig: <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A716895&dswid=4025>

- Nylander, E. & Dalberg, T. (2015). Jazzklass: Folkhögskolan som intermediär utbildningsinstitution. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(1-2), 100-126.
Tillgänglig: <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1409>
- Smith, H. A. (1998). Self-study and the Development of Collective Knowledge. I M. L. Hamilton, S. Pinnegar, T. Russell, J. Loughran & V. LaBoskey (Red:er), *Reconceptualizing Teaching Practice: Self-study in Teacher Education* (s. 19-29). London: Falmer Press.
- Statistiska centralbyrån (2020). *Antal deltagare i folkhögskolekurser efter kön, kursstyp, kursinriktning, region, där utbildningen bedrivs och år*. Hämtad 2020-03-22, från <http://www.statistikdatabasen.scb.se/sq/84887>
- Sveriges folkhögskolor (2020a). *Vår historia och framtid*. Hämtad 2020-02-23, från <https://www.sverigesfolkhogskolor.se/om-folkhogskola/var-historia-och-framtid/>
- Sveriges folkhögskolor (2020b). *Om folkhögskola*. Hämtad 2020-02-23, från <https://www.sverigesfolkhogskolor.se/om-folkhogskola/>
- Sveriges folkhögskolor (2020c). *Estetiska kurser på folkhögskola*. Hämtad 2020-03-22, från <https://www.folkhogskola.nu/sok-kurser/estetiska-kurser/>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2013). *Lärande & kulturella redskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Thornberg, R. (2013). *Det sociala livet i skolan: socialpsykologi för lärare*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Viig, T.G. (2015). Composition in Music Education: a Literature Review of 10 Years of Articles Published in Music Education Journals. *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 16 2015*, 227-257. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/11250/2426741>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- von Wachenfeldt, T. (2014). Praxisgemenskap och ideologi bland elever och lärare på en folk- och världsmusikutbildning. *Svensk tidskrift för musikforskning*, 96(2), 23-41.

- Wennergren, A. (2007). *Dialogkompetens i skolans vardag: en aktionsforskningsstudie i hörselklassmiljö* (Doktorsavhandling, 2007:34). Luleå: Luleå tekniska universitet. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-17208>
- Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra – samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber.

Bilaga 1. Samtyckesformulär



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

Markus Jullander
studerande vid ämneslärarutbildningen i musik, GY
markus.jullander.317@student.lu.se

Information om studien och samtyckesformulär

Tack för att du väljer att delta i min studie! Mitt examensarbete har som syfte att studera en kompositionsutbildning på folkhögskola med avseende på lärandet inom och utanför undervisningen.

Studien består av deltagande observation vid en eller två lektioner, varav en av lektion följs upp med en intervju. Dokumentationen från den observerade lektionen och intervjun sker genom fältanteckningar och ljudinspelningar. Transkriptionerna och anteckningarna kommer att förvaras så att inga obehöriga kommer åt dem. Namn på personer och skola kommer vid studiens publicering att döljas eller fingeras. Vidare kommer uppgifter som kan härledas till din person att uteslutas. Allt för att i största möjliga mån skydda din identitet.

Deltagande i forskningsprojektet är frivilligt och du har rätt att avbryta när som helst, utan särskild förklaring. Redan insamlade data förstörs inte men dina egna uttalanden kan uteslutas i redovisningen av materialet om du så önskar.

Jag har informerats om studien och samtycker till att Markus Jullander behandlar mina personuppgifter enligt ovan.

Underskrift

Ort

Datum

Namnförtydligande

Bilaga 2. Intervjuguide

TILL LÄRARE

Bakgrundsfrågor

Ålder:

Utbildning:

Tidigare erfarenhet som lärare:

Tidigare erfarenhet som kompositör:

Tidigare erfarenhet som musiker:

År på skolan:

Undervisningen

- Berätta om upplägget!
- Hur har du kommit fram till det?
- Hur ser den enskilda lektionen ut? Liknande eller olika?
- Vilka förväntningar har du på studenternas delaktighet i lektionen? Vem ska prata?
- Hur var dagens lektion i förhållande till det?
- Hur ser du på relationen mellan hantverk och personligt uttryck? Hur arbetar du med dessa saker?
- Hur mycket får studenterna pröva/ompröva sina idéer?
- Hur och i vilken grad undervisar du i personligt uttryck? Varför?
- Hur ser den optimala lektionen ut?

Den egna kompositionsprocessen

- Berätta om din egen skrivandeprocess!
- Har mycket arbetar du med att pröva/ompröva dina idéer?
- Hur mycket känner du att du får använda din kreativitet?
- Hur är livet som kompositör? Jobbar du mycket ensam eller med andra?
- Vad är likt och vad skiljer professionella kompositörer från kompositionsstudenter?

Mål

- Vad vill du att eleverna ska få ut av utbildningen?
- Vad vill du att eleverna ska få ut av dina lektioner?
- Hur väl tycker du att verkligheten stämmer med din vision?
- Hur utvärderar du undervisningen?

Framtid

- Vilka förändringar kommer du att göra i framtiden?
- Vilka förändringar skulle du vilja göra av kompositionsutbildningen?
- Vilka hinder/möjligheter har du att genomföra dessa förändringar?

TILL ELEVER

Bakgrundsfrågor

Ålder:

År på skolan:

Tidigare utbildning:

Annan musikalisk erfarenhet:

Val av skola/utbildning

- Vad var viktigt för er i valet av skola/utbildning?
- Vad kände ni till om läraren innan ni sökte? Vilken roll hade läraren för valet av skola?

Undervisningen

- Hur brukar en lektion se ut? Hur är ordet fördelat mellan lärare och elev?
- Hur var dagens lektion i förhållande till det?
- Vad tycker ni generellt om undervisningsupplägget här?
- Hur är undervisningen här jämfört med ev. annan kompositionsundervisning ni har haft?
- Hur ser den optimala lektionen ut?

Den egna kompositionsprocessen

- Berätta om er skrivandeprocess! Hur arbetar ni med era kompositioner?
- Hur lång är tiden från idé till färdigt stycke?
- Hur mycket prövar och omprövar ni idéer?
- Hur mycket får ni använda er kreativitet?
- Vad känner ni att ni får utveckla mest i er utbildning – hantverk (teori, satslära, instrumentation etc.) eller personligt uttryck? Motivera! Vad skulle ni önska mer/mindre av?
- Hur är livet som kompositionsstudent? Jobbar du mycket ensam eller med andra?
- Träffas ni utanför lektionerna? Ger ni varandra feedback, kunskaper eller inspiration?

Mål

- Vilka förväntningar har ni på utbildningen?
- Vilka förväntningar har ni på kompositionslektionerna?
- Hur väl tycker ni att utbildningen motsvarar era förväntningar?

Framtid

- Vad vill ni göra i framtiden?
- Vad hade ni behövt utveckla för färdigheter för att uppnå era ambitioner?
- Vad tror ni krävs för att bli professionell kompositör?