



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

Examensarbete, 15 hp

Kompletterande Pedagogisk Utbildning, 90 hp

Höstterminen 2020

Daniel Möllås

Bland mästare och mentorer

En studie av hur kompositions lärare beskriver arbetssätt för
kompositions pedagogiskt lärande och övning på gymnasie- och
folkhögskolenivå

Handledare: Magali Ljungar-Chapelon

Abstract

Among Masters and Mentors is a thesis which aims to investigate how four composition teachers in college preparatory music education programs view their teaching compared to their craftsmanship as composers. The study has a special focus on the independent practice of composition and examines how the teachers themselves practice and which aspects of this they wish to transfer into their teaching. To give concrete examples of the effects of different working methods, the interview study has been supplemented with an artistic study in which the author Daniel Möllås - also a trained composer in the bachelor's and master's program at Malmö Academy of Music - examines his own composition work and shows the effects of different approaches to creation and practice. The theoretical framework is based on a socio-cultural perspective with *scaffolding* as a recurring concept, which is also being compared with the theory of mastery and specifically its focus on *imitation*. The results show composition as a craft that can be divided into two parts: the technical craft that is closely associated with mastery, and the creative craft that is close to the principle of *scaffolding*. The final goal aims towards that the composer should be able to reach a stage where he/she creates his/her own rules and frames in his/her work, that is *self-scaffolding*.

Title: *Bland mästare och mentorer*

English title: *Among Masters and Mentors*

Author: Daniel Möllås

Language: Swedish

University: Lund University, Malmö Faculty of Fine and Performing Arts, The Music Academy in Malmö

Keywords: Composition pedagogy, composer, scaffolding, master teaching, technical craftsmanship, creative craftsmanship, imitation, tradition, practice

Sammanfattning

Bland mästare och mentorer är ett examensarbete som syftar till att undersöka hur fyra kompositions lärare på högskoleförberedande musikutbildningar beskriver sin undervisning i relation till sitt hantverk som tonsättare/kompositörer. Studien har ett särskilt fokus på det självständiga övandet i komposition och undersöker hur lärare själva gör och vad av detta som de vill omsätta till undervisningen. För att ge konkreta exempel på effekterna av olika arbetsmetoder har intervjustudien kompletterats med ett konstnärligt forskningsarbete där författaren Daniel Möllås - tillika utbildad tonsättare vid kandidat- och masterutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö - undersöker sitt eget kompositionsarbete och visar på effekterna av olika tillvägagångssätt i skapandet och övandet. Det teoretiska ramverket utgår ifrån det sociokulturella perspektivet med *scaffolding* som återkommande begrepp, vilket också jämförs med mästarläran och specifikt dess fokus på *imitation*. Resultatet visar på att komposition som hantverk behöver delas upp i två delar: det tekniska hantverket som är nära förknippat med mästarläran och det kreativa hantverket som står nära scaffolding-principen. Det slutgiltiga målet är att tonsättaren/kompositören kan nå ett stadium där hen skapar egna regelverk och stöttor i sitt arbete, det vill säga *self-scaffolding*.

Titel: *Bland mästare och mentorer*

Engelsk titel: *Among Masters and Mentors*

Författare: Daniel Möllås

Språk: Svenska

Universitet: Lunds universitet, Konstnärliga fakulteten i Malmö, Musikhögskolan i Malmö

Nyckelord: Kompositionspedagogik, tonsättare/kompositör/komponist, scaffolding, mästarlära, tekniskt hantverk, kreativt hantverk, imitation, tradition, övning

Förord

Ett examensarbete kräver en stor mängd arbete - och mycket av detta hade inte varit möjligt att genomföra utan den ovärderliga insatsen från olika personer som möjliggjort denna studie. Jag vill därmed rikta ett stort tack till:

- Martina Tomner, Per-Ingvar Reuter, Mattias Svensson Sandell och Hans Parment för att ni ville ta er tid att svara på mina frågor - både de som jag hade för det här arbetet och allt det ni lärt mig dessförinnan,
- Magali Ljungar-Chapelon för alla kloka råd och tankar som hjälpt mig hitta och utveckla intressanta spår att skriva vidare på,
- Staffan Storm och Kent Olofsson för er värdefulla input och hjälp med tankar om komposition, undervisning och referenser,
- alla mina kompositions lärare som stöttat och hjälpt mig genom de många gångna åren av kreativ och teknisk utveckling,
- Gunvie Möllås för all hjälp och samtal om allt från vetenskaplig forskning till livets alla andra delar!

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställning	3
2.1 Frågeställningar	3
3. Bakgrund	4
3.1 Definition av termer	4
3.2 Lärande och kunskap	5
3.3 Institutionell musikutbildning	8
3.4 Komposition som konstform	10
3.5 Kompositionsutbildning	12
3.6 Scaffolding i kompositionsundervisning	16
3.7 Lärarens olika roller	18
4. Metod	20
4.1 Metodologiska överväganden	20
4.2 Studiens fokus	21
4.3 Metoder för datainsamling	21
4.4 Genomförande	22
4.4.1 Intervjuguide	22
4.4.2 Urval	22
4.4.3 Respondenter	23
4.4.4 Datainsamling	24
4.5 Analys	24
4.6 Studiens giltighet och trovärdighet	25
4.7 Etiska utgångspunkter	26
5. Resultat	27
5.1 Respondenternas bakgrunder	27
5.1.1 Martina & Nya Malmö Latin	27
5.1.2 Per-Ingvar & Sundsgårdens Folkhögskola	28
5.1.3 Mattias & Gotlands Tonsättarskola	29
5.1.4 Hans & S:t Sigfrids Folkhögskola	30
5.2 Rollen som komponist	31
5.2.1 Begreppet komposition	31
5.2.2 Kompositionsövning/instrumentalövning	33

5.2.3 Övningsrutiner i komposition	35
5.3 Rollen som kompositions lärare	37
5.3.1 Varför kompositions lärare?	37
5.3.2 Kompositionseleven/studenten	39
5.3.3 Kompositionsundervisningen	41
5.4 Kort insyn i en tonsättares arbetsprocesser	44
5.4.1 Arbetsprocess för en komposition	44
5.4.2 Övriga kompositionsrelaterade moment	47
6. Diskussion	49
6.1 Metoddiskussion	49
6.2 Övergripande resultatdiskussion	50
6.3 Kompositionsämnets två huvudstrukturer	52
6.3.1 Tekniskt hantverk	52
6.3.2 Konstnärligt hantverk	53
6.4 Undervisningsform - Individ/grupp	54
6.5 Övning i komposition - Arbetsdisciplin	55
6.6 Slutsats	57
6.7 Fortsatt forskning	58
7. Referenser	60
Bilagor	

1. Inledning

Intresset för att komponera började tidigt för mig och i närmare ett decennium har jag studerat detta på eftergymnasial och högskolenivå, med inriktning mot den västerländska konstmusiken. Genom åren har jag haft ett stort antal lärare som också varit mer eller mindre verksamma komponister och som delat med sig av sina personliga erfarenheter och sina estetiska utgångspunkter. Under min utbildning har jag på så sätt möts av olika perspektiv som jag har kunnat utforska och därigenom bilda min egen uppfattning om vad jag vill att *min* musik ska vara.

Hösten 2015 började jag på musikerutbildningen på Musikhögskolan i Malmö (MHM) med inriktning komposition. Flera kurser gjordes gemensamt med instrumentalister och redan från start var lärarna tydliga med att vi studenter ansvarade för att fylla mycket av studietiden med egen övning. För instrumentalisterna var det inga problem, de hade ju sina instrument att öva på flera timmar om dagen.

Jag däremot ställde mig frågan hur mycket tid som förväntades av mig som kompositionsstudent att lägga på mina studier. Framförallt: vad förväntades jag lära mig av att studera komposition på grundläggande högskolenivå? Frånsett lektioner i musikteori, satslära och gehör som alla musikerstudenter ska ha, upplevde jag inte att det fanns några konkreta riktlinjer för hur jag övar på mitt instrument när instrumentet är *komposition*. Detta till skillnad mot sång eller instrumentstudier där det finns desto tydligare traditioner och strukturer för hur både undervisning och övning ser ut - var för sig såväl som tillsammans i ensemblespel. För min del har det snarare handlat om att skriva lite då och då, till dess att kompositionen är färdig. Samtidigt kan det tyckas att en soloinstrumentalist som bara övar på sina konsertstycken, men ingenting på speltekniker (såsom skalor, intonation, rytm, dynamik, klang, register, artikulation med mera) aldrig kommer att utvecklas. Borde inte detta gälla för komponister också, om jag bara fokuserar på den färdiga produkten utan att öva upp mina tekniker? Framförallt, hur gör jag för att öva på detta *regelbundet* - och vad behöver jag göra? Handlar det om att värma upp varje morgon med en Bachfuga, eller kanske att skriva en liten pastisch för byrålådan?

Inga ramar tycks finnas för hur en komponist ska öva på sitt instrument. Däremot finns det en mer eller mindre vedertagen akademisk norm för hur en komponist ska lära sig de konventionella kompositionsteknikerna, av traditionella skäl. Såsom det alltid har gjorts ska det fortsättningsvis göras. Detta både skiljer sig och kan liknas vid de instrumenttraditioner som en musiker befinner sig i. Inte nog med att musikern måste öva flera timmar om dagen, hen ska även genomgå en viss övningsstruktur - från uppvärmning till skalor, teknik, etyder, instudering, nervärmning och därtill ytterligare förberedelsearbete som inte inkluderar aktivt spelande. Det är så en musiker förväntas göra, det är så vi lär oss av våra lärare och såsom de i sin tur har lärt sig av sina lärare.

Denna uppsats utgör examensarbetet för min Kompletterande Pedagogiska Utbildning på MHM. Från mina tidigare kompositionsutbildningar har jag fått en bred ämneskunskap att lära ut, men det i sig svarar inte nödvändigtvis på den mest essentiella frågan jag fortfarande bär på:

Hur undervisar jag i komposition? Närmare bestämt: vad är det jag förväntas lära mina studerande och vad är det jag *vill* lära dem? Är de konventionella teknikerna en nödvändighet för att vara lärare i detta ämne? Därtill finns en följdfråga gällande övning: hur kan eleven på bästa sätt internalisera det jag lär ut till sitt eget lärande?

Jag inser att svaren på dessa frågor är väsentliga både för min roll som lärare för att kunna hjälpa mina elever att hitta de bästa förutsättningarna att internalisera kunskap och för mig själv för att kunna omsätta kunskap från min tonsättarroll till lärarrollen. Det känns inte som en självklarhet och i min mening ett problem som jag tror många kan dela med mig. Amerikanska forskare som Kaschub och Smith (2013) bekräftar detta med särskild betoning på att det generellt saknas riktlinjer för hur undervisning i komposition kan ske på olika nivåer. De skriver:

After all, even with hundreds of years of documented compositional practice, no single pedagogy of composition has emerged. There are as many approaches to teaching composition as there are potential composers waiting to be taught. (s. 11)

Detta är den grundläggande utgångspunkten till varför jag skriver detta arbete; att identifiera *kompositionspedagogiken* som begrepp och fenomen och därmed ta ett litet steg i riktning mot att föra vidare läran om undervisning i komposition.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med mitt arbete är att undersöka hur kompositions lärare (tillika tonsättare och/eller kompositörer) beskriver sin undervisning i komposition och sina arbetssätt för utvecklande av sina elevers förmågor och färdigheter. Utifrån lärarnas beskrivningar vill jag i nästa steg konkretisera olika specifika tillvägagångssätt för till exempel *övning* som ett av lärandemomenten i undervisningen, genom att undersöka och jämföra mitt eget arbete som tonsättare med de erfarna och yrkesverksamma lärarnas tankar om vilka kunskaper som bör läras ut. Därför har den här uppsatsen ett särskilt fokus på att identifiera övningsrutiner för komponister och hur de kan omsätta dessa kunskaper i sin lärarroll, så att det blir en förebildande metod som eleverna kan dra nytta av i sitt eget skrivande.

Målet är att utifrån lärarnas beskrivningar och mina egna erfarenheter kunna närma mig skapandet av ett underlag för hur lärare kan undervisa i komposition på ett sätt som blir gynnsamt för elevernas lärande. Det handlar om att identifiera arbetssätt och synliggöra deras betydelse för den här typen av undervisning och ämnets fortsatta utveckling. Det gäller för mig personligen och andra komponister ur såväl ett lärarperspektiv som ett konstnärsperspektiv, så att våra erfarenheter kan bli förebilder för de studerande att inspireras av.

2.1 Frågeställningar

Syftet förväntas uppnås med hjälp av följande frågor:

- Hur beskriver lärare sin undervisning i komposition?
- Vilka övningsrutiner och verktyg använder sig kompositions lärare av själva i sitt eget skapande och i sin undervisning?
- Vilka tillvägagångssätt i mitt *eget* arbete/övande i komposition vill jag omsätta till undervisning för att kunna skapa en undervisning som är anpassad till mina enskilda elever/studenter, oavsett deras olika musikmaker och nivåer?

3. Bakgrund

I detta kapitel ger jag en bakgrund till tidigare forskning som ligger till grund för arbetet och som studiens resultat återkopplas till i diskussionskapitlet. Bakgrunden inleds med att definiera termer som används i uppsatsen (3.1). Efter det presenteras några olika teoretiska utgångspunkter för lärande och kunskap (3.2), samt hur dessa konkretiseras i utbildningsinstitutionella sammanhang (3.3). Därefter lyfts några perspektiv på komposition som konstform (3.4), vilket följs av teoretiska resonemang om kompositionsutbildning (3.5). En beskrivning av undervisningsmetoden scaffolding i kompositionsundervisning presenteras i avsnitt 3.6 och kapitlet avslutas med ett avsnitt (3.7) om lärarens olika roller, kopplat till ämneskunskaper om kompositionsrelaterade verktyg.

3.1 Definition av termer

I en rapport från Konstnärsnämnden (Österling, 2009) beskrivs det svenska språket vara unikt med att ha flera ord för titeln *musikskapare*, medan i andra länder finns det bara ett ord där en genrespecificering adderas till titeln, till exempel *jazz composer*, *classical composer*, *compositeur de chanson* et cetera. De svenska titlarna *tonsättare* och *kompositör* syftar båda till att beskriva en person som skriver musik och det kan råda förvirring om vad som skiljer begreppen åt. En specificering av dessa titlar har gjorts av Föreningen Svenska Tonsättare (FST) och Sveriges Kompositörer av Populärmusik (SKAP). FST menar att tonsättare arbetar inom konstmusikområdet och skriver musik för orkester- och kammarmusik, opera, elektroakustisk musik och blandformer mellan olika konstmusikaliska genrer. SKAP menar att kompositörer omfattar genrer som jazz, pop, rock, film, folk- och världsmusik. I Österlings (2009) rapport används dessutom titeln *komponist* som ett gemensamt begrepp för både tonsättare och kompositör.

I denna uppsats använder jag vid citering samma termer som författarna själva använder, men i egna tolkningar har jag strävat efter att bredda relevansen för flera musikskapande läsare genom att använda termen komponist. Det innebär till exempel att även om jag enbart definierar mig själv som tonsättare så kan jag i jämförelse med andra även definiera mig som komponist.

Ytterligare en viktig term att förtydliga handlar om vem vi kallar för elev eller student. Enligt SO (2009) definieras *elev* som en ung person på grundskole- och gymnasienivå, medan en student definieras som en person som gått ut gymnasieskolan, eller som studerar på högskola/universitet (SAOL, 2015). Jag kommer i denna uppsats använda ordet *elev* för studerande på gymnasienivå och *student* för studerande på eftergymnasial nivå (inkluderande både högskoleförberedande och högskolenivå).

I uppsatsen används vissa förkortningar av kursnamn, institutioner och begrepp som blivit vedertagna i ett vardagligt sammanhang. Sådana förkortningar är GeMu (Gehörs- och Musiklära), Arr/Komp. (Arrangering och Komposition), MHM (Musikhögskolan i Malmö), EAM (elektroakustisk musik) med flera.

I uppsatsen har jag valt att markera väsentliga vetenskapliga och musikaliska begrepp, såväl som titlar på litteratur och musikaliska verk med kursiveringar.

3.2 Lärande och kunskap

Historiskt sett har det funnits flera perspektiv på elevens förutsättningar för lärande. Den engelske filosofen John Locke (1632-1704) menade att människor föds med ett tomt medvetande som med tiden fylls av kunskap, likt ett tomt kärl eller en ren vaxduk. Detta synsätt kan härledas till *mästare-lärling*-traditionen där läraren är den som har all kunskap och därefter formar sin elev efter sitt eget ideal (Elmeroth, Eek-Karlsson, Olsson & Valve, 2006). Nielsen och Kvale (2000) definierar mästarläran ytterligare med stort fokus på *imitation*, det vill säga att lärlingen lär sig hantverket genom att återskapa det som mästaren redan gjort. Historiskt sett var mästarläran inte en enskild utbildningsform, utan en naturlig del av samhällsfunktionen genom att yrken gick i arv inom familjen. Exempelvis är dagens syn på Johann Sebastian Bach att han var ett musikaliskt geni, vilket i sig inte är fel men framförallt var det en familjeverksamhet han fick ärva, liksom hans söner efter honom (Burkholder, Grout & Palisca, 2014).

Under 400-talet f. Kr. presenterade Sokrates idén om *maieutik*, vilket bygger på att eleven redan har kapaciteten att erövra kunskap och att läraren, likt en barnmorska, finns till för att hjälpa till vid förlossningen av elevens tankar (Elmeroth, Eek-Karlsson, Olsson & Valve, 2006; Ljungar-Chapelon, 2008). Maieutiken förankras i hermeneutikens principer om att tolka och förstå. Denna teori utgör grunden för till

exempel teologin, men även musicerandet då detta kan omsättas till musikerns *interpretation* av ett stycke noterad musik. Det är tolkningen som blir väsentlig i frågan om maieutik. En lärare kan visa vägen för hur eleven skapar sin egen tolkning, till skillnad från mästarlärans imitation där studenten kopierar mästarens tolkning.

Begreppet *scaffolding* är något som återkommer i mycket av den litteratur som handlar om kompositionsundervisning. Scaffolding härstammar från Vygotskijs syn på undervisning och den s k. *proximala utvecklingszonen* (Säljö, 2014). Vygotskij menade att utveckling inte enbart förekommer hos barn, utan att lärandet är konstant närvarande hos alla människor oavsett ålder. Utveckling sker som bäst i utvecklingszonen där den är omgiven av två sidor med olika negativ effekt: det kan antingen vara för lätt och det leder till understimulans, eller för svårt och det leder till frustration. Den proximala utvecklingszonen innebär att eleven försätts i en utmanande situation, men som fortfarande är möjlig att hantera med hjälp av de förkunskaper och erfarenheter eleven redan har med sig. En konstant balans av lagom komplex utmaning leder i sin tur till större framsteg i ett jämnt flöde, det vill säga det som Csikszentmihalyi kallar för *flow* (Hagerman, 2016). Säljö (2014) beskriver hur den proximala utvecklingszonen är högst individuell och det är i den som eleven är mest mottaglig för instruktioner för att kunna lösa uppgiften. Han beskriver även hur läraren blir mer av en likvärdig men något mera erfaren vägledare/kamrat/mentor för att stötta eleven till att fortsätta befinna sig i zonen. Idén om scaffolding¹ (på svenska: stöttning, ”byggnadsställning”) härleder Säljö (2014) till liknelsen om byggarbetaren som gör jobbet, men med hjälp av en byggnadsställning. Motsatsen, som kan förknippas mer med mästarläran, kallas i sin tur för *lotsning* och handlar om att det är läraren som styr eleven in på de lösningar läraren är ute efter (de ”rätta” svaren) utan att ge eleven möjlighet att själv reflektera och identifiera lösningen på egen hand (Säljö, 2014).

Begreppet kunskap och dess olika innebörder är ett vidsträckt fält som kan undersökas på många olika sätt. Säljö (2013) beskriver hur det mänskliga samhället genom tiderna utvecklats så kallade *artefakter* och att det finns olika typer av sådana beroende på behovet av vad som behöver göras såväl som förmedlas vidare. *Primärartefakter* kan

¹ Jämför med *maieutik* där läraren hjälper eleven att förlösa sina egna lösningar (Ljungar-Chapelon, 2008)

handla om rent fysiska verktyg (här spelar abstraktionsförmågan in för hur människan föreställer sig att objektet kan användas och till vilket syfte det tjänar som verktyg), *sekundärartefakter* är sådant som gör det möjligt att föra vidare kunskap om hur verktyget kan hanteras (till exempel böcker, instruktionsmanualer och noter) och *tertiärartefakter* är simulationer av fysiska handlingar (till exempel virtuella världar i datorspel och MIDI-filer, men också estetiska och vetenskapliga resonemang som simulerar det kreativa uttrycket som slutprodukt) (Hagerman, 2016; Säljö, 2013).

Perspektivet på artefakter som olika lager av kunskap kan jämföras med Elmeroth, Eek-Karlsson, Olsson och Valve's (2006) tankar kring definitionen av just begreppet *kunskap*. De presenterar "de fyra f:en" som jag kortfattat sammanfattar i följande punkter:

- *Fakta*: mätbar kunskap av kvantitativ karaktär som till exempel omfattar regler och information.
- *Förståelse*: kunskap av kvalitativ sort som bygger på hur den faktamässiga kunskapen fungerar och i vilket avseende den kan användas och är relevant.
- *Färdighet*: kunskap som handlar om att kunna utöva ett praktiskt moment, till exempel att inte bara veta hur ett instrument fungerar utan att också kunna spela det.
- *Förtrogenhet*: denna kunskap beskrivs som vad som finns under ytan och liknas vid resten av ett isberg där de tre första F:en utgör toppen. Förtrogenhetskunskap utvecklas med erfarenhet och upplevelser, vilket leder till att en person med tiden lär sig när och vad för kunskap som ska användas.

Säljö (2000) beskriver vidare att institutionaliseringen av lärande motsvarar det vi kallar för utbildning. I lärmiljöer är språket det medierande verktyg som förutsätter utbyte av kunskap, vilket också innebär att kommunikationen måste ske på ett sätt som knyter samman sändare och mottagare på samma premisser. För ett visst specifikt ämne bildas en viss typ av kommunikativa färdigheter som fungerar utmärkt i just den miljön, men som inte fungerar i andra sociokulturella sammanhang. Det kan även handla om socialt accepterade beteenden i en miljö som är oacceptabelt i en annan. Hagerman (2016) menar att detta kan spela roll för hur en kompositionsutbildning utformas, det vill säga vilken kunskap som ska ingå och vad som ska utelämnas i utbildningen.

3.3 Institutionell musikutbildning

Begreppet *institution* behöver inte enbart förknippas vid en fysisk plats, som exempelvis en skola. Kempe och West (2010) beskriver termen utifrån ett samhällsvetenskapligt perspektiv som *traditionella handlingsmönster* som utformats av normer och värderingar i de sociala samspelet. De menar att alla människor har en värderande förmåga och att outtalade regler (det vill säga normer) uppstår i alla sammanhang för alla människor, vilket leder till att institutioner bildas. Därmed finns det en dubbel aspekt av *individuella* handlingar såväl som *kollektiva* handlingar. Institutionen blir en stöttepelare för individer att luta sig mot, vilket också minskar behovet av att behöva hävda sig och motivera varje handling då värdeskalorna redan är etablerade. Kempe och West (2010) skriver: ”Vi vet vad som räknas som ett adekvat och rationellt beteende i en viss situation: I stället för att behöva fatta beslut i varje stund så gör vi ’som man alltid har gjort’.” (s. 148). De förutbestämda förhållningssätten minskar alltså reflektionen kring *varför* vissa handlingar görs.

Storm (2019) beskriver hur den moderna kompositionspedagogiken kan härledas tillbaka till slutet av 1700-talet då *Conservatoire de Paris* grundades 1795 i samband med franska revolutionen, med syfte att skapa en musikutbildning för hela folket oavsett samhällsklasser, det vill säga en *massutbildning*. Konservatoriet blev ett centrum för musikens utveckling i Frankrike och fick sin motpol i Leipzig när Felix Mendelssohn grundade det första tyska konservatoriet där, inspirerat av den franska. Under en lång tid var det på dessa platser i Europa som all form av musikundervisning hade sina starkaste fästen, medan det i Norden var desto vanligare att stipendier gavs till studenter så att de kunde resa framförallt till Leipzig, då det var billigare än att inrätta en egen institution. Det var först på 1900-talet som de första konservatorierna började växa fram i Sverige. Dessa kopplades till utbildningsdepartementet på 70-talet och blev en del av Sveriges högskolor och universitet.

Storm (2019) beskriver också hur synen på konservatoriet ändrades i mitten av 1800-talet efter Mendelssohns död, särskilt i Leipzig. Från att ha ansetts vara en kreativ miljö fick konservatoriet en stämpel att vara konservativ och akademisk, vilket också ledde till att flera tonsättare sökte sig bort från detta istället för att följa institutionens

utstakade väg. Motståndet var i sin tur en del av sökandet efter en nationell identitet som följde i spåren av de politiska strömningar som växte fram under 1800-talet (Burkholder, Grout & Palisca, 2014). Storm (2019) nämner Grieg och Sibelius som två exempel på nordiska tonsättare som var kritiska till den traditionstyngda undervisningen på den europeiska kontinenten och som istället vann sin storhet genom att hitta sin egen väg. Synen på akademien fick dock ett större genomslag efter första världskriget när fokus riktades bort från romantikens ideal kring inspiration och tonsättarens genialitet, till att istället handla om hantverksskicklighet. Storm (2019) skriver:

För kompositionsmusikens del ledde det i utbildningssammanhang dock snarast till en förstärkning av de gamla disciplinerna, inte minst kontrapunkt – en hel mytologi kring detta ämne kom att byggas upp – med delvis sammanblandning av musikvetenskap och musikteoristudier. (s.3)

Ett exempel på sådan musikvetenskaplig forskning om just *kontrapunkt* presenteras i en artikel av Remeš (2019) där han tittar på Johann Sebastian Bachs kompositionspedagogik. Remeš (2019) menar att tidigare forskning om hur Bach (1685-1750) undervisade i komposition kan presentera metoder som är logiska ur moderna och vedertagna analysbegrepp, men som inte överensstämmer med Barockens synsätt på musikteori. Framförallt handlar det om att *funktionsbeteckningar* och *grundtonsfunktioner* har fått en stor betydelse för hur vi idag identifierar den tonala musikens strukturer och att det är svårt för oss att tänka bortom detta. Den grundtonsorierade teorin såsom den definieras idag presenterades först av Jean Phillippe Rameau (1683-1764) som var samtida med Bach, men Remeš (2019) menar att Bach inte delade det synsättet på musikteori. Det var egentligen först efter hans död som alltfler tyska tonsättare började tillämpa den teorin. Istället menar Remeš (2019) i sin egen forskning att Bachs pedagogik genomsyras av arbetet med *generalbas*². Därtill finns det en klar koppling till hur Bachs inventionsstycken utgör ett pedagogiskt material för hur stämmor inom ramen av generalbasstrukturen kan verka självständigt för att tillsammans skapa en helhet. Detsamma gäller verksamlingar som *Das Wohltemperierte*

² *Generalbas/basso continuo/thoroughbass/figured bass*: Generellt stildrag från barocken med start från 1600-talet. Melodistämman och basstämman är utskrivna, men inga mellanstämmor och ackord. Istället skrivs siffror ovanpå bastonerna som anger vilka intervall som ska spelas utifrån den tonen. Det utgör i sin tur olika typer av ackord (själva stämföringen av mellanstämmorna improviserar ackompanjatören fram utifrån dessa angivelser). Detta utgår från att grundtonen alltid ligger i basen, medan Rameau's teori handlar om att grundtonen är fixerad och att olika läggningar av ett ackord kan innebära att grundtonen hamnar på någon annan plats än i basen (Burkholder, Palisca & Grout, 2014).

Klavier där Bach visade på hur han kunde skriva fugor och preludier i alla dur- och molltonarter, utifrån den *liksvävande tempereringen*³.

Kontrapunkt är dock inte enbart förknippat vid den teknik som Bach utvecklade. I själva verket är kontrapunkt ett hantverk som tagit många olika former genom åren från medeltiden och Palestrinas vokalpolyfoni på 1500-talet ända fram till idag. Det finns dock ett särskilt fokus på just Bachs kontrapunktik då det står i nära relation till vad som är relevant i dagens musikundervisning (Remeš, 2019). Liksvävande temperering är ett exempel och likaså det nära släktskapet till funktionsharmonik. Samtidigt lyfter Storm (2019) konsekvenserna av när hantverksläran blir akademiserad och statisk, det vill säga då den inte leder till att utveckla studentens självständiga konstnärskap.

Denna syn på hantverk är ofta tydligt kopplat till underliggande estetiska värderingar och stilistiska förebilder. Även om metoder och språkbruk skiftat mellan generationer och även nya hantverk tillkommit är innehållet i grunden detsamma. Det lärs ut om samma saker men 'på nytt sätt', antingen i en välvilja att 'pedagogisera' bort svårigheter men också i oförmågan att se utanför sitt ämne eller kanske snarare det egentliga syftet med det. (Storm 2019, s. 1)

Den akademiska undervisningen tenderar därför att endast fokusera på att bocka av punkter på listan av vad som ska ingå i massutbildningen, vilket är en del av den grundläggande kritiken mot den institutionella slentrianundervisningen som funnits ända sedan 1800-talet (Storm, 2019).

3.4 Komposition som konstform

För att kunna definiera undervisning i komposition behöver vi först definiera vad komposition är för något. Hagerman (2016) ger ett par exempel på detta, först från tonsättaren Stravinskij som särskiljde begreppet *konst* enligt följande: ”spatial konst - konst som organiserar rummet (exempelvis bildkonst och arkitektur) - och kronologisk konst - konst som organiserar tid (exempelvis musik)” (s. 42). Hagerman (2016) refererar även till Heidegger som förtydligade detta med att ”ett konstverk inte bara [består] av ett innehåll, utan innehållet är också arrangerat i en *tolkningsram* så att det uppfattas som delar av ett konstverk” (s. 42).

I en symposierapport från Musikhögskolan i Malmö (1994) beskriver Sten Dahlstedt ytterligare ett historiskt perspektiv som definierar konsten som ett sätt att förmedla

³ *Liksvävande temperering*: ett sätt att stämma toner som bygger på att varje halvtonssteg är lika stort och därmed skapas det 12-tonssystem som än idag används. Föregående system är renstämmningen (bygger på rena kvinter) och den pytagorianska stämningen (bygger på rena oktaver, det vill säga det som också kan kopplas till *övertonsskalan*) (Burkholder, Palisca & Grout, 2014).

något som transcenderar den kognitiva kommunikationen och bjuder in till en *endimensionell* värld där den abstrakta tanken berikas. Detta står i likhet med Aristoteles idé om att konsten är mimetisk. En tavla kan till exempel avbilda något verkligt, men när konsten tar en annan vändning och gestaltar något som inte finns i verkligheten - alltså något som saknar verkliga associationer - då upplevs det ofta som främmande och ibland även fel. Hans Gefors menar däremot i samma symposierrapport att konsten inte alls är endimensionell, utan att den bjuder in till en *flerdimensionell* värld som frigör mottagaren från den repetitiva verkligheten som kan vara fyrkantig och sluten inom olika kretsar av specifika intressen och relevans.

Hedås (2013) undersöker i sin avhandling relationen mellan musik och utom-musikaliska parametrar som influenser. Hon reflekterar över de olika roller som konsten kan tjäna. För en komponist kan ett stycke musik ha initierats av en upplevelse eller känsla som hen velat utforska. Utifrån detta perspektiv kan komponerandet tolkas som ett sätt att utforska något inom sig själv. En annan roll som konsten tjänar är att utforska något kompositionstekniskt och det är i det här avseendet Hedås (2013) bland annat skriver om de utommusikaliska parametrarna, specifikt *texten* som en fristående konstform och hur sådana parametrar kan omsättas till en musikalisk kontext. Hon menar att det är en process som andra komponister kan ta lärdom av för att närma sig egna lösningar på liknande typer av problematik.

I likhet med Hedås (2013) beskriver Olofsson (2018) processerna kring några utvalda verk och i hans fall med fokus på *tvärkonstnärlighet*. Arbetet handlar om komposition som ett verktyg för det dramaturgiska förloppet inom den samtida intermediala teatern och hur flera olika konstformer kan enas i ett enda konstverk, genom att dra nytta av varandras styrkor och möjligheter. Framförallt blir det ett fokus på *transformationer* som en viktig faktor för hur konstverket utvecklas och skapas över tid. Han undersöker även samspelet mellan olika inriktningar i sitt eget musikskapande. Här ger han exempel på den västerländska konstmusiktraditionen där tonsättaren och musikern ofta är två olika personer och notationen är deras gemensamma språk, den elektroakustiska musiken där tonsättaren blir mer av en musiker genom att arbeta med det klingande hantverket i digitala verktyg (till exempel synthar och ljudredigeringsprogram som

fungerar som egna instrument) och rockbandstraditionen som bygger på det kollektiva musikskapandet och individuella musikers olika styrkor i musikskapandet.

Utöver genrer och konstformers olika styrkor, lyfter även Olofsson (2018) fram de utommusikaliska parametrarna som en bidragande faktor till hur musiken tar form. Han skriver: ”Through the influence of non-musical references, a text, a myth, a narrative, the musical material can become something more, something different, perhaps totally changed.” (s. 99). Med det betonar Olofsson (2018) skillnaden mellan att komponera något som *imiterar* en yttre faktor och att låta en yttre faktor få *bli* musiken.

3.5 Kompositionsutbildning

Hagerman (2016) har i sitt arbete ett stort fokus på *notbilden* som ett viktigt medel för en komponist att kunna kommunicera med sina musiker. Här problematiserar han bland annat skillnaderna mellan hur musik upplevs i notskrift och i lyssnandet, genom att beskriva dem som två olika dimensioner: en *passiv* och en *aktiv*. Musikens *passiva dimension* syftar till notbilden (en instruktion som tolkas och analyseras utifrån ett teoretiskt perspektiv) och musikens *aktiva dimension* syftar till lyssnandet (ett mera praktiskt verktyg som handlar om att tolka och analysera musik utifrån upplevelsen). *Musikens passiva dimension* kan synliggöra vissa musikaliska mönster och detaljer utifrån notbilden, medan i *musikens aktiva dimension* handlar det snarare om ett klingande resultat vilket kan vara svårt att uppfatta bara genom att läsa en notbild. Här spelar även musikern in i bilden med sin tolkning av notbilden och för att hen ska komma så nära komponistens ursprungliga idé är det viktigt att komponisten också kommunicerar detta genom att använda sig av en tydlig notation.

Hagerman (2016) beskriver även hur olika notationsformer skapats genom åren av komponister som avsett att närma sig en musik där den konventionella notbilden inte nödvändigtvis är rätt medel för dem att kommunicera med musikerna, men att de nya notationerna också skapat förvirring hos musikerna och istället lett till att komponisterna får anpassa sig till det redan existerande språket. En komponist som ska skriva flerstämmig musik, såsom en orkestrering, behöver gott om tid att skapa strukturer för att kunna göra skriftliga revideringar, alltså att gå fram och tillbaka i musiken och ändra på detaljer genom att ändra notationen. Det är därför utbildning

inom den västerländska konstmusiken behöver lägga ett stort fokus på just den notskriftsbaserade musiken (Hagerman, 2016). Digitala hjälpmedel kan vara till hjälp för en komponist i sin process (särskilt nybörjare som ännu inte lärt sig behärska notskriften, men som ändå kan skapa komplexa musikaliska strukturer med användning av digitala verktyg), men att ”digitala verktyg inte kan ersätta en kompositörs förmåga att göra estetiska bedömningar (och korrigeringar) av den framväxande musiken” (Hagerman 2016, s. 50).

En ytterligare koppling till notskriften som det ultimata hantverket, kan göras hos Säljö (2000) som menar att fenomenet utbildning, såsom det kännetecknas i samhället, är präglad av skriftspråket som det kommunikativa verktyget. Vygotskij betraktade språket som ”redskapens redskap” (Säljö, 2014). Med det menade han inte enbart det talade och nationella språket, utan språk som ett sätt att skapa uttryck och förståelse människor sinsemellan. Skriften, oavsett om det är med ord eller noter, utgör således grunden för att förmedla kunskap på ett mera intakt och validerat sätt över längre tid, än vad till exempel den muntliga traditionen av kunskapsförmedling kan göra (Säljö, 2000).

Hagerman (2016) nämner hur fokus på notskriften leder vidare till främst två typer av underlag för hur kompositionsundervisning kan se ut. I grund och botten handlar komponerandet om att lösa ett kompositionsrelaterat problem, vilket en lärare kan presentera som *välstrukturerade* (till exempel att eleven ska skriva en pastisch eller sätta musik till en färdig text) som ämnar ge eleven tekniska färdigheter, eller som *fritt strukturerade*. I det senare handlar det om att eleven får utveckla sitt intuitiva och kreativa skapande av lösningar på de kompositionsrelaterade problemen, vilket också kan leda till att eleven/studenten hittar sitt eget tonspråk. Men i och med att den fria strukturen saknar tydliga ramverk så åligger det eleven att lära sig göra egna avgränsningar, exempelvis när det kommer till parametrar, instrumentation, form eller liknande. Att komponera efter ett välstrukturerat eller ett fritt strukturerat problem särskiljer Hagerman (2016) från stödämnena som ger *verktyg* till att kunna komponera, till exempel instrumentation, kontrapunkt och harmonilära.

Att ge studerande verktyg till hantverket problematiserar Gefors (1994) genom att särskilja på rollerna mellan att vara både konstnär och pedagog. En konkret formulering av detta innebär att läraren kan sätta upp regler för övning i en viss kompositionsteknik

(pedagogik), men att tekniken och reglerna egentligen inte är relevanta, utan det är hur studenten bearbetar och presenterar en egen lösning på problemet (konstnärskap). Denna typ av *härkning* menar Gefors (1994) utgör en viktig grund för hans undervisning, vilket också leder till att studenter kan bli frustrerade över att läraren inte kan ge några konkreta lösningar på de konkreta uppgifterna. Samtidigt får det inte finnas en ensidig sanning, för då når studenterna ingen frigörelse. Gefors (1994) säger:

För att åstadkomma det där brottet, så börjar man ju med att följa reglerna. Men om man inte förstår att de där reglerna inte är regler som lagar i lagboken, utan hjälpmedel för att komma framåt, kommer man aldrig att överskrida härkningen. Utan tilliten till att allt är möjligt så kommer man inte vidare. (s. 42)

Att särskilja *tekniska* regler och *kreativa* problemlösningar från varandra är något Kaschub och Smith (2013) också betonar. Framförallt måste teknikövningar vägas upp med kreativitetsövningar, så att lärandet inte fixeras vid konceptuella resultat där det inte finns någon personlig kärna som förstärker känslorna i musiken.

Simple compositional etudes constructed to develop a specific compositional device or notational skill do not usually allow for this type of feelingful engagement. (...) It is only when there is a felt need - an expressive intent - that compositions come to life and mean something to the composer, and, by extension, to a listener. (Kaschub & Smith, 2013, s. 8)

För att nå dit krävs det att musiklärare som undervisar i komposition också är väl insatta i komponerandet, så att det inte bara blir ett teoretiskt ämne utan ett i högsta grad praktiskt ämne som ämnar att hjälpa elever/studenterna att söka efter sin röst i skrivandet och därigenom förståelse för sig själv och omvärlden (Kaschub & Smith, 2013).

Olofsson (2019) menar att utbildning inom det konstmusikaliska fältet har ett ansvar att värna och förmedla de traditionella verktygen (till exempel notation, instrumentation, gehör, kontrapunkt), men att det också finns områden inom fältet av den västerländska konstmusiken vars olika behov förutsätter olika medel. Olofsson (2019) presenterar ett förslag på hur en utbildning inom komposition vid en musikhögskola kan specialisera inriktningar mot olika konstmusikaliska förgreningar:

- Classical and contemporary score-based music: orchestra, chamber, choir, church music
- Electronic music: electroacoustic music (fixed media), techno, electronica, live electronics, mixed media
- New music theatre: new opera, composed theatre, performance art
- Composer as performer: live electronics, instrument constructions, improvisational practices
- Music for electronic instruments and bands: Art Rock, Progressive Rock, Metal (math, prog), Experimental Jazz
- Extended voice and instrumental techniques
- Non-European instruments and traditions
- Sound Art: installations, field recordings
- Interdisciplinary Art Forms: Dance, Theatre, Installations, Video art

(Olofsson, 2019, s. 8)

Den ena förgreningen behöver inte utesluta den andra, utan en student bör få tillgång till en bred palett av ingångar till nya kunskapsfält. Samtidigt betonas problematiken med att all kunskap ska kunna "få plats" inom en utbildning. Storm (2019) lyfter samma problematik genom att påvisa en hämmande konsekvens av att kursplaner för en utbildning utformas på ett sätt som snarare följer ett konventionellt synsätt än ett nyskapande. Det fundamentala innehållet förblir detsamma, även om institutioner under tidens lopp försöker utveckla pedagogiken kring lärandet av kunskapen.

Det handlar dock inte bara om de förutsättningar som utbildningen skapar, utan vilka val studenterna själva gör. Olofsson (2019) utforskar den skriftliga delen av det självständiga examensarbetet för musikhögskolestudier och problematiserar hur detta moment i utbildningen sällan prioriteras av studenterna. Det finns en stor frihet i arbetet och ramverken är otydliga, vilket Olofsson (2019) menar leder till att studenterna själva inte utforskar det konstnärliga fältet utanför sin egen zon. Han förtydligar att det förvisso är omöjligt för en tonsättare att *fördjupa* sig inom alla de många grenar av konstmusikfältet som existerar idag. Han menar dock att en utbildning bör ge studenterna åtminstone en insikt i de olika grenarna och för att de därigenom ska kunna hitta nya uttryck som utvecklar deras perspektiv på kompositionsämnet bortom det initierade intresset. Om denna insikt inte ges - eller att studenten inte tar del av det - tenderar examensarbetet att bli en slags självrannsakan för hur studenten arbetar med sin *eigen* inspiration, intuition, kompositionsmetod och analys av sitt *eget* material utan någon djupare förankring till *annan* estetik, musikhistoria och/eller musikteori (Olofsson, 2019).

(...) att studenterna har en alltför snäv bild av de möjligheter och svårigheter som finns i kulturlivet samtidigt som de konstnärligt har ganska dålig förankring i både den klassiska musikens traditioner som utbildningen bygger på liksom de samtida strömningarna som finns inom konstmusikfältet. (Olofsson, 2019, s. 7)

Att kompositionsstudenterna väljer att utforska sitt eget arbete utan att jämföra med andra referenser, menar Olofsson (2019) utgör ett problem för både utbildningen och kulturlivet. Det kan exempelvis handla om att nya musikaliska uttryck inte får ta plats på grund av att man inte tillämpar nya sätt att kommunicera uttrycket.

Hagerman (2016) undersöker också hur unga kompositionsstudenter vid en musik-högskola arbetar för att skriva musik. Han menar det finns vissa aspekter i ett kompositionsarbete som kan liknas vid att skriva ett forskningsarbete, eller en uppsats

och att i en utbildningskontext kan verket i sig utgöra ett betydelsefullt underlag för bedömningsarbetet. Kopplingen mellan komposition och forskning menar han finns i att båda typerna består av att söka svar på en frågeställning och användandet av olika metoder kan leda fram till olika resultat. Det kan vara en mer eller mindre lång väg dit och därför menar Hagerman (2016) att det är viktigt att avlasta arbetsminnet genom att föra anteckningar för processen, skriva skisser, dokumentera arbetstid et cetera som en del av att organisera arbetet.

Utöver att se likheter mellan att komponera och forska, lyfter Hagerman (2016) fram betydelsen av konstnärlig forskning som under de senaste decennierna växt fram i allt större utsträckning, särskilt sådan forskning där tonsättare undersöker sitt eget arbete och ger läsaren en konkret insyn i en skapandeprocess och hur detta i sin tur kan utveckla musiken vidare framåt. Olofsson (2019) exemplifierar även hur kompositionsstudenter på samma sätt utgår från sitt eget skapande i uppsatser på högskolenivå. Val av tema varierar mellan kandidat- och masteruppsatser men det generella syftet är ändå att undersöka något hos sig själv som komponist, eller någon teknisk aspekt hen vill använda sig av i sitt skapande. Sålunda undersöker kandidatstudenter främst rollen som komponister och abstrakta processer kring till exempel inspiration och intuition med utgångspunkt från sig själva, medan masterstudenter undersöker metoder kring komponerandet och använder sin egen musik som utgångspunkt (Olofsson, 2019).

3.6 Scaffolding i kompositionsundervisning

Hagerman (2016) menar att *scaffolding* är en gynnsam metod för kompositionsundervisning och lägger särskild vikt på *återkopplingen* som en nyckelfaktor i just detta ämne. Han presenterar även betydelsen av *self-scaffolding*⁴ det vill säga att en elev/student producerar egna byggnadsställningar för att hjälpa sig själv genom sina egna utvecklingszoner, särskilt i ”fritt strukturerade kompositionsuppgifter”. Till en viss punkt måste studenten bli självständig och bilda sitt eget musikaliska uttryck, bortom utbildningsinstitutionens trygga väggar. Hagerman (2016) menar även att det finns olika typer av scaffolding och att dessa uppstår i olika faser genom arbetets lopp. Han beskriver dem i sju olika steg som jag sammanfattar i följande punkter:

⁴ Jämför med *automaieutik* (Ljungar-Chapelon, 2008)

- *Konceptualiserande stöttor*: den forskande delen där idéer och utommusikaliska parametrar undersöks
- *Avgränsande stöttor*: att hitta tonspråket som komponisten vill använda sig av
- *Instrumenterande stöttor*: förhållningssätten till instrumenten, deras klangliga aspekter och relationen till tonmaterialet
- *Modaliserande stöttor*: att i rollen som musiker improvisera med det avgränsade materialet och genom det skapa ett emotionellt avtryck som kommunicerar med lyssnaren
- *Schematiserande stöttor*: att transkribera resultatet från det improviserade arbetet, såsom att göra en formplan
- *Elaborerande stöttor*: att bearbeta och arrangera det transkriberade materialet
- *Proportionaliserande stöttor*: att utvärdera resultatet i förhållande till estetiska kriterier och notera avvikelser som i nästa steg kan revideras.

Kopplingen mellan dessa steg i arbetsprocessen och det pedagogiska förhållningssättet förtydligar Hagerman (2016) med följande:

I vissa fall har läraren hjälpt deltagarna att skapa stöttor, vilket stämmer väl överens med teoribildningen om *scaffolding* (...). Det som gör att resultatet bidrar med något nytt till teorin är det visar att deltagarna på egen hand skapar stöttor för att driva sina processer framåt. Därmed kan begreppet *scaffolding* utökas med prefixet *self*: *self-scaffolding*. (s. 148)

Forskning visar på att *scaffolding* har en betydelsefull effekt på lärandet. I en amerikansk studie av Wiggins och Medvinsky (2013) presenteras konkreta sätt för vad det innebär att ”scaffold:a” i kompositionsundervisningen (utgångspunkten är musikundervisning på grundskola, men berör andra utbildningsnivåer också). De menar att läraren behöver ha ett starkt gehör, inte bara i att identifiera toner utan att genom kunskap och erfarenhet *höra och förstå* elevens musikaliska idéer:

They need the musical knowledge and experience to be able to have a sense of possibility of where musical ideas might go, how they might be set and developed, how students might be hearing the ideas they suggest. (Wiggins & Medvinsky 2013, s. 112)

De ger några konkreta exempel på vad detta kan innebära som jag sammanfattar i följande punkter:

- Hjälpa eleverna att förstå hur deras idéer kan ta en musikalisk form
- Etablera en startpunkt som eleverna kan komponera vidare ifrån, till exempel att läraren föreslår en tonart eller ett modus

- Uppmuntra eleverna till att sjunga färdigskrivna delar och därigenom skapa förståelse för hur materialet kan utvecklas genom exempelvis improvisation
- Dela med sig av musikaliska regler/normer som hjälper eleverna att skriva musik som uppnår en musikalisk validitet
- Identifiera melodier som kan bedömas vara intressanta och utvecklingsbara
- Låta individer presentera avancerade idéer som elevgruppen får sjunga tillsammans för att närma sig en korrekt tolkning och lösning på utmaningar.

Samtidigt menar Wiggins och Medvinsky (2013) att även om scaffolding är ett bra tillvägagångssätt i lektionsundervisningen, så är det inom ramen av det egna arbetet som den verkliga utvecklingen sker. ”To compose on their own, students need to be working on their own - away from teacher intervention with time to think, plan, experiment, and enact their music, bringing it to life” (Wiggins & Medvinsky 2013, s. 113). Detta kan återkopplas till Hagermans (2016) self-scaffolding. *Tidsaspekten* är också något dessa två referenser har gemensamt, då Hagerman (2016) menar att detta är en viktig förutsättning för att genomgå och bearbeta de olika faserna av kompositionsprocessen.

3.7 Lärarens olika roller

För sångare och instrumentalister utgör övningen den viktigaste faktorn för lärandet. Jørgensen (2011) sammanfattar de mest karaktäristiska dragen i framförallt övning hos sång- och instrumentalister som följande:

- øvning er en målrettet aktivitet for å utvikle utøvende ferdigheter i spill og sang (notespill, gehørspill, improvisasjon)
- øvningen har forbedring av tekniske (utførende) og musikalske (uttrykksfulle) aspekter som nærmeste mål, men kan også ha mer vidtgående mål som har med personlighetsutvikling å gjøre
- øvningen krever bevisst kontroll og styrning, noe man kan oppnå ved å undervise seg selv via planlegging, gjennomføring og evaluering av øvningen
- øvningen utnytter både muskulære og mentale aktiviteter i en prosess der gjentakning er viktig, og der tilbakemelding (feedback) er nødvendig for evaluering og forbedring.
- øvning og utvikling tar tid

(Jørgensen 2011, s. 18)

Övningen utgör grunden för det som Jørgensen (2011) kallar *självundervisning*⁵ och kan i sin tur summera ovanstående punkter i tre delar: att *planera*, *utföra* och *utvärdera*. På så sätt består övningen av självständighet och för att nå dit finns läraren till hjälp.

Schenck (2000) delar upp musiklärarens olika roller i tre kategorier: *instrumental-läraren*, *musikläraren* och *pedagogen*. Dessa kategorier strävar mot olika mål hos sina

⁵ Jämför med *self-scaffolding* (Hagerman, 2016) och *automaieutik* (Ljungar-Chapelon, 2008)

elever, såsom att instrumentalläraren vill utveckla kunskaper om det *specifika instrumentet*, musikleäraren vill ge en *allmän kunskap* om musik som berör notläsning, lyssning, upplevelser och intresse och pedagogen vill utveckla *personen* i samspel med andra elever vad gäller umgänge och respekt. Schenck (2000) menar att lärarens roll är ett privilegium, men att det också åligger ett stort ansvar för att förena dessa tre roller så att den ena inte tar mer plats än någon annan, då det kan riskera att hämma elevens lärande och vilja att lära sig.

Schenck (2000) menar också att *imitation och förebilder* utgör en av de starkaste faktorerna i undervisningen som traditionsbärare. Genom att studera hur andra gör med syfte att verkligen förstå och inte bara kopiera utan att reflektera över *vad* som kopieras, menar han att imitation påverkar elevens utveckling mer än något annat. Schenck (2000) menar att undervisningen bör bestå till lika stor del av det *egna upptäckandet* och att en balans mellan detta och imitationsdelen bör eftersträvas. En stor del av det egna upptäckandet kan kopplas till flera skapandeprocesser, såsom att göra egna tolkningar i musiken, improvisera, experimentera, notera egna spelsätt och rentav skriva en egen komposition istället för att spela från färdiga förlagor (Jørgensen, 2011; Schenck, 2000).

Komposition som ett verktyg i instrumentundervisningen menar Koops (2013) är en utmärkt investering hos eleven inför att bli en bättre musiker och skapa större förståelse för hur musik fungerar. Med detta vill han slå hål på myten om att komponister är särskilt begåvade människor och istället främja tanken om att vem som helst kan skriva musik. Framgång handlar enligt honom inte om intelligens utan om kreativitet.

Koops (2013) förtydligar också att komposition i instrumentundervisning också förutsätter att läraren själv är väl bevandrad inom skrivandet och kan omsätta dessa erfarenheter in i undervisningen. En amerikansk studie pekar på att det generellt råder stor brist på kompositionsmetodik och kunskap om komposition i musikleäro-utbildningar, samtidigt som intresset för det egna skrivandet ökar (Kaschub & Smith, 2013). Digitala verktyg gör skapandet mera tillgängligt för alla människor, till skillnad från historiens analoga skapande som kräver djupgående utbildning. Det sistnämnda kan också ha bidragit till stämpeln på komponisten som en högintellektuell kunskapsbärare (Kaschub & Smith, 2013).

4. Metod

I det här kapitlet redogör jag för mina metoder för den datainsamling som ligger till grund för mitt arbete. Studiens design och genomförande beskrivs samt hur datan har analyserats. Dessutom diskuteras studiens trovärdighet och etiska utgångspunkter.

4.1 Metodologiska överväganden

För att identifiera olika lärande- och övningsrutiner utgår jag ifrån den enskilde individens erfarenheter och upplevelser. Intervjuer som utgår ifrån ett antal teman och som ger respondenterna möjlighet att reflektera fritt ligger i linje med de teoretiska utgångspunkter om dialogens betydelse jag utgår ifrån, det vill säga ”en dialog mellan två parter om ett ämne av gemensamt intresse” (Kvale 1997, s. 46). I den här studien spelar den mellanmänniska relationen en stor roll för såväl studieobjektet (*scaffolding* resp. *mästarlära*) som själva datainsamlingen (*intervjuer*).

Studietyper är det Patton (2002) kallar för *applied research* som avser att bidra till existerande teorier med en ökad kunskap och förståelse om ett samhällligt fenomen, i det här fallet en konkretisering av begreppet *kompositionspedagogik*. Det är på så sätt inte en form av grund- eller utvärderande forskning, utan ett komplement utifrån ett avgränsat perspektiv.

På ett liknande kompletterande sätt kan intervjustudien belysas med ytterligare dimensioner i en så kallad *mixed methods design* för att öka studiens trovärdighet (Patton, 2002). Här finns det olika typer av kombinationer, varav en handlar om den experimentella designen där olika moment prövas, jämförs och reflekteras kring (Creswell & Plano Clark, 2018). Forskning likställer komponisten med att vara forskare (Hagerman, 2016; Kaschub & Smith, 2013; Storm, 2019) och motiverar den konstnärliga forskningen som ett sätt att kartlägga händelser och rörelser i en kreativ produktion som inte enbart handlar om att ställa verket eller personen bakom verket i fokus, utan att visa på effekterna som uppstår i material och tillvägagångssätt (Olofsson, 2018). Att komplettera studien med en konkretisering av arbetsmetoder som diskuteras i intervjuerna kan på så sätt bredda förståelsen av vad för effekter de olika tillvägagångssätten egentligen har.

Ett annan typ av dimension är så kallad *deltagande observation* där forskaren med egna ögon observerar studieobjektet (i det här fallet undervisning och enskild övning) på plats (Bryman, 2011). Detta kan också utgöra ett konkret komplement till intervjuerna. Observationsmetoden var inledningsvis något jag ville tillämpa, men på grund av begränsad tid och praktik (bland annat på grund av restriktioner och åtgärder för rådande pandemi Covid-19) så valde jag att avstå från den delen. Därmed begränsades den planerade *trianguleringen* av metoder (Bryman, 2011; Patton, 2002).

4.2 Studiens fokus

Den empiriska delen av min studie fokuserar dels på att identifiera hur lärare beskriver rutiner för undervisning och övning i komposition och dels hur jag själv ser på min egen övning. Studiens primära metod bygger på intervjuer med lärare som undervisar i komposition på gymnasium (specifikt Arrangering- och Kompositionskurser) och på folkhögskola/högskoleförberedande utbildningar. Den sekundära och kompletterande metoden till intervjustudien är en loggboksundersökning för mitt eget komponerande där jag prövar arbetsmetoder som i nästa steg jämförs med intervjuresultatet.

4.3 Metoder för datainsamling

Semistrukturerade intervjuer menar Bryman (2011) är en av de vanligaste formerna för att uppnå kvalitativ data. Till skillnad från ostrukturerade intervjuer som är mer av ett vardagligt samtal och strukturerade intervjuer som kan liknas vid en muntlig enkät, är semistrukturerade intervjuer utformade efter ett frågeschema (se Bilaga 1). De följer förvisso vissa teman, men innehåller en högre frihetsgrad av att kunna växla mellan frågorna allteftersom samtalet löper vidare. Denna metod upplevde jag passade bäst för min undersökning, då studien berörde ett fält av skapande och lärande där personlighet och professionalitet vävs samman.

Genom att observera mig själv och dokumentera i en loggbok hur jag tillämpade olika övningsmetoder i mitt eget arbete som tonsättare fick jag fram ett underlag som visar på effekten av olika arbetsmetoder i lärandet och kompositionsprocessen (som lärandet handlar om). Loggboksundersökningen skapade därför möjlighet att jämföra mina arbetsmetoder och deras effekter med det som respondenterna resonerade kring i intervjuerna. Bryman (2011) beskriver *dagbok som en form av loggbok för forskarens*

verksamhet och menar att det är ett verktyg för att organisera det pågående forskningsarbetet. Sådan metod är även nära besläktad med fältanteckningar som används för att komma ihåg intryck som uppstår i stunden. Av den anledningen är det också viktigt att skriva ner dessa fort och kortfattat så att det framgår tydligt i en senare analys vad intrycket var (Bryman, 2011).

I loggboken skrev jag ner allt som jag upplevde hade med kompositionsövning att göra, till exempel hur jag analyserat och arrangerat andras musik och framförallt hur jag arbetade fram mina egna kompositioner. Loggboken bidrog med två olika aspekter. Kvantitativt sett kunde jag med dess data mäta tiden som jag lade på att komponera/öva. Kvalitativt sett gav den mig insyn i exakt vad jag arbetat med den dagen, mina tankar om detta och på det större planet skapades ett mönster för hur jag löste olika uppgifter över tid. Bryman (2011) menar här att en kombination av kvalitativ och kvantitativ data är att föredra, då det kvalitativa undersöker fenomenet i sig medan det kvantitativa ger en mätbarhet som kan koppla sambandet mellan olika orsaker som uppstår under arbetets gång.

4.4 Genomförande

I detta avsnitt beskriver jag mitt urval av respondenter och genomförandet av datainsamlingen.

4.4.1 Intervjuguide

Arbetet inleddes med att jag skrev en intervjuguide (se Bilaga 1) med frågor uppdelade i tre huvudteman som stod i direkt anslutning till studiens frågeställningarna: *bakgrund* (om respondenten och om den aktuella arbetsplatsen), perspektiv på komposition utifrån *rollen som komponist* och perspektiv på kompositionsundervisning i *rollen som lärare*. Intervjuguidens olika teman utgjorde en mall för samtalet där valmöjligheten fanns att växla mellan enskilda frågor allteftersom samtalet löpte vidare (Patton, 2002).

4.4.2 Urval

Undervisning i komposition som enskilt ämne förekommer först i valbara kurser på gymnasium och därefter som eftergymnasiala utbildningar upp till högskolenivå. Jag valde att avgränsa urvalet till gymnasium och folkhögskola då båda dessa sker på en liknande grundläggande nivå, till skillnad från högskola där nivån ligger något högre.

Urvalet gjordes utifrån en bekvämlighetsaspekt där de tillfrågade respondenterna var bekanta för mig sedan tidigare. Två av lärarna har jag personligen studerat för och de andra två har varit mina handledare under folkhögskole- och gymnasiepraktik. Bryman (2011) menar att denna typ av urval kan medföra att resultatet inte är representativt om svarsfrekvensen är baserad på forskarens tillgänglighet och därför svårt att generalisera vem resultatet är till för. Samtidigt är detta en typ av stickprovsstudie som vänder sig på ett konkret sätt till ett fält som redan är begränsat och därmed blir resultatet överförbart till liknande verksamheter (Bryman, 2011).

Totalt kontaktade jag fem lärare: tre arbetade på eftergymnasial/högskoleförberedande nivå (varav två på folkhögskola) och två arbetade på gymnasium. En av de sistnämnda fick jag inte svar från, men de fyra övriga ställde upp på att bli intervjuade.

I och med att urvalet gjordes utifrån tidigare bekantskap, har jag inte baserat urvalet på kriterier som utgår från geografisk spridning, ålders- eller könsfördelning. Av de fyra som ställde upp är tre män och en är kvinna. Jämställdheten inom kompositionsverksamheten är i obalans. I en undersökning från 2007 var medlemmar i FST 11% kvinnor och 89% män (Österling, 2009) och idag är fördelningen 21% kvinnor och 79% män (FST, 2020). Detta är förvisso en ökning med 10 procentenheter av kvinnliga tonsättare under de tretton gångna åren, men då ska det tilläggas att detta endast gäller medlemmar i FST och säger inget om komponerande ickemedlemmar och om de är aktiva lärare eller inte.

Åldersfördelningen på respondenterna var vid studiens genomförande 37, 44, 49 och 64 år, alltså ett snitt på 48,5.

4.4.3 Respondenter

I resultatkapitlet går jag in mera ingående på de olika respondenterna och deras respektive bakgrunder.

- Martina Tomner (f. 1983), arbetar som gymnasielärare på Nya Malmö Latin.
- Per-Ingvar Reuter (f. 1976), arbetar som lärare och kursföreståndare på Sundsgårdens Folkhögskola.
- Mattias Svensson Sandell (f. 1971), arbetar som lärare och utbildningsledare på Gotlands Tonsättarskola.

- Hans Parment (f. 1956), arbetar som lärare på S:t Sigfrids Folkhögskola och Växjö kulturskola.

I resultatet och diskussionen refererar jag fortsättningsvis till respondenterna med deras förnamn.

4.4.4 Datainsamling

När designen var på plats kontaktade jag respondenterna via mail och sms med frågan om deltagande, hur intervjun skulle ske och om de kunde tänka sig att inte vara anonyma. Detta var i enlighet med samtyckeskravet om att deltagarna skulle få så mycket information som möjligt för att kunna ge sitt medgivande eller säga nej till medverkan (Bryman, 2011). Så fort de hade gett sitt medgivande bestämde vi tid för intervju och jag skickade ut en samtyckesblankett (se Bilaga 2) som de kunde skriva under och skicka tillbaka till mig.

Studien genomfördes under en tid då Covid-19-pandemin begränsade möjligheterna till resor och fysiska träffar. Därför skedde alla intervjuer över telefon, Zoom och FaceTime (beroende på vad som funkade bäst för respektive respondent) under november 2020. Samtliga intervjuer dokumenterades med ljudinspelningar.

I varje intervju gick jag igenom intervjuguiden i samma ordningsföljd, men valde ibland att tillfälligt byta plats på någon fråga inom huvudkategorierna för att följa upp respondentens tidigare svar, eller att hoppa över någon fråga som jag upplevde redan hade blivit besvarad. Detta i enlighet med den semistrukturerade intervjuformen (Bryman, 2011).

Under hösten 2020, med start från september när höstterminen för masterutbildningen påbörjades, förde jag loggbok över mitt eget kompositionsarbete och olika tillvägagångssätt för övning.

4.5 Analys

Efter genomförda intervjuer transkriberade jag inspelningarna till textdokument. Analysen påbörjades därför redan under själva transkriberingen då tankar väcktes om till exempel centrala nyckelbegrepp, likheter, olikheter och sammanhang. Intervjuutskriften med respektive respondent genomlästes upprepade gånger och intervjuinnehållet jämfördes. Vid analysen gjordes understrykningar och partier markerades

som var relevanta utifrån forskningsfrågorna. Inledningsvis hade resultatet i högre grad en narrativ och beskrivande karaktär, men efter att återigen ha analyserat resultatet kunde jag flytta runt textdelar och koncentrerade texten för att knyta samman de röda trådarna. I samband med detta framstod olika huvudteman för resultatet. Som exempel på sådana teman är definitionen av komposition och kompositionsundervisning, arbetsdisciplin, grupp- respektive individuell handledning med mera. Några av dessa teman blev utgångspunkt för analysen av loggboksarbetet. I diskussionskapitlet har jag kopplat samman resultaten utifrån intervjuernas huvudteman med loggboksresultatet och tidigare forskning.

4.6 Studiens giltighet och trovärdighet

För att uppnå en så hög grad av trovärdighet som möjligt har jag gjort en ordagrann transkribering av intervjuerna. Likaså har jag eftersträvat att noggrant beskriva tillvägagångssättet vid datainsamling, bearbetning och analys för att därigenom öka transparensen. Det inkluderar även användandet av citat i resultatet för att visa på hur jag har tolkat respondenternas svar. På motsvarande sätt presenteras ordagranna citat från loggboken, bilder och bilagor för att komplettera mitt resonemang och tolkning av mitt eget material. Under hela arbetets gång har jag återkommande återvänt till studiens syfte för att försäkra mig om att jag har stannat kvar inom ramen av den ursprungliga idén som jag avsåg att undersöka.

Att jag som intervjuare och respondenterna kände varandra sedan tidigare bidrog till en trygg samtalssituation, vilket Kvale (1997) menar är betydelsefullt för att respondenterna ska känna sig motiverade att tala om sina erfarenheter. Han påpekar också att intervjuaren ofta får en slags maktposition i relation till respondenten. I det här fallet är det dock respondenterna som besitter en hög kompetens om det ämne som diskuteras i intervjun och som i hög grad delar mitt intresse för samtalsämnet. Fokus har därmed legat på innehållet i samtalet och min tidigare kännedom om respondenterna har varit en fördel, eftersom jag redan vid urvalsprocessen hade en förförståelse av den kontext som de intervjuade kom att utgå ifrån.

Samtidigt har jag under hela processens gång reflekterat över konsekvenserna av att ha den här förförståelsen. Ett exempel på det är att i intervjuerna förekom det situationer

där både jag och respondenterna visste att jag redan hade svaren på några av frågorna i min intervjuguide. Jag bad ändå respondenterna svara så att datan enbart bestod av deras egna ord och inte mina personliga faktakunskaper. Loggboksarbetet däremot baserades helt och hållet på mina egna upplevelser och för att inte blanda ihop datan från de olika metoderna så gjordes separata analyser som också presenteras var för sig i resultatkapitlet.

4.7 Etiska utgångspunkter

Jag har i denna uppsats valt att med respondenternas samtycken inte avidentifiera dem. Anledningen till detta är att arbetet inte avser att utreda eller jämföra respondenterna och/eller deras arbetsplatser på ett sätt som kan inkräkta på någons integritet (Bryman, 2011), utan enbart tillvarata deras kompetens om komposition och kompositionsundervisning på ett sätt som kan hjälpa mig vidare i kartläggningen av kompositionspedagogik. En annan viktig anledning är att bland urvalet av respondenter kan det finnas de vars arbetsplatser är så pass unika att en anonymisering inte är möjlig att genomföra utan att behöva förminska beskrivningen av undervisningen på dessa platser i så hög utsträckning att det skulle ha påverkat resultatet för denna uppsats. Den öppna redovisningen om vilka respondenterna är och vår tidigare bekantskap, är också ett sätt att ge läsaren en fullständig bild av arbetet. Noggranna överväganden har gjorts i relation till respondenterna, men också till mitt personliga arbete som jag redovisar i loggboksstudien.

Som tidigare nämnts har samtliga intervjuer transkriberats till text. I föreliggande arbete har citaten återgivits ordagrant. I och med att intervjuerna genomfördes på distans användes olika inspelningsverktyg, vilket innebar att ett par intervjuer skedde över videolänk medan ett par gjordes via telefon (endast ljud). Därför begränsades interaktionen till endast tal och tonfall i de fall när kroppsspråket inte gick att iaktta under samtalen (Kvale, 1997).

5. Resultat

Följande kapitel är uppdelat i fyra avsnitt. Först presenteras kort bakgrundsfakta om respondenterna, följt av två avsnitt där jag väver samman respondenternas svar om synen på komposition utifrån rollen som kompositör, respektive synen på kompositionsundervisning utifrån rollen som kompositions lärare (forskningsfråga 1 och 2). I det fjärde och avslutande avsnittet presenterar jag resultatet av loggboksdokumentationen för mitt eget arbete (forskningsfråga 3).

5.1 Respondenternas bakgrunder

I detta avsnitt presenteras kort bakgrundsfakta om varje respondent och den skola som de arbetar på.

5.1.1 Martina & Nya Malmö Latin

Martina Tomner (född 1983) arbetar på det estetiska programmets musiklinje på gymnasieskolan Nya Malmö Latin som lärare i körsång och musikteori, vilket omfattar *Gehörs- och Musiklära* (GeMu) 1 och 2, samt *Arrangering och Komposition* (Arr/Komp.) 1 och 2. Hennes huvudinstrument är ursprungligen violin, piano och sång, men idag är det främst komposition som är hennes huvudämne. Den musikaliska utbildningen rör sig från musikvetenskap till musiklektör och komposition på grundnivå upp till diplom⁶ på Musikhögskolan i Malmö (MHM). Utöver sin lärartjänst på gymnasium är Martina frilansande tonsättare och körledare. Hennes huvudsakliga genrer är västerländsk konstmusik.

Nya Malmö Latin är en stor skola med bland annat estetiskt program. På musiklinjen finns det två huvudsakliga genrer som är pop/rock och klassiskt. Martina undervisar elever från båda inriktningarna och arbetar i arbetslaget för musikteori som omfattar kurserna GeMu 1 & 2 och Arr/Komp. 1 & 2. Genom årens lopp har det varierat inom arbetslaget vem/vilka som håller i Arr/Komp-kurserna, men på senare tid har det övergått till att Martina håller i dessa på egen hand. Skolan erbjuder gott om utrustning för musikskapande, såsom datorer, MIDI-keyboards, hörlurar och ett begränsat antal

⁶ *Diplom* är det gamla namnet på den fyraåriga utbildningen i komposition på avancerad nivå som följdes efter den treåriga grundutbildningen när kompositionslinjen utformades på Musikhögskolan i Malmö. Efter Bologna-processen 2007 delades kompositionsutbildningen upp i *Kandidat* och *Master*, samt att musikhögskolan inrättade en till kurs: *Master II*, men som behöll namnet *Diplom* (Olofsson, 2019).

Finalelicenser⁷ för de Arr/Komp-elever som inte har ordnat ett eget program såsom Dorico eller MuseScore. Gällande Arr/Komp-kurserna ligger lektionsspän (två timmar) parallellt för kurs 1 och 2, vilket innebär att under dessa två timmar går Martina mellan lokalerna. Eleverna erbjuds alltså i genomsnitt en timmes lärarledd kompositionsundervisning i veckan. Martina berättar att den avsatta lektionstiden varierat från år till år. Inom kurserna erbjuds olika möjligheter att både komponera och arrangera för olika ensembletyper. *Projektbaserad undervisning*, det vill säga samarbete med musiker förekommer ibland och något år med någon utomstående professionell ensemble, men framförallt med elevensembler på skolan. Detta sker framförallt i Arr/Komp. 2, då dessa elever gör sitt tredje gymnasieår och som en del av sitt examensarbete väljer flera av dem att skriva musik till en eller flera ensembler.

5.1.2 Per-Ingvar & Sundsgårdens Folkhögskola

Per-Ingvar Reuter (född 1976) arbetar dels som lärare och dels som kursföreståndare på Sundsgårdens Folkhögskola i Helsingborg. Hans huvudinstrument är piano och trombon. Han har bland annat spelat i Arméns Musikkår, vilket ledde till vidare studier på MHM där intresset för arrangering och komposition växte. Den huvudsakliga genreinriktningen har varit konstmusik, även om han rört sig inom en genrebred miljö. Efter examen har han arbetat på kulturskola, gymnasium och bitvis på Sundsgårdens Folkhögskola där tjänsten vuxit med åren till att idag vara den huvudsakliga arbetsplatsen. Vad beträffar komponistrollen berättade Per-Ingvar att även om det förekommer att han skriver arrangemang eller kompositioner ibland, så sker det inte så ofta då tiden främst avsätts för läraruppdraget.

Sundsgårdens Folkhögskola är en av Sveriges största och erbjuder en musiklinje med två genreinriktningar: klassiskt (störst) och jazz. En till tre platser är avsatta för arrangering/kompositionskursen och Per-Ingvar är den som undervisar i detta ämne. Dessutom tillkommer lärare som undervisar i specifika musikskapande ämnen, till exempel ljudproduktion. Det avgränsade antalet platser i arrangering/komposition är baserat både på tradition och på möjligheterna för studenterna att kunna fortsätta studera vidare på högre nivå. Söktrycket till arrangering/komposition på Sundsgården är dock

⁷ *Finale*, *Dorico* och *MuseScore* är digitala notredigeringsprogram.

högt, mellan sju och femton personer söker med arbetsprover varje år och därefter sker ett urval genom en antagningsprocess. Utbildningen omfattar ett eller två år och erbjuder 40 minuter individuell lektion i 24 veckor (sedan tillkommer fler veckor med projekt som fyller ut resten av läsåret). Det finns även möjlighet för studenter att läsa arrangering/komposition som ett biämne och då läser de ungefär hälften av nämnda omfattning. Utöver detta ingår en timmes musikteori och 2x40 minuter gehör varje vecka för samtliga musikstudenter. Därtill får studenten i komposition möjlighet att delta i kurser inom kammarmusik, körsång och ljudproduktion såsom elektroakustisk musik (EAM). Skolan erbjuder ett brett utbud av lokaler och studios för övning och arbetsstationer för ljudredigering och musikskapande. *Projektbaserad undervisning* i form av samarbete med utomstående ensembler och musiker förekommer ibland, men framförallt ligger tyngdpunkten på att upprätta samarbeten eleverna sinsemellan. Den som går arrangering/komposition får möjlighet att under årets/årens lopp skriva för olika ensembler och musiker som finns inom skolans väggar, vilket Per-Ingvar menade utgör en betydelsefull faktor för eleverna att utbyta kunskap på djupet och knyta kontakt med varandra.

5.1.3 Mattias & Gotlands Tonsättarskola

Mattias Svensson Sandell (född 1971) arbetar på Gotlands Tonsättarskola både som utbildningsledare och teorilärare. Den musikaliska bakgrunden inleddes i kulturskolan med violin som huvudinstrument och fortsatte med estetiska gymnasieprogrammet i Malmö. Efter det studerade han arrangering och komposition på MHM, kortare studier i teori- och gehörspedagogik på Kungliga Musikhögskolan i Stockholm (KMH) och därefter fortsatta kompositionsstudier på MHM för bland annat Hans Gefors. Yrkesmässigt beskriver Mattias i vår intervju att han efter sin examen hade några olika ströjobb, engagerade sig i UNM⁸, stundom uppdrag som frilansande tonsättare och lärare för några privatelever samt vikariat och tjänster på kulturskola, musikgymnasium, MHM och musikvetenskapen på Lunds universitet. Hösten 1999 sökte han tjänsten som utbildningsledare på Gotlands Tonsättarskola och har arbetat där sedan 2000.

Gotlands Tonsättarskola är en högskoleförberedande utbildning med Folkuniversitetet som sin ansvariga utbildningsanordnare. I likhet med folkhögskolor svarar

⁸ UNM: Ung Nordisk Musik

Tonsättarskolan under Myndigheten för Yrkeshögskolan, men det räknas inte som en folkhögskola. Den högskoleförberedande utbildningen är två år och vid genomförandet av denna studie gick det 26 studenter på skolan. Tonsättarskolans lokaler ligger i Visbys f.d. tullhus och här finns ett brett utbud av lokaler med studios, lektionssalar och ett par mindre undervisnings- och övningsrum, samt inspelningsutrustning och arbetsstationer med musikprogram såsom Logic, Sibelius och Dorico. I byggnaden huserar även *Visby International Composer Centre* (VICC) dit komponister från hela världen kan söka residens och arbeta i olika studiomiljöer. Tonsättarskolan erbjuder i snitt 20 timmar lärar- och handledarledd undervisning i veckan i diverse olika kompositionsrelaterade ämnen över loppet av 80 veckor för den tvååriga linjen, varav 50,2 veckor är avsedda för komposition. Vid genomförandet av studien arbetar sex lärare på skolan vilka undervisar i komposition, EAM, estetik, instrumentation, gehör, notation, harmonilära, strukturlyssning, kompositionsteknik, dirigering, studioteknik med mera. Kärnan för utbildningen ligger i den *projektbaserade undervisningen*, då skolan samarbetar med flera olika aktörer med syfte att studenterna ska kunna skriva musik för riktiga ensembler och musiker. I dessa möten kan tonsättarstudenterna diskutera sina kompositioner och arbeta fram lösningar tillsammans med musikerna. I slutet av arbetsprocessen får studenterna sin musik framförd i anslutning till den så kallade *Ljudvågorfestivalen* i maj som de själva producerar. Inom loppet av en vecka med diverse olika konserter uruppförs musiken som studenterna har skrivit under det gångna året. De samarbeten som Tonsättarskolan för närvarande har är med Musikonservatoriet i Falun, GotlandsMusiken (Länsmusiken på Gotland), Vadstena sång- och pianoakademi, KMH:s kammarkör, Norrbotten NEO, Uppsala Kammarsolister och Auditorium i Stockholm.

5.1.4 Hans & S:t Sigfrids Folkhögskola

Hans Parment (född 1956) arbetar som kompositions lärare på S:t Sigfrids Folkhögskola i Växjö och som egenföretagare, tonsättare och kulturskolepedagog inom flera ämnen på kulturskolan i Växjö. Hans har en bred utbildning och arbetserfarenhet som berör många olika yrkeskategorier (mekaniker, militär, dykare, pedagog inom flera olika konstformer med mera) och som han menar har varit bidragande till vilka förkunskaper han fört med sig vidare in i de olika delarna av sitt yrkesliv. Han är i grunden flöjtist och

tonsättare och har bland annat studerat på Södra Latins gymnasium i Stockholm, Kommunala Musikinstitutet, KMH, Stockholms Musikpedagogiska Institut med inriktning mot flöjt-, komposition- och ensemblepedagogik, samtidigt som han också studerat privat för tonsättare som Björn Wilho, Maurice Karkoff, Jan W Morthenson, Jørgen Plaetner med flera. Totalt sett berättade Hans att han studerat komposition i nio år för olika tonsättare. En tjänst som flöjtpedagog förde honom till Växjö och där har han sedan slutet av 80-talet varit verksam från allt mellan kulturskolan till Linnéuniversitetet, huvudsakligen som lärare i flöjt, komposition och musikteori.

På S:t Sigfrids Folkhögskola finns en musiklinje på ett till två år med tre inriktningar: klassiskt (instrumentalt och komposition), jazz och sång med genrebredd. Innan Hans tog över kompositionsundervisningen arbetade han inom samma fält på bland annat en ettårig kurs på Linnéuniversitet, kallad *Musikalisk Specialisering*. Innehållet och strukturen för denna ettåriga kurs har Hans kunnat satsa på att utveckla och fördjupa på folkhögskolans tvååriga kurs. Söktrycket är högt och i varje årskurs går mellan två till tre studenter på komposition. Skolan erbjuder många olika lokaler på plats och beskriver sig själva som ”ett eget självfungerande samhälle”. Utöver det finns även ett samarbete med *Media Artes* som öppnar upp möjligheterna att arbeta i elektronmusikstudio. Genom Media Artes förekommer det flera samarbeten inom ramen av den *projektbaserade undervisningen* med olika ensembler och musiker, men också i projekt som *Kulturnatten* där studenterna får arbeta med producentskap för till exempel egna installationer. Projekt, seminarier och konsertbesök gör att lektionstiderna varierar, men i snitt har en student totalt 9,5 timmars undervisning i musik per vecka. I stort sett sker all kompositionsundervisning i grupp.

5.2 Rollen som komponist

I följande avsnitt redovisas analysen av respondenternas uttryckta upplevelser av rollen som komponister.

5.2.1 Begreppet *komposition*

Martina, som undervisar i både arrangering och komposition, särskiljde dessa två begrepp med att definiera komposition som något där vissa aspekter härrör från en själv. Hon menade att material kan komma från andra håll, men att hanteringen av materialet,

formen och musikaliska idéer - det vill säga alla de estetiska valen - är vad som lägger grunden för en komposition. Därefter kan genrer i viss mån styra vad *komposition* innebär, såsom att det kan vara ett koncept likt John Cages *I-Ching*-metod⁹, det vill säga slumpkoncept eller för den delen detaljstyrda koncept. Komposition i friare form eller extremstyrning blir på så sätt en viktig skillnad för hur musiken skapas.

Per-Ingvar menade också att själva begreppet *komposition* är allomfattande och att en specifik definition är svår att komma åt, men att det i grund och botten handlar om att *organisera ljud*, såsom att samordna frekvenser efter tid och höjd.

Mattias beskrev *komposition* på ett liknande sätt och jämförde det bland annat med *improvisation* där musikaliska beståndsdelar skapas och utvecklas i nya riktningar. Skillnaden däremot är att kompositionen skapar möjlighet för honom att gå tillbaka i tiden, alltså bryta mot den kronologiska ordningen för att kunna justera hur beståndsdelarna rör sig och ändra riktningarna för hur musiken ska röra sig framåt genom tiden. Här kopplade Mattias även till betydelsen av att kompositionen ska kunna representeras på ett grafiskt sätt, till exempel notskrift som ett sätt att konkretisera vad kompositionen omfattar. Samtidigt är det lika viktigt att låta den fria intuitionen också ta plats, då dessa kan stärka varandra. Mattias gav exempel på hur studenter med olika bakgrund och styrkor inom både notskrift och intuitivt studiokomponerande kunnat stärka varandra, då båda delarna är lika viktiga för att utveckla skapandet.

Hans kopplade begreppet till det Martina var inne på om hur komposition kan variera inom olika genrer, men också hur andra personer kan stärka det egna skapandet. Hans menade att kärndefinitionen av *komposition* är att det är *ljud sammanställda efter en norm*. Komposition kan få olika betydelse, beroende på var komponisten befinner sig och vilka människor hen omger sig med. Det är en sak att söka sig exempelvis till en skola för att studera för en viss lärare, men sedan finns det också de som Hans kallade för *de dolda mentorerna* som finns i studentens omgivning (till exempel umgängeskretsen) och som har ett starkt inflytande på studenten, utan att någon av dem är

⁹ *I-Ching*: en slumpbaserad kompositionsteknik konstruerad av John Cage baserat på den antika profetiaboken *I-Ching (Book of Changes)* som presenterar metoder för att skapa olika variationer ur ett visst antal slumpmässiga möjligheter (Burkholder, Grout & Palisca, 2014).

medveten om det själv. På så sätt kan exempelvis normer i omgivningen styra en stor del av hur kompositionen växer fram.

5.2.2 Kompositionsövning/instrumentalövning

Respondenterna fick jämföra komposition med instrument/sång ur ett övningsperspektiv och därmed reflektera över om det ens går att tala om *övning* i komposition.

Martina menade att komposition är mer av ett kunskapsämne än ett övningsämne, på så sätt att det inte handlar om *motorisk övning* utan att *plugga vissa ämnen* såsom satslära, harmonilära och kontrapunkt.

Det är klart att det finns en övningsaspekt [i komposition], och jag tänker att det handlar om att öva upp till exempel goda arbetsmetoder, goda tekniker för att bearbeta material eller för att få idéer när man inte kommer vidare.

Gehör däremot kräver, enligt Martina, mer av ett praktiskt utövande, då det inte går att läsa sig till hur ljud låter. För komponerandet motsvarar det även att omsätta det inre hörandet till en faktisk komposition som kan skrivas ner på papper och det i sig kräver övning.

Per-Ingvar började först med att definiera *instrumentalövning*. Eftersom vi båda spelar trombon kunde vi tillsammans konstatera att om en brassmusiker inte underhåller spelandet med kontinuerlig övning, då förlorar musikern kontroll över embouchuren (ansiktsmuskulatur), registret smalnar av och uthålligheten minskar. Piano menade Per-Ingvar är fortfarande möjligt att spela okej på, även om smidigheten inte är lika påtaglig som efter kontinuerlig övning. Ur ett kompositionsperspektiv menade Per-Ingvar att ”tankens kraft” är det som utgör kärnan för vad som är värt att underhålla. Det tar tid att reflektera över sitt material och hur det ska utvecklas. Per-Ingvar menade att han kan göra detta genom att titta på sina studenternas arbeten, inspireras av dessa och hjälpa till i problemlösningarna, vilket innebär att tänkandet håller sig aktivt. Därför känner han sig inte ringrostig när han börjar skriva efter ett långt uppehåll, utan kan börja direkt.

Mattias menade att övning i komposition är jämförbart med instrumentalövning, på så sätt att det är ett ämne som kräver underhåll. Mattias gjorde ytterligare en definition som kan liknas vid Martinas synsätt på vad som är kunskapsämne och övningsämne. Kursplanen på Tonsättarskolan bygger på tre olika kunskapstyper:

- *Kunskaper*: det vill säga teoretiska kunskaper, såsom notläsning, instrumentkännedom et cetera.
- *Färdigheter*: kräver övning, till exempel såsom en violinist måste öva skalor så måste en komponist öva Bachkontrapunkt genom att skriva fugor, eller att öva gehör genom att sjunga och spela melodier och rytmer. Faktaförståelsen för att göra allt detta kan komma inom en minut, men att behärska kunskapen kräver övning.
- *Kompetenser*: uppstår när kunskaper och färdigheter möts och komponisten vet hur dessa ska hanteras för att kunna skapa det som hen föreställer sig, det vill säga omsätta idén till komposition, men för att göra det krävs kontinuerligt arbete.

Mattias uttryckte att trots att han dagligen befinner sig i en miljö där han får undervisa om komposition och diskutera detta med studenter och kollegor, får han inte så ofta tid att själv komponera.

(...) jag måste litegrann börja om och öva upp, få tillbaka klangen i mitt instrument och få tillbaka känslan för intonation och, du vet, jag tycker det är precis exakt samma sak.

Mattias menade att de långa perioderna mellan skrivandet reducerar arbetsflödet när han väl sätter sig ner för att skriva, men att detta förbättras av ett mera kontinuerligt arbete.

Hans beskrev hur han baserat så gott som hela sin undervisningsplan på principen att komposition är ett övningsämne. Likt en musiker som övar på *etyder*¹⁰ menade Hans att en komponist kan öva på olika kompositionstekniker och stilstudier genom att skriva egna etyder. Varje eller varannan vecka presenterar Hans en ny ”ism” för sina studenter och gör en analys på vad som är stiltypiskt. Därtill går de igenom en ny ensembletyp i instrumentationsläran¹¹ och kopplar sedan samman dessa två moment genom att eleverna får komponera en etyd eller pastisch för den aktuella ensembletypen. På så sätt överbryggas flera olika moment i undervisningen. Hans betonade också att etydena inte ska vara några *opus*¹², utan det handlar bara om att genomföra en uppgift med syfte att lära sig något. Han gav ett exempel från sin egen bakgrund när han lärt sig skriva

¹⁰ *Etyd*: fr. *études*, eng. *studies*. Litet stycke skrivet för övnings syfte (Burkholder, Grout & Palisca, 2014).

¹¹ Se referens: Adler (1982) och Tyboni (1994)

¹² *Opus*: latin för *verk*. Härstammar från Biagio Marini (1594-1663) som organiserade sina publicerade verk i nummerordning, vilket tonsättare fortsatt göra sedan dess (Burkholder, Grout & Palisca, 2014).

fyrstämig sats och att han uppmanades av sin lärare att fokusera mer på den tekniska övningen, än att skapa en produkt av högt konstnärligt värde.

Så jag försökte alltid vara konstnärlig och då blev det ju alltid fel. Och det är samma som eleverna gör. De lägger ner så mycket energi på att vara konstnärliga... och jag säger det är absolut inget fel, det driver ju dem framåt och de vill ju göra någonting, men det tar ju så lång tid. Men, om jag som flöjtist får, (...) 'ja, det här är en etyd. Det ska spelas såhär och det är såhär, och här är svårigheterna i etyden'. (...) Det var etyden. Det hade ju egentligen ingenting med musik att göra, det är en teknisk övning. Och det är samma sak, komponera Philip Glass: 'vad är minimalism?', det är frågan. 'Minimalism är...' och så sätter man upp punkterna. (...) Så där ligger ju då jämförelsen mellan att etydspelandet på instrumentet och komponerandet.

Detta menade alltså Hans var definitionen av den *tekniska* kompositionsövningen, vilket han särskiljde från övning i *konstnärlighet* som mer handlar om att göra egna val och tolkningar än att imitera andra tonsättare.

5.2.3 Övningsrutiner i komposition

Respondenterna fick reflektera över vilka rutiner de använder sig av själva i rollen som komponister och vad av detta de vill omsätta till sin undervisning.

Martina började berätta om övningar hon gjorde i samband med sin studietid, vilket då handlade om att lära sig hantverket i till exempel instrumentation, kontrapunkt, parameterövningar och analys. Idag finns det inte lika mycket tid till sådana enskilda övningar, men däremot gör hon mycket förarbete inför ett kompositionsprojekt där hon utforskar och repeterar aktuella kunskapsområden som projektet berör.

Och sen i början av kompositionsprocessen så handlar det ju om att leka med materialet, utforska om jag har ett visst harmoniskt material, vända och vrida på det och kolla vad jag kan göra med det (...). Så, övningen går lite ihop med, eller förberedelsearbetet går ihop med kompositionsprocessen, skulle jag säga.

Planeringsarbetet ser annorlunda ut för varje nytt stycke och material, därmed är det olika delar att repetera varje gång.

Just liksom att slå hål på den där myten att man sitter där, att man väntar på inspiration, och sedan när man är inspirerad så sätter man sig ner och så skriver man ett mästerverk på två timmar. Utan just att komponera är en rutin att komma in i.

Detta är en process som måste få lov att ta tid och det menade Martina är något hon vill att eleverna också lär sig.

Per-Ingvar menade, som tidigare beskrivits, att undervisningsmiljön i sin tur ger honom mycket av tänkandet kring musik som övningen handlar om. Att lyssna och själv reflektera över lösningar på andra studenters uppgifter är en viktig faktor för att hålla igång färdigheterna i att komponera. Utöver det nämnde han även övningar i

kontrapunkt som ett exempel på vad han själv använder sig av och som han också vill att studenterna ska få ta del av för att få upp ett flöde i musiken och skrivandet.

Mattias beskrev också att undervisningsmiljön ger honom möjlighet att själv tänka och reflektera kring musik på ett sätt som är förutsättningen för övning. Utöver det använder han sig inte av några konkreta hantverksövningar, utan det handlar i huvudsak om att få in arbetsrutiner.

Jag vet att Shostakovich pratade ju också om det där med kvantitet, att 'ur kvantitet föds kvalitet', pratade han om. Och det tror jag är väldigt sant, faktiskt. Jag tror det är svårt att... Det är ju som att, liksom bara på fiolen släppa igenom de bästa tonerna och inte spela de sämsta också. Man måste ju spela fult och man måste råka spela fel och ointonerat och med en taskig klang och det måste vissla till när man byter sträng, och sådär. Annars kommer man ingenstans.

Mattias strävar efter att arbeta koncentrerat och sammanhängande några timmar varje dag vid en viss tidpunkt. Detta beskrev han som en välfungerande metod för honom. Arbetsdisciplin är något han också vill att studenterna får grepp om så att de skriver mer än vad självkritiken sätter stopp för, annars riskerar de att ha suddat ut första tonen innan den skrivits ut på pappret.

Hans berättade att för honom är det viktigt att utmana sig själv för att inte stagnera som komponist och bli för bekväm i sitt språk. Lösningen för detta menade Hans är att någon eller något *flyttar* på komponisten, det vill säga att komponisten utsätts för något som är överraskande.

'Det ska handla om problemlösningar på problem man själv har skapat.' Och det är precis [vad] det handlar om. Alltså jag ställer upp, det här är mitt sätt att försöka förflytta mig själv i mitt eget komponerande, jag ställer upp några parametrar: 'det här är problemställningen och nu Hans, nu ska du lösa det på bästa sätt'. Och då får man inte ge upp, utan man ska bli problemlösare på problem man själv har skapat.

Att förflytta sig kan innebära att han använder sig av utommusikaliska parametrar som avgränsar materialet, eller att samarbetspartners väljer ut material som *de* vill att han ska jobba med.

Och då var jag tvungen att arbeta med materialet och *då* flyttades ju jag! Det blev liksom en 'ja okej, du får komponera men det får vara på de här premisserna'.

Hans förtydligade också att återanvändning av tidigare erfarenheter inte är något fel och ibland kan en ny idé vara bra från start, men att ofta kan ens musik riskera att inte utvecklas om komponisten inte utmanar sig själv med nya tillvägagångssätt för att skapa. Det blir istället snarare en fråga om att hen *arrangerar om* sin egen musik, än att hen just *skapar* något nytt. "Det är som att bada i ljummet vatten, det är varken kallt

eller varmt.” För att komma bort från sig själv detta beskrev Hans en form av *idékedja* som ett bra tillvägagångssätt.

Men, oftast i min tankevärld, så när jag kommer till idé fyra och fem, ja det är *där* jag börjar komma utanför mig själv och min bekvämlighet. För som tonsättare får man inte [bli], jag brukar säga ’slapp, slö och likgiltig’. (...) Och den där lättjan får inte finnas hos tonsättare för om man blir bekväm alltför länge... Med det motsätter jag inte det här att man lär sig av sig själv och har de där transportsträckorna, att man har säkra zoner... Utan man måste tänja på gränsen och gå vidare till idé fyra och fem för då är man där man inte brukar vara. Förhoppningsvis. (...) Gissningsvis är man 80% där man brukar vara, men 20% då kanske är någonting nytt som tillför. (...) Och ibland klarar man inte av... eller ’jag klarar inte av att flytta mig från bekvämlighetszonen’ och då kommer lättjan och slappheten in och man kör sina grejer. Och då är det bättre att låta någon annan [lärare/kollegor] ställa någonting som säger ’du, såhär ska du göra!’.

Genom att låta ”idé ett föda idé två och idé två föder idé tre” et cetera, så bryts till slut invanda mönster när nya idéer uppstår långt bort i kedjan.

5.3 Rollen som kompositions lärare

I följande avsnitt redovisas analysen av respondenternas uttryckta upplevelser av rollen som *kompositions lärare*.

5.3.1 Varför kompositions lärare?

Respondenterna gavs möjlighet att dels reflektera över vad som föranlett dem att bli kompositions lärare, dels ombads de att motivera komposition som undervisningsämne.

Martina menade, förutom att komposition är hennes huvudämne och att undervisning i detta är något som intresserar henne, så kan den allmänna betydelsen av kompositions- undervisning motiveras med att eleven behöver lära sig hantera verktyg för att kunna skapa sina idéer. Det är inte en förutsättning för att kunna skriva musik utan en komponist kan vara självlärd, men vid någon punkt behöver hen få verktyg för att kunna lösa mera avancerade idéer. Hennes eget val att bli lärare menade Martina hade olika orsaker, såsom att hon själv haft en lång utbildning och upplevt lärandemiljön som en trygg plats att fortsätta befinna sig i.

Och sen är det ju också roligt att dela med sig av någonting [som] man kan till någon som är intresserad av att hålla på med samma sak.

Detta menade Martina även leder till att lärardelen också är ett sätt att komplettera det egna musicerandet.

Per-Ingvar menade också att miljön, det vill säga det musikaliska sammanhanget, varit centralt för hans vilja att undervisa och att samhörigheten med andra personer inom samma fält har en stor betydelse för att uppfylla en känsla av meningsfullhet.

Kanske i grund och botten också att man känner sig lite behövd och det är väl också en mänsklig, en allmänmänsklig längtan, tror jag. (...) Och sen också figurera då som någon form av ledargestalt i det sammanhanget, det är nånting som jag tycker om, helt enkelt.

Det är alltså inte bara komposition som lett till att han undervisat i detta ämne, utan att det är musiken i sin helhet och att skapandet existerar inom detta. Musiken är central och därigenom skapandeprocessen, men likaså ledarskapet.

Mattias beskrev på samma sätt som Per-Ingvar betydelsen av att befinna sig i en miljö där han får lov att arbeta med pedagoger som delar samma passion för kompositionsämnet och hur det stärkt honom i sin egen lärarroll. Mattias uttryckte även en stor fascination för lärandesituationer ända sedan han själv gick i skolan och att strukturera saker och ting. Framförallt beskrev han en känsla av respekt inför själva konceptet att undervisa och viljan att förändra och variera lärandesituationen.

Jag tycker det är en otroligt fin situation när någon vidareför kunskaper till någon annan. (...) Plus att den då är lite traditionstyngd och därför är det väldigt lätt att busa till med den litegrann. Man kan göra små, små förändringar, säga lite knasiga saker, göra saker och ting i fel ordning, så händer det så jättemycket! (...) Alla har gått i skolan och suttit i skolbänken i nio år i grundskolan och är lite ledsna och trista på den situationen, och kan man vända uppmärksamheten på den då och göra nåt lustfyllt av den, det tycker jag är väldigt kul.

Att undervisa är på så sätt ett medvetet val som Mattias betonade betydelsen av, inte minst ur den sociala aspekten.

Hans beskrev en drivkraft hos sig själv att vilja lära sig sådant han varit intresserad av. Engagemanget att inte bara identifiera behov utan att framförallt skapa lösningar som uppfyller behoven kan även ses i de många projekt som Hans berättade att han varit delaktig i att initiera. Olika anställningar har lett till olika möjligheter att ha igång flera projekt, kombinera dem och utveckla bland annat till universitetskurser och festivaler. Vidare var det i liknelsen mellan etydbaserad övning i komposition och på instrument som Hans konstaterade att den *konstnärliga övningen* mer kan liknas vid *interpretation* och här måste studenterna få lov att skapa ett eget uttryck, alltså inte transformeras efter hans egna uttryck.

Min avsikt är ju inte att de [eleverna] ska förändras utan de ska bara vidgas, alltså jag ska påvisa en värld till som de inte känner till, och så får de sätta ihop den världen med sin egen värld och så blir det ju deras musik. Så ser jag på musikskapandet och min roll som pedagog. Jag ska bara visa på andra världar som jag råkar känna till, så får de visa sina.

Hans la alltså stor vikt på att det är i mötet med andra människor som lärandet sker, oavsett om det är människor som är *lärare* eller *dolda mentorer*.

5.3.2 Kompositionseleven/studenten

Respondenterna gavs möjlighet att reflektera över de studerandes förkunskaper i förhållande till det som lärs ut på utbildningarna och hur lärarna planerar för detta.

Martina berättade att Arr/Komp. 1 är en frivillig grundkurs (alltså inget huvudinstrument) och därmed kommer det dit elever som aldrig komponerat tidigare, men att det också kan komma elever som redan har vissa förkunskaper och som har velat arbeta med komplexa kompositionstekniker - och sedan alla nivåer mellan dessa ytterligheter. Däremot kunde Martina se vissa generella kopplingar mellan Arr/Komp-eleverna på så sätt att de tenderade att vara duktiga i GeMu och delade ett intresse för musikteori. Om någon genreinriktning eller instrumentgrupp fanns särskilt representerad bland Arr/Komp-eleverna kunde inte Martina ge någon statistik på, men hennes spontana känsla var att det kanske fanns en något högre proportion av klassiska musiker, men samtidigt betonade hon att detta också skiftade från år till år. All undervisning sker i grupp vilket gynnar diskussionen om ämnet, men att hon också vill hinna med den individuella handledningen som är lika viktigt i komposition som i instrument/sång.

Men det optimala är ju naturligtvis att det ska vara ungefär fifty-fifty, tänker jag. Att hälften av det som händer på lektionen är sånt som är liksom prioriterat av mig och den andra hälften är sånt som jag återkopplar på det som de visar upp och har att komma med och undrar över eller vill ha feedback på. (...) Så det blir liksom ett givande och tagande i vem som styr lektionens förlopp.

Per-Ingvar upplevde också att nivåerna skiljer sig från år till år och lyfte betydelsen av ansökningsprocessen. Förkunskaperna spelar roll för att studenten ska ha bra förutsättningar att lära sig det som erbjuds i studiemiljön. Att identifiera detta kan dock vara svårt, då det finns många olika sätt att värdera kvalitéer i de arbetsprover som studenterna söker in till utbildningen med. Därför är det viktigt att se till helheten av den sökande, det vill säga såväl arbetsprover som färdigheter, tidigare utbildning, intresseområden med mera. Likaså är det viktigt att antagna studenter inte påbörjar en utbildning som följer en färdig struktur, utan att det är läraren och skolans ansvar att anpassa sig och hitta en nivå där lärare och student kan mötas på lika villkor och arbeta utifrån där studenten befinner sig kunskapsmässigt. Totalt varierar antagningen mellan en till tre kompositionsstudenter varje år och i princip all undervisning sker individuellt, med undantag för musikteoriundervisning med andra musikstudenter och ibland

tonsättarträffar där de lägger ett par timmar på något specifikt såsom partiturstudier, gruppanalys eller liknande.

Mattias beskrev en stor variation i förkunskaper hos de studerande på Tonsättarskolan, men att skolan också strävar mot att få en sammansättning av personer från många olika bakgrunder och åldrar - från nyblivna studenter till pensionärer. Bakgrunderna skiftar och likaså förkunskaperna kring sådant som notskrift och EAM, men Mattias la även till att personer med aktivt musikerskap och orkestervana är mindre vanligt. Han menade att flera olika perspektiv skapar variation i samtalen och att det har en stor betydelse för studenternas lärande och utveckling, det vill säga att de får ut mycket kunskap av *varandra* i klassen, i gruppkonstellationer inom vissa teoriämnen såväl som på de individuella kompositionslektionerna med sin lärare. Det är lärarnas återkommande ambition att visa sådant som studenterna aldrig sett och hört förr i musik och tillvägagångssätt, som en del av att kunna inspirera.

Ofta är det ju så, de som slutar komponera, det är ju inte de som är minst begåvade, utan de som helt enkelt tappar sugen och intresset. Så det tycker jag är en sådan här jätteviktig aspekt också av kompositionsundervisningen, just att uppmuntra alla att värna om och vårda sin kärlek till det de håller på med.

Att visa upp olika sidor av undervisningen är något Mattias beskrev som ett av lärarnas expertområden. Samtidigt betonade han att detta i sig inte har något med det musikaliska resultatet som studenten skapar, utan det är en kunskapsförmedling som finns till för att *främja* studentens lärande.

Hans berättade också att individnivåerna skiljer sig, men däremot finns det vissa gemensamma nämnare vilket berör den grundläggande allmänskunskapen kring musikteori och hantverk. Notskrift är en sådan sak som många har svårt med och kanske aldrig arbetat med i sitt tidigare komponerande, men däremot kan det finnas styrkor i det digitala musikskapandet. Likaså finns det begränsad kunskap om musik- och satslära även om studenterna har gått på musiklinjen på gymnasiet. De grundläggande kunskaperna om tonika, subdominant och dominant finns, men inte mycket mer än så. Detsamma gäller även kontrapunkt. Sedan kan det finnas andra avancerade styrkor, men Hans menade att det saknas en progression i lärandet som behövs för att ta sig vidare. Dock menade han att bästa förutsättning för progression är kunskapsutbytet studenterna sinsemellan.

Den första kullen jag hade på [Linné-] universitetet, (...) de hade jag en och en. Och så hade vi viss gruppundervisning. Jag märkte att det var ganska stort tidsspill. Sitta där och prata med en i taget och så sa de många gånger samma sak. Så sedan gjorde vi till gruppundervisning och det gjorde också att tidslängden ökade och man fick gemensamma referenser. Det är ju inte läraren som lär allting, det är ju liksom ihop man lär sig.

5.3.3 Kompositionsundervisningen

Utifrån sina respektive utbildningsnivåer gavs respondenterna möjlighet att berätta om hur de strukturerat sin undervisning och dess målsättning.

För Martinas del var svaret nära kopplat till Skolverkets kunskapskrav¹³ för Arr/Komp. 1 och 2, vilket inkluderar grundläggande kunskaper i satsteknik såsom stämföring, flerstämmighet, instrumentkännedom, materialbearbetning, notation och analys. I och med att skolan har ett ansvar att följa Skolverkets direktiv så blir det tydligt vad som ska ingå i kursen och likaså vad som inte ska ingå. Därtill har kraven formulerats av skolan i form av matriser med konkreta uppgifter. Detta ska ge alla elever i kursen möjlighet att kunna uppnå målen på ett likvärdigt sätt, genom att följa en matris för uppgifterna och vad som krävs för de olika betygsnivåerna. Utöver det menade Martina att det inte finns några gränser om eleven vill utmana sig själv med att skriva mer musik. Snarare uppmuntrar hon sina elever att visa upp sådant extramaterial, dels för att det ger henne bredare underlag inför betygssättning, dels att det utgör en av de viktigaste aspekterna i komponerandet som handlar om att få upp ett flöde i skrivandet och att skapa rutiner för arbetet. Dessutom ger det möjlighet att diskutera i grupp, ge varandra feedback och få reflektera över vad de gjort; inte för att värdera produkten, utan att endast observera och synliggöra vad som händer, effekterna som uppstår av detta och vad som kan göras annorlunda. Marina menade att genom reflektion kan eleven medvetandegöra sina val och undvika att komponera utifrån ”minsta motståndets lag”, det vill säga att inte göra det för enkelt för sig själv utan våga utmanas. Viktigast är att eleven har ett prestigelöst förhållande till skrivandet och inte låter rädslan för kritik hämma hans arbete, utan att hen kan distansera sig från stycket som något utanför sig själv.

Att man liksom har, blir så trygg i sig själv och sitt eget komponerande att det inte gör nånting om man får feedback. (...) Från en musiker, eller från en lärare eller vad det kan vara, utan att man istället kan se det som ett, en möjlighet att lära sig nånting nytt.

På samma sätt som elevernas material kan vara flexibelt för kursens innehåll så kan även läraren vara flexibel i att röra sig utanför kursens ramar. Martina berättade om ett

¹³ Se referens: Skolverket (2020)

återkommande projekt där eleverna fick skriva för en professionell kammarensemble och att detta var något som låg utanför kursen, men att det också var en möjlighet som hon ändå ville passa på att nyttja då det kändes viktigt för elevernas lärande och upplevelse av hur det är att arbeta med professionella musiker.

För respondenterna som undervisar på eftergymnasial nivå finns det inga direktiv från Skolverket om kunskapskrav. Samtidigt beskrev Per-Ingvar att utbildningen sker på grundläggande nivå som *förbereder* inför högskolestudier. Han presenterade tre olika huvudspår för vad som bör ingå i utbildningen och som är viktigast för studenten att bära med sig vidare i livet:

- *Tid*: dels att studenten får mycket tid att på egen hand utveckla sin kreativa process, dels tiden som lärare och studenten får tillsammans varje vecka där de kan diskutera material, bearbeta fragment till att bli fullständiga stycken och sedan öva på att sätta punkt för stycket.
- *Inspiration*: att studenten får ta del av vad andra tonsättare har gjort genom musikhistorien¹⁴, göra stilstudier, läsa partitur och lyssna på musik tillsammans.
- *Teori*: att studenten får en fyllig och konkret musikteorikunskap som får ligga till grund för lärandet och som blir något stabilt att stå på.

Det som Per-Ingvar menade *inte* bör ingå i utbildningen är att läraren efter sin egen musiksmak på något sätt försöker styra studentens. Däremot kan han presentera sina egna lösningar på ett problem, ifall studenten inte vet hur hen ska göra själv.

Om jag visar att 'detta kan vara ett sätt att lösa det på', vad jag, jag kanske pekar på någon annan tonsättare och 'såhär kan man till exempel lösa nånting liknande', så tänker jag att det är inte detsamma som att eleven plockar den idén som den, som den allmängiltigt bästa lösningen, utan det är ett sätt att tänka.

Mattias menade att en stabil teoretisk grund är viktigt för att kunna specialisera sig vidare. Därför är det viktigt att inlärningsmomenten får komma i *rätt ordning*, så att det "obskyra" inte går före baskunskaperna. Många studenters förkunskaper kommer idag ofta från internet och medier såsom Youtube där vem som helst med ett konto kan lägga upp *tutorials* (instruktionsvideo) för specifika saker. Åtkomsten till kunskap är enorm och för en oerfaren student kan det vara svårt att se ordningen på lärandemomenten. Här menade Mattias att undervisningen måste utformas på ett sätt som främjar den

¹⁴ Se referens: Benestad (1978)

studerandes egna arbete, det vill säga att bringa ordning i den stora mångfalden av kunskap.

Detta kan även kopplas till att strukturera sina arbetsdiscipliner. Mattias menade att görandet är den viktigaste faktorn för lärandet och arbetsminnet. Ett stycke kan planeras in i minsta detalj, men för att verkligen se mönstret uppstå måste studenten sätta pennan till pappret och göra något konkret av idén. Detta gäller även för moment där studenten möter en helt ny kunskap. För att kunna tillämpa detta måste också läraren hjälpa sina studerande att komma igång. Mattias beskrev hur han vid en genomgång av exempelvis en ny och främmande (för studenterna) kompositionsteknik inledde med att lösa en del av en uppgift som studenterna skulle få. De kunde då se och förstå bättre hur de själva kunde tillämpa tekniken för att arbeta vidare på uppgiften.

Samtidigt lyfte Mattias en annan aspekt av samma fråga, nämligen allt det som glöms bort med tiden och som *inte* internaliseras. Han menade att görandet i sig inte är tillräckligt som en enskild företeelse, utan det måste repeteras och få tid att gro. I samband med en fortbildning på Tonsättarskolan där lärarna under en veckas tid skulle observera varandras lektioner, gjordes en upptäckt som de inte väntat sig.

Men det vi också upptäckte då, det var ju att, vi satt ju med på varandras lektioner en hel vecka. Vi var ju helt slut efteråt! Fy fan vad mycket kunskaper, på en enda vecka! (...) Så det var verkligen en sån där väckarklocka för oss allihop att 'så här kan vi ju inte hålla på, det finns ju inte en människa som kan lära sig detta!'. Man måste ju liksom, ta det lite lugnt och ge lite mer tid till repetition och sammanfattning än vad vi gör.

Förutsättningarna för de studerandes bästa lärande behöver alltså inte handla om att ge dem mer och mer kunskap, utan att som lärare se helheten utanför sina egna kurser och inte överösa de studerande med så mycket kunskap att de drunknar i uppgifter.

Hans berättade att han själv var en elev som studerade extra mycket och ofta på en högre nivå än den han själv befann sig på just då. Samtidigt betonade han en viktig aspekt som inte har att göra med vilken nivå studenten är på, utan om *drivkraften* och *viljan* att lära sig något. Även om ett visst intresseämne egentligen ligger på högre kunskapsnivå än där studenten är, kan färdsträckan till att förståelse kortas ner om hen har inställningen att verkligen vilja lära sig detta. Hans uttryckte att denna drivkraft är något han saknade hos sina studenter, men att han med tiden insett att det inte nödvändigtvis handlade om att studenterna hade en mindre entusiasm än han själv, utan att det handlade om att mäta engagemanget i andra mått.

Jag kan inte jämföra mig med dem och inte dem med mig heller. Oavsett om jag var överpresterande eller underpresterande, jag var ju bara jag, de är ju de. (...) Så att, det där måste jag vara lyhörd, så det där är vad jag pratade om i inledningen om balansen, att hitta 'hur är balansen idag? Är det för mycket eller för lite?'

Denna typ av flexibilitet menade Hans är avgörande för att kunna möta studenterna på deras nivå. Ett stort engagemang från läraren kan i sin tur vara inspirerande, men också skrämmande. Hans gav ett exempel på hur något som brinner mycket också brinner väldigt fort och då blir det bara askhögar kvar av studenterna. Därför är det bättre att låta något glöda under längre tid, så att studenten orkar jobba sig igenom konstnärliga frågor och når fram till en ärlighet hos sig själv, vilket Hans menade var en av de viktigaste delarna i en utbildning. Likaså handlar det om att kommunicera med samma språk och där handlar det inte bara om att studenten ska lära sig lärarens, utan att läraren också ska förstå sina studenters språk. Hans menade att det dels kan handla om ordval och talesätt, men även musiksmak, intressen och förkunskaper. Att lyssna till studenternas språk och som ämneskunnig lärare kunna dra paralleller till sitt eget, såsom att jämföra former i olika genrer så kan ny musik introduceras för studenterna. I grund och botten menade Hans att det handlar om att våga prova och tillåta sig själv hamna i en situation som är utmanande för lärare såväl som student.

5.4 Kort insyn i en tonsättares arbetsprocesser

I det avslutande resultatavsnittet presenteras mina personliga arbets- och övningsrutiner utifrån en sammanfattande analys av progressionen som dokumenterats i en loggbok. Det huvudsakliga underlaget bygger på ett av två orkesterprojekt som skrevs under hösten 2020. Vid tidpunkten för skrivandet av denna uppsats hade inte detta verk fått någon titel, därför kommer jag referera till det som *Untitled* (det andra projektet undersöks inte, men omnämns ibland som *Untitled 2*). Först presenterar jag processen för *Untitled* med fokus på formarbetet, följt av en summering av andra kompositionsrelaterade lärandemoment som jag upplevt har tillfört betydelsefulla övningsaspekter för min arbetsprocess.

5.4.1 Arbetsprocess för en komposition

Untitled skrevs i samband med mitt andra år på masterutbildningen i komposition vid MHM. Detta verk skulle vara max åtta minuter långt och för stor orkester på c:a 30

stämmor fördelat över ett 70-tal musiker (senare reducerades detta något på grund av Covid-19).

Att planera ett stycke är något som jag tidigare ofta försökt ägna mycket tid till. Trots det har det visat sig vara otillräckligt när jag börjat skriva och jag har då kunnat konstatera att planeringen egentligen inte varit färdig. Därför ville jag lägga extra mycket tid på planeringen för detta verk och inte skynda ut i particell¹⁵ för snabbt. I loggboken har jag skrivit ner alla timmar jag komponerat, men i arbetspassen har jag kombinerat arbete med både *Untitled* och *Untitled 2*. Den totala *förberedelse tiden* för båda landar på över 140 timmar, vilket motsvarar 3,5 till 4 arbetsveckor som spridits ut över tre månader, parallellt med andra arbetsmoment.

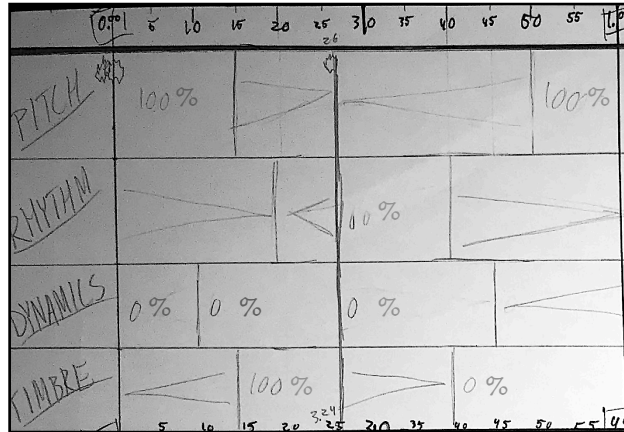
I *Untitled* ville jag arbeta uteslutande med att skapa en form utifrån *de fyra huvudparametrarna*: ton, rytm, dynamik och klangfärg. Det finns betydligt fler musikaliska parametrar och det kan argumenteras för vilka som spelar störst roll, men dessa fyra är vad jag bedömer som de allra mest bärande i musiken; inget kan existera utan att alla fyra samverkar. Däremot kan jag som tonsättare simulera olika styrkor för hur parametrarna existerar. Jag kan till exempel skapa en låg aktivitet av rytm genom endast ha ett notvärde, eller en hög aktivitet genom att ha många växlande notvärden mer eller mindre samtidigt. Därtill har jag två transportsträckor som adderar fler värden (crescendo) eller minskar antalet värden (diminuendo).

Alltså uppstår fyra olika strukturer: två yttre statiska punkter (låg/hög aktivitet) och två transportsträckor mellan ytterligheterna (från lågt till högt och tvärtom). En mer konventionell metod i musikskapande är att låta de fyra huvudparametrarna samverka likadant, vilket rentav sker på ett naturligt sätt. Exempelvis kan ett dynamiskt crescendo förstärkas genom att lägga till fler instrument (ökad klangfärgsaktivitet), snabbare tempo/rytm och bredare register/fler toner. Det jag ville undersöka med detta stycke är hur musik kan skapas om parametrarna inte samverkar unisont, utan rör sig självständigt åt olika håll och därmed bryter mot de konventionella ”reglerna”.

Om de fyra strukturerna skulle samverka samtidigt, uppstod 24 olika variationer. Jag fördelade dessa över en tidslinje på åtta minuter, vilket i sig gav en grafisk första bild på

¹⁵ *Particell* är ett reducerat partitur som på ett fåtal rader fångar musikens essens, men utelämnar specifika detaljer för varje stämma.

styckets form, men som inte sa något om själva musiken. Vid ett lektionstillfälle med en av mina lärare i mitten av september prövade vi att skriva ut på papper hur några av de 24 variationerna kunde se ut. Ganska omedelbart uppstod en blockartad musik som jag senare jobbade mig bort ifrån, med tipset från läraren att låta parametrarna överlappa varandra



Figur 1. Grov formskiss för *Untitled*:s inledande minut.

så att det inte blir så tydliga skarvar mellan variationerna. Detta gjorde jag, men placerade även ut några punkter där parametrarna sammanfaller (se Figur 1).

Denna typ av överlappning blev på sätt och vis kontrapunktisk, särskilt i avseendet att parametrarna fick röra sig självständigt för att skapa en helhet. Färdigställandet av detta innebar att jag skapat konceptet för musiken, liksom kulissen för ett skådespel. Nu fattades bara själva berättelsen som ska ta plats i kulisserna, vilket jag tidigt i arbetet uttryckte oro för, med risk för att det skulle bli konceptuell och händelselös musik. Även här var det en av lärarna som hjälpte mig vidare, genom att föreslå att jag skapade ytterligare en linje som fick skära genom strukturen, det vill säga att låta *registret* som den femte parametern få styra ”berättelsen” i stycket. Register är vanligtvis förknippat med tonparametern, men jag omsatte det till de andra också (till exempel från längsta till kortaste notvärde, eller från svagaste till starkaste dynamiska nyansen). Det kan även beskrivas som att jag skapade ett rörligt ramverk som parametrarna fick röra sig inom på olika sätt, i och med att ramverken förändrades över tiden.

I början av december började jag skriva konkret musik utifrån grovparticellet. Här uppstod ett mönster i loggboken gällande komponerandets framfart under en intensiv arbetsvecka. I början av arbetsveckan beskrev jag hur processen kring *Untitled* gick långsamt och att jag inledde varje nytt dagspass med att slänga det jag gjorde dagen innan. Först mot slutet av veckan, när jag prövat många olika tillvägagångssätt som jag inte blivit nöjd med, prövade jag en ny vinkel som var mindre komplicerad än de första idéerna. Detta ledde till att jag sista dagen dubblade mängden material som jag jobbat

fram under veckan (se bilaga 3 för hur particellidén slutligen översattes till partitur).

Figur 2. Utdrag från grovparticellet till *Untitled*:s inledande minut

Å ena sidan gladdes jag åt att ha funnit en lösning, men kände även en viss oro för att lösningen skulle göra musiken för ”banal”. Mina lärare menade dock att det inte alls behöver upplevas så av en lyssnare. Snarare kan det handla om att när komponisten arbetar med sitt material så tappar hen lite av det holistiska perspektivet.

Redan i mitten av september uppstod en ny utmaning som berörde olika händelser i formen för *Untitled 2*. Jag hade i det stycket arbetat med en *kiastisk form* (en spegelvändning) som genomgår långsamma förändringar över hela stycket. Jag formulerade mina tankar enligt följande i loggboken (2020-09-17):

Problemet jag ser just nu är att det sker väldigt få saker över lång tid - kan jag verkligen bygga ett stycke utifrån det? *Untitled* är ju tvärtom, där sker det snabba saker hela tiden. Är det att föredra, eller kanske att det är bra att öva på att komponera långa transformationer såsom nu i *Untitled 2*?

Jag lyfte denna fråga med mina lärare som menade att det inte var några problem, tvärtom fanns det en fördel med att arbeta med två olika material så att jag inte riskerade att skriva samma stycke två gånger. Däremot var det svårt för dem att ge mig mer feedback på mitt material, då det saknades en fysisk notbild för båda verken som lärarna kunde kommentera utifrån. Det blev på så vis en fråga om att vid någon punkt sluta planera och börja skriva för att få en konkret översikt på hur idén verkligen fungerade.

5.4.2 Övriga kompositionsrelaterade moment

Under hösten 2020 arbetade jag även med partituranalyser i en instrumentationskurs. Analyserna gjordes på två verk av Witold Lutoslawsky (*Symphony No. 1*, 1947) och John Adams (*Harmonielehre*, 1985), samt att vid sidan av studierna analyserade jag

även instrumentationen hos George Benjamin (*Ringed by the Flat Horizon*, 1981). Sådant analysarbete beskrev jag i loggboken som betydelsefulla verktyg för att ”sätta mig in” i det egna skapandet. Det blev en slags research som jag upplevde kunde motsvara ett *bakgrundskapitel/tidigare forskning* inom ett forskningsarbete eller en uppsats. En djupare analys av loggboksanteckningarna visade att jag genom dessa analyser upptäckte sätt att instrumentera (och även komponera) som jag tyckte antingen var inspirerande eller förkastliga, men som alla återkom i någon utsträckning i mitt eget skrivande, inte minst efter att ha studerat partituren och kunnat se mönster som jag inte uppfattat eller imponerats av tidigare enbart utifrån lyssnandet.

Ett mera praktiskt övningsmoment kan liknas vid ett par arrangeringsbeställningar som jag fick i oktober och november 2020. Hur arrangemangen skulle utformas var ganska styrt från början, men däremot bjöd de på instrumentationsutmaningar som jag kunde ta vidare till mina egna kompositioner. Framförallt uppstod här aspekten av att få höra musikernas tolkning. I mitten av december framfördes ett par av arrangemangen på en digital konsert, vilket också var första gången jag fick höra hur de lät när de framfördes av levande musiker. I framförallt ett av dessa hade musikerna gjort flera karaktärs-tolkningar som jag själv inte tänkt på, men som lyfte musiken avsevärt och var inte bara ett välkommet tillägg, utan ett högst inspirerande och uppfriskande sådant inför mitt fortsatta skrivande.

6. Diskussion

I detta kapitel diskuterar jag huvudresultaten av undersökningen i relation till tidigare forskning. Den inledande metoddiskussionen följs av resultatdiskussionen med start i övergripande reflektioner. Därefter följer en mer specificerad identifikation av kompositionsämnets huvudstrukturer, undervisningsformer och slutligen hur detta bör tillämpas ur en övningsaspekt. Studiens slutsatser följs av förslag på vidare forskning.

6.1 Metoddiskussion

Genomförandet av detta arbete utgick ifrån en *mixed methods design* med semi-strukturerade intervjuer som den primära metoden och en loggboksundersökning av mitt eget arbete som den sekundära och kompletterande metoden. I samband med intervjuerna fick jag gott om material och mycket fick rentav sällas bort på grund av uppsatsens avgränsningar. Bekvämlighetsurvalet innebar att jag kände personerna sedan innan och likaså den undervisning de bedrev. Detta såg jag som något positivt, då det hjälpte mig att förstå respondenternas resonemang kring undervisningen. I två av fallen hade jag dessutom varit student, vilket på så vis gav mig dubbla perspektiv, dels som student och dels som blivande lärare. Nackdelen med detta bekvämlighetsurval kan dock ha varit att jag redan innan studiens början färgats av respondenternas resonemang. I det avseendet kan uppsatsen tendera att bli ett enda långt bejakande, utan att ge underlag för kritisk diskussion och utveckling. Kvale (1997) beskriver detta som att intervjuaren identifierar sig med respondenterna i sådan utsträckning att intervjuaren förlorar den professionella distansen och belyser endast respondenternas perspektiv. Detta försökte jag undvika då syfte, frågeställningar och intervjufrågor formulerades innan urvalet gjordes. Det är sålunda inte urvalet som har styrt studiens design, utan studiens syfte som har styrt urvalet. Ett exempel på hur jag försökt upprätthålla distansen till mina respondenter är att jag lät dem med egna ord svara på frågor som jag kanske redan hade svaren på. Det är därför endast deras svar som utgjort datan från intervjuerna som analyserats och redovisats.

Urvalet var begränsat och tre av dem hade dessutom gått på Musikhögskolan i Malmö, liksom jag själv. Därför kan den gemensamma bakgrunden ha påverkat våra perspektiv. Samtliga är verksamma i södra Sverige, vilket inte bidrar till en större geografisk

spridning. Studien avsåg dessutom att undersöka undervisningen på gymnasie- och folkhögskolenivå, men i och med att den andra tillfrågade gymnasierrepresentanten inte deltog i studien så blev underlaget obalanserat. Det hade därför kunnat vara klokt att söka upp en annan gymnasielärare för att få ett bredare perspektiv.

För min egen konstnärliga undersökning tillvaratogs den tid jag hade till förfogande, men studien kunde ha blivit mera omfattande om de tidsmässiga förutsättningarna för examensarbetet hade varit annorlunda. Däremot upplevde jag detta som en passande metod som kunde kopplas till respondenternas svar, genom att en hel del av deras resonemang har färgat mitt skapande genom åren och resulterat i ett arbete som kunde konkretisera de arbetsmetoder som diskuterades i intervjuerna. Då detta var syftet med att kombinera dessa metoder, vill jag därför tro att detta har berikat studien som helhet. Å andra sidan uppstod inte lika många avvikande resultat, vilket i sin tur skulle kunna motivera ett bredare urval med fler komponister i olika stilar och hur de tillämpar olika arbetsmetoder som antingen kan liknas vid respondenternas resonemang, eller inte.

6.2 Övergripande resultatdiskussion

Det jag har kunnat konstatera utifrån min tolkning av resultatet är att samtliga respondenter i stor utsträckning delade samma uppfattning om kompositionsundervisning och övning i detta ämne. Det inkluderar även mina egna tankar, vilket som tidigare nämnts, kan ha påverkats av mina tidigare kopplingar till respondenterna. Å andra sidan är de likartade bakgrunderna (framförallt att flera av oss studerat på MHM) snarare något som understryker min följdfråga: Om det nu trots allt finns undervisningsstrukturer i komposition som inte är så otydliga som jag först trodde, varför hade jag då en sådan känsla innan jag påbörjade detta arbete?

Mina egna erfarenheter av genomgången lärarutbildning är att ämnesmetodiken har varit begränsad. Upplevelsen bekräftas av Kaschub och Smith's (2013) slutsatser om att det generellt råder stora brister i att förbereda lärarstudenter inför kompositionsundervisning, oavsett utbildningsnivå. Koops (2013) ger exempel på hur komposition egentligen kan integreras i många olika musikämnen såsom ensemblespel, men att det sällan prioriteras på grund av tid, resurser och bristande ämneskunskaper hos lärarna. Martina berättade att komposition inte räknas som ett huvudinstrument, utan Arr/Komp-

kurserna är valbara och det innebär att mängden undervisningstimmar kan ändras. Hon är ensam lärare att undervisa i dessa ämnen, liksom Per-Ingvar och Hans på folkhögskolenivå. På de sistnämnda skolorna är utbildningsplatserna begränsade och endast en till tre nya studenter antas varje år, trots höga söktryck. Tanken att expandera och erbjuda fler platser är inte ovälkommet, men folkhögskolorna måste samtidigt anpassa sig till studenternas möjligheter att studera vidare, då musikhögskolorna inte heller kan ta in för många sökande varje år. Tonsättarskolan skiljer sig från de övriga i det här avseendet. Den erbjuder plats för fler kompositionsstudenter, men det ska då tilläggas att denna skola har en unik design och är den enda i Norden med en så djupgående kompositionsundervisning.

Samtidigt ökar intresset och tillgängligheten till skapandet blir större genom digitala verktyg och därför behöver musiksamhället och -undervisningen utvecklas för att kunna möta efterfrågan (Kaschub & Smith, 2013). Det handlar inte nödvändigtvis om att alla studenter ska bli professionella komponister, utan att ge människor verktygen att kontextualisera känslor och tankar i form av musik; att ge uttryck för intryck. Dessutom är det ett bra verktyg för musiker då det ökar deras medvetenhet kring hur musik fungerar (Koops, 2013).

People can learn to compose. Just as most people learn to speak, read, and write, most people can imagine and organize sounds so that they can be shared with others. While great novels and epic poems may be rare creations, nearly every person can create a story that holds personal meaning and which may intrigue or amuse others. Similarly, there are few Pulitzer Prize-winning compositions, but everyone can create music which captures the essence of a special event or meaningful experience in their lives. (Kaschub & Smith 2013, s. 8)

Förutbildningarnas syfte är till stor del att förbereda studenter inför högskolestudier. En möjlighet att möta efterfrågan är därför att fler utbildningsnivåer satsar på fler förgreningar av kompositionsutbildningen som Olofsson (2019) ger förslag på. Detta sker förvisso redan i viss utsträckning och respondenterna gav några exempel på hur de lär ut EAM, Soundscape och att göra installationer, men det som diskuterades mest i intervjuerna var trots allt den traditionella notbildsläran. Notbilden är både historiskt och samtida sett det mest vedertagna *medierande verktyget* (Säljö, 2000, 2014) i den musikinstrumentala kontexten och mycket av forskningen stöttar respondenternas tankar om varför och på vilket sätt det är viktigt att lägga stor tyngd på undervisning av detta. I mitt eget arbete är ju notbilden det medierande verktyg som jag själv använder

för att kommunicera musiken med orkestermusikerna. Samtidigt förutsätter olika musik olika medierande verktyg och här menar Koops (2013) att läraren har ett ansvar att hjälpa sina studerande att hitta det uttryck som passar för just den musiken. ”Learning to notate music is an important skill, but must not be equated with composing” (Koops, 2013, s. 152) och författaren fortsätter: ”Real music happens when the sounds are actually heard in real life; music is not the written notation on a piece of paper” (s. 164). Men, för att detta ska vara möjligt åligger det ett stort ansvar hos institutionerna att anpassa sig till det moderna samhället och utbilda bortom de konventionella normerna (Hagerman, 2016; Koops, 2013; Olofsson, 2019; Storm, 2019).

Instead of thinking about musical learning opportunities in the historically-bound performance versus non-performance dichotomy, music education should allow for commensurate and complementary musical opportunities that allow individuals to fully explore creating, performing, and listening. (...) The format presented by institutions that conserve the traditional - but limiting - dichotomy of performance and non-performance no longer meets the need of creative individuals. (Kaschub & Smith, 2013, s. 5)

6.3 Kompositionsämnets två huvudstrukturer

En återkommande separation som respondenterna gjorde i lärandet om komposition var mellan tekniska konstruktioner och konstnärliga val.

6.3.1 Tekniskt hantverk

I frågan om teori var samtliga respondenter eniga om att detta är en väsentlig del av komponerandet. Musicklära, gehör, kontrapunkt, analys och kompositionstekniker var återkommande ämnen under intervjuerna, det vill säga renodlad fakta. Det kan även vara pastischer och etyder där eleven/studenten får imitera en viss typ av stil eller tonsättare. Sådana uppgifter är vad Hagerman (2016) kallar för *styrda* där det finns färdiga manualer för hur studenten ska gå tillväga för att lösa uppgiften på ”rätt sätt”. Det teoretiska innehållet består här av renodlad fakta, men själva övningen avser att öva upp färdigheter i att hantera faktan på rätt sätt (Elmeroth, Eek-Karlsson, Olsson & Valve, 2006). Den imiterande aspekten av lärandet står här i nära anslutning till *mästarlärans* byggstenar om att kopiera ett redan färdigt material (Nielsen & Kvale, 2000). Att lära sig hur och vad som gör att tekniker fungerar menar både Gefors (1994) och Koops (2013) är en viktig del av komponerandet, men det är viktigt att inte fastna vid riktlinjerna som om de vore ett begränsande regelverk. Detta kan till exempel motsvara mitt eget arbetes strikta förhållningssätt till parametrar för att skapa en huvudstruktur för stycket, men att det i sig enbart är det konceptuella skelettet (eller

kulissen) som i nästa steg behöver sättas i en kontext där ett budskap kan få lov att förmedlas.

En annan aspekt som kan räknas till denna kategori är det *språkliga* hantverket. Respondenterna beskrev lärandet i interaktion med andra och hur det verbala språket är viktigt för att studerande såväl som lärare ska kunna mötas på lika nivå, vilket går hand i hand med Vygotskijs syn på språket som *redskapens redskap* (Säljö, 2014). Det kan handla om att lära sig musikaliska termer, uttrycka sina känslor och tankar och framförallt *varför* detta uppstår (till exempel ”det här tycker jag låter bra/dåligt, *därför att...*”), att observera musikaliska händelser och identifiera effekterna av dessa utan att värdera.

6.3.2 Konstnärligt hantverk

Den andra delen utgörs av individens konstnärliga arbete där de *fritt strukturerade uppgifterna* och det *egna upptäckandet* står i fokus (Hagerman, 2016; Schenck, 2000). Här blir det inte alls lika tydligt vad som är rätt och fel och samtliga respondenter poängterade att en utbildning inte ska forma eller skola om eleverna/studenterna till sitt eget ideal. Det innebär samtidigt att studerande med olika intressen möts och då uppstår en situation där läraren måste vara flexibel för att främja en trygg och kunskapsberikande miljö för alla. För denna del är *scaffolding* det tillvägagångssätt som lämpar sig bäst. I den här delen finns inga rätt eller fel, utan eleven/studenten måste göra val som hen kan motivera som sina egna och inte kopiera någon annan för enkelhetens skull. Läraren kan däremot inta en mentorsroll där hen visar på exempel dels ur historien om andra komponister som stött på liknande problem och dels hur de själva skulle ha löst uppgiften, med betoning på att detta inte är en universell lösning. Respondenternas förhållningssätt till kompositionspedagogik var att ”visa på nya världar”; världar som de har lite mer erfarenhet och större kunskap om, vilket ligger helt i linje med det sociokulturella perspektivets mentorsskap (Säljö, 2014).

Den kreativa processen är ansträngande, vilket jag själv kunde erfara i mitt eget arbete. Framförallt uppstod svårigheter i att omsätta en komplicerad idé till ett konkret material - ju mera komplext för att väga upp idén, desto sämre resultat. Först när jag sänkte nivån en aning och gjorde något som var lite mer hanterbart för mig där och då blev

resultatet bättre. När mina lärare försäkrade mig om att just den typen av problemlösning jag gjorde inte var synonymt med att musiken blev för banal, *stöttade* de upp mig i min *proximala utvecklingszon* enligt *scaffolding*-principen (Säljö, 2014).

Ytterligare en aspekt av detta är användningen av *utommusikaliska parametrar*, vilket var något jag tillämpade i arbetet med *Untitled* men som jag av olika skäl valt att inte redovisa i resultatet. En anledning är att jag redan utforskat detta i min C-uppsats *Det logiska komponerandet* (Möllås, 2018) och jag kom då fram till att utommusikaliska influenser var till stor nytta för mig i mitt skrivande och har varit så ända sedan dess. Forskning visar att även om komponerandet är högst personligt, särskilt i anslutning till det konstnärliga hantverket, kan yttre influenser ändå ha stor betydelse. Det tvärkonstnärliga uttrycket breddar insikten för vad musiken kan förmedla, särskilt om olika uttryck får vävas samman i en enhetlighet (Hedås, 2013; Koops, 2013; Olofsson, 2018).

6.4 Undervisningsform - Individ/grupp

På vilket sätt kompositionsundervisningen bedrivs skiljde sig något åt mellan respondenterna, då förutsättningarna såg olika ut och därför, i min mening, inte riktigt går att jämföra. Martina hade många elever och utgick från gruppundervisning med viljan att handleda individuellt, i mån av tid. På Tonsättarskolan fanns det också många studenter, men helt andra förutsättningar och resurser som möjliggjorde en större blandning av grupp och individuell undervisning. Per-Ingvar hade endast ett fåtal studenter och därför var bara individuell handledning aktuell. Hans hade inte heller många studenter, men strävade ändå efter gruppundervisning med de som fanns.

I mitt eget fall hade jag individuell handledning för processen kring *Untitled*, vilket möjliggjorde ett fördjupat och förtroendefullt samtal med läraren enligt *scaffolding*-principen. Det sociokulturella perspektivet bygger på kommunikation och samspel mellan människor. Dagens samhälle knyter samman folk i en större gemenskap, men samtidigt separeras vi från varandra; vi lyssnar exempelvis på musik i våra egna hörlurar för oss själva, men inte tillsammans (Kaschub & Smith, 2013). Till skillnad från mästarlärans praxis där läraren besitter all kunskap, handlar *scaffolding* mer om att alla människor har olika styrkor och kan lära av varandra (Säljö, 2014), i likhet med det som Hans kallade för *dolda mentorer*. Wiggins och Medvinsky (2013) utgår också ifrån

att gruppundervisningen ger möjlighet till att diskutera varandras musik, men att det samtidigt måste finnas tid för eleven/studenten att arbeta på egen hand.

Här uppstår en eventuell riskfaktor i gruppundervisningen, då kollektivets *normer* kan få en hämmande effekt på den individuella kreativa ambitionen, ifall denna går emot vad som betraktas vara acceptabelt i sammanhanget (Kempe & West, 2010). Normbildningen är förvisso en oundviklig aspekt i gruppssammanhanget och istället för att försöka jobba sig bort från detta, handlar det istället om att söka sig till de institutioner som delar ens värderingar. Som tidigare beskrivits var respondenterna dessutom eniga om att utbildningsinstitutionerna (det vill säga skolor) i sin tur har ett ansvar att vara flexibla för att skapa miljöer som kan möta alla elever/studenter, oavsett smak och estetiska val.

6.5 Övning i komposition - *Arbetsdisciplin*

För att kunskapen ska få fäste var respondenterna eniga om att det förutsätter övning, trots att komposition är mer ett teoretiskt än praktiskt ämne likt instrument/sång. Det som framkom mest i intervjuerna om vad sådan övning innebär kan summeras med ett ord: *arbetsdisciplin*. Detta är förvisso inte unikt för komposition, då all form av lärande kräver en disciplinerad övningsstruktur (Jørgensen, 2011; Schenck, 2000). Flera paralleller kan dras mellan komposition och instrument/sång. Respondenternas svar kan summeras i tre punkter:

- *Görandet*: Respondenterna var eniga om att om enda sättet att lära sig är att sätta pennan till pappret och arbeta sig igenom konstnärliga frågor. Planeringen och tankeprocessen är viktig, men för att kunna se mönstret i sitt material och ge läraren något att handleda utifrån så måste eleven/studenten göra något konkret av sina idéer (Wiggins & Medvinsky, 2013). Sällan kommer inspirationen automatiskt, utan det är i görandet som utvecklingen sker (Koops, 2013).
- *Utmaningen*: En stor del i utvecklingen är att inte stagnera, utan fortsätta våga pröva nya metoder så att eleven/studenten inte riskerar att hamna i en situation där hen inte skriver någon ny musik utan bara arrangerar om det som redan är gjort, antingen av en själv eller att kopiera någon annans arbete eller stil. Både Hagerman (2016) och Storm (2019) jämför komponisten som forskare och att

med den inställningen kommer studenter nå längre i utveckling och målsättning. Samtidigt skiljer sig utmanandet här från person till person. Därför utgörs den här övningsdelen till stor del av *self-scaffolding* (Hagerman, 2016) i form av att sätta upp egna stöttor genom arbetsprocessen.

- *Tiden*: Respondenterna var även här eniga om att komponerandet tar tid - och det måste det också få lov att göra. Att arbeta efter *minsta motståndets lag* blir synonymt med att vara *slapp, slö och likgiltig* och går på så vis emot den egna utvecklingen. Om det i sin tur leder till minskad produktivitet verkade bli en ickefråga i intervjuerna, då ingen egentligen nämnde något om minimigränsen för hur mycket en elev/student måste komponera för att utvecklas, utan det handlar istället om att arbeta sig vidare från där hen befinner sig. Kontinuerligt arbete leder till ett bättre flöde i skapandet, vilket också behöver vara målet med undervisningen då eleverna/studenterna en dag ska kunna planera och genomföra sin övning på egen hand (Hagerman, 2016; Jørgensen, 2011; Wiggins & Medvinsky, 2013).

Denna syn på övning i komposition är något jag personligen delar. I många år har komponerandet stundom varit den enda övningen jag kunnat föreställa mig, vilket också inkluderat ett liknande researcharbete som Martina nämner. Per-Ingvar och Mattias hade olika upplevelser av att skriva efter ett längre uppehåll, men att befinna sig i en musikalisk miljö utgör en väsentlig grund för att underhålla kunskaperna. Hans beskrev etyder som ett bra verktyg för att öva upp sina färdigheter, vilket jag också trott och kanske därför känt en viss avsaknad av efter många års studier där endast den ”riktiga” kompositionen fått ta upp min tid. Samtidigt kan här göras en koppling till det som Mattias beskrev som *kunskap, färdigheter och kompetenser* med *fakta, förståelse, färdigheter och förtrogenhet* (Elmeroth, Eek-Karlsson, Olsson & Valve, 2006). Fakta-kunskaper utgör utan tvekan en viktig grund att stå på, men kan alltid repeteras. Tids nog lämnar komponisten detaljerna och låter erfarenheterna få utgöra en ny grund att stå på, vilket ökar kompetensen och utvecklas till en förtrogenhetskunskap där hen blir en problemlösare som löser problem som hen själv har skapat.

6.6 Slutsats

Slutligen återstår frågan huruvida jag kunnat besvara studiens frågeställningar.

Hur beskriver lärare sin undervisning i komposition?

Förutsättningarna skiljer sig mycket mellan de olika skolorna och därmed även innehållet i undervisningen, men i grund och botten fanns det en enad syn på kompositionsämnet som ett hantverk där det är viktigt att ge goda tekniska grunder för att i nästa steg kunna skapa förutsättningar för eleven/studenten att utveckla ett kreativt skapande. För den tekniska delen framkommer det att *imitation* utgör en viktig faktor för att lära sig behärska verktygen och det kan därmed kopplas till vissa aspekter av *mästarläran*. Men för den tekniska imitationen och särskilt den konstnärliga utvecklingen tyder resultaten på att *scaffolding* ändå det som eftersträvas för att hjälpa eleven/studenten att utvecklas vidare inom sina respektive *proximala utvecklingszoner*. Utifrån studiens resultat är det min bedömning att en balans mellan dessa två discipliner är att sträva efter.

Vilka övningsrutiner och verktyg använder sig kompositions lärare av själva i sitt eget skapande och i sin undervisning?

Även detta skiljde sig åt mellan respondenterna beroende på förutsättningar och personliga val, men återkommande hos samtliga är *arbetsdiscipliner*. Studiens resultat tyder på att övning och underhåll av kunskap oavsett om man är elev, student eller verksam lärare/komponist måste få lov att ta tid. *Görandet* får inte bli förhastat utan måste få *tid* att växa, särskilt för att utveckla modet att *våga utmana sig själv* och pröva sådant komponisten inte gjort förut. Än idag förknippas komponister (och kanske särskilt tonsättare) med myten om högintellektuella förutsättningar, vilket inte behöver vara sant då övningen är lika väsentlig i detta ämne som i något annat.

Vad för tillvägagångssätt i mitt eget arbete/övande i komposition vill jag omsätta till undervisning för att kunna skapa en undervisning anpassad till mina enskilda elever/ studenter, oavsett deras olika musikmaker och nivåer?

Denna fråga har redan blivit besvarad i föregående fråga, då även jag baserat hela mitt skapandearbete på *arbetsrutiner*. För mig är det naturligt att utmana mig själv med nya idéer och att jag kan lägga mycket tid på att planera dessa in i minsta detalj, men i

slutändan är det pappret till pappret som utgör kärnan för mitt arbete, oavsett om det är en komposition, ett arrangemang eller en transkription. Detta anser jag utgör den viktigaste faktorn för undervisning i komposition, vilket i sig innefattar en *scaffolding*-princip som med tidens lopp strävar mot att eleven/studenten ska uppnå *self-scaffolding*.

6.7 Fortsatt forskning

Kompositionspedagogik är ett område med stor potential för vidare forskning, inte minst i avseendet att modernisera och anpassa undervisningen till samhällsutvecklingen och den ökande tillgängligheten till kunskap. Historiskt sett har komposition länge varit stämplad av myten om att vara ett ämne som få är förunnade att behärska. Traditionen är viktig att bevara för att motivera framtidsutvecklingen, men om utbildningen stagnerar vid att endast fokusera på det förgångna, då sker ingen utveckling alls. Här behövs mer forskning som kan motivera en utbildningsreform där synen på själva *lärandet* transcenderar den ensidiga mätbarheten - inte tvärtom.

Med det sagt behöver inte kompositionsundervisningen handla om att endast utbilda professionella komponister, utan att ge människor verktyg för att ge uttryck för något där orden inte längre räcker till. Det kan också handla om att utöka förståelsen för hur musik fungerar, vilket motiverar mer forskning om hur komponerandet kan användas inom andra delar av musikundervisningen. Därmed motiverar det även att undersöka eleven/studentens perspektiv, vilket är något jag inte gjort i detta arbete mer än att göra vissa jämförelser med mig själv både i rollen som masterstudent på en musikhögskoleutbildning och som verksam tonsättare (om än i begränsad utsträckning).

Detta arbete har utgått ifrån ett svenskt perspektiv (med undantag från några amerikanska studier) som i sig är ganska ungt, jämfört med den europeiska konservatorietraditionen som vår utbildningsstruktur härstammar från. Vidare forskning skulle kunna utforska utbildning i fler länder och jämföra hur längre traditioner av kompositionspedagogik utvecklats på olika platser. Detsamma gäller även nationellt, då min studie utgått ifrån MHM som är endast en av flera musikinstitutioner i Sverige.

En sista reflektion berör även komponister i rollen som forskare. Vårt arbete strävar mot att utforska nya marker, dels för oss själva och dels för att bidra till musikutvecklingen. I samband med digitaliseringen och den ökande tillgängligheten för skapandet ökar

mångfalden av kunskap, men inte nödvändigtvis förståelsen. Därför är det viktigt att vi som forskare också sätter *kunskapen i kontext*, det vill säga att komponister omfamnar den pedagogiska roll som finns inneboende i vårt konstnärliga arbete, såsom i konstnärlig forskning eller forskning om undervisning i komposition.

Så länge komponister inte delar med sig av sina upptäckter utan finner sig vid myten om att vara oklanderliga mästare över allt annat, då kommer varken utveckling eller förståelsen röra sig i någon riktning framåt. Men om vi istället beaktar vårt arbete i rollen som mentorer, då går vi från att vara bäst - till att bli något mycket bättre.

7. Referenser

- Adler, S. (1982). *The study of orchestration* (3. uppl.). W. W. Norton & Company, Inc.
- Benestad, F. (1978). *Musik och tanke: huvudlinjer i musikestetikens historia från antiken till vår egen tid* (N.L. Wallin, övers.). Rabén och Sjögren.
- Bryman, A. (2001). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Burkholder, J.P., Grout, D.J., & Palisca, C.V. (2014). *A History of Western Music* (9. uppl.). W. W. Norton & Company Ltd.
- Creswell, J.W., & Plano Clarke, V.L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. uppl.). Sage Publications Inc.
- Elmeroth E., Eek-Karlsson, L., Olsson, R., & Valve, L-O. (2006). *Från Kronos till Kairos - mot en målstyrd skola*. Studentlitteratur.
- Hagerman, F. (2016). *Det är ur görandet tankarna föds - från idé till komposition: En studie av kompositionsprocesser i högre musikutbildning* [Doktorsavhandling]. Stockholm: Royal College of Music.
- Hedås, K. (2013). *Linjer - musikens rörelser, komposition i förändring* [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Jørgensen, H. (2011). *Undervisning i övning. En innføring for sang- og instrumentallärare*. Norsk Musikforlag A/S.
- Kaschub, M., & Smith, J. (2013). Embracing Composition in Music Teacher Education. I M. Kaschub & J. Smith (Eds.), *Composing our Future: Preparing Music Educators to Teach Composition*. Oxford University Press.
- Kempe, A-L., & West, T. (2010). *Design för lärande i musik*. Studentlitteratur.
- Koops, A.P. (2013). Facilitating Composition in Instrumental Settings. I M. Kaschub & J. Smith (Eds.), *Composing our Future: Preparing Music Educators to Teach Composition*. Oxford University Press.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

- Ljungar-Chapelon, A. (2008). *Le respect de la tradition - om den franska flöjtkonsten: dess lärande, hantverk och estetik i ett hermeneutiskt perspektiv* [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.
- Möllås, D. (2018). *Det logiska komponerandet - en jämförelse av olika tillvägagångssätt för att skriva musik* [Kandidatuppsats]. Lunds universitet.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2000). *Mästarlära: Lärande som social praxis*. Studentlitteratur.
- Olofsson, K. (2018). *Composing the performance - An exploration of musical composition as a dramaturgical strategy in contemporary intermedial theatre* [Doktorsavhandling]. Lund University.
- Olofsson, K. (2019). *Utbildning i skapande i det konstmusikaliska fältet* [Opublicerat manuskript]. Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3. uppl.). Sage Publications Inc.
- Remeš, D. (2019). *New Sources and Old Methods. Reconstructing and Applying the Music-Theoretical Paratext of Johann Sebastian Bach's Compositional Pedagogy*. Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie.
- Schenk, R. (2000). *Spelrum - en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. Bo Ejeby förlag.
- Skolverket (2020). *Gymnasieskola 11*. Skolverket.
- Storm, S. (2019). *Kompositionsundervisning bortom hantverket* [Opublicerat manuskript]. Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet.
- Sundin, B. (1994). *Den konstnärliga pedagogen och den pedagogiska konstnären*. Symposierapport. Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedts Akademiska Förlag.

Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap - om lärprocesser och det kollektiva minnet* (3. uppl.). Studentlitteratur.

Säljö, R. (2014). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I U, P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning* (3. uppl.). Natur och Kultur.

Tyboni, B. (1994). *NOTER - Handbok i traditionell notering*. Gehrman's Musikförlag.

Wiggins, J., & Medvinsky, M. (2013). Scaffolding Student Composers. I M. Kaschub & J. Smith (Eds.), *Composing our Future: Preparing Music Educators to Teach Composition*. Oxford University Press.

Österling, F. (2009). *Komponisterna i Sverige*. Konstnärskommittén.

Länkar till hemsidor

Föreningen Svenska Tonsättare (2020). *Tonsättare*. Hämtad 2020-12-28 från: <https://fst.se/tonsattare>

Malmö latinskola. (2020). *Om Malmö latinskola*. Hämtad 2020-11-23 från: <https://latinskolan.malmo.se/om-skolan/om-oss.html>

Sundsgården. (2020). *Om Sundsgården*. Hämtad 2020-11-23 från: sundsgarden.se/om-sundsgarden/

Svenska Akademiens Ordlista (2015). *Student*. Hämtad 2020-12-24 från: <https://svenska.se/tre/?sok=student&pz=1>

Svensk Ordbok (2009). *Elev*. Hämtad 2020-12-24 från: <https://svenska.se/tre/?sok=elev&pz=1>

S:t Sigfrids folkhögskola. (2020). *Den lilla skolan där alla blir sedda*. Hämtad 2020-11-23 från: <https://sigfrid.se/om-st-sigfrid-folkhogskola/>

Musiknoter (partitur)

Benjamin, G. (1981). *Ringed by the Flat Horizon - for orchestra*. Faber Music Ltd.

Lutoslawsky, W. (1947). *Symphony No. 1*. Chester Music.

Möllås, D. (2021). *Untitled* [Opublicerat manuskript under arbete]. Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet.

Bilagor

Bilaga 1 - Intervjuguide

- Inledande bakgrund om dig:
 - Ålder
 - Musikalisk bakgrund (instrument, antal år spelat resp. komponerat, genre, utbildning - var och hur länge etc.)
 - Yrke, antal år, tidigare arbetsplatser
- Skolan du undervisar komposition på:
 - Ev. musikalisk profil?
 - Satsning på kompositionsämnet - hur stort är intresset av komposition både från elever och från ledning?
 - Hur mycket undervisningstid i veckan?
 - Utrustning och lokaler - vad finns tillhanda för undervisningen?
 - Projektbaserad undervisning (t ex. samarbete med musiker)?
 - Hur många musiklärare - och hur många av dessa undervisar inom ramen av musikskapande/komposition? Hur många av dessa är i sin tur tonsättare/kompositörer själva?
- Vad betyder begreppet *komposition* för dig; generellt och/eller specifikt för olika genrer?
- Hur ser du i allmänhet på *din upplevelse* av övning i komposition, jämfört med *din upplevelse* av övning på sång/instrument? Går det ens att öva på komposition? Anser du att det är jämförbart med instrumentövning?
 - I ditt eget skapande, har du några övningsrutiner som du själv använder? T ex. dagsplanering av uppvärmning, teknikövningar, repertoar, nervärmning...?
 - Om du använder dig av övningsrutiner i ditt eget skapande:
 - *Vad* omsätter du till undervisningen?
 - *Varför* omsätter du just detta till undervisningen?
 - *Hur* omsätter du det till undervisningen?
- Din beskrivning av undervisning i komposition:

- *Varför* undervisar du i komposition?
 - *Vad* undervisar du i komposition:
 - Hur brukar elevers förkunskaper se ut?
 - Vad *bör* eller *bör inte* ingå i undervisningen (dvs. ämnesrelevans, nivå)?
 - Hur vet du vad som är en rimlig avgränsning?
 - Hur hanterar du elevers intressen/frågor som går mot ”överkurs”?
 - Om behovet uppstår, hur ser resurserna ut till gruppindelning efter olika förkunskapsnivåer? Dvs: hur ser handlingsutrymme till flexibilitet ut inom undervisningen?
 - *Hur* undervisar du i komposition:
 - Individuellt/grupp?
 - Typer av lektioner (t ex. analys, teori, gehör)?
 - Lektionsupplägg, uppgifter?

- Elevers internalisering av kunskap - instruktioner från lärare och sitt egna övande:
 - Vad för typ av kunskap om komposition tycker du är viktig/viktigast att eleverna internaliserar?
 - Hur gör du för att skapa förutsättningar för eleven att uppnå detta?

- Övriga frågor som du kommit att tänka på om det vi diskuterat idag?

Bilaga 2



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

Daniel Möllås
Student på Kompletterande Pedagogisk Utbildning,
musiklärarlinjen vid Musikhögskolan i Malmö
daniel.mollas.746@student.lu.se

Informationsbrev och samtyckesblankett till intervjustudie

Hej och stort tack för att du vill delta i min studie!

Studien ligger till grund för mitt examensarbete (D-nivå) mot musklärare i en Kompletterande Pedagogisk Utbildning vid Musikhögskolan i Malmö. Arbetet kommer presenteras i en skriftlig uppsats vid Musikhögskolan i Malmö och publiceras digitalt genom Lunds universitet i LUP.

Syftet med arbetet är att utforska begreppet *kompositionspedagogik* utifrån kompositionslärares upplevda handlingsutrymmen för lärande och övning på gymnasie- och folkhögskolenivå. Det jag är intresserad av att höra från dig är dina tankar om komposition utifrån ditt egna skapande i relation till ditt undervisande i komposition.

Ditt deltagande i denna studie innebär att en intervju kommer genomföras via digitalt verktyg såsom Zoom (eller liknande program) eller telefon.

Intervjun beräknas ta mellan 30-60 minuter och kommer dokumenteras med ljudinspelning och anteckningar.

Endast jag kommer ha tillgång till inspelningarna och anteckningarna. Det är bara jag som kommer lyssna på dem och ingenting av råmaterialet, dvs. varken inspelningarna, transkriptionerna eller anteckningarna kommer publiceras någonstans.

Din medverkan kommer inte anonymiseras, men är helt frivillig och du kan närsomhelst avbryta ditt deltagande utan att behöva ange orsak. Redan insamlad data kommer inte förstöras, men dina egna uttalanden kan uteslutas i arbetet om du så önskar.

Tack på förhand! //Daniel Möllås

Jag har informerats om studiens syfte, hur informationen samlas in, bearbetas och hanteras. Jag har informerats om att mitt deltagande är frivilligt och att jag, när jag vill, kan avbryta min medverkan i studien utan att ange orsak. Jag samtycker till att medverka i denna intervju om kompositionslärares upplevda handlingsutrymmen för lärande och övning på gymnasie- och folkhögskolenivå:

Namnunderskrift

Ort

Datum

Namnförtydligande

Jag ger mitt medgivande till att inte vara anonym (kryssa i):

Energico e espressivo ♩=92

The score is arranged in systems. The top system includes Flute 1/Piccolo, Flute 2/Alto Flute in G, Oboe 1, Oboe 2/English Horn in F, Clarinet 1 in Bb, Clarinet 2 in Bb/Bass Clarinet in Bb, Bassoon 1, and Bassoon 2. The second system includes Horn F (1-4), Trumpet C (1-2), Tenor Trombone (1-2), Bass Trombone, and Tuba. The third system includes Timpani, Percussion 1 (crotales), Percussion 2 (glockenspiel), and Harp (D C# B- / E F G# A). The bottom system includes Violin I (divisi A/B), Violin II (divisi A/B), Viola (divisi 1/2), Cello (divisi 1/2), and Double Bass. The score features various dynamics (ppp, ff, mf, p) and performance markings such as *misurato* and *gliss.* The tempo is marked as ♩=92.

8

Picc. *ppp* *ff* *mf* *ff* *mf* *ff* *mf* *ff*

Fl. 2 *ff* *mf* *ff* *mf* *ff* *mf* *ff* *mf*

Ob. 1 *ppp* *ff* *mf* *ff* *mf* *ff* *mf* *ff*

Ob. 2 *ff* *mf* *ff* *mf* *ff* *mf* *ff* *mf*

Cl. 1 *ppp* *ff* *mf* *ff* *mf* *ff* *mf* *ff*

Cl. 2 *ff* *mf* *ff* *mf* *ff* *mf* *ff* *mf*

Bsn. 1

Bsn. 2

Hn. 1

Hn. 2

Hn. 3

Hn. 4

Trp. 1 straight mute *mf* *ff* *mf* *ff* *mf*

Trp. 2 straight mute *mf* *ff* *mf*

Tbn. 1

Tbn. 2

B. Tbn.

Tb.

Temp.

Crot.

Gls. *mf* *f* *

Harp. *mf* D C# B / E F G A *ff*

Vln. I *mf* *ff* *mf* *ff* *mf* *ff* *mf* *ff*

Vln. II *mf* *ff* *mf* *ff* *mf* *ff* *mf* *ff*

Vla. 1 *gl* *mf* *ff* *mf* *ff* *mf* *ff* *mf*

Vla. 2 *mf* *ff* *mf* *ff* *mf* *ff* *mf* *ff*

Vcl. *mf* *ff* *mf* *ff* *mf* *ff* *mf* *ff*

D.B.

9

10

11

♩ = 69

3/4

4/4

* Optional skip, if time to switch is too narrow

15

2 **9** **4**

Picc. *mf* *ff* *p* *mf*

Fl. 2 *ff* *mf* *ff* *p* *mf*

Ob. 1 *ff* *mf* *ff* *p* *mf*

Ob. 2 *mf* *ff* *p* *mf*

Cl. 1 *ff* *mf* *ff* *p* *f* *p* *mf*

Cl. 2 *ff* *mf* *ff* *p* *f* *p* *mf*

Bsn. 1 *ff*

Bsn. 2 *ff*

1 *f* *p* *ff* *pp* *ff* *pp*

2 *f* *p* *ff* *pp* *ff* *pp*

Hr. 3 *f* *p* *ff* *pp* *ff* *pp*

4 *f* *p* *ff* *pp* *ff* *pp*

1 *ff* *mf* *ff* *ff* *f* *mf* *p* *pp*

2 *ff* *mf* *ff* *ff* *f* *mf* *p*

Tbn. 1 *ff*

2 *ff*

B. Tbn. *ff*

Tb. *ff*

Timp. *trem.* *p* *ff*

Xyl. *xylophone* *ff*

Chm. *chimes* *ff* *pp*

Hp.

2 **9** **4**

A *mf* *ff* *p* *ff* *ppp* *f* *ff*

Vln. I *divisi* *ff* *ppp* *f* *ff*

B *ff* *p* *ff* *ppp* *f* *ff*

A *divisi* *ff* *ppp* *f* *ff* *unison* *f* *ff*

Vln. II *divisi* *ff* *ppp* *f* *ff* *unison* *f* *ff*

B *mf* *ff* *p* *ff* *ppp* *f* *ff* *misurato* *ff*

1 *ff* *mf* *ff* *mf* *f* *ff*

Vla. 2 *ff* *mf* *ff* *mf* *f* *ff*

1 *ff* *pp* *f* *ff*

Vlc. 2 *ff*

D.B. *ff*