



MUSIKHÖGSKOLAN I MALMÖ  
Lunds universitet

# Kollektiv komposition i musikpedagogik och handling

*Metoder, möten och möjligheter*



..

**Hannes Wikström**  
Självständigt examensarbete  
Kompletterande pedagogisk utbildning, HT 2022-23

## Innehållsförteckning

<b>Förord</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Inledning</b> .....	<b>7</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>9</b>
<b>3. Bakgrund och forskningsöversikt</b> .....	<b>10</b>
3.1 Individuella och Kollektiva kompositionsprocesser i “det fria musiklivet”.....	10
3.2 Komposition i skolan, styrdokument, tradition och förändring.....	11
3.3 Peer learning och kamratfeedback.....	13
3.4. Projekt som inspirerar - Kompositionspedagogik, kollektiva format och nytänk i utbildningsdesign.....	14
<b>4. Metod och material</b> .....	<b>19</b>
4.1 Projektet på gymnasieskolan.....	19
4.1.1 Gymnasieskolan och informanterna.....	19
4.1.2 Den kollektiva kompositionsuppgiften - “Projektet”.....	20
4.2 Metoder för datainsamling och analys.....	21
4.2.1 Deltagande observation.....	21
4.2.2 Kvalitativ, semistrukturerad intervju.....	22
4.2.3 Semistrukturerade fokusgruppsintervjuer med elevgrupper.....	23
4.2.4 Semistrukturerad intervju med läraren.....	24
4.2.5 Kvalitativ innehållsanalys.....	25
4.3 Etiska frågor.....	25
4.4 Sammanfattning och reflektion gällande studiens metod.....	26
<b>5. Resultat</b> .....	<b>29</b>
5.1. Disposition – så läses kapitlet.....	29
5.2. Metoder / strategier.....	29
5.2.1 Den öppna skapandeprocessen - improvisation och frihet som metod.....	30
5.2.2 Att komma i gång med en kollektiv kompositionsprocess.....	31
5.2.3 “Spin-off-metoden”.....	32
5.2.4 Referensmusik som metod.....	33
5.2.5 Kompromissen som strategi - “Ett tvåsidigt svärd”.....	34
5.2.6 Vikten av ett öppet mind-set - “yes, and...”.....	36
5.2.7 Att fördela ansvar - olika roller.....	37
5.2.8 Att deala med “kreativ stiltje” - frågan som metod.....	38
5.2.9 Gruppklimatet - lekfull approach & “the bad vibes, leave them out”.....	40
5.2.10 Gruppammansättningens pedagogik.....	41
5.2.11 Betydelsen av ramar.....	42
5.2.12. Metoder & strategier - Sammanfattning.....	45

<b>5.3. Effekter .....</b>	<b>46</b>
5.3.1 <i>Konstnärlig diversitet – ”spin offs på varandras idéer - en helt ny värld” .....</i>	46
5.3.2 <i>Kollektivt kompositionsarbete med utgångspunkt i ”soundet” .....</i>	47
5.3.3 <i>Lärarens syn på elevernas kollektiva process .....</i>	48
5.3.4 <i>Att lära av varandra - gruppformatet genererar nya perspektiv .....</i>	49
5.3.5 <i>Kollektiv drivkraft och ökad mängd kreativitet .....</i>	51
5.3.6 <i>När gruppen får individen att växa .....</i>	52
5.3.7 <i>Samarbetsförmåga - effekt och strategi .....</i>	53
5.3.8 <i>En kollektiv process stimulerar kommunikation &amp; musikalisk argumentationsförmåga .....</i>	54
5.3.9 <i>Effekter - Sammanfattning .....</i>	55
<b>6. Diskussion.....</b>	<b>57</b>
6.1 <b>Professionella kompositörer som inspirationskälla för pedagogiska praktiker.....</b>	<b>57</b>
6.2 <b>Elevernas referenslyssning - pedagogisk metod för mångfald i undervisningen...58</b>	<b>58</b>
6.3 <b>Musikskapande med utgångspunkt i “sound” - förhållningssätt för framtidens musikutbildning.....</b>	<b>60</b>
6.4 <b>Kollektiv komposition som metod i en genrebred musikutbildning - “Co-writing inom konstmusiken” .....</b>	<b>61</b>
6.5 <b>Stafettkompositionens pedagogiska potential.....</b>	<b>62</b>
6.6 <b>Kollektiv komposition - för demokratiskt lärande i en helt ny (ljud)värld.....</b>	<b>63</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>67</b>

## Sammanfattning

Wikström, H. 2023. Kollektiv komposition i musikpedagogik och handling: Metoder, möten och möjligheter

**Handledare:** Magali Ljungar-Chapelon

Lunds Universitet, Musikhögskolan i Malmö

Detta självständiga arbete i musikpedagogik undersöker elevers kollektiva kompositionsprocesser inom ramen för skolans musikundervisning. Undersökningen har skett med utgångspunkt i ett genomfört kompositionsprojekt med grupper av gymnasieelever vid ett musikestetiskt program i Sverige, vilket ägde rum i samband med den verksamhetsförlagda delen av 2022 års höst-termin vid Musikhögskolan i Malmö. Analysen baseras på fokusgruppintervjuer med elevgrupperna, en intervju med deras lärare, samt fältanteckningar i samband med deltagande observation. Fokus ligger på att beskriva och resonera kring a) de metoder och strategier som eleverna använder i det kollektiva kompositionsarbetet, samt b) pedagogiska och musikaliska effekter av dessa processer. Resultatet visar att grupperna arbetar utifrån en rad medvetna (och omedvetna) strategier och metoder, i vad som kan beskrivas som öppna, improvisatoriska och demokratiska skapandeprocesser. Flera olika förutsättningar spelar in och påverkar i processen, vilka kan sammanfattas som; sociala aspekter, kreativa förhållningssätt och aspekter som rör arbetets struktur. Ett antal pedagogiska och konstnärliga effekter identifieras som resultat av elevernas tillvägagångssätt, bland annat peer learning, ökad samarbetsförmåga och konstnärlig diversitet. I en avslutande reflektionsserie breddas diskussionen och berör olika perspektiv och frågeställningar på kollektiva kompositionsformat, så som hur pedagoger kan lära av kompositörer och hur skolans undervisning kan ta fasta på nya kunskaper och förhållningssätt relevanta för temat kollektiv komposition.

### **Nyckelord:**

#demokratiskt lärande #grupprocesser #kompositionspedagogik #kreativitet #musikalisk diversitet #peer learning

## **Abstract**

Wikström, H. 2023. Collective composition in music pedagogy and action: Methods, meetings, and opportunities

**Supervisor:** Magali Ljungar-Chapelon

Lund University, Malmö Academy of Music

This independent degree project in music pedagogy investigates students collective processes of composition as a part of their music-education in school. The investigation draws upon a composition project with groups of high school students at a Swedish aesthetical high school program, which was carried out in connection with the teaching placement in autumn term 2022 at Malmö Academy of Music. The analysis is based on focus group interviews with the students, an interview with their teacher, and field notes in connection with participant observation. The main focus points are to describe and discuss a) methods and strategies that are taking place within the student's collective compositional processes, and b) pedagogical, and musical effects generated by such processes. The results show that student group's creative work is based on a number of conscious (and unconscious) methods and strategies, in what can be described as open, improvisation-based and democratic processes. Several aspects affect the result, summarized here as; social aspects, creative approaches and aspects related to the students work structure. A number of pedagogical and artistic, musical, effects are identified as a result of the student group's approach, including peer learning, increased abilities to collaborate and artistic diversity. In a concluding series of reflections, the perspective is broadened and questions, themes and issues regarding collective composition in music pedagogy are discussed, such as how collective composition can be implemented in pedagogic contexts, and why music teachers could be inspired from composers artistic work in their educational design.

### **Keywords:**

#composition pedagogy #creativity #democratic learning #group processes #musical diversity #peer learning

## Förord

Listening is the basis of creativity and culture. How you are listening is how you develop a culture, and how a community of people are listening is how they develop their culture.

Sagt av en personlig förebild - Pauline Oliveros (1932 - 2016), kompositör, musiker och pedagog (Rovner, 2020).

Examensarbeten inom musikområdet kan se ut på många sätt. Detta påpekar Johansson och Georgii Hemming (2021), vilka båda jobbar med att utveckla och undersöka studenters självständiga arbeten inom svensk högre musikutbildning. Forskarna sammanfattar arbetsprocessen som “a quality development project, which requires adaptation and also gives opportunities for further development” (s. 173). Med utgångspunkt i ledorden *development*, *adaptation*, och *opportunities* har mitt eget arbete vuxit fram och tagit form. Jag intresserar mig för min egen och andras *utveckling* inom området kollektiv komposition, som jag valt eftersom jag häri ser *möjligheter*. Det naturliga steget har varit att *anpassa* mitt arbete utifrån min egen praktik - de miljöer där jag befinner mig som musikhögskolestudent, som musiker, och som individ. Ingången har också varit att lyda Pauline Oliveros råd. Lyssna, och lyssna noga. Mitt självständiga arbete kan förstås som en liten explorativ studie. Jag har velat se mig om inom ett fält som jag har för avsikt att fortsätta utforska, både i egenskap av musikkapare och musikpedagog. Studiens design är ett resultat av mina personliga erfarenheter av musikkapande, undervisning och utbildning, men också av mötet med de fina eleverna och den inspirerande läraren på gymnasieskolan - megastort tack till er! Förhoppningen är att arbetet ska leda till nya insikter och kunskaper som kan komma till användning inom olika musik- och utbildningsmiljöer. Och så förstås - det allra viktigaste - att mer musik ska skapas som ett resultat av kollektiva kompositionsprocesser!



# 1. Inledning

**BBC Interviewer:** How far do you feel that your individual talents are dependent of each other? (...) Do you need to work together as composers?

**John Lennon:** No not really but it helps a lot... You get another point of view as well.

**Paul McCartney:** We can do them on our own, but often it's wonderful to just do a song, and say it's one verse in it that's really bad or something, and it's very corny or so. And if I have written it I will sort of take it along and sing it to John. And he will say that, "This is terrible and that verse is corny."

**John:** You get so involved with it. If you finish it, if you're on your own, you haven't got the energy to go over it and see, you know, if it really makes exactly what you want. [...]

**Interviewer:** Do you consider you think alike, or do you think differently, and therefore help each other?

**Paul:** "We think nearly alike, but differently at the same time. But I mean, you know, we can write a song. Say like day Tripper, you know where we've got to write one. And at the same time, be the same writing it, you know. Thinking the same thing about it. But if we wrote it individually it would be a completely different song."

**John:** "Mhm." [...]

**Paul:** "When we started doing em, we started apart from each other. John had written one and I had written one I think. And then we just happened to start writing together, you know. And then, I think the reason for instance that George didn't write any, that these thought that it was just that we could write the songs, and the other two couldn't. And Ringo still thinks it, I think. But I think anyone can write songs probably."

*Följ länken för hela intervjun:*

<https://www.youtube.com/watch?v=6sJ0qb1TwIs>

Den här lilla konversationen kommer från en radiointervju av BBC från sommaren 1966, John Lennon och Paul McCartney diskuterar sin process och sitt partnerskap i låtskrivandet (Lennonista9, 2023). Duon Lennon McCartney behöver knappast någon närmare introduktion, men det gör möjligtvis ämnet för detta självständiga examensarbete i

musikpedagogik. Kollektiva kompositionsprocesser. Hur kan sådana ta sig uttryck i musikpedagogiska sammanhang? Och vilka effekter kan de medföra?

Intervjun med John Lennon och Paul McCartney är faktiskt ganska bra. Inte bara för att det är en förstahandskälla från två av världens mest framgångsrika och älskade kompositörer, utan för att de båda (vid tillfället) unga herrarna från Liverpool mycket precist ringar in de teman som står i centrum för detta arbete. De pratar om vad de lär sig av att samarbeta och hur de drar nytta av varandras perspektiv i processen. Men också om hur arbetet är strukturerat, och om vilka effekter de kollektiva metoderna får på det konstnärliga resultatet. Intervjuformatet skvallrar också om min egen undersökningsmetod. I samtalet med intervjuaren gläntar Beatle-duon på dörren till en kreativ värld som annars ligger dold för den utomstående betraktaren.

Jag vill undersöka den här typen av frågor eftersom jag själv - precis som Paul McCartney - tror att alla kan lära sig att komponera musik, och alla kan ha glädje av den kreativa gemenskap som kan uppstå i en grupp som skapar kollektivt. Samtidigt vet jag att det kan vara lättare sagt än gjort. Det är inte alltid så enkelt som för den gode Paul, som bara "just happened to start writing together". Det finns ett behov av att undersöka kollektiva modeller för kreativt musikskapande utifrån konstnärliga, hantverksmässiga och pedagogiska perspektiv. Några av världens starkaste uttryck för demokrati och mänsklig gemenskap har skapats som ett resultat av musikaliskt skapande team-work, och därför måste vi förstå hur processerna går till och reflektera över våra möjligheter att iscensätta lyckade kompositionsprocesser inom ramen för våra musikutbildningar.





## 2. Syfte och frågeställningar

Arbetet syftar till att studera kollektiva kompositionsprocesser som en del av skolans musikundervisning. Med utgångspunkt i ett kompositionsprojekt där gymnasieelever har skapat musik tillsammans i grupper, är avsikten att generera ökad förståelse och kunskap om olika *metoder, strategier, förhållningssätt och förutsättningar* som kan användas, eller spela en roll, i samband med kollektiva kompositionsprocesser. Vidare studeras olika *effekter* som kan kopplas till *elevernas lärande* och de *konstnärliga resultaten*. Syftet är också att lägga särskild tonvikt på att förstå och beskriva elevernas perspektiv på sin egen skapandeprocess. Med hjälp av sådan kunskap ges den som utbildar andra i musik bättre förutsättningar att iscensätta en musikundervisning som tar vara på de möjligheter som kan rymmas i kollektiva kompositionsprocesser.

### Frågeställningar:

- Vilka *metoder* och *strategier* använder eleverna i den kollektiva kompositionsprocessen?
- Vilka *effekter* på *elevernas lärande* kan kopplas till kollektiva kompositionsprocesser i musikundervisningen?
- Vilka *konstnärliga effekter* (effekter på musiken) kan kopplas till elevernas kollektiva kompositionsprocesser i musikundervisningen?
- Vilka andra förhållningssätt och/eller förutsättningar spelar roll för kollektiva kompositionsprocesser i musikundervisningen?

### **3. Bakgrund och forskningsöversikt**

Det finns en stor mängd kunskap relaterad till ämnet för detta arbete. En litteratursökning visar att många studier har genomförts som berör studiens flera och breda områden; kreativa lärprocesser, grupprocesser och komposition. Forskningen närmar sig dessa teman utifrån en rad olika perspektiv, till exempel psykologiska, konstnärliga, historiska och pedagogiska. När det gäller musikskapande och komposition görs dessutom ofta skillnad på genre, då studier tenderar att rikta sitt fokus mot en viss musikalisk utövande praktik eller tradition, så som konstmusikalisk komposition för en orkester (Wieneke & Schmidinger, 2020) eller co-writing processer inom populärmusik (Bennet, 2012). Inom ramen för detta arbete har dock fokus legat på att synliggöra några projekt, forskningsresultat och frågeställningar som har fångat mitt intresse särskilt i samband med mitt självständiga arbete. Den bakgrund och forskningsöversikt som tecknas i detta kapitel skall inte förstås som en heltäckande bild av ett sammanhängande forskningsfält, utan bör snarare ses som små ”öar” av information vilka – i relation till min egen genomförda studie – kanske kan bidra till en större förståelse för, och en diskussion gällande hur kollektiva kompositionsprocesser kan stimulera lärande och musikalisk utveckling inom diverse pedagogiska sammanhang.

#### **3.1 Individuella och Kollektiva kompositionsprocesser i “det fria musiklivet”**

Västerländsk musiktradition har länge varit starkt influerad av romantiska ideal, inte minst narrativet om “det konstnärliga geniet (Sveriges Radio, 2016). Den klassiska musiktraditionen kom mot slutet av 1800-talet kommit att gå mot allt mer tydligt definierade roller och konstnärlig specialisering. Musiker skulle bara vara musiker, kompositörer kompositörer, dirigenter dirigenter, och så vidare. Lite förenklat skulle man kunna beskriva idén som att det var genom det solitära geniets penna som det magiska “individuella uttrycket” - intresset för vår uppmärksamhet – var tänkt att förmedlas. Kompositören med stort K. Utifrån det här sättet att se på musikskapande blir musikerns roll primärt att förmedla och tolka de geniala kompositörernas individuella skapelser. Unika ”mästerverk” och guldkorn till idéer. Musikpedagogens blir således att rusta musikern för detta ”hedersamma” uppdrag. Men under 1900 talet tog populärmusik världen med storm. Demokratiska förhållningssätt, ny teknik och nya strukturer i nya ensembleformer förändrade både hur musiken lät och människors relation till musikskapande och deras idéer om hur den blir till. Vi känner alla till Lennon McCartney och framgångssagan The Beatles, ett av världens mest kända kreativa grupparbeten. Utvecklingen inom musikvärlden har kommit att gå alltmer åt detta håll. Gränserna mellan

musiker, kompositör, artist och producent är, precis som olikheter och skillnader mellan genrer, ofta otydliga eller helt utsuddade i en globaliserad värld där musikaliska idéer kan spridas snabbare än någonsin förr. Redan på 1990 talet förutsågs vilka enorma möjligheter den digitala revolutionen medförde för musikskapande. Olika former av kollektiva kompositionsprocesser beskrevs bland annat av musikvetare som den mest spännande möjligheten som det nya fenomenet internet kunde erbjuda musikvärlden (Jordà, 1999). Idag är fenomenet Co-writing snarare regel än undantag inom de flesta populära musikgenrer. Till och med inom det klassiska musikutblissemanget börjar den individuella skapandeprocessen utmanas, då frågor om musikalisk tillblivelse och kollektivt upphovsmannaskap utforskas (Föreningen Svenska Tonsättare, 2020). Mot bakgrund av denna förändrade syn på musikskapande kan man fråga sig om skolans musikundervisning har genomgått en liknande utveckling. Beskrivs komposition som en individuell och solitär aktivitet, eller finns utrymme för gemensamma skapandeprocesser?

### **3.2 Komposition i skolan, styrdokument, tradition och förändring**

I grundskolans styrdokument framgår tydligt att kreativt skapande ska utgöra en central del av elevers musikundervisning. Musikundervisningen i grundskolan ska “ge eleverna...ett intresse för att utveckla sin musikaliska kreativitet” och “förmåga att skapa musik samt uttrycka och kommunicera tankar och idéer i musikalisk form” (Skolverket, 2022). Kursplanen trycker även på vikten av att utföra musikaliska skapande aktiviteter i grupp. Enligt LGR22 måste undervisningen “ge eleverna *förutsättningar* att utveckla en musikalisk lyhördhet som gör det möjligt att i eget musicerande och *i samarbete med andra skapa*, bearbeta och framföra *musik* i olika former.” (Skolverket, 2022, min kursivering). I en mer utförlig kommentar (Skolverket 2022b) till den befintliga kursplanen beskrivs musikskapande - där olika typer av komposition inkluderas - som en av musikundervisningens viktigaste område. I en relativt aktuell rapport av Skolinspektionen (2019) har musikundervisning i Sveriges grundskolor analyserats. Här kommer man bland annat fram till att undervisningen generellt bör lägga större vikt vid kreativa skapande uppgifter, ett område där undervisningen ofta brister. Främjande av olika former av improvisation och komposition lyfts som exempel på undervisningsformer som Skolinspektionen vill se mer av i musikundervisningen (2019).

I gymnasieskolans kursplan för musikämnet konstateras - i samma anda - att “Samarbetsförmåga och ansvarstagande för arbete i grupp är viktigt i musiken. Därför ska eleverna ges möjlighet att musicera tillsammans med andra.” (Skolverket, 2022c). Vikten av genbredd tas även upp i GY11. Följande punkt listas i musikämnets centrala innehåll, under

rubriken “musicerande och musikskapande”: “Komposition i olika genrer, till exempel visor, ljudkompositioner och låtar” (Skolverket, 2022c). Dock förekommer ordet “komposition” i gymnasieskolans kursplaner endast i kurserna arrangering och komposition 1, och 2. Ingenstans i dessa kursplaner står dock att läsa om samarbete. Här tycks inte längre “samarbetsförmåga och ansvarstagande för arbete i grupp” (Skolverket, 2022c) efterfrågas, utan i stället trycker skrivelsen på individens hantverkskunnande och personliga uttryck. Dessutom ska eleven gärna komponera “med god anpassning till den valda genrens konventioner” (Skolverket, 2022c, mina kursiveringar).

På nästa nivå av skolform, den så kallade högre musikutbildningen, verkar skrivelser om kollektiva kompositionsprocesser också lysa med sin frånvaro. Kungliga Musikhögskolans beskrivning av kandidatutbildningen i komposition nämns inte komponerande överhuvudtaget i någon kontext som involverar grupparbete, och detsamma gäller motsvarande utbildning vid Musikhögskolan i Malmö (KMH, 2022, Lunds Universitet, 2022). Däremot trycker beskrivningarna av utbildningarna på individuella förmågor kopplade till hantverk och bekanta musikaliska former, så som orkester, kammarmusiksättningar, elektroakustisk musik (KMH, 2022, Lunds Universitet, 2022). Malmö Musikhögskola menar emellertid att avgående studenter förberedes på ett “arbets- och kulturliv i ständig förändring och utveckling” - utan att direkt specificera vad det är som har förändrats, eller motivera hur sådana förutsättningar kan säkerställas (Lunds Universitet, 2022).

I en svensk avhandling - “Barns musikkomponerande i tradition och förändring” (Lagergren 2012) - diskuteras skolans förhållande till traditionella musikaliska ideal, kontra nutida musikpraktiker. “Skolans traditioner, modest estetik, kan ses som bakåtblickande och står i motsats till marknadsestetik som innebär en anpassning till populärkulturen och den sorts musikaktiviteter som barn och unga ägnar sig åt på fritiden” skriver Lagergren (2012, s. 20). “Forskningen visar att antingen anpassar sig skolan till denna eller så har man en mer konservativ hållning. För barns deltagande i musikaktiviteter betyder det att de hamnar i ett spänningsfält mellan det traditionella och nutida där de i vissa fall måste anpassa sig men i andra fall förhandlar fram sina egna musikkulturella preferenser. “ (s. 20). Sett utifrån ett musik- och kulturhistoriskt perspektiv, och min egen ovan kraftigt förenklade bild av hur synen på musikkomponerande har utvecklats och förändrats under 1900-talet, skulle man kunna argumentera för att fokus på individuella uttryck och individens skapandeprocesser är ett exempel på det som Lagergren kallar “en mer konservativ hållning” inom svensk musikutbildning. En “anpassning till...den sorts musikaktiviteter som barn och unga ägnar sig

åt på fritiden”, å andra sidan, skulle kunna tolkas på flera sätt. Det kan förstås som elevernas inflytande över repertoaren (vilka låtar som spelas i klassrummet), men skulle också kunna röra sådant som metoder och format för kompositionsarbete (musikskapande som gruppuppgift i en digital inspelningsstudio kontra individuellt musikskrivande med penna och notblock). Lagergren (2014) diskuterar just digitala verktyg och hänvisar till studier som pekar på dess potential för kollektivt musikkomponerande i musikundervisning. I en sammanfattning av forskningsläget menar författaren (2014) att de moderna verktygen för digitalt musikskapande “inte helt självklart är stöttande för barns lärande” och förespråkar att “undervisningsformer och förhållningssätt till lärande anpassas till de digitala verktygens möjligheter och begränsningar” (s. 28). Olika aspekter på sociala interaktioner inom elevgrupperna beskrivs också som avgörande påverkansfaktorer. Maktförhållanden mellan barnen och karaktären på gruppmedlemmarnas relationer (såsom hur väl eleverna känner varandra) lyfts som exempel. Lagergren identifierar även pedagogens design av kompositionsuppgiften som en tredje och avgörande parameter. Forskningen erbjuder ingen entydig bild menar Lagergren, men konstaterar att “huruvida uppgiften är styrd eller öppen får konsekvenser för barns deltagande” (2014, s. 29).

### **3.3 Peer learning och kamratfeedback**

Peer learning, eller collaborative learning är en pedagogisk modell som syftar till att skapa studentaktiverande lärmiljöer där elever lär varandra - och lär av varandra. Modellen har sedan 1900 talets slut kommit att få allt mer genomslag i diverse utbildningssammanhang. Martin (2010) menar att “grundtanken med peer learning är att studerande på ett såväl strukturerat som flexibelt sätt stimuleras till att utnyttja varandra som resurser för att utveckla kunskap och kompetens.” (s. 48). I svensk översättning av ordet peer används “jämbördig”, och syftar på kurskamrater/medstudenter. Martin (2010) pekar på en rad studier som visat att Peer learning kan stärka kompetensområden såsom samarbetsförmåga, reflektion och resonering, samt kommunikativa förmågor, och överlag har de “studerande varit positiva till att i större grad arbeta tillsammans med en eller flera studenter.” (s. 51). Ett antal parametrar brukar pekas ut som potentiella nackdelar med Peer learning modellen, bland annat; fenomenet “blind leder en blind”, ojämlig arbets- och ansvarsfördelning, samt hinder kopplade till personkemi och socialt klimat. Studier har dock visat att sådana aspekter inte har visat sig utgöra de hinder forskarna på förhand hade förväntat sig (Martin, 2010). Studier i musikpedagogik som inkluderar kreativa musikskapandeprocesser har påvisat hur effekterna av peer learning kan främja kreativitet och lärande. I synnerhet har Musikaktiviteter som innebär mycket social interaktion

och så kallad multimodalt meningskapande eller "multimodal negotiation" (olika typer av verbal, musikalisk, taktill och visuell kommunikation) visat sig öka elevernas möjligheter att lära av varandra (Huovinen & Rautanen, 2020). Peer learning modellen inbegriper också olika typer av struktur och ledarskap. Ofta beskrivs processen som att gruppernas lärande faciliteras av ansvarig(a) pedagog(er). Det handlar även om att de lärande aktiviteterna sker inom ett visst ramverk där tydliga uppgiftsbeskrivningar, konkreta mål för lärandet samt olika former av kamratfeedback ingår (Martin, 2010). Hattie och Timperley (2007) beskriver feedback som en av de mest avgörande faktorerna för lärande. Jönsson (2020) pekar i sin tur på flera skäl att skapa förutsättningar för just kamratfeedback, bland annat eftersom läraren oftast har begränsad tid att ge sina elever önskad mängd feedback på egen hand. Tack vare att eleverna används som resurs i samband med kamratbedömning ökar alltså den totala mängden feedback (Jönsson, 2020). Att öva sig i att analysera och reflektera kring sina skolkamraters arbete utvecklar också elevernas metakognitiva förmågor (Green, 2018). I bedömningsprocessen av andra utvecklar eleverna förmågor och strategier som stärker den egna utvecklingen via självbedömning och självanalys. Kamratbedömnings-processen kan vidare vara ett sätt att synliggöra för en grupp att individer har olika sätt att närma sig samma sorts utmaningar eller frågeställningar (Jönsson, 2020, Green, 2018).

### **3.4. Projekt som inspirerar - Kompositionspedagogik, kollektiva format och nytänk i utbildningsdesign**

Kupferberg (2009) förespråkar en Estetisk pedagogik med konstnärligt skapande som pedagogisk förebild. "[...]Den pedagogiska forskning som intresserar sig för konstundervisning och estetiska lärprocesser borde ägna än mera intresse åt att studera den process som leder fram till det konstnärliga verket, och fokusera mera på själva det konstnärliga skapandet och på hur detta[...]kan ge viktig inspiration till ett nytänkande inom pedagogiken." (s. 116). Författaren föreslår att läraren bör få elever att "arbeta mera som konstnärer själva gör", genom att bland annat "leka med olika medier". Att iscensätta den här typen av lärsituationer, menar författaren, skapas förutsättningar för eleverna att förankra kunskap och lärande i "den personliga erfarenheten". En sådan "estetisk pedagogik" menar forskaren står i kontrast mot en mer traditionell undervisning, en där läraren "föreläser och testar" (Kupferberg, 2009). Pedagogens roll blir istället att designa en kvalitativ undervisningssituation (Jämför; Selander & Insulander, 2018) som aktiverar, samt att coacha eleverna i lärandet (Kupferberg, 2009).

Flera exempel på pedagogiskt nytänkande vad gäller musikundervisningens form och design finns beskrivna i aktuell musikpedagogisk litteratur och i digitala forum. Projekt som, liksom Kupferberg förespråkar, tar fasta på kunskaper och praktiker från professionella kompositörer och musikskapare. Ett sådant exempel är det finska projektet "Opus 1". Representanter från riksövergripande tonsättarföreningar har uppmärksammat att skolans musikundervisning är i behov av pedagogiskt material för barns komponerande rent generellt, och mer specifikt barns komponerande som gruppaktivitet. Finlands Tonsättare rf och Mutes rf har därför iscensatt "Opus 1", ett projekt som "bjuder på stimulans och tips samt på ett mångsidig urval uppgifter kring grunderna i komposition för grupper av olika storlek" (Opus 1, 2022). Projektet leds av sakkunniga inom komposition och kompositionspedagogik och målet är att "erbjuda verktyg och synpunkter på grundundervisning och -handledning i komposition, såväl med tanke på lärare som på institutioner som ordnar undervisning." (Opus 1, 2022). På projektets hemsida finns en rad olika "uppgifter" formulerade, designade av kompositörer och musiklärare - en form av öppen digital pedagogisk plattform. Initiativtagarna säger sig vilja bygga upp en "ny kultur av tonsättarskap och komposition", och man hävdar att "ju bredare den skara barn och ungdomar är som vi kan leda in på kompositionens väg redan i ett tidigt skede, desto mångsidigare och mer blomstrande är framtiden för vår tonkonst".

I doktorsavhandlingen "Collective thoughts" från Bath Spa university (Porfyriadis, 2016), undersöks olika former av kollektivt och kollaborativt komponerande och musikskapande. Arbetet adresserar flera teman och frågeställningar relevanta för min egen undersökning. Bland annat används flera termer vilka, i svensk översättning, har kommit till nytta i analysarbetet. "Group creativity", "group state of mind", "group flow" samt termen "open form musical composition" är några exempel. Forskningsfrågorna har också starka beröringspunkter med mina egna inom ramen för detta arbete, exempelvis behandlas utmaningar i samband med musikskapande i grupp, hur kollektiva kompositionsprocesser kan generera "flow" och kreativitet i grupper, liksom olika "modeller" för kompositionsarbete (Porfyriadis, 2016).

Den moderna pedagogiken understryker i allt större utsträckning vikten av kreativitet och skapandeförmågor. O'Farrell och O'Connell (2015) illustrerar i samband med sin forskning inom grundskolans musikundervisning på Irland, hur musikalisk komposition kan bidra till utveckling av kreativa egenskaper. Bland annat stimuleras problemlösningsförmåga, utveckling av konvergent och divergent tänkande, (Haltmeier 2012; Burnard and Younker

2004; Barret 2006; Wilkins 2006; Lehmann et al. 2007, refererade i O'Farrell och O'Connell 2015) men man pekar även på vikten av att uppmuntra barn till att bli musikaliskt skapande agenter, och inte enbart konsumenter. Författarna beskriver vidare hur grundskolelärare på Irland ofta negligerar komposition som inslag i musikundervisningen, som ett resultat av dåligt självförtroende och upplevd brist på kompetens. Detta menar forskarna är beklagligt med tanke på att komposition beskrivs av sakkunniga som utmärkt sätt att förstå musikaliska tekniker och strukturer (O'Farrell och O'Connell, 2015), enligt en learning by doing-princip. Forskarna förespråkar även nytänkande kring utbildningsdesignen, såväl inom högre musikutbildning som inom musikutbildningspraktiker i skolan. Vad man generellt tycker sig ha sett är att den högre musikutbildningen inte är tillräckligt väl anpassad efter hur arbetslivet ser ut, då den tenderar att fokusera mycket på (traditionellt) hantverk, och mindre på att skapa förutsättningar och bygga kunskaper nödvändiga för unga kompositörer att etablera sig i ett föränderligt yrkesfält (O'Farrell och O'Connell, 2015). Bilden som författarna tecknar av Irländsk högre musikutbildning tycks alltså överensstämma med bilden de svenska Musikhögskolorna förmedlar av sina kompositionsutbildningar - fokus på individuellt hantverk (KMH, 2022, Lunds Universitet, 2022). I syfte att ge universitetsstudenter som sysslar med komposition praktiska erfarenheter av skarpa "konstnärliga kontexter", och på samma gång utveckla nya pedagogiska modeller för elevers komponerande i grundskolan, iscensatte O'Farrell och O'Connell ett projekt där kompositionsstudenter komponerade musik för, och med hjälp av grundskoleelever. Författarna beskriver det som att projektet lägger emfas på lärande - "learning curriculum" - snarare än ut-lärande - "teaching curriculum", vilket resulterar i ett konstnärligt skapande, tillika en pedagogisk approach, som beskrivs i termer av "student centered learning" (s. 130). De kompositionsstudenter som deltog i projektet gavs även utbildning i grundläggande pedagogiska kompetenser, så som lektionsplanering, ledarskap och förmåga att uppmuntra och inspirera individuella elever och grupper. Projektet tycks ha gynnat Musikhögskolestudenternas utveckling, då de kunde växa som kompositörer genom sina erfarenheter av att jobba kollaborativt med elever, lärare och medstudenter i workshop-format. Större medvetenhet om pedagogiska aspekter av komponerande, liksom möjligheten att re-kontextualisera kompositionstekniker som studenterna lärt sig inom akademien beskrivs som viktiga resultat. Även Eleverna som deltog beskrivs som uppskattande och exalterade, och positiva effekter rörde kreativa förmågor samt elevernas känsla av ägandeskap och att ha skapat något meningsfullt. Synnerligen intressant beskrivs även hur elevernas ordinarie lärare - vilka tyckte sig sakna möjligheter att arbeta med komponerande i skolan, och främst agerade åskådare i samband med projektet - säger sig ha fått inspiration och nya konkreta verktyg och



metoder, och ämnar väva in elevernas eget komponerande i den ordinarie musikundervisningen. Projektet i sin helhet drar alltså nytta av erfarna musikskapares kunskaper i en pedagogisk kontext, där resultatet gynnar elevers och musiklärares lärande och utveckling, samtidigt som kompositörerna (studenterna) utvecklar och breddar sitt hantverk och konstnärskap och får verka inom en miljö där deras musik får en reell betydelse och spelar en avgörande roll för unga musikutövares utveckling (O'Farrell & O'Connell, 2015).

I ett annat liknande forskningsprojekt, kallat "Der Klang der Stadt" ("The sound of the city") (Wieneke & Schmidinger, 2020), undersöktes hur högstadiееlevs kollektiva kompositionsprocesser iscensattes av en grupp musikhögskolestudenter från pedagogik respektive kompositionsutbildningar. Ett uttalat mål var här att främja kollektiv komposition mellan elever i klassrummet. Flera resultat av intresse tycks ha framkommit. Gruppformatet var omtyckt av såväl studenter som elever, i synnerhet hur deltagarnas olika förmågor kunde förmedlas och delas med övriga i gruppdeltagare. Diversiteten i skapandet värdesattes likaså, som en positiv konstnärlig effekt av projektet. Samtidigt identifierade man att vissa grupper hade svårt att komma överens, vilket beskrivs som utmanande, inte minst för de musiklärarstudenter som ledde elevernas arbete. De kompositionsformat som deltagarna använde var av öppen karaktär, det vill säga att eleverna fick styra över innehållet mycket själva, något som tycks ha stimulerat elevernas kreativitet och intresse. Men man arbetade samtidigt med "proposed themes and materials", det vill säga att ramar för kompositionsuppgifterna. En sådan ram var projektets huvudtema - "Der Klang Der Stadt" - "The sound of the city". Elevgrupperna ombads alltså tolka den gemensamma hemstaden med utgångspunkt i dess ljudlandskap. På så vis skapades förutsättningar för eleverna att mötas kring en gemensam utgångspunkt i det kollektiva kompositionsarbetet. Bland annat resulterade detta tema i att elevgrupperna valde att inkorporera inspelningar från vardagslivet i städerna (samplingar), samt att visuella inslag i form av projiceringar kom att visas som en del av kompositionernas uppförande (Wieneke & Schmidinger, 2020).

För att avslutningsvis återknyta till Kupferbergs (2014) pedagogiska vision, att dra lärdom av konstnärliga skapandeprocesser, vill jag även lyfta ett exempel utan direkta pedagogiska kopplingar. Stafettkomposition är ett namn på en specifik form av kollektivt komponerande. Föreningen Svenska Tonsättare (FST) bjöd 2020 in en stor mängd professionella tonsättare att delta i två stafettkompositionsprojekt, en för en kammarmusikensemble och ett elektroakustiskt verk. Temat för projektet var "Isolation", ett

resultat av det rådande pandemiska kulturklimatet (Föreningen Svenska Tonsättare, 2020). Slutresultatet blev tre separata verk: Mosaic Tales I, II och III, och inte mindre än 107 tonsättare deltog i projektet. FST skriver att “i rådande situation med social distansering och där stora delar av världen befinner sig i karantän, blir samverkan i olika former än mer viktig. Med detta kollektiva kompositionsprojekt vill vi knyta samman många tonsättares musikaliska uttryck i en förenad konstnärlig aktion, som ett sätt att musikaliskt kommentera den samtid vi lever i just nu.” (2020). Själva metoden för komponerandet beskrivs också tydligt. “Verken kommer att ta form genom att varje tonsättare i turordning komponerar 10-15 sekunders musik som bygger vidare på föregående tonsättares musik som underlag att komponera vidare ifrån...FST sammanställer en turordningslista med alla deltagande tonsättare, i vilken var och en tilldelas ett datumintervall om maximum 4 dagar då musiken ska komponeras och partitur levereras till nästa tonsättare i turordning...” (Föreningen Svenska Tonsättare, 2020b). På det sätt den här nyheten kommuniceras på FSTs hemsida framgår tydligt att kollektiva skapandeprojekt inte hör till vanligheterna inom genren konstmusik. Ordförande Martin Jonsson Tibblin säger: “I skapandeprocessen är ensamheten naturlig och ofta inte främmande för tonsättare. Men när ensamheten inte är självvald, utan ett resultat av isolation, blir det annorlunda...Att så många tonsättare här enas i ett kollektivt kompositionsprojekt är en unik och spännande händelse.” (Föreningen Svenska Tonsättare, 2020).

## **4. Metod och material**

Kapitlet redogör för studiens kvalitativa metod. Förutsättningarna för, och genomförandet av ett kompositionsprojekt med elevgrupper på en gymnasieskola beskrivs. Vidare beskrivs studiens metod för datainsamling, deltagande observation samt fyra fokusgruppintervju-samtal med elevgrupperna och en intervju med deras lärare. Metoden för analys beskrivs, och avslutningsvis sammanfattas det hela.

### **4.1 Projektet på gymnasieskolan**

Nedan beskrivs förutsättningar för och genomförande av det kollektiva kompositionsprojektet på gymnasieskolan.

#### ***4.1.1 Gymnasieskolan och informanterna***

Studien baseras på data insamlad vid ett musikestetprogram på en gymnasieskola i Sverige. Skolan behandlas anonymt och går under benämningen "gymnasieskolan". Jag själv befann mig på skolan i en fem-veckors period i egenskap av VFU student, som en del av min KPU utbildning ht 2022. Detta innebar att jag delvis verkade som lärare och planerade och höll i undervisning med elevgrupper inom olika kurser. Det var inom ramen för en av dessa kurser som studiens datainsamling ägde rum, en process vilken jag i den löpande texten nedan hänvisar till som "projektet". Kursen i fråga heter Musikproduktion 2, och är en ettårig fördjupningskurs för elever i årskurs 3. 16 elever läser kursen, varav alla medverkade i mitt projekt. Eleverna har relativt goda förkunskaper inom ämnet musikproduktion då grundkursen, förlagd över åk 1-2 är en förutsättning för deltagande i åk 3.

Undervisningslokalerna består av flera mindre grupprum inredda som musikstudios. Eleverna har relativt stor vana vid musikskapande med hjälp av rummens musikproduktionstekniska verktyg, till exempel digital musikprogramvara (Logic ProX), mikrofoner och andra verktyg för ljudbehandling och inspelning. Gruppen har också vana vid kollektiva skapandeuppgifter i allmänhet, då detta är ett vanligt inslag i undervisningen på gymnasieskolan generellt, men även specifikt co-writingprocesser. Dock har eleverna främst erfarenhet av populärmusik, då detta är en uttalad inriktning på skolan (pop/rock – i bred bemärkelse). Läraren i kursen undervisar heltid på skolan inom flera ämnen, ensemble, musikteori, instrumentundervisning och musikproduktion. Denne har varit aktiv som behörig gymnasielärare i många år, och har även stor erfarenhet som musiker, producent och låtskrivare vid sidan av sin pedagogiska tjänst. Något som också bör nämnas är att det tycks finnas en uttalad skolkultur på gymnasieskolan - som inte heller är särskilt stor - vilken bygger på att

elever och lärare är positiva till att arbeta tillsammans, och att de värnar om en öppen, stöttande och kamratlig miljö. Under min VFU-period iakttog jag att eleverna var mycket måna om sociala aspekter, samt att många lärare lade stor vikt vid att jobba med relationella aspekter, samverkan och samarbete i undervisningen.

#### **4.1.2 Den kollektiva kompositionsuppgiften - “Projektet”**

Mitt projekt gick ut på att iscensätta kollektiva kompositionsprocesser med eleverna. Elevernas delades in i fyra grupper och fick i uppgift att komponera och producera musik till ett kortare filmklipp. Uppgiftsbeskrivningen satte ett antal ramar för elevernas vidkommande. Musiken skulle vara “experimentell” i sin form och karaktär, det vill säga inte låta som en “poplåt”. Inspiration var begrepp som “soundscape”, “konstmusik”, “spel och film-musik”. Kompositionerna skulle också på något sätt innehålla minst en sampling av ett vardagsljud, inspelat på eller i nära anslutning till skolan, antingen i studio, eller med hjälp av mobiltelefon. Eleverna tilläts emellertid skapa och jobba fritt i stor utsträckning, vilket i praktiken innebar att deras kollektiva skapandeprocess i mångt och mycket tangerade de sätt på vilket eleverna brukar arbeta med komposition, inom ramen för ordinarie undervisning i kursen.

Att skapa musik inom just genren “experimentell musik” eller “konstmusik” var ett nytt inslag i utbildningen för eleverna, berättar de själva och läraren (personlig kommunikation).

Däremot hade eleverna redan i tidigare grupparbeten fått skapa musik till filmscener, samt använt sig av samplingar, varför ramarna för elevernas arbete var delvis nya och delvis familjära. Projektet ramades också in av ett för grupperna gemensamt tema - klimat och miljö. Eleverna arbetade bland annat med klimat-tematiken inom de naturvetenskapliga ämnena parallellt. Temat förmedlades genom filmklippen. De fyra olika klippen representerade fyra olika aspekter på klimatkrisen:

- **Forest** - Skogsavverkning (Elevgrupp 2)
- **Fire** - Skogsbränder (Elevgrupp 1)
- **Ice** - Polaris smältning (Elevgrupp 3)
- **Waste** - Ansamlingar av enorma sopberg (Elevgrupp 4)



Elevernas kompositioner skulle redovisas i digitalt filformat. Filmklippen och musiken spelades upp tillsammans vid redovisningstillfället. I praktiken innebar detta att elevgrupperna arbetade i var sitt mindre studio-grupprum. Musikprogram för inspelning användes av samtliga. Varje studio var utrustad enligt normal ”minimi-standard”, det vill säga med tillgång till mikrofon(er), midikeyboard, samt möjlighet att spela in akustiska och elektriska instrument och midi.

Eleverna hade två längre lektionstillfällen på sig att arbeta med uppgiften. Varje tillfälle var 150 minuter (2.5h). Uppgiften introducerades vid starten på första lektionen, och vid slutet av andra lektionen redovisade eleverna sina resultat för varandra (och mig och läraren). Med detta upplägg var elevernas sammanlagda tidsram för det kollektiva kompositionsarbetet uppskattningsvis 3.5 h, fördelat på två tillfällen med en veckas mellanrum. Uppgiften var även förlagd mot slutet av den 5 veckor långa VFU-perioden. Detta medför att jag själv, vid tiden för projektet, hade givits tid att lära känna eleverna något. Och vid tiden för fokusgruppsamtalen - som följde på kompositionsuppgiften - hade jag mött eleverna i 5 veckors tid.

## **4.2 Metoder för datainsamling och analys**

Nedan redogörs för studiens metod för datainsamling och analys. Deltagande observation, två typer av kvalitativa intervjuer, samt innehållsanalys beskrivs, liksom dess användning och funktion i föreliggande arbete.

### **4.2.1 Deltagande observation**

Under elevernas två arbetstillfällen (lektionerna) antog jag en dubbel roll. Dels hade jag ansvar som lärare att stötta och guida eleverna i arbetet, och dels observerade jag elevernas arbete och förde löpande anteckningar i samband med lektionstillfällena.

En deltagande observation karaktäriseras av att datainsamling sker “på fältet”. Enligt Bryman (2018) finns många olika definitioner, men gemensamt kan sägas vara att en deltagande observatör “engagerar sig i en grupp under en förhållandevis lång tidsrymd, iakttar gruppens beteende, lyssnar på vad som sägs i samtal både mellan individerna själva och med fältarbetaren.” (Bryman, 2018, s. 513). I regel används fältanteckningar i samband med deltagande observation, detta eftersom det mänskliga minnet inte anses tillräckligt tillförlitligt. Fältanteckningar karaktäriseras av att de innehåller “detaljerade sammanfattningar av olika skeenden och beteenden och forskarens egna reflektioner över dessa” (Bryman 2018, s. 533), samt ska utföras i så nära anslutning som möjligt till det skeende som studeras (Bryman, 2018).

Bryman (2018) pekar emellertid på risken att en deltagande observatör som “hela tiden gå runt med en penna och en anteckningsbok i handen gör människor medvetna om att de är observerade” (s. 533). Av de här anledningarna behöver strategier utformas i syfte att generera kvalitativa data som speglar autentiska skeenden.

Jag visste på förhand att elevgrupperna var mycket självgående. Ofta hade de dessutom behov av att bli lämnade “ensamma”, när närvaron av en auktoritet snarare hämmade den kreativa processen. Jag gick därför runt mellan grupperna i rummen och erbjöd min hjälp aktivt, men passade samtidigt på att föra anteckningar för varje elevgrupp på mobiltelefonens anteckningsblock. Jag var mån om att inte låta mitt arbete att föra anteckningar ta fokus i processen, varför jag oftast passade på att skriva ned vad jag erfor i de små pauser då jag lämnade en elevgrupp i ett studio-rum för besök hos nästa. Anteckningar med mina observationer fördes med utgångspunkt i mina huvud-forskningsfrågor (Se Bilaga 1, se s. ? detta arbete) och sammanställdes därefter i ett digitalt dokument som kom att utgöra en del av datan. Min strävan var att anteckningarna skulle vara tydliga och precisa, såsom är brukligt i samband med deltagande observation (Bryman, 2018). I datan som utgörs av fältanteckningar framgår sådant som vem som sa, inte sa, gjorde eller inte gjorde vad, när och hur. Anteckningarna pendlar också mellan att vara detaljerade beskrivningar av skeenden, samt mina personliga reflektioner av mer övergripande karaktär.

Enligt Bryman (2018) är det vanligt förekommande att metoden deltagande observation kombineras med insamling av ytterligare information via intervjuer. En kombination av det utomstående perspektiv som observatörsrollen innebär, samt den beforskade gruppens röster via intervjun skapar förutsättningar att utveckla en “förståelse av gruppens kultur och av människors beteende inom ramen för denna kultur” (Bryman, 2018, s. 513). Vidare erbjuder intervjun möjligheten att undersöka “företeelser som inte går att observera direkt” (Bryman, 2018, s. 513), eller aspekter som kräver en mer ingående förklaring av gruppens medlemmar. Omvänt erbjuder den deltagande observationen möjligheter att bilda sig en mer mångfacetterad förståelse för det fenomen som undersöks, jämfört med en renodlad intervjustudie.

#### **4.2.2 Kvalitativ, semistrukturerad intervju**

Bryman (2018) menar att intervjuer i praktiken ofta rymmer olika grad av struktur mellan ytterligheterna kvantitativ strukturerad och kvalitativ ostrukturerad intervju. I alla former av kvalitativa intervjuer är det emellertid “önskvärt att låta intervjun röra sig i olika riktningar, eftersom detta ger kunskap om vad intervjupersonen upplever vara relevant och viktigt.” (Bryman, 2018, s. 561). I synnerhet karakteriseras en kvalitativ intervju av att hålla frågor

öppna och generella i inledningen av en intervju (Bryman, 2018). Det är också vanligt att intervjuaren avviker i “tämmligen stor utsträckning från den intervjuguide som har formulerats” (Bryman, 2018, s. 561), till exempel genom att nya följdfrågor formuleras i stunden, eller en varierad ordningsföljd och formulering av frågorna. Förfarandet skiljer sig från det i strukturerade intervjuer i kvantitativa studier, där kravet på reliabilitet och validitet är överordnat möjligheten att förhålla sig flexibel i de samtal som förs mellan intervjuare och informanter (Bryman, 2018). En kvalitativ ostrukturerad intervju kan, enligt Bryman (2018), närmast liknas vid ett “vanligt samtal” (s. 563) där intervjupersoner får associera och tala fritt. Den semistrukturerade intervjun karaktäriseras emellertid av att intervjun utgår från en lista med specifika teman som intervjun, en så kallad intervjuguide. Graden av struktur och detaljrikedom i en intervjuguide för semistrukturerade intervjuer varierar, men typiskt är att de frågor och / eller teman som listats “gör det möjligt för forskaren att få information om hur de intervjuade upplever sin värld och sitt liv och att intervjuerna rymmer flexibilitet.” (Bryman, 2018, s. 565). Olika varianter av semistrukturerade intervjuer förekommer, men vanligast är att undersökningens huvudteman och centrala frågeställningar behandlas i intervjuguidens ursprungliga ordning. Dock är det inte ovanligt att intervjuaren knyter an till informanternas specifika svar och utsagor genom att formulera nya följdfrågor, i syfte att fånga upp och ta vara på särskilt intressanta aspekter som dyker upp i intervjun (Bryman, 2018).

Den semistrukturerade intervjuformen lämpar sig särskilt väl för kvalitativa undersökningar med ett tydligt fokus, snarare än studier som bygger på en allmän vilja att närma sig ett bredare område (Bryman, 2018). Min egen studie behandlar visserligen ett brett område - kollektiva kompositionsprocesser - men syftar till att beskriva specifika metoder och strategier i kompositionsprocessen, samt effekter i samband med händelseförlopp som inbegriper sådana. Bryman (2018) menar vidare att ett analysarbete av komparativ art, det vill säga jämförelser mellan olika informanter eller informantgruppers utsagor, kräver “ett visst mått av struktur” i fråga om vilka frågor som ställs i de olika intervjuerna.

#### ***4.2.3 Semistrukturerade fokusgruppsintervjuer med elevgrupper***

Efter det att elevernas kollektiva kompositionsprojekt hade genomförts, inom ramen för deras kurs, arrangerade jag intervjuer med samtliga fyra elevgrupper. Intervjuerna hade formatet fokusgruppsamtal, eller fokusgruppintervju, vilket innebär att en grupp personer samlas under ordnade former för att prata om och diskutera ett visst ämne, utifrån frågeställningar eller diskussionsunderlag (Hylander, 2001). Begreppet bör ses som ett paraplybegrepp för olika typer av gruppintervjuer vilkas primära syfte är att samla in forskningsdata med hjälp av en

grupp personer som delar erfarenhet och kunskap om ett visst område eller ämne. Metoden kan exempelvis användas i syfte att öka undersöka komplexa beteenden likt attityder, värderingar och andra fenomen som uppstår till följd av exempelvis social interaktion (Hylander, 2001, s.8). Hur datainsamlingen sker kan också variera. Exempelvis kan gruppmoderatoren antingen ha en passiv, observerande roll, eller vara mer involverad och styra samtalen. Frågorna till fokusgruppen kan, enligt Hylander (2001) med fördel vara av varierande karaktär i syfte att stimulera rika svar från informanterna. Intervjusamtalen med elevgrupperna var av en semistrukturerad karaktär, det vill säga ovan nämnda intervjuform som kretsar kring ett antal förutbestämda och specifika teman och frågeställningar, men som dock inte nödvändigtvis en särskild ordning eller progression (Bryman, 2018). Intervjuerna skedde med utgångspunkt i en intervjuguide (Bilaga 1) som lade en grund för intervjuernas innehåll, och delvis även dess struktur och progression. I synnerhet den övergripande strukturen och huvudfrågeställningarna var utgångspunkt för samtliga intervjuer. Emellertid var avsikten att skapa naturliga intervjusamtal av hög kvalitet, vilket bland annat innebär att informanterna ges ordentligt med utrymme att utveckla sina resonemang, samt att intervjuaren har förmåga att plocka upp oväntade samtalsämnen av intresse för studien. Av den här anledningen hade jag lärt mig intervjuguiden mer eller mindre utantill. För att säkerställa bredden i elevernas svar, samt att datamaterialet kunde erbjuda svar på mina frågor, valde jag istället att uppehålla mig olika länge vid olika frågor under intervjuerna, samt att variera ordningen i vilken frågorna ställdes. Flera frågor i intervjuguiden (Bilaga 1) var av en mer detaljerad, specifik karaktär, dess syfte var att tjäna som exempel på frågor som skulle kunna komma att stimulera rika och specifika svar. I realiteten kom de här frågornas formulering att variera något. Samtliga huvudfrågeställningar (Bilaga 1) behandlades dock i samtliga fokusgruppintervjuer. Intervjusamtalen varade ca 25 min per elevgrupp och ägde rum i samma lokaler där arbetet utfördes veckorna tidigare. Samtliga intervjuer spelades in (ljud enbart) och transkriberades.

#### ***4.2.4 Semistrukturerad intervju med läraren***

Efter intervjuerna med elevgrupperna genomfördes en individuell, semistrukturerad intervju med läraren. Intervjun skedde på distans via videosamtal med ljud och webbkamera.

Orsaken till att intervjun skedde efter elevsamtalen var att en sådan progression gav möjlighet att fånga upp teman som eleverna lyfte, samt ställa frågor till läraren kopplade till aspekter som jag hade lagt märke till i samband med elevernas intervjuer. Intervjun med läraren skedde med utgångspunkt i en andra intervjuguide (Bilaga 2), vilken kretsade kring samma huvudfrågeställningar. Emellertid fanns det i denna ett tydligare fokus på att undersöka lärarens



perspektiv på elevernas kollektiva kompositionsprocess och lärande, samt att även ta reda på mer om lärarens egen bakgrund som pedagog och yrkesverksam musikutövare. Flera frågor i intervjuguiden för intervjun med läraren byggde också vidare på specifika teman som dök upp i elevernas intervjuer, men även aspekter som jag själv tagit fasta på och iakttagit i samband med min deltagande observation. På detta sätt innebar intervjun med läraren möjligheten att närma mig företeelser som inte gick att "observera direkt" (Bryman, 2018, s. 513), samt syftade till att bygga en djupare, mer mångfacetterad förståelse för mina intresseområden. Eftersom intervjuguiden användes mer aktivt i intervjusamtalet med läraren skulle man kunna säga att intervjun var mindre öppen, och något mer strukturerad jämfört med föregående elevintervjuer. Med utgångspunkt i Brymans (2018) definition ovan bör intervjun dock betraktas som kvalitativ semistrukturerad intervju. Intervjun varade ca 30 min och ljudfilen transkriberades i efterhand.

#### **4.2.5 Kvalitativ innehållsanalys**

Kvalitativ innehållsanalys är en teknik som kan användas för analys av information i form av text och kommunikation, exempelvis transkriberade intervjuer (Ahlström, ?, Innehållsanalys, 2022). Metoden syftar till att åstadkomma en systematisk beskrivning av ett manifest innehåll, och lämpar sig väl till studier med flera källor och flera frågeställningar. En kvalitativ innehållsanalys kan utföras på flera olika sätt, bland annat talar man om en deskriptiv (beskrivande) och tolkande (mer subjektiv). Tekniken lämnar en kreativ frihet för utövaren att utforma analysen, men typiskt är att meningsbärande enheter - information som är relevant för studiens syfte och frågeställningar - identifieras och plockas ut ur en större mängd information. När den meningsbärande informationen har identifierats sorteras den i olika teman och kategorier. Karaktäristiskt för en kvalitativ innehållsanalys är att analysprocessen utförs i flera steg (Ahlström, ?, Innehållsanalys, 2022). Den metod jag använt för dataanalys beskrivs bäst som innehållsanalys. De transkriberade intervjuerna, utgör huvuddelen av den data som ligger till grund för analysen. Mina egna fältanteckningar - vilka representerar det jag själv har upplevt och sett av elevernas arbete - har också vävts in i analys och resultatframställning. Resultatet av analysprocessen kan beskrivas som en syntes av all data, där elevernas, lärarens och mina egna perspektiv vävs samman.

#### **4.3 Etiska spörsmål**

I arbetet med föreliggande undersökning har jag förhållit mig till vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning, vilka tydliggörs

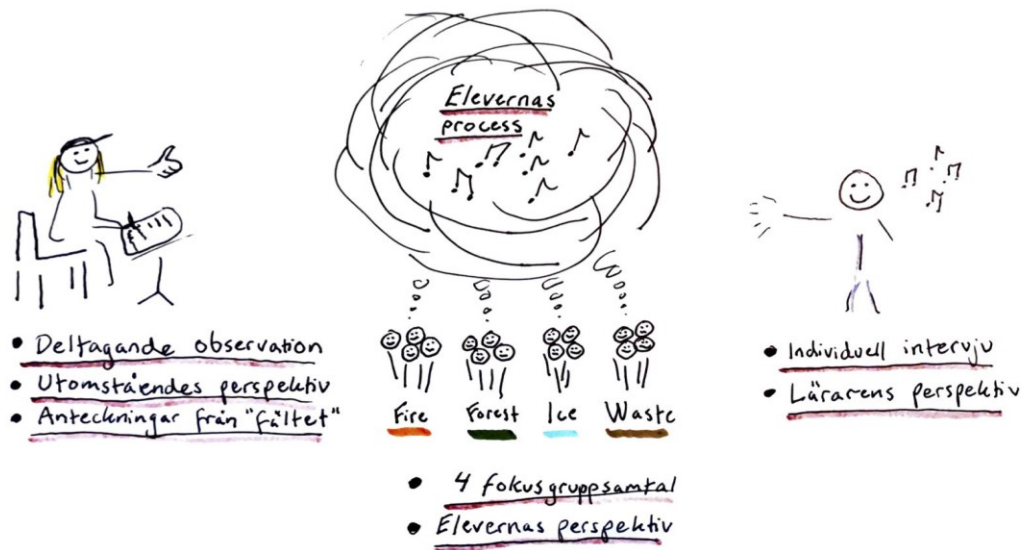
i rapporten God Forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017). Samtliga informanter informerades på förhand muntligen och skriftligen om studiens syfte och förutsättningar. Samtliga informanter gav även sitt muntliga och skriftliga samtycke till medverkan i studien, för den datainsamling som utgjordes av deltagande observation, såväl som intervju. Skriftligt samtycke lämnades via underskrift av utskrivna samtyckesblankett (Bilaga 3), vilken formulerades utifrån en mall som tillhandahållits av kursansvarig vid Lunds universitet. I mitt arbete består en forskningsetisk medvetenhet även i att gymnasieskolan - platsen för undersökningen - samt samtliga informanter har anonymiserats. Valet att anonymisera informanterna kan i vissa fall utgöra en nackdel, då "kontroll av forskarnas uppgifter blir svår eller omöjlig" (Vetenskapsrådet, 2017, s. 41). I detta fall har dock avvägningen gjorts att information om namnet på den specifika gymnasieskolan, samt personlig information om studiens deltagare, inte påverkar kvaliteten på studiens resultat negativt. Informanternas "personliga integritet och rätt till skydd mot insyn i sitt privatliv" (Vetenskapsrådet, 2017, s. 41) har prioriterats. Ambitionen har emellertid varit att presentera sådan information om skolan och informanterna som kan tänkas vara avgörande för läsarens bedömning av studiens förutsättningar, och därmed dess tillförlitlighet och grad av generaliserbarhet. Vidare har all data i form av fältanteckningar och intervjumaterial i text- och ljudfiler, liksom övriga känsliga uppgifter som kan kopplas till enskilda individer, bevarats oåtkomligt för alla utom mig själv och kursansvariga vid Lunds Universitet. I samband med publicering av arbetet kommer sådana uppgifter att raderas och, eller förstöras.

#### **4.4 Sammanfattning och reflektion gällande studiens metod**

Sammanfattningsvis kan sägas att läsaren bör vara medveten om följande förutsättningar för studien:

- Undersökningens informanter är 16 stycken gymnasieelever vid ett musikestetiskt program, samt deras lärare.
- Eleverna har tidigare erfarenheter av grupparbete, att komponera egen musik, samt att skapa och producera musik i skolmiljön - individuellt och i grupp.
- Skolans undervisning och sociala klimat fäster stor vikt vid samarbete och relationellt arbete, varför eleverna sammanfattningsvis har stor tidigare erfarenhet av både kreativa och kollektiva arbetsprocesser.

Bilden nedan illustrerar den kvalitativa metoden för datainsamling, vilken skedde i samband med elevernas kollektiva arbete med kompositionsprojektet:



Sammanfattningsvis karaktäriseras studiens design och metod för datainsamling av ambitionen att närma sig tematiken kollektiva kompositionsprocesser från flera perspektiv. Som Bryman (2018) poängterar är den kvalitativa studiens främsta förtjänst att den erbjuder just djup, bredd och komplexitet i ett utforskande arbete av specifika teman. Föreliggande studie rymmer mina egna observationer av en specifik kollektiv kompositionsprocess genomförd av grupper med gymnasieelever, men erbjuder samtidigt än mer djuplodande perspektiv på ämnet, tack vare den långa erfarenhet av en mängd kollektiva kompositionsprocesser som genomförts av informanterna på och utanför gymnasieskolan. Kombinationen av deltagande observation och flertalet intervjuer och fokusgruppsamtal med såväl elever som lärare har syftat till att skapa ett kvalitativt, perspektivrikt och mångfacetterat datamaterial. Metodvalet är inte ovanligt eller kontroversiellt (Bryman, 2018), och man kan argumentera för att en av studiens absoluta styrkor ligger just i dess syntetisering av information baserad på mångårig erfarenhet och olika individers samlade upplevelser och kunskaper. Samtidigt bör läsaren vara medveten om att formatet för denna undersökning inte möjliggjort att samtliga infallsvinklar och perspektiv som har dykt upp under arbetets gång har kunnat bearbetas och följas upp. För att nämna ett exempel har det många gånger varit svårt att skilja informanternas utsagor om kollektiva kompositionsprocesser från varandra, eftersom intervjuerna öppnade upp för informanterna att blanda in tidigare erfarenheter av andra kompositionsprojekt. Lärares perspektiv har förvisso bidragit med sådant som en djupare förståelse för olika faktorer som skulle kunna spela in i elevgruppernas metoder och strategier i det kollektiva kompositionsarbetet, men sådan

information har också drastiskt ökat komplexiteten i analysarbetet. ). Därmed kan graden av subjektivitet i analysen sägas ha ökat i takt med att utrymmet för egna tolkningar och slutsatser vuxit när mängden data har utökats. Som tidigare nämnt i bakgrunden (se s. ?) har även referensprojekt och tidigare studier bidragit till, och påverkat analysens riktning, samt hur den skrivits fram. Exempelvis begreppen "Group creativity" och "open form musical composition" (Porfyriadis, 2016). Sammanfattningsvis kan arbetets styrka i fråga om perspektivrikedom, också sägas utgöra dess kanske största svaghet. Jag vill lämna det öppet för läsaren att avgöra i vilken utsträckning studiens resultat kan anses användbart eller generaliserbart. Samtidigt vill jag återknyta till intentionen; att arbetet ska leda till nya insikter och kunskaper som kan komma till användning inom olika musik- och utbildningsmiljöer, samt att fler ska inspireras att utforska de metoder och möjligheter som kan rymmas i kollektiva kompositionsprocesser.

## 5. Resultat

I följande kapitel presenteras resultaten av studien.

### 5.1. Disposition – så läses kapitlet

Informationen är strukturerad i följande huvudrubriker, i samma ordning:

- **Metoder / strategier** (Hur eleverna gör när de komponerar i grupp)
- **Effekter – Konstnärliga effekter, samt effekter för lärandet** (Hur musiken påverkas av elevernas kollektiva process, och hur elevernas lärande påverkas)

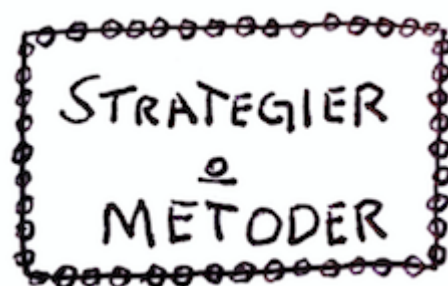
Resultaten sammanfattas i text, men också genom grafiska faciliteringar. Direkta citat hämtade från intervjuerna är frekvent förekommande. Upphovspersonerna bakom respektive citat markeras med gruppnamn och ett slumpmässigt valt

elevennummer mellan 1-4. Till exempel: *Fire. E2.*

Citaten syftar dels till att åskådliggöra den typ av information som legat till grund för tolkningen, men också till att tillgängliggöra studien för olika läsare.

Urvalet baseras på sådant som meningarnas träffsäkerhet, hur pass väl de sammanfattar ett visst tema, samt dess förmåga att väcka läsarens

igenkänning och intresse. Viktigt att poängtera är alltså att citaten inte nödvändigtvis speglar datans hela bredd, vilket dock analysen i sin helhet gör tydligare anspråk på att göra. Om läsaren önskar en mer effektiv läsning rekommenderas att helt eller delvis hoppa över de kursiverade elevcitaten. Emellertid har jag valt att presentera resultatet på ett sådant sätt att elevernas egna röster får stå i centrum. Detta eftersom jag finner att dessa ungdomars förmåga att formulera sig många gånger är mer träffsäkert och rättframt än mina egenformulerade analyser. Det kan också vara nödvändigt att förklara användandet av ett centralt begreppspar. Ambitionen är att använda begreppet *strategi* synonymt med mer långsiktigt övergripande tillvägagångssätt, och *metod* för mer planerade handlingar vid givna situationer. Med detta sagt bör det poängteras att skillnaden mellan en strategi och en metod många gånger är diffus.



### 5.2. Metoder / strategier

Nedan beskrivs förhållningssätt, metoder och strategier i elevernas kollektiva kompositionsarbete. Flera underrubriker strukturerar upp innehållet och tjänar samtidigt som en sammanfattning.

### 5.2.1 Den öppna skapandeprocessen - improvisation och frihet som metod

Eleverna beskriver i intervjuerna sin kompositionsprocess som öppen. I sammanhanget betyder detta relativt improvisatorisk, fri och icke-systematiserad.

Ice.E1: Ja, alltså det började med en idé som sen bara utvecklade såhär genom tiden. Vad som passade in, vi började med ljudet och det, och så hade vi ju kvar ljudet från filmen också, så testade vi vad som funkar till det, och vad som funkar till det sen, och sen så bara fortsatte det så.

De beskriver hur de strävar efter att ledas av intuition, inspiration och kreativt "flow" - ett utforskande i nuet. Alltför snäva ramar och strikta handlingsplaner tycks riskera att verka begränsande, både för resultatet och processen, enligt flera elever.

Fire.E2: Ja men, alltså vi hade typ ingen riktig plan. och det kanske var bra på något sätt. Att bara jobba på känsla liksom.

De båda citaten ovan illustrerar hur eleverna själva beskriver sin metod i termer av utforskande och frihet.

Mina observationer, samt elevernas utsagor i intervjuerna synliggjorde att eleverna inte heller använder sig i av externa grafiska medel för att beskriva - eller notera - sin övergripande musikaliska plan. I den mån de planerar kompositionsarbetet tillsammans så sker det inte i form av information "på papper", utan snarare som idéer som diskuteras och existerar "i huvudet" på gruppens medlemmar.



### ***5.2.2 Att komma i gång med en kollektiv kompositionsprocess***

Eleverna i samtliga grupper berättar i intervjuerna att de startar kompositionsprocessen med att titta på det filmklipp de har blivit tilldelade. Utifrån den här gemensamma upplevelsen diskuterar de tillsammans i vilken riktning de ska gå. Olika associationer, idéer och tankar möts här, i vad som kan beskrivas som en kollektiv brainstormingprocess. Här enas grupperna om en eller ett par idéer vilka får tjäna som utgångspunkt för kompositionerna.

Grupp 3 beskriver exempelvis att man snabbt kom överens om att utgå från begreppet "soundscape", ett ord som också fanns utskrivet som inspiration i den uppgiftsbeskrivning som eleverna hade fått tillgång till. Nedan citat illustrerar proceduren.

Ice.E2: Ja, först och främst så tittade vi ju på klippet vi hade fått om Ice. Jag tror att (gruppen gjorde så), bara för att få en idé om liksom vad man kunde tänkas göra. Sen kom vi väldigt snabbt överens om att vi skulle göra[...]soundscape.

Gruppen kommer också gemensamt fram till att soundscapet ska få växa fram med utgångspunkt i en sampling av trafik-ljud, som gruppen genomför tillsammans.

Ice.E1: Ja, och så satt vi och bollade lite idéer om vad vi skulle spela in för ljud (syftar då på samplingen som var en del av uppgiften). Och så tänkte vi, ja men vad har vi här ute? Och sen så tänkte vi att "fan men det är ju mycket bilar och sånt som kör, som bidrar mycket till växthuseffekten och sånt."... det är ju en stor grej till varför isarna smälter, det är ju typ det som händer ju. Så då tänkte vi att vi kan ju spela in det, och använda det.

Ovan citat speglar vad som verkar vara ett typiskt tillvägagångssätt i elevernas kollektiva arbete att komma igång med en komposition, nämligen att ta fasta på en gemensam idé som föds i samband med en brainstormingprocess.

Grupp 4 tydliggör i en intressant intervju passage vikten av att enas om en specifik idé och uttalad riktning för kompositionen tidigt i processen, och därmed skapa sig en gemensam övergripande bild av hur kompositionsarbetet kan fortlöpa.

Waste.E3: Men vi diskuterade det liksom.

E1: Vi alla var väl rätt överens.

E2: Ja jag tror nog att det hade varit mycket svårare om vi typ hade haft tre olika bilder. Nu hade vi ändå liksom samma bild någonstans.

Gruppen tycks specifikt lägga vikt vid det faktum att man kunde enas, vilket underlättar det fortsatta arbetet. Sammanfattningsvis fäster eleverna fäster stor vikt vid att få, vad de uppfattar som "en bra start" i det kollektiva arbetet. Man använder sig av samtal, diskussion och kollektiv brainstorming i syfte att enas kring en övergripande plan, bild eller riktning för kompositionen. Denna kan utgöras av en specifik musikalisk idé (t.ex. att spela in trafikljud), men också en övergripande bild av musikalisk form (t.ex. Soundscape).

### 5.2.3 "Spin-off-metoden"

Elevgrupperna använder sig återkommande av en metod som beskrivs mycket träffande av en elev som "spin-off-metoden".

Fire.E1: Man kan göra spin-offs på varandras idéer, som blir till en helt ny värld typ.

Detta sätt att arbeta går ut på att gruppens medlemmar delar sina musikaliska idéer med varandra, spinner vidare och bygger på.

Fire.E2: ...man tar en grej från varje (person) liksom, och lägger ihop det på något sätt.

De idéer som eleverna "spinner vidare på" kan vara övergripande - bärande för en hel komposition. Som i fallet med trafik-ljuds-idéen i grupp 3:

Ice.E2: ...Han nämnde någonting med typ bilar och sånt och sen så, jag minns inte vem det var såhär exakt, men så "jo men vi har ju, vi kan ju gå ut här i korsningen bara!". Så gick vi ut och ställde oss först och lyssnade lite, och sen så spelade vi in.

Men metoden används även för detaljarbete. Till exempel mer konventionella kompositionstekniker, som ett gemensamt arrangeringsarbete med hjälp av verktyg som "klassiska" instrument (t.ex. gitarr, piano) såväl som "moderna" (t.ex. datorns musikprogram, midi).

Ice.E1: Ja, men om typ en (person) lägger ut ackord till exempel, (och) spelar in ackorden. Och sen så typ kanske jag spelar en annan grej, eh samma ackord på gitarr, fast jag plockar det istället. För jag tycker det låter coolt. Och då hör man att man kan ju lägga in det tillsammans, och då får man det här "andra ljudet" lite så här \*eleven sjunger\*, som kan vara jättecoolt också.



Intervjuutdragen ovan är beskrivande exempel på hur ”spin-off-metoden” används som medveten strategi av elevgrupperna för att åstadkomma ett musikaliskt material som syntetiserar de individuella gruppmedlemmarnas konstnärliga idéer och skapar ett klingande resultat där flera, eller samtliga i gruppen varit involverade i den gemensamma kompositionsprocessen. För att sammanfatta kan man säga att ”Spin-off-metoden” beskrivs av eleverna som en metod som används i syfte att förena medlemmarnas olika musikaliska uttryck. Att låta olika infallsvinklar och idéer sammanblandas och ”spinna vidare” på varandra. Resultatet beskrivs som en ny musikalisk enhet, en konstnärlig produkt av en kollektiv process.

#### ***5.2.4 Referensmusik som metod***

I fältanteckningarna framgår tydligt att samtliga elevgrupper frekvent använder sig av referenslyssning som en metod. Ofta sker proceduren i samband med den inledande fasen att enas om en riktning för kompositionen, men även som ett led i brainstorming och spinn-off-processerna. Det går till så att eleverna spelar upp referensmusik för varandra, i syfte att visa på specifika musikaliska idéer som de tycker kan komma till gruppens användning. Fenomenet dyker även upp som ett tema i fokusgruppsamtalen, följande sägs till exempel:

Fire.E2: Vi använde dom (referenslåtarna) som inspiration. Vi kollade igenom låtar och sånt och tänkte liksom ”ja men det här hade passat, om man hade gjort om”...

Med hjälp av att spela upp musikaliska exempel för varandra kan individerna i grupperna kommunicera sina konstnärliga visioner och intentioner. Specifika musikaliska element, idéer eller beståndsdelar i den referensmusik som gruppen lyssnar på tillsammans utgör underlag för diskussioner kring gruppens gemensamma konstnärliga val.

Även läraren diskuterar fenomenet i intervjun och menar att denne använder referenslyssnande som en uttalad pedagogisk strategi. Eleverna uppmuntras av läraren att visa varandra musiktips och referenslåtar, då läraren ser detta som ett sätt att utnyttja elevernas befintliga kunskaper som pedagogisk resurs. Dessutom är det många gånger stimulerande, nyttigt och intressant också för läraren själv att höra vad eleverna lyssnar på, menar denne.

Också mina observationer gör tydligt att referenslyssningen är ett viktigt inslag i elevgruppernas kompositionsprocess. De har alla en mobiltelefon i fickan och streamingtjänster finns tillgängliga på studiodatorn bara ett par klick bort. Mina fältanteckningar visar att det till exempel ofta förekommer att eleverna aktivt spelar upp musikreferenser i samband med argumenterande samtal om specifika konstnärliga val där

medlemmarna inte är helt överens, men söker nå konsensus. Observationerna visar också att eleverna många gånger refererar muntligen till befintlig musik, utan att spela upp den. Vid dessa tillfällen har eleverna uppenbarligen gemensamma musikaliska referensramar att referera till. Vid flera tillfällen förekommer även muntliga hänvisningar till musik som tidigare har förekommit i undervisningen på skolan – det kan till exempel vara en ensemblelåt i största allmänhet, eller en mer specifik detalj, som ett visst elgitarrljud som någon på skolan hade vid en viss konsert, och som eleven vill testa använda i kompositionen.

Sammanfattningsvis tycks delande av musikaliska referenser gruppmedlemmar sinsemellan vara ett vanligt sätt för eleverna att beskriva, utforska och argumentera för musikaliska idéer. Läraren arbetar också medvetet med att introducera det här sättet att arbeta med kollektivt skapande. Referensmusik kan således beskrivas som en metod av betydelse för elevernas kollektiva kompositionsprocesser, och den referensmusik som används av elever och, eller lärare i dessa sammanhang kan sannolikt påverka och influera de konstnärliga resultaten.

### ***5.2.5 Kompromissen som strategi - "Ett tvåsidigt svärd"***

Flera elever använder ordet "kompromiss" i samband med intervjuerna för att beskriva en strategi som används för att lyckas omvandla de gemensamma diskussionerna till konkreta handlingar och beslut, vilka i sin tur leder till musikaliska resultat.

Ice.E3: Det gäller också att ha fett mycket kompromiss med varandra, för alltså som han sa. Vi har olika idéer, olika inspirationer. Och alla får säga sitt åsikt, alla får testa fram sitt grej, men i slutet av dagen får det bara vara en kvar. Så det gäller att kompromissa definitivt.

Kraftuttrycken i citatet ovan vittnar om att kompromissen ses av just denna elev som något mycket centralt i det kollektiva arbetet. Att detta kompromissarbete ofta bygger på en demokratisk approach görs tydligt av en annan elev i samma intervju:

Ice.E2: Ja, idén kom fram. Man kollar liksom, vad känner till exempel du? Vad känns det för dig (elevnamn)? ”Ja men, det känns bra, jag håller med”. Och sen så frågar man liksom alla och kollar om just den idén. Om det är nån som inte riktigt håller med, om man kan kompromissa. Eller så får man bara rösta, att alla är inte riktigt överens. För det är ju svårt ibland att vara 100 procent överens.

Något som framgår av den träffande beskrivningen ovan är att det ofta kan finnas flera kandiderande idéer. Elevernas tycks då sträva efter demokratiska förhållningssätt, detta visar sig inte bara i intervjumaterialet med eleverna och läraren, utan även i mina observationer. Ibland beslutar sig grupperna för den idé som flest i gruppen tycker om, i andra fall består kompromissen i att de olika musikaliska idéerna helt enkelt får samsas, sida vid sida i kompositionen.

Eleverna beskriver också utmaningar som kan uppstå i det gemensamma kompromissandet, en procedur som inte alltid tycks gå helt och hållet smärtfritt till. Följande uttrycks av en elev i en intervju:

Ice.E1: Ibland, om många har många idéer så kan det ibland krascha med varandra.

De många olika viljor och musikaliska visioner som stundtals tycks bubbla upp inom en grupp kan alltså göra det svårt för medlemmarna att komma överens, till den punkt att det är svårt att lyckas kompromissa. Detta scenario riskerar att påverka det musikaliska resultatet negativt, menar vissa elever. Av sådana anledningar menar en elev att det är skönt att inte enbart ägna sig åt kollektiva kompositionsprocesser. Det är viktigt att också ges möjlighet att komponera individuellt.

Ice.E1: Ja, jag kan tycka att det är nice med båda två. Det kan vara bra ibland att jobba med andra också, men jag tycker också att det är skönt att jobba själv ibland. För då hamnar du i det bara väldigt mycket själv, och då är det bara dina egna tankar som händer.

Utsagor likt citatet ovan förekommer emellertid inte särskilt ofta under fokusgruppsamtalen. Tvärtom tycks eleverna många gånger uppskatta att gruppens medlemmar sitter inne på olika viljor och musikaliska visioner, något som uttrycks tydligt av en elev i nedan citat:

Forest.E3:...det kan ju också vara en stor styrka i det hela, att alla vill olika saker liksom.

Faktum är att utsagor i stil med ovan förekommer i samtliga fokusgruppintervjuer. I intervjusamtalen trycker eleverna på vad de identifierar som styrkan i en mångfald av konstnärliga visioner och idéer, betydligt oftare än de talar om hinder och negativa aspekter kopplade till kompromissarbetet.

Sammanfattningsvis visar mina intervjuer att eleverna tycks helt inställda på att kompromissen - enligt demokratiska modeller - är vägen framåt i det kollektiva beslutsfattandet. Analysen av intervjumaterialet gör gällande att individerna i grupperna inte tycks vara tillfreds med utfallet av varje kompromiss, varje gång, men samtidigt verkar de flesta elever se en styrka i att fler röster ligger till grund för de kollektiva konstnärliga besluten. En elev sammanfattar det hela med finesse genom den fantasiframkallande metaforen "*ett tvåsidigt svärd*".

### **5.2.6 Vikten av ett öppet mind-set - "yes, and..."**

Under intervjuerna lyfter många elever vikten av att som gruppmedlem ha ett öppet mind-set och vara beredd att släppa fram kamraternas idéer, exemplifierat i nedan citat:

Fire.E2: "Om man är villig att liksom prova på nytt, eller om man bara sitter och är envis. Det har ju också en stor påverkan."

Gruppmedlemmarnas vilja och förmåga att tänka om tycks spela en viktig roll för gruppens kollektiva process enligt denna elevs sätt att uttrycka sig kring fenomenet.

I en annan intervju kopplar en annan elev den öppna approachen till förmågan att våga släppa på det individuella behovet av kontroll:

Ice.E2: Man provar sig fram. Man förlitar sig lite på varandra liksom. "ja men du säger att du kan det, men prova det så ser vi hur det blir liksom".

Tillit till varandras idéer och förmågor beskrivs av denna elev som en nyckelegenskap i sammanhanget.

Eleverna i grupp 4 pin-pointar under intervjun att det öppna sinnet hänger samman med en kollektiv benägenhet att ta risker, våga pröva och misslyckas.

Waste.E1: Istället för att såhär: "nej det ska vara såhär och såhär", så körde vi väldigt: "Yes, and...".

E3: Ja, vi testade.

E1: Ja, "men vi kör det". Och så bara "nej men det lät skit".

E3: Ja och så tog vi bort det. Vi testade framför allt, vi var öppna för idéer.

Strategin "Yes, and..." innebär helt enkelt att säga ja i stället för nej till nya idéer, och att dessutom gärna lägga till något nytt ("and..."). På så vis har den starka beröringspunkter med "spin-off-metoden", men sammanfattar även elevernas kollektiva strävan efter en öppen och utforskande skapandeprocess, utan för mycket pekpinor och regler.

### **5.2.7 Att fördela ansvar - olika roller**

En strategi som används av eleverna är att fördela ansvar för olika delar av kompositionsprocessen mellan gruppmedlemmarna. Detta framgår såväl av mina observationer som i intervjuerna med eleverna, liksom med läraren.

Ett exempel på en sådan metod går ut på att dela upp kompositionen i olika passager, och fördela huvudansvar för dessa mellan gruppmedlemmarna. Själva ansvarsfördelningen styrs av eleverna själva och sker ofta dynamiskt, i stunden, och tycks inte bygga på några förutbestämda eller rigida regler. Arbetet med de olika passagerna i kompositionen sker inte heller nödvändigtvis kronologiskt, utan gruppen hoppar "lite fram och tillbaka" mellan delarna. Det exemplifieras tydligt i följande citat ur en av intervjuerna:

Fire.E3: Jag personligen hade mest ansvar för andra delen. Vi alla tre hade en gemensam ansvar för första delen och i slutet så var det er två som tog ansvaret. Så det är bara: "who wants to be in charge?" liksom.

Elevens uttalande tydliggör att det finns en medvetenhet i gruppen om att ansvar för olika musikaliska passager i kompositionen har delats upp mellan medlemmarna, men samtidigt framgår att uppdelningen tycks ha skett spontant. Detta exempel hämtat ur intervjun är talande också för de andra elevinformanternas utsagor, samt för de processer jag kunde bevittna i samband med observationerna.

Eleverna beskriver också i intervjuerna hur man delar upp kompositionsarbetet i olika roller. Ett exempel på en sådan roll kan beskrivas med termen "Backseat-driver". Det vill säga, en person som inte sitter vid spakarna och styr (t.ex. datorns musikprogram) utan istället kommer med förslag och idéer. En elev beskriver rollen väl i samband med en självreflektion under fokusgruppsamtalet:

Ice.E2: "...jag är inte jätteduktig på det där med datorn, så jag kom mest med idéer och så. Men det var, jag tyckte personligen att alla var delaktiga."

Värt att notera är särskilt hur eleven identifierar och definierar rollerna 1; den som kan datorn och 2; den som kommer med idéer. Eleven menar att trots det faktum att olika gruppmedlemmar får, eller tar olika roller, så är alla delaktiga i kompositionsprocessen. Mina observationer föreslår att de elever som, likt i ovan exempel, verkar som så kallade backseat-drivers många gånger har funktionen av en "kreativ motor". En rollfunktion som hela tiden förser gruppen med ny input och nya idéer. Samtidigt realiserar innehavaren av en sådan roll inte nödvändigtvis sina idéer själva, utan överlåter själva genomförandet åt övriga gruppmedlemmar.

I intervjuerna poängterar också eleverna att det kan finnas poänger med att aktivt skifta roller inom gruppen, så som i exemplet nedan:

Waste.E3. Andra tillfället vi fick, så bytte vi också ut, lite så att du satt och proddade liksom ett tag, och sen så... Då blev det lite andra invinklar på det.

Rollbyten under processens gång kan generera nya infallsvinklar, något som denna elev menar är positivt för kompositionsarbetet och utvecklandet av den specifika musik som skapas av gruppen. En nackdel med rollbyten under arbetets gång kan samtidigt vara att det tar tid för gruppen att hitta tillbaka till sitt flow, menar några elever i ett par resonemang under fokusgruppintervjuerna.

I samband med min deltagande observation noterar jag att eleverna har strategier för att ta vara på gruppmedlemmarnas respektive styrkor. Eftersom de känner varandra är de ofta mycket väl medvetna om vem som kan vad, detta är en bild som också bekräftas i intervjumaterialet. Sammantaget framträder en bild av att det tycks finnas en klassrumskultur som går ut på att eleverna gemensamt strävar efter att kursuppgifterna ska lösas med så gott resultat som möjligt, varför de ofta fördelar arbetet så att gruppens resurser utnyttjas maximalt. Den som är bäst på datorn hamnar ofta där, och den som gillar att komma med bra idéer fortsätter att göra detta.

### ***5.2.8 Att deala med "kreativ stiltje" - frågan som metod***

En utmaning som kan uppstå i processen beskrivs av eleverna i intervjuerna som att arbetet står still. Som till exempel nedan citat från intervjun med grupp 2:

Fire.E1: Jag märkte ju där att det var lite trögt i början. "Ah vad tänker ni, vad tycker ni?"

Den här eleven beskriver att gruppen upplevde vissa svårigheter att komma igång med arbetet, i processens inledande fas. Frågan ”vad tycker ni?” ställs av eleven som en reaktion på den tröga starten. Samma elev beskriver i målande ordalag sin strategi för att motverka den kollektiva känslan av kreativ stiltje. Genom att aktivt ställa frågor till övriga gruppmedlemmar är avsikten att kicka igång det kollektiva idéutbytet och brainstormingprocessen.



Fire.E1: Liksom jag fick jättemånga ideer själv och låtar jag tänkte på. Men typ med (elevnamn) så snackade vi typ lite ”ah men hur känner du kring det här? Vad väcker det inom dig? Om du fick sätta en färg på detta?” Alltså såhär...



Notera att eleven som själv sitter på ”jättemånga idéer”, ändå väljer att försöka fånga upp eller stimulera kamraternas idéer och förslag, snarare än att presentera och driva igenom de egna idéerna. Samma elev menar vidare att personlighet spelar en avgörande roll för hur mycket plats en medlem tar i gruppsammanhanget:

Fire.E1: Jag tror att det handlar mer person till person, hur mycket man vill hålla inom sig, alltså hur utåt man är. Och det får man ju respektera för alla. Men i en grupp så är det viktigt att det kommer ut ändå. Så där approachade vi det på ett respektabelt sätt liksom.

Så som jag tolkar elevens uttalanden ovan menar eleven att det trots allt är avgörande för en lyckad kollektiv skapandeprocess att de olika medlemmarnas idéer och röster får gehör i gruppen. Eftersom vissa naturligt tar mycket plats, medan andra gärna tar ett steg tillbaka kan eventuella ojämlikheter jämnas ut med hjälp av strategin att ställa öppna frågor till varandra.

Elevens strategi i ovan exempel är i mångt och mycket en spegling av en pedagogisk strategi som läraren berättar om i intervjun. Pedagogen berättar att denne har för vana att arbeta enligt coachande förhållningssätt med eleverna. Det tar sig ofta uttrycket att läraren ”går runt” och lyssnar på elevernas process, stöttar i arbetet, men kanske framförallt; ställer framåtsyftande frågor i syfte att stimulera lärprocesserna.

Mot bakgrund av intervjuerna och deltagande observation tycks sammanfattningsvis eleverna i samtliga grupper värdesätta de demokratiska aspekterna på grupparbetet. De prioriterar att låta alla gruppmedlemmars musikaliska idéer färga och influera kompositionen, även om det stundtals innebär att gruppen behöver stanna upp och prata, diskutera och brainstorma. Olika typer av frågor kan hjälpa gruppen och dess individuella medlemmar att ta

sig vidare, oavsett om de kommer utifrån av en lärare, eller ifrån någon av gruppens medlemmar.

### 5.2.9 Gruppklimatet - lekfull approach & "the bad vibes, leave them out"

Som ett led i den demokratiska approachen strävar eleverna också aktivt efter att skapa ett gott gruppklimat. Eleverna beskriver strategin träffande i följande intervju passage:

Fire.E3: "Det bara gäller att det inte finns något gnäll. Att ingen förstör stämningen.

E1: The bad vibes, leave them out."

"The bad vibes" kan i sammanhanget förstås som missämja, egoism och andra former av negativa attityder i förhållande till övriga gruppmedlemmar. Flera av eleverna gör även tydligt att ett välfungerande gruppklimat inte nödvändigtvis betyder att alla måste vara överens om allt, eller vara glada hela tiden. Snarare handlar det om en social lyhörddhet och förmåga att bidra med positiv energi och drivkraft till gruppen. Sådana förmågor demonstrerar eleverna på en rad individuella vis, vilket framgår av mina observationer, samt bekräftas av läraren i intervjun med denne.



På temat gruppklimat lyfter eleverna också vikten av att ha roligt i den gemensamma skapandeprocessen. Följande citat ur en av elevintervjuerna är talande:

Fire.E1: Och sen, vi var ju ganska lekfulla. Alltså så, tillvägagångssätt mot varandra. Alltså så "vi gör såhär AAAHH \*leker\*". Barnligt kanske, men det hjälper...det blir en lättare vibe att skapa lite mer kreativitet.

Elevens reflektion kopplar samman gruppens kollektiva kreativitet med dess lekfulla tillvägagångssätt i kompositionsarbetet. En annan elev poängterar i samma samtal att den lekfulla approachen faktiskt också kan utgöra en medveten strategi för att uppnå konstnärliga resultat:



Fire.E3: Det hjälper alltid kreativiteten. Så, till och med när man skriver själv och man, det gäller inte bara att kötta på hela tiden. Det gäller att ha lite skoj, och så kommer inspirationen fram. Oftast.

Elevens citat ovan skulle kunna tolkas som att de små lekfulla inslagen i arbetet ofta fyller en viktig funktion i form av mikropausar, vilka också bidrar i skapandeprocessen.

Flera elever berättar också att de har fått undervisning på skolan som syftar till att medvetandegöra olika perspektiv på samverkan och gruppdynamik i samband med kollektiva arbetsprocesser.

Ice.E2: ...där fick vi ju liksom lite presentation om hur man kan gå tillväga när man jobbar i grupp. Och liksom hur man ska ta emot varandras idéer och såna grejer, och komma med sina egna, utan att liksom krocka, eller att man blir ovänner för att man tycker olika och såna grejer.

Det som sägs av eleven i ovan citat bekräftas även av läraren i samband med dennes intervju. Läraren själv, liksom kollegiet på gymnasieskolan arbetar aktivt med att skapa förutsättningar för ett gott gruppklimat. Den presentation som eleven hänvisar till i citatet ovan är alltså sannolikt ett exempel på ett led i lärarnas medvetna arbete med att förmedla kunskap om gruppsamarbete.

### ***5.2.10 Gruppsammansättningens pedagogik***

Flera elever diskuterar även under intervjuerna hur gruppsammansättningen spelar en avgörande roll för resultaten av en kollektiv kompositionsprocess.

Ice.E2: Sen kan det också, både positivt och negativt, att man har kanske olika kunskap bakom. Vissa kan ha mer om själva produktionen i datorn, vissa kanske är bättre på det liksom fysiskt, man sitter med gitarren kanske så. Och då är det ju positivt för man kan ju hjälpas åt och lära sig av varandra. Men sen också om det skulle vara så att kanske alla fyra i vår grupp bara kan det på datorn kanske, då kan det ju ha en negativ effekt. Att liksom vi kommer kanske ingenstans, för att det är bara en som sitter vid datorn, och resten bara sitter och tittar typ. Så det kan ju bero lite på vad man har för kunskaper.

Eleven i exempelcitatet ovan lyfter fram betydelsen av att ha olika kompetenser och kunskapsområden inom en grupp. Potentiellt, menar denna elev, är en grupp med olika spetskvalitéer positivt då de olika egenskaperna kan generera såväl kunskapsutbyten som musikaliska resultat.

Gruppsammansättningen är också ett tema som elevernas lärare fäster stor vikt vid i intervjun. En pedagogisk strategi som just går ut på att skapa diversifierade grupper, i fråga om medlemmarnas kunskaper och förmågor beskrivs. Läraren lägger ofta möda och planeringstid på att variera gruppernas sammansättning, ofta genom att matcha elever med olika spetskompetenser med varandra. Detta görs av flera skäl, dels för att skapa förutsättningar för eleverna att lära av varandra, men också att erbjuda goda förutsättningar för en grupp att komponera spännande musik där olika uttryck och musikaliska hantverk samsas. Precis ett sådant scenario som beskrivs av eleven i citatet ovan. I sammanhanget talar läraren även om rollfördelning. En pedagogisk balansgång beskrivs, mellan att å ena sidan ge eleverna utrymme att fördjupa sig inom sina spetskompetenser, och å andra sidan att utmana eleverna genom att tilldela dem obekväma uppgifter, eller på annat sätt ovana roller. Med andra ord kan det sägas att pedagogen strävar efter att uppmuntrar den elev som till exempel gärna "sitter vid spakarna" och mixar i musikprogrammet att fortsätta göra så, men ser samtidigt till att rollerna stundtals blir ombytta.

Sammanfattningsvis tycks elevernas gruppsammansättning spela stor roll för kompositionsprocessen. Både lärande och gruppklimat påverkas av gruppsammansättningen och de kunskaper och förmågor som gruppmedlemmarna besitter. Läraren betraktar gruppsammansättningen som ett pedagogiskt verktyg. Hur väl gruppsammansättningen fungerar tycks också beroende av vad medlemmarna kan om att samarbeta i kollektiva processer. Elevernas samarbetsförmågor verkar påverkas positivt av att deras pedagoger är transparenta, exempelvis genom att synliggöra aspekter på gruppklimat och gruppsammansättning i samband med elevernas grupparbeten. Elevernas egna reflektioner föreslår att en god förmåga att analysera den egna gruppens arbete, i förhållande till medlemmarnas respektive kunskaper och förmågor, skapar bättre förutsättningar att iscensätta kollektiva skapandeprocesser som ger upphov till såväl ökat lärande som musikaliska resultat.

### ***5.2.11 Betydelsen av ramar***

I samtliga fokusgruppintervjuer diskuterar eleverna tematiken "ramar" som en annan viktig påverkansfaktor i kompositionsarbetet. Att arbeta mot en deadline tycks exempelvis uppskattas av många elever. Metoden ses bland annat som ett sätt att hantera utmaningen som ligger i att kollektivt besluta när kompositionsprocessen bör avslutas. Citatet nedan beskriver just denna aspekt:

Forest.E1: Och det finns ju en sak på det, vilket är att man vet aldrig när låten är färdig. När man är för sig själv så vet man att, okej. När jag säger att låten är färdig, då är den färdig, medans när man säger - okej, du kan tycka att den är färdig - men då säger gitarristen att "nej det är något som saknas, jag måste lägga in en gitarrlinje, eller, ah vi lägger in ett solo här."...Men då känner jag också att i ett sånt tillfälle så bearbetar man någonting tills det är för mycket. Vid vissa tillfällen.

Att veta när en kollektiv kompositionsprocess bör avslutas upplevs som en utmaning för just den här eleven, något som flera andra elever tycks mena. Den tidsram som en deadline innebär tycks vara ett uppskattat inslag i arbetet av just denna anledning. Kompositionen är helt enkelt klar när tiden är ute. En tidsram kan även underlätta för kreativiteten och drivet i arbetsprocessen, menar en annan elev:

Ice.E2: Jag tror också att det beror på hur lång tid man har faktiskt. Har man kort tid så ibland kan det gå snabbare, beroende på hur stor uppgiften är såklart. Och har du för lång tid ibland så kan det liksom stå still, för då tänker man kanske, "äh hittar vi inte någonting så tar vi det nästa gång" och såna grejer. Så då kan det bli lite segt.

Faktum är att de flesta elever tycks rörande överens om det som beskrivs i citatet ovan, att en upplevd tidspress kan stimulera arbetsprocessen.

I mitt kompositionsprojekt med eleverna var flera ramar redan fastställda. Det fanns en tydlig deadline, uppgiftsbeskrivningen innefattade bland annat specificering av kompositionstekniker (användande av sampling) och musikstil (uppmaningar om att skapa en mer abstrakt, konstmusikinspirerad musik), och så förstås filmmusik-formatet med dess klimattematik och bestämda tidsram (ca 1.5 minut). Trots dessa relativt snäva ramar tycks eleverna medvetet ha utnyttjat möjligheterna att sätta upp ytterligare ramverk, för sin egen skull. Detta framkommer av mina fältanteckningar, men diskuteras även av eleverna i intervjuerna, såsom i exemplet nedan:

Waste.E3: Det är nog så att alla, om man har ramar som alla har fått ta del av, på ett sätt så vet ju alla vad man ska utgå från och vad som förväntas av en på något sätt. Annars så kanske man får försöka bygga upp det själv i huvudet eller någonting. Vad förväntas av mig? Vad ska vi göra? Var har vi ramarna? Så om man har det liksom tydligt innan så behöver man inte tänka på det liksom.

Här kan man dra en tydlig koppling till elevernas strategi att tidigt i processen enas kring en gemensam riktning. En gemensam konstnärlig idé, såsom till exempel: "vi ska skapa ett

soundscape”, innebär en form av ramverk som eleverna själva kan sätta upp, utan att för den sakens skull gå utanför uppgiftens ramar. En slags ”elevernas ram” inom ”pedagogens ramar”.

I intervjuerna får eleverna också frågan hur de hade reagerat om uppgiften hade saknat vissa ramar:

Hannes(Intervjuare): Om ni hade fått den här uppgiften, ni ska skriva en och en halv minut tillsammans, experimentell musik, soundscape, whatever - men ni hade inte haft någon film. Och ni hade inte haft det här med att ni ska ha en sampling med. Hur hade det - hur tror ni hypotetiskt att det hade sett ut? Eller hur hade det känts?

Som svar på denna fråga tycks eleverna i gruppen resonera lite olika. Någon menar att det kanske hade varit lättare att vara kreativ utan ramar. Någon annan uppskattade de tydliga ramarna med tanke på uppgiftens syfte och upplägg, men menar att uppsatta ramar kan verka hindrande i andra sammanhang, till exempel i ett kompositionsarbete som sker inom elevens favoritgenre. Om eleven har starka musikaliska preferenser kan för mycket ramar upplevas distraherande eller rentav kvävande.

En annan elev resonerar kring filmklippets betydelse för den kollektiva kompositionsprocessen:

Ice.E3: Jag tror det hade tagit lite längre tid om man inte hade en film eller något sånt...Det är liksom mer öppet och det är svårare att liksom börja med någonting kanske, om man inte redan har en idé.

Att ha en gemensam utgångspunkt (eller ”proposed theme”) som referensram, likt ett filmklipp, beskrivs alltså som ett sätt att komma igång snabbare med själva kompositionsarbetet.

För att sammanfatta. Även om elevgruppernas kompositionsprocesser i mångt och mycket kan beskrivas som utforskande, improvisatoriska och öppna, så identifierar många elever betydelsen av ramar. De både visar på, och uttrycker medvetenhet om, hur olika ramar och avgränsningar kan användas som metod i en



kompositionsprocess. Tidsramar tycks uppskattas av de flesta som ett verktyg för att skapa driv och riktning i processen.

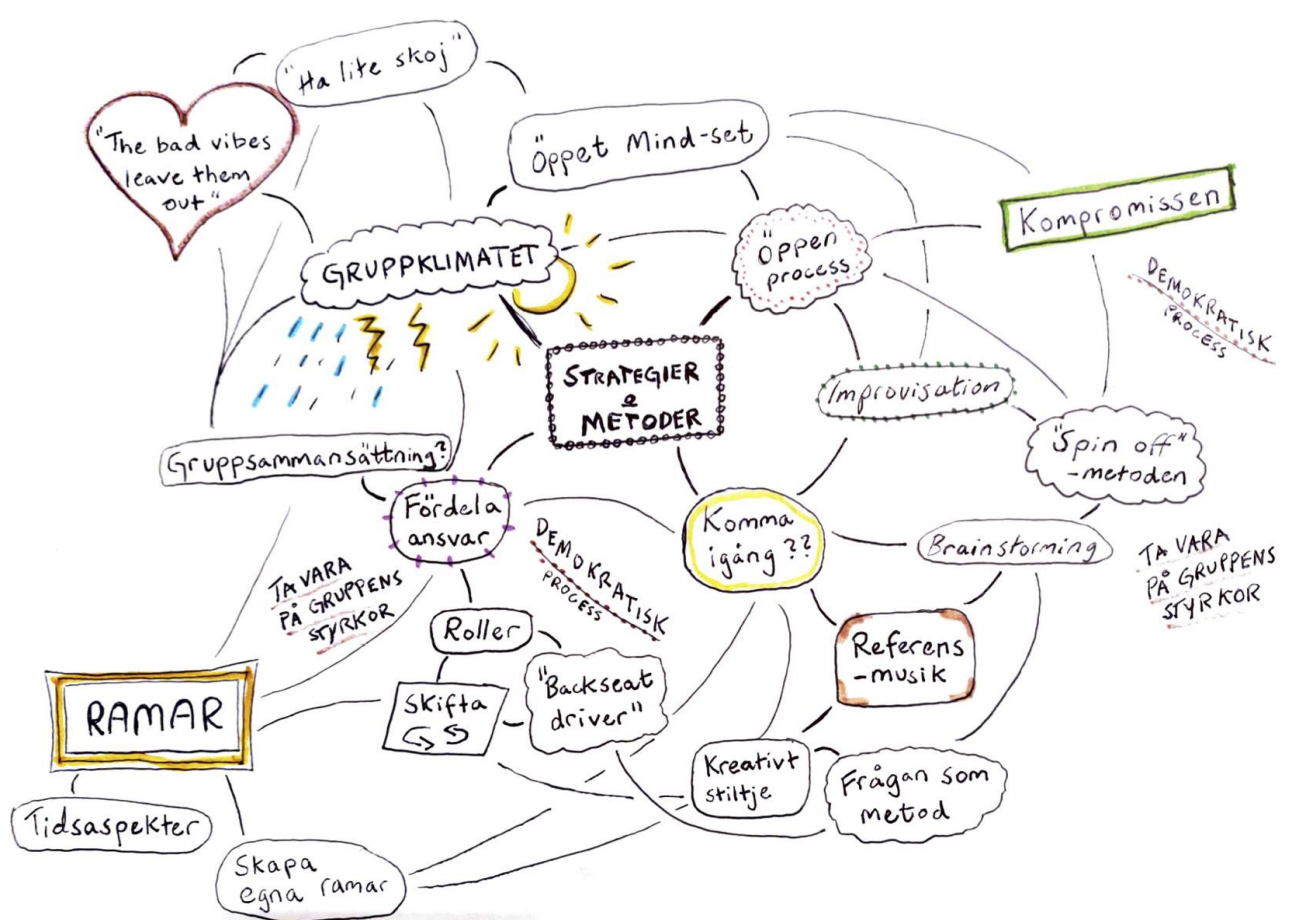
### **5.2.12. Metoder & strategier - Sammanfattning**

Eleverna och deras lärare både diskuterar och visar prov på en rad metoder och strategier i den kollektiva kompositionsprocessen. I en förenklad översikt kan dessa delas in i nedan kategorier:

- **Sociala aspekter** (T.ex. Gruppklimat, gruppammansättning, metoder för samarbete och grupsämja)
- **Aspekter som rör arbetets struktur** (T.ex. Rollfördelning, ramar, hur beslut fattas i gruppen)
- **Kreativa förhållningssätt** (T.ex. metoder för idégenerering och idé-utveckling, öppet vs. stängt mindset, hur man ser på målet med aktiviteten)

*(Notera att ovan är en förenklad bild, i syfte att åskådliggöra elevernas processer, i verkligheten hänger aspekter nästan uteslutande samman i komplexa händelsekedjor.)*

Intervjuerna med eleverna och läraren, liksom mina observationer tydliggör att det - föga förvånande - finns många och komplexa svar på vilka som är elevernas metoder och strategier i det kollektiva kompositionsarbetet. Analysen visar dock på flera återkommande teman vilka har presenterats mer eller mindre ingående under rubrikerna ovan. För att ytterligare syntetisera resultatet skulle man kunna säga att det löper *en röd demokratisk tråd* genom materialet. Elevernas metoder och strategier i det kollektiva kompositionsarbetet bygger på en **demokratisk approach**. Följande visuella sammanfattning (nästa sida) åskådliggör resultatet med utgångspunkt i texten ovan:



### 5.3. Effekter

Nedan beskrivs den delen av resultatet som utgörs av de kollektiva kompositionsprocessernas effekter på elevernas lärande, samt deras musik.

#### 5.3.1 Konstnärlig diversitet – ”spin offs på varandras idéer - en helt ny värld”

Elevernas demokratiska approach tycks inte enbart bero på deras vilja att skapa rättvisa i arbetsprocessen. De verkar också finnas en uppfattning om att den musikaliska diversiteten är en tillgång som gruppen måste utnyttja i syfte att uppnå spännande och övertygande konstnärliga resultat. Följande citat är hämtat från en av intervjuerna:

Fire.E2: Jag tror att det är lättare att bli nöjd också när man är i grupp. För om man gör allting själv så bara fastnar man i sitt egna.

Den inställning som eleven ger uttryck för i ovan citat är talande för hur de flesta grupper resonerar i samband med fokusgruppsamtalen. Elevernas metod för att åstadkomma denna

sammansmältning av individuella uttryck i en kollektiv skapandeprocess beskrivs bäst av en annan elev i samma grupp i följande citat:

Fire.E1: Man kan göra spin-offs på varandras idéer, som blir till en helt ny värld typ.

Eleven menar att den kollektiva processen ofta får positiva effekter på det konstnärliga resultatet. I en annan intervju specificerar en elev ytterligare vilken typ av effekter det kan röra sig om:

Ice.E3: Alla vi har inte samma musiksmak, och man kan ju liksom ta saker från viss musik och som passar bra till annan också.

När olika personer skapar musik tillsammans kombineras alltså olika musikaliska referenser, kunskaper, viljor och idéer, vilka föder nya musikaliska möjligheter och uttryck.

### ***5.3.2 Kollektivt kompositionsarbete med utgångspunkt i "soundet"***

Mina observationer understryker det faktum att flera av elevgrupperna inte utgår från de musikaliska elementen harmonik, melodi eller rytm, vilket annars är vanligt i kompositionsarbete. I stället verkar det många gånger vara kring själva ljuden och dess "sound" och timbre - eller valet av "ljudmaterial" – som elevgruppernas process kretsar. Mina observationer får även stöd av en rad elevresonemang i samband med fokusgruppsamtalen, till exempel i nedan passage:

Ice.E1: Vi ville bygga upp känslan. Lite såhär, vad vi fick för känsla av videon. Så att då började vi gå in på ljud och sånt. Och testa att spela in, lite så.

I anslutning till exemplet ovan konstaterar en annan av eleverna i gruppen att den sampling av trafikljud som kom att bli kompositionens gemensamma startpunkt också starkt influerar resultatet av den färdiga kompositionen:

Ice.E3: Det gjorde ju rätt mycket för liksom helheten...Det liksom gjorde det lite mer fylligt, och det gav liksom ett budskap.

Eleverna tycks göra gällande att kompositionens "känsla" och "budskap" är direkt avhängig av karaktären på de ljud den består av. Vilka ackord, rytmer och melodier man eventuellt använder

sig av i sammanhanget tycks sekundärt för gruppmedlemmarna i just detta sammanhang. Exemplet med trafikljudet påminner starkt om en annan elevgrupps idé att ”leta äckliga ljud” och ”industriella ljud”. Waste-gruppens film gestaltade berg av soppor, och grävmaskiner som arbetade i enorma avfallshögar. Eleverna beskriver i intervjun hur gruppen snabbt började spåna gemensamt kring vilka ljudkällor som skulle kunna kopplas till scenen. I den färdiga kompositionen är förstås harmonik, melodi och rytm närvarande, men under intervjun riktar eleverna riktar nästan allt fokus mot att beskriva hur det gick till när de hittade ”sounden”.

Gruppernas metod att utgå från sound som musikalisk byggsten skulle kunna kopplas till en aspekt av gruppformatet som i beskrivs som ett potentiellt problem av en elev i en av intervjuerna:

Waste.E3: Ofta är det ju också att när man har en idé så kan man inte visa den på kort tid, med att man bara spelar in en grej till exempel, eller lägger en grej, utan man måste lägga kanske fem minuter på att göra flera spår och allting. Och då kanske det är det att man inte riktigt vill ta den tiden till att visa den grejen och såhär.

Eleven tycks mena att vissa typer av musikaliska idéer helt enkelt kräver tid att genomföra, rent tekniskt, varför de stundtals inte ges utrymme att utforskas av gruppen. Det går inte säkert att säga, men de kompositionsmetoder som eleverna uppvisar och beskriver, indikerar att valet av det något mer direkta ”sound-baserade musikskapandet” skulle kunna hänga samman med gruppformatets speciella förutsättningar. Oavsett orsak, så resulterar ett kompositionsarbete med utgångspunkt i ”sound” i konstnärliga effekter i form av ny musik och nya musikaliska karaktärsdrag.



### ***5.3.3 Lärarens syn på elevernas kollektiva process***

Elevernas lärare har erfarenheter av att arbeta i internationella och professionella Songwriting-sammanhang, ofta som en del av större kompositions och producent-team. En vilja att introducera eleverna för detta sätt att arbeta kollektivt med konstnärliga processer är en av



huvudorsakerna till varför eleverna ofta får arbeta i grupper med kreativt musikskapande (t.ex. komponerande, arrangerande, mixning) berättar läraren. Läraren kopplar detta val till en personlig övertygelse om att eleverna gynnas av ett lärande som tar avstamp i en konstnärlig (och marknadsmässig) yrkespraktik. Ett av målen är alltså att förbereda eleverna inom kursen musikproduktion på ett musikkiv där ny musik ofta är ett resultat av en kollektiv skapandeprocess. Andra orsaker till att läraren, liksom dennes övriga kollegor på gymnasieskolan, ofta formulerar uppgifter i gruppformat är en anpassning till lokaler och utrustning. Man är helt enkelt hänvisade att dela demokratiskt på sådant som grupprum, datorer och mikrofoner. Vidare menar läraren att eleverna har stor potential att lära av varandra i samband med kollektiva processer, och pekar på en rad områden vilka i mångt och mycket tangerar de aspekter som eleverna nämner (se ovan).

Ett antal hinder och utmaningar med koppling till gruppformatet beskrivs också av läraren. Bland annat diskuteras svårigheter att bedöma elevernas kunskaper inom och förståelse inför specifika moment. Det kan vara svårt som pedagog säkerställa att alla i en grupp verkligen givits utrymme att delta aktivt i skapandeprocessen. En annan aspekt som diskuteras under intervjun är konflikter. Läraren tycks mena att denne mycket sällan varit med om att elevers bråk och meningsskiljaktigheter har lett till problem i samband kollektiva kompositionsprojekt på gymnasieskolan. Läraren drar kopplingar till det pedagogiska kollegiets kollektiva strävan att aktivt arbeta med sociala frågor och aspekter gällande samverkan och samarbete. Skolkulturen är att man som elev förväntas kunna samverka med sina medstudenter – likaväl som att pedagogerna förväntas kunna jobba tillsammans över ämnesgränserna. Samtidigt poängterar läraren att pedagogen har ett stort ansvar att reflektera över gruppernas sammansättning och vara noga med att följa upp elevernas lärande och resultat på individuell nivå. Detta säkerställs bland annat genom att se till att kurserna innehåller flera korta moment och projekt, så att elevgrupperna kan mixas, men också genom att varva individuella uppgifter med kollektiva.

#### ***5.3.4 Att lära av varandra - gruppformatet genererar nya perspektiv***

Eleverna i samtliga fokusgruppintervjuer beskriver utförligt, vid många tillfällen hur de lär sig av varandra i den kollektiva processen.

Fire.E2: Ja alltså jag producerar ju själv också. Jag tycker det är kul, jag jobbar på det andra samtidigt också. Inte bara i skolan liksom. Det är kul att jobba fler(personer), jag lär mig grejer av dom och dom lär sig av mig liksom. Och sen när man jobbar själv kan man ju ta del av det [...] som man har lärt

sig liksom. Och sen kan man få mer inspiration liksom, (göra) som den andra personen gjorde.

Eleven vittnar i ovan citat om att en kollektiv kompositionsuppgift inom ramen för skolan ofta får konkret betydelse i det egna musikaliska utövandet - "inte bara i skolan". Många uttalanden av flera elever beskriver ungefär samma effekt, nedan är ytterligare ett illustrativt exempel:

Fire.E2: Alltså om vi inte hade gjort den här uppgiften så hade jag kanske inte gjort den där grejen i det där beatet jag gjorde häromdagen, liksom.

Genom att observera hur kamraterna arbetar kreativt och hur de närmar sig olika musikaliska uppgifter och utmaningar, vidgas elevernas musikaliska vyer, och deras kunskapsrepertoar breddas.

Fenomenet beskrivs flera gånger av eleverna med frasen "nya perspektiv". Och det går inte att ta miste på hur högt eleverna värdesätter den här aspekten av att arbeta kreativt i grupp:

Fire.E1: Nya perspektiv. Det är väl det som man blir rikast av i livet.

De nya perspektiven som eleverna talar om kan ofta ta sig uttryck i olika typer av specifika kunskaper. Till exempel musikaliska tekniker och färdigheter, så som att koppla och spela in en elgitarr i datorprogrammet, men också sådant som övergripande tillvägagångssätt och strategier i musikskapande, till exempel hur inspelad gitarr och bas kan utgöra ett (för eleven) nytt sätt att lägga grunden för en komposition. Nedan intervjuцитat beskriver just dessa två scenarier:



Ice.E2: Man kan lära sig olika tankesätt. Eh och kanske lära sig, olika sätt att gå tillväga liksom. Jag kanske är van vid att jag, ja men här sitter jag med ett piano inkopplad i datorn, jag kör mina chords, sen fixar jag allting liksom, vilka instrument jag vill ha i själva datorn. Men sen kommer (elevnamn) kanske och visar mig –" ja men du behöver ju inte göra, du kan koppla in en gitarr, du kan koppla in en bas, så slipper du fixa med allt sånt.". Så man kan ju lära sig olika tekniker och olika tillvägagångssätt också. Till exempel.

Det kanske mest talande i ovan citat är att det är en annan elev som kommer och visar hur instrumentet ska kopplas in, inte en lärare.

### **5.3.5 Kollektiv drivkraft och ökad mängd kreativitet**

En annan positiv effekt av det gemensamma kompositionsarbetet beskriver eleverna i termer av kollektiv drivkraft.

Fire.E3: Det som är så bra att jobba i grupp är att alla har sin drivkraft. Och till exempel jag, ifall jag driver ett projekt så kan jag driva det till en viss punkt, men ifall jag tröttnar, ifall jag fastnar, jag har inga mer idéer, så kan någon annan ta över.

Enligt den här eleven hjälps medlemmarna hela tiden åt att driva processen framåt. En annan elev talar om en ökad mängd kreativitet:

Fire.E2: Ja alltså det är klart, man är ju fler, så då är det mer kreativitet...Jag tror inte att man fastnar lika lätt.

Den kollektiva kreativiteten beskrivs här som den främsta bidragande orsaken till att kompositionsarbetet fortgår och inte fastnar. I intervjuerna kopplar flera elever den ökade mängden idéer till just gruppformatet, till exempel i nedan citat:

Ice.E3: Eh när jag skriver själv, då tänker jag att det är liksom, man får inte lika mycket inspiration och idéer. Det är mycket lättare när man är i en grupp typ. Det blir lätt att man typ bara sitter ner och inte kommer på så mycket att göra.

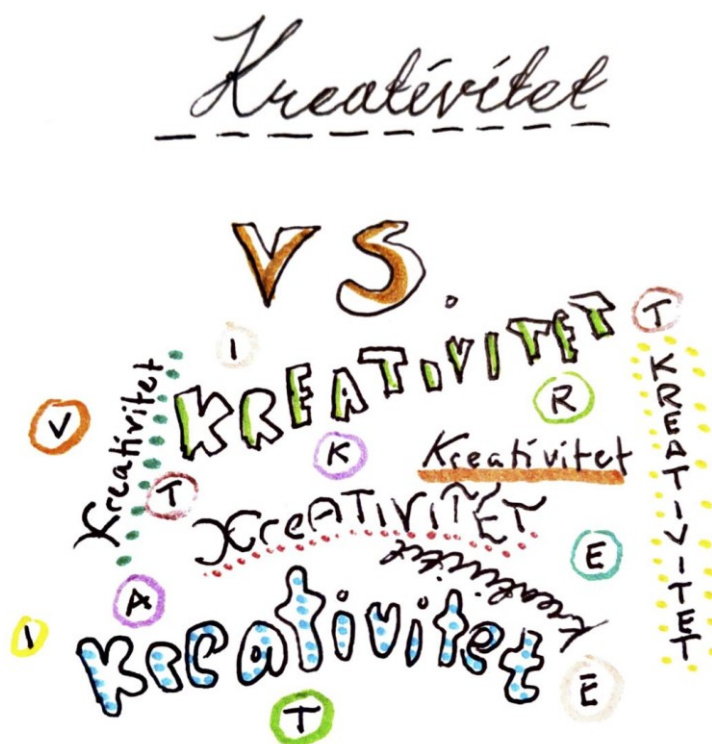
Många av eleverna tycks alltså mena att även den individuella kreativa förmågan gynnas av det gemensamma driv som kan uppstå i grupparbetet. En annan elev beskriver det rättframt som att "kreativiteten fördubblas" i den kollektiva kompositionsprocessen.

Utbytet av kreativa idéer kan ofta ske på detaljnivå i kompositionen, detta visar sig i både mina observationer och i elevernas utsagor, såsom i exemplet nedan:

Ice.E2: Det behöver inte vara värsta liksom "ah men vi ska skriva hela det här stycket", utan det kan vara något smått. "Ja men vi provar att lägga ett ackord så ser vi vad som händer". Alltså något smått bara, som man kanske inte själv tänker på ibland.

Detta sätt att arbeta tillsammans på detaljnivå, utifrån "spin-off-metoden", görs möjligt eftersom eleverna sitter tillsammans i samma studio och arbetar med materialet. En utmaning, och ett potentiellt hinder som lyfts i samma intervju passage är att fler viljor och idéer stundtals leder till en mer tidskrävande process:

Ice.E1: Och då kan man, om det är för mycket idéer, då kan det ta längre tid. Att alla har idéer, och då måste man gå igenom allt. Eller man måste inte, men det blir oftast att man gör det.



Intressant att notera är att eleven identifierar att det inte nödvändigtvis är mängden idéer och alternativ som gör att förfarandet tar längre tid, utan snarare den demokratiska processen – ”det blir oftast” att gruppen upplever att de ”måste gå igenom” alla idéer.

### 5.3.6 När gruppen får individen att växa

I en av intervjuerna är en elev inne på att gruppformatet kan öka det individuella självförtroendet, tron på, och tilliten till de egna musikaliska idéerna:

Fire.E1: ...man är sin största supporter, men också sin största hater [...], jag tror att det är lättare när man är i grupp att kunna få ens idé att blomstra. För då är det väl fler som vattnar på blomman, eller vafan \*skrattar\*.

Uttalandet kan tolkas som att gruppkamraternas uppmuntrande ord i förhållande till elevens musikaliska idéer är som det nödvändiga vattnet på den sköra blomman som är elevens självförtroende som musikskapare.

Samtidigt beskriver en annan elev i en annan intervjugrupp hur denne omvänt kan uppleva att gruppformatet ger upphov till en känsla av ökad press och prestationsångest. Känslan kopplas

till vilja att prestera och vara kompetent och duktig inför övriga i gruppen, och som i vissa fall kommer med en rädsla att inte räcka till i kamraternas ögon. Å andra sidan, fortsätter eleven sitt resonemang, är inte lösningen på problemet att bara välja komponera musik på egen hand. Eleven beskriver också att denne känner en särskilt stor stolthet över sina egna bidrag i en kollektiv kompositionsprocess, och lyfter just det aktuella projektet som ett exempel. När misstron gentemot de egna idéerna kan övervinnas tillsammans med den stöttande gruppen uppstår en känsla av att växa som musikutövare och komponist.

### ***5.3.7 Samarbetsförmåga - effekt och strategi***

Eleverna reflekterar emellertid över att positiva effekter av kollektiva kompositionsprocesser inte kan ses som självskrivna. Om man vill dra nytta av gruppformatets styrkor krävs ett gott gruppklimat och samarbete. Eleverna poängterar att de har getts möjlighet i flera delar av musikundervisningen på gymnasieskolan att träna sig i att skapa goda förutsättningar för grupparbete. Bland annat lyfter en elev hur de återkommande ensemblekurserna har bidragit till utvecklingen av elevgruppens samarbetsförmågor:

Fire.E3: Definitivt, och det var också en process. Det är inte som om vi var födda, och helt plötsligt så kunde vi kompromissa med allihopa. Nej! Alltså i början i ettan och tvåan, vi gnällde jävligt mycket, men alltså det är bara en fråga om, man mognar upp.

Enligt eleven har denne själv och klasskamraterna utvecklats succesivt av att tvingas samarbeta kring musikskapande under snart tre år på gymnasieskolan. Samme elev menar vidare att ett framgångsrikt sätt att utveckla förmågan att samverka i grupp är just "learning by doing", i kombination med självreflektion:

Fire.E3: Så det känns, det bästa sättet att lära sig är att känna hur det är på din egen hud. Att basically se din vän vara en rövhål, och säga "ah det där var inte så schysst, det ska jag inte göra"[...] Och dom kanske tänker samma.

Att göra, reflektera och lära av sina eventuella misstag beskrivs här som en framgångsfaktor och ett sätt att utveckla de sociala förmågorna. En annan elev pin-pointar också i en intervju att gemensamma kompositionsprocesser just innebär en övning i att samarbeta i grupp rent generellt:

Ice.E2: Det är väl samarbeten också. Liksom, att ta sig tid att faktiskt lyssna på andras idéer. Eh och höra, vad liksom andra har att säga om just det som man håller på med. Så man inte bara liksom tänker på sig själv.

Eleven identifierar här även det aktiva lyssnandet som strategi i, och effekt av att öva samarbetsförmågan i den kollektiva kompositionsprocessen. En annan elev menar att grupparbetet kan innebära en minst lika stor övning i att vara aktiv och delaktig i uppgiften och våga ta plats.

Ice.E1: Man lär ju sig lite hur man ska ta plats. Alltså, så att det inte är på något dåligt sätt, utan på ett bra sätt. Du kommer med dina idéer. Och att man inte råkar sitta för tyst, att man inte råkar ta för sig för mycket kanske. Så att man är någon bra balans i det, så att man samarbetar bra.

Detta tycks vara en aspekt som kan vara utmanande i gruppformatet, att en lite mer tillbakadragen personlighetstyp riskerar att hamna i skymundan. Ytterligare ett bra exempel lyfts i en intervju av en elev:

Ice.E1: Ja men det kan vara, det där med att man kanske inte vågar, tar för mycket plats, att man kanske blir lite mer tyst. Kanske kommer på några idéer i huvudet, men dom hade också idéer, så jag kanske håller tillbaks min idé.

Specifikt tycks risken vara att den lite tystare eleven inte vågar ta för sig och dela med sig av sina musikaliska intentioner. Enligt samma elev går dock scenariot att motverka genom att öva sig i olika former av grupparbeten:

Ice.E1: Vi har ju spelat i ensemble i alla tre år nu, så man har ju lärt sig efter hand[...]Ja, desto mer man gör det desto mer kommer du in i det och blir bekväm med det.

Ensembleformatet tycks vara ett återkommande exempel på en kollektiv undervisningsform som eleverna anser vara en effektiv samarbetsövning.

### ***5.3.8 En kollektiv process stimulerar kommunikation & musikalisk argumentationsförmåga***

Den kreativa gruppprocessens krav på samarbete och kompromisser tvingar eleverna att vara kreativa, adekvata och precisa i sina verbala beskrivningar av egna musikaliska idéer och visioner. Detta blir tydligt i synnerhet i analysen av mina fältanteckningar. I processen att ge varandra instruktioner eller förmedla sina kompositionsförslag till varandra övar eleverna sig i att använda relevanta musikaliska termer, begrepp och uttryck. Den språkliga

begreppsrepertoaren förefaller avgörande för hur väl eleverna kan göra sig förstådda i samspelet med gruppen. Om en idé får gehör eller ej av gruppen påverkas av hur väl den beskrivs, varför det tycks rimligt att anta att elevernas motivation att utveckla sin verbala och kommunikativa förmåga ökar. Fenomenet beskrivs bäst av ett talande elevcitrat från en av fokusgruppintervjuerna:

Waste.E2: ...I musikskapandet så är nästan argumentationen en rätt viktig del. Inte att man ska sitta och liksom bråka...Men liksom argumentera. Men att man ändå kan förklara sin vilja.

Intressant är att elevcitratet ovan visar på att eleverna många gånger själva tycks medvetna om den lärandeprocess som äger rum i det kommunikativa samspel som försiggår i den kollektiva kompositionsprocessen. Ett annat intressant perspektiv dyker upp på temat i samma intervjusamtal. Nedan passage beskriver hur eleverna resonerar kring behovet av att förmedla sina idéer till varandra, och de kopplar detta till rollfördelningen i arbetsprocessen.

Waste.E3: ...Men det är säkert så att man fick, att du hade några idéer som inte jag hade, som du inte kunde säga, när jag satt där (vid datorn), att du kunde testa det på ställen.

E2: Ja, det är så, jag känner att man kanske har många idéer, men det är inte alla man kan formulera i ord. Och då är det liksom mycket lättare om man sitter och liksom bara, kan lägga in det (i musikprogrammet) och testa.

Det finns alltså tillfällen då språket inte räcker till, eller helt enkelt är ett mindre effektivt kommunikationsmedel. I dessa lägen kan det vara bra att visa - alltså spela - sin idé för övriga i gruppen, på ett musikinstrument, eller i datorprogrammet. Av den här anledningen förespråkar eleven också vikten av att skrifta roller i processen, till exempel att inte samma person "sitter vid spakarna" eller "backseat-drivear" från början till slut i en kompositionsprocess.

### ***5.3.9 Effekter - Sammanfattning***

Sammanfattningsvis kan konstateras att eleverna samstämmigt uttrycker sig positivt i förhållande till kollektiva kompositionsprocesser. Visserligen identifieras potentiellt negativa effekter som kopplas till utmaningar och hinder kopplade till gruppformatet. På frågan om det har förekommit tillfällen då grupsamarbetet inte har fungerat bra som helhet svarar dock eleverna "Jag tror inte det", "Nej inte direkt". Emellertid är det viktigt att poängtera att de positiva effekter som har beskrivits sannolikt är mycket beroende av de specifika

förutsättningarna på gymnasieskolan. Dessa inbegriper bland annat en skolkultur som värnar om sociala aspekter och samarbetsförmågor, att pedagogerna designar en undervisning som bygger på gruppprocesser och samverkan, och att de elevinformanter i årskurs 3 som deltagit i mitt projekt har haft flera terminer att lära sig och att bli bekväma med att skapa och komponera musik tillsammans. De konstnärliga effekter, och effekter på lärande som har identifierats ovan sammanfattas nedan i ytterligare en grafisk facilitering:





## 6. Diskussion

I följande kapitel diskuteras resultaten mot bakgrund av undersökningens resultat, syfte och frågeställningar, samt kapitel 2, bakgrund och forskningsöversikt.

### 6.1 Professionella kompositörer som inspirationskälla för pedagogiska praktiker

När jag startade mitt individuella arbete var min ursprungliga intention att sammanföra konstnärliga och pedagogiska perspektiv på kollektiva kompositionsprocesser. Idén gick kort sagt ut på att intervjua utövande kompositörer, och re-kontextualisera resultaten i ett pedagogiskt sammanhang. Ett sådant arbete var tänkt att utgöra ett led i det som Kupferberg (2015) beskriver som en estetisk pedagogik med konstnärligt skapande som pedagogisk förebild. Flera andra referenser i litteraturöversikten tjänade bland annat som inspirationskällor för min studie på den här punkten. Det finska Opus 1 projektet (2022) riktade särskilt min blick mot specifika metoder och modeller för kollektivt komponerande, samt öppnade mina ögon för begreppet “kompositionspedagogik”, som kom att utgöra ett av mina sökord. I syfte att samla in konstnärliga perspektiv på kollektiv komposition, intervjuade jag därför inte bara eleverna på skolan och deras lärare, utan jag genomförde också tre intervjuer med sammanlagt sex professionella kompositörer under hösten. Vid sidan av den studie som jag presenterar ovan var tanken att kompositörernas röster skulle tillföra ytterligare ett konstnärligt perspektiv till min undersökning. Jag insåg dock efter hand att arbetet växte bortom de föreskrivna ramarna, varför jag tvingades “kill my darling”. Dessa tre “överflödiga” intervjuer fick lämnas utanför det här arbetet - för den här gången - men, de har inte skett i onödan. Trots att jag ännu inte kunnat analysera intervjumaterialet närmare, så har dessa kompositörers perspektiv på olika sätt bidragit till processen. Inte minst har deras berättelser - i mötet med mina erfarenheter från “gymnasieskolan” - genererat nya frågeställningar och tankar om framtiden. De har också ytterligare stärkt min vilja att undersöka på vilka sätt tvärdisciplinära approacher inom kreativt skapande skulle kunna berika pedagogiska praktiker. Möten mellan elever, lärare och professionellt utövande kompositörer skapar nya möjligheter i pedagogiska musikmiljöer, detta påvisar projekt så som Opus 1 (2022), Der Klang der Stadt (Wieneke & Schmidinger, 2020), och de irländska kompositions-workshoparna (O'Farrell och O'Connell, 2015). Den här typen av kreativt nytänkande undersökningar kan ge upphov till nya spännande kompositionsprocesser inom ramen för skolans musikundervisning, konstnärlig och pedagogisk forskning, eller i andra musikaliska sammanhang. För min egen del hoppas jag få tillfälle i framtiden att bygga vidare på min egen studie. Jag skulle vilja jämföra och dra

paralleller mellan resultatet av min undersökning på gymnasieskolan, och en analys av det intervjumaterial som jag har tvingats prioritera bort. Kupferbergs (2015) och min egen övertygelse om att pedagogen har mycket att lära av den utövande konstnären får för övrigt stöd av läraren på gymnasieskolan, som berättar hur undervisningen har inspirerats av dennes egna engagemang som professionell låtskrivare i olika co-writing team. Att läraren utgår från erfarenheter och kunskaper från professionella musikmiljöer i en framgångsrik utbildningsdesign, i detta fall av kompositionsuppgifter, ser jag som ytterligare ett argument för varför musikpedagoger bör fortsätta sträva efter tvärdisciplinära samarbeten och utbyten mellan konstnärliga och pedagogiska musikmiljöer.

En annan frågeställning, som rör temat musikalisk diversitet, handlar om att fortsätta utforska hur det kollektiva formatet, med flera upphovspersoner, påverkar det musikaliska resultatet. Detta skulle exempelvis kunna göras via musikteoretiska komparativa analyser av verk skapade i en kollektiv kompositionsprocess, samt i en individuell. Lennon McCartney och The Beatles som jag lyfter i inledningen utgör för övrigt ett bra exempel i sammanhanget. Jag har läst många analyser som reflekterar över den ikoniska rockgruppens skapandeprocesser, vem som bidrog med vad i vilken låt, och på vilka sätt gruppens kreativitet och nytänkande förde den musikaliska utvecklingen framåt (McDonald, 1994). Det är inte otänkbart att tänka sig att det kan finnas mönster här som kan vara stimulerande att studera. Kan det till exempel finnas särskilda kvalitéer i musik skapad av ett kollektiv som tycks tilltala en bred skara lyssnare, och vilka är i så fall dessa? Vissa menar ju att det är tack vare gruppmedlemmarnas unika mix av skapandeförmågor och musikaliska preferenser som The Beatles låtar har blivit så bra och älskade av så många. Eleverna i min undersökning tycks vara inne på samma spår när de beskriver hur den kollektiva ansträngningen resulterade i ekvationen  $1+1=3$ . I gruppen mångdubblas kreativiteten och musiken kan bli en "helt ny värld" säger eleverna. Den här typen av frågor vore inte bara intressant att undersöka vidare av rent konstnärliga skäl. Musikförlag och musikskapare, likaväl som pedagoger och elever skulle vinna på att veta mer om hur kollektiva kompositionsprocesser kan bidra till ökad musikalisk diversitet, och möjligen även musikalisk kvalitet (vad man nu väljer att stoppa in i det begreppet).

## **6.2 Elevernas referenslyssning - pedagogisk metod för mångfald i undervisningen**

Referenslyssning som metod i den kollektiva kompositionsprocessen beskrivs som ett av studiens resultat. För att kortfattat påminna läsaren innebär detta att medlemmar i en kollektivt komponerande grupp spelar upp, eller refererar till redan existerande musik, vilken sedan kan tjäna som en gemensam utgångspunkt i utformande av nya musikaliska idéer eller impulser.

Användandet av referensmusik är med största sannolikhet inget som är förbehållet enbart kollektiva kompositionsprocesser. Det är mycket sannolikt, kanske rent av helt säkert, att detta är en vanlig metod även i många individuella kompositionsprocesser. Men utifrån perspektivet "möta-nytt-lära nytt", kan man argumentera för att referenslyssnings-metoden i kombination med gruppformatet äger särskilt stor pedagogisk potential. Som ensam individ kan du inte "visa dig själv" tidigare okänd referensmusik. Du är alltid beroende av input utifrån - från en lärare, en kamrat, en kollega. Gruppens styrka säger sig självt när det kommer till att få sig musikaliska nyheter till livs i musikutbildningen. Flera individer i samspel kan ses som en stor resurs om ett pedagogiskt mål är att designa en undervisning som skapar förutsättningar för elever att få sig musikaliska nyheter till livs inom ramarna för musikutbildningen. När jag iakttar eleverna spela upp musik för varandra och dela med sig av musiktips och musikaliska beståndsdelar att inspireras av i den gemensamma kompositionen, tänker jag som lärare att "jag hade inte kunnat göra det bättre själv". Och det är just lärande av den här typen som förespråkare av peer-learning-modeller (Martin, 2009) och kamratfeedback (Green, 2018, Jönsson, 2020) syftar på när de argumenterar för en elevcentrerad undervisning (O'Farrell och O'Connell, 2015) som drar nytta de pedagogiska resurser som finns i ett klassrum där eleverna tillåts lära av varandra. "Learning curriculum" snarare än "teaching curriculum" för att citera O'Farrell och O'Connell (2015, s. 130). Mitt eget arbete visar tydligt på möjligheterna att ta vara på gruppens styrkor och samlade kunskaper. Elevernas referenslyssnings-metod utgör också ett bra exempel på hur en musiklärare kan förhålla sig till frågan om repertoar i klassrummet på ett sätt som inkluderar och drar nytta av elevernas existerande kunskaper, referenser och preferenser. I en sådan undervisning blir inte lärarens musikaliska kunskaper och preferenser den enda faktor som påverkar bredden och vidden av den musikrepertoar som behandlas inom ramen för musikundervisningen i skolan. Möjligheter av det här slaget bör man inte slarva bort och gå miste om som musiklärare, i synnerhet inte vid tillfällen då man ska undervisa en grupp vars musikaliska preferenser är väldigt olika.

Informanterna i min undersökning visar att kollektiva kompositionsprocesser inte bara föder ny musik, de ger också upphov till utbyten av befintliga musikaliska referenser, vilka breddar såväl elevernas som lärarens kunskaper. De typer av projekt och processer som beskrivs i det här arbetet är på så vis både exempel på, och argument för, det som O'Farrell och O'Connell (2015) kallar elev-centrerat lärande.

### **6.3 Musikskapande med utgångspunkt i “sound” - förhållningssätt för framtidens musikutbildning**

Att utgå från den musikaliska parametern sound eller timbre, snarare än harmonik eller rytm framstår i min undersökning som en metod för en grupp att enas i kompositionsarbetet. Elevgrupperna tycks ta fasta på, diskutera och testa olika ljud, i synnerhet i samband med processens inledande fas. Att komma överens om ett gemensamt ramverk - alltså i vilken riktning kompositionen ska röra sig - beskrivs av informanterna som ett nödvändigt steg. Det skulle kunna tolkas som att det många gånger är effektivare för grupperna att definiera karaktären på kompositionens “ljudpalett”, och att utgå därifrån i det kreativa utforskandet snarare än att sätta “melodi och ackord” på papper, för alla att inrätta sig efter. Det tycks mig naturligt att “soundet” har kommit att bli en arena för mötesplatser i ett alltmer mångfacetterat och mångkulturellt musikliv. Eftersom personer som ska samarbeta ofta lyssnar på helt olika genre är det inte längre lika självklart att man kan enas kring gemensamma musikaliska hållpunkter som harmonisk progression, instrumentering eller stämföring (jazzmusiker utgår t.ex. ofta kring bekanta ackordprogressioner, rockmusiker utgår ofta från sättningen trummor, bas, gitarr, keys, leadsång, en vokalgrupp har sina väl beprövade förhållningssätt och regler, etc.). När eleverna ska komma överens om hur de går vidare med sina kompositioner väljer de alltså att utgå ifrån något de har gemensamt, nämligen upplevelser av specifika ljud och dess timbre, eller klang. Mot bakgrund av de observationer som lyfts fram i mitt arbetes bakgrund och resultat vill jag fråga mig hur mycket utrymme “sound” (eller klang/timbre) som musikalisk parameter får i landets musikundervisning. Av egna erfarenheter tror jag mig veta att ämnen som gehörs och musikleära och musikhistoria oftare tenderar att tala om harmoniska aspekter av musiken. Det heter att “Schönberg utvecklade tolvtonstekniken”, “eleven behärskar satslära och regler för stämföring”, “eleven spelar ackord och melodispel” etc. När får vi se att även sound och timbre beskrivs och erkänns som en essentiell “musikalisk byggsten” i den svenska musikutbildningsapparaten? Att utgå från sound, klang och timbre i musikskapande - en slags musikalisk materialitet - tycks åtminstone vara en framgångsrik strategi för grupper som ägnar sig åt kollektivt komponerande. Förhållningssättet gör det möjligt för olika musikaliska visioner och referenser att mötas och förenas, oavsett gruppmedlemmarnas ålder, kön, och kulturella bakgrund. Kanske är det just därför som de unga informanterna tycks mycket upptagna av att beskriva hur det gick till när de skapade - eller “hittade” - sina ljud. Min gissning är dock att eleverna inte tänker så djupt och ingående på de här sakerna. De “freestylar” mest - som en av informanterna uttrycker det, och underförstått kan man tolka detta som att eleverna komponerar musik så som de är vana vid att höra den. “Soundet” som

musikalisk parameter har bevisligen kommit att spela en allt viktigare roll i den nutida musiken. Svensk musikutbildning skulle kunna ta större hänsyn till denna utveckling i formulerandet av kursplaner för grund och gymnasieskola, eller i kriterier för betyg och antagningsprov till högre musikutbildningar. Varför anses exempelvis förståelse för ackord och dess funktion, eller regler för stämföring inom ämnet “satslära” som viktigare musikaliska kunskaper än sådant som hur man hanterar en EQ, eller hur distorsion fungerar och används? Bevisligen kan de senare ha samma, eller rentav större betydelse för musikens tillblivelse och karaktär. Jag menar att vi i en modern demokratisk musikutbildning med ambitioner att “möta varje elev” bör jämställa parametern “sound” med andra musikaliska byggstenar, som melodik, harmonik och rytm. Detta vore ett konkret och enkelt steg att ta i en riktning som leder mot större inkludering, större mångfald och fler kollektiva musikupplevelser.

#### **6.4 Kollektiv komposition som metod i en genrebred musikutbildning - “Co-writing inom konstmusiken”**

Inledningsvis visar jag på att genbredd i skolans musikutbildning är ett uttalat mål i styrdokumentet. Ordet “ljudkomposition” i gymnasieskolans kursplan för musikämnet är ett tydligt exempel som drar tankarna till musikstilar som experimentell ljudkonst eller samtida konstmusik, i synnerhet då det ställs mot ord som “låt” och “visa” (Skolverket, 2022c).

Jag visar även på ett antal studier och musikaliska projekt (Opus 1, 2022, Föreningen Svenska Tonsättare, 2020, Wieneke & Schmidinger, 2020) som på olika sätt utforskar hur ett kollektivt kompositionsarbete kan generera musik inom genrer som traditionellt sett är starkt förknippade med “traditionella ideal” för komponerande, där individens uttryck och process historiskt sett har stått centrum (Sveriges Radio, 2016). Min egen studie föreslår att komposition i musikundervisningen kan vara ett sätt för elever att möta fler genrer, och därigenom bredda sina musikaliska referensramar. Några av elevernas resonemang sticker ut i detta sammanhang, då de påpekar att min kompositionsuppgift har öppnat deras ögon för nya musikformer, de nämner bland annat “spelmusik”, “experimentell musik”, “soundscapes” och “konstmusik”. Mina erfarenheter av att jobba och prata med gymnasieeleverna och deras lärare har ytterligare stärkt min övertygelse om att olika typer av “co-writing” inom konstmusikfältet kan vara ett utmärkt sätt att stimulera elevers kunskap om, och intresse för klassisk musik och andra nutida experimentella (konst)musikformer. Personligen ser jag inte heller någon anledning att vänta med en sådan medveten genbreddning till gymnasieskolans musikundervisning. Varför inte inspireras av de goda initiativ som kompositionspedagoger från Finland (Opus 1, 2022), Irland (O’Farrell & O’Connell, 2015) och Österrike (Wieneke &

Schmidinger, 2020) tagit, och börja låta elever komponera i, eller inspirerat av, en konstmusikalisk tradition redan tidigt i åldrarna? Om man är angelägen om att bevara ett kulturarv och musikaliska traditioner – till exempel västerländsk konstmusik - måste man erbjuda människor en personlig relation till, och en förståelse inför fenomenet. Skolan har en utmärkt position att påverka riktningen för unga människors musikintresse, men du väcker knappast entusiasm inför Beethoven genom att ge dina elever en utbildning baserad på 150 år gamla idéer. Alla traditioner är i förändring och det tycks till och med FST förstå när man skapar förutsättningar för en kollektiv konstmusikalisk kompositionsprocess och kallar det för ”en spännande och unik händelse”.

### 6.5 Stafettkompositionens pedagogiska potential

En specifik form av kollektivt komponerande som detta arbete har fått mig att fantisera om är “stafett-kompositionen”. Jag beskriver inledningsvis exempel på detta format, där kompositioner kan växa dynamiskt som ett resultat av kollektivets samlade musikaliska intentioner och idéer (Föreningen Svenska Tonsättare, 2020, Jorda, 1999). I dagens uppkopplade samhälle torde det finnas potential att undersöka detta format inom diverse musikpedagogiska miljöer.

Eleverna i min egen studie vittnar om den kollektiva kompositionsprocessens många positiva effekter för lärandet, liksom de texter jag refererar till i bakgrunden (Skolverket 2022, Skolinspektionen 2019, Huovinen & Rautanen, H., 2020, Lagergren, 2012, O’Farrell & O’Connell, 2015, Wieneke & Schmidinger, 2020). Eleverna lär sig av varandra, möter nya perspektiv på allt ifrån musikaliska “tankesätt” till hantverkstekniska detaljer, och de får nya musikaliska influenser och referenser. Jag tycker därför att



det vore mycket intressant att expandera det pedagogiska experiment som beskrivs i detta arbete. Varför begränsa sig till att låta elever i samma klass samarbeta? Vad skulle hända om eleverna på "gymnasieskolan" fick i uppgift att göra "stafett-kompositioner" med en skola på andra sidan jorden? Vi kan tänka oss att mängden nya perspektiv och musikaliska influenser hade blivit ännu större. Och tänk om man ytterligare öppnar upp, och tänker sig ett pedagogiskt tvärförhållningssamarbete. Elevernas engelsklärare samarbetar med musiklektorn. Förutom att komponera stafett-kompositioner får eleverna träffas digitalt och intervjua varandra på engelska om sina respektive liv, hemstäder och favoritlåtar. Resultatet blir en "digital konsert" med nykomponerad musik på temat "The sound of a meeting between two cities". Av och för eleverna i två skolor. För att fantasera.

### **6.6 Kollektiv komposition - för demokratiskt lärande i en helt ny (ljud)värld**

När jag utformade min studie och skapade kompositionsuppgiften för eleverna på gymnasieskolan hade jag möjligen förväntat mig att det kompositionstekniska hantverket skulle få ett större fokus. Jag hade bland annat tagit del av det pedagogiska materialet som finns presenterat på sajten Opus 1 (2022), och läst olika skriftliga källor och material som dokumenterar hur andra musikskapare och pedagoger närmar sig kollektiva kompositionsprocesser (Se t.ex. Föreningen Svenska Tonsättare 2020, Jorda 1999, Bennet 2012) och många av dessa beskrivningar fokuserar på just praktiska metoder och hantverk, det vill säga sådant som hur individer i en grupp delar upp ansvar i skapande processen, eller huruvida man utgår från en specifik plan och progression i bygget av kompositionen. Med det här i bakhuvudet, kombinerat med mina egna tankar och erfarenheter av att komponera, föreställde jag mig kanske att eleverna och läraren skulle beskriva relativt konkreta och handfasta metoder och strategier - om man använder ett specifikt system, i vilken ordning man gör saker, vem som gör vad, och så vidare. Vad min undersökning har visat är att eleverna snarare tenderar att lyfta fram betydelsen av aspekter som har att göra med sociala strategier, beteenden, attityder och inställning i förhållande till det gemensamma sociala gruppklimatet - här kallar jag dem sociala strategier med ett samlingsnamn. Vad som också blev överraskande tydligt för mig var att elevernas process är så pass öppen och improvisatorisk. Mitt resultat delar likheter med studien *Der klang der Stadt* (Wieneke & Schmidinger, 2020) på den här punkten, där elevernas kollektiva kompositionsarbete beskrivs som just "an open process". När jag frågar grupperna "hur gör ni när ni komponerar tillsammans?" för eleverna visserligen resonemang som rör hur de rent kompositionstekniskt går tillväga - "jag satt vid datorn, du kom på en ackordföljd, vi gjorde en plan" - men både innehållsanalysen av intervjuerna samt mina

fältanteckningar visar tydligt på betydelsen av de sociala strategierna, samt att elevernas tillvägagångssätt är mycket öppen, utforskande och inte så fyrkantigt "enligt ett system" som jag kanske hade föreställt mig. Porfyriadis term "open form musical composition" (2016) är applicerbar i sammanhanget. Den här iakttagelsen kan vara viktig då den påminner mig som pedagog om att en kreativ grupprocess som utifrån sett kan förefalla flummig, ostrukturerad, improduktiv och alltför öppen, mycket väl kan upplevas som fartfylld, spännande och lärorik för de personer som driver den. Med detta sagt så innehöll min uppgift trots allt en hel del struktur och ramar. Det fanns ett uttalat mål för grupperna att utmana sig i fråga om musikens karaktär och form (att ta inspiration av konstmusik och "soundscape"). Liksom i projektet *Der Klang der Stadt (the sound of the city)* (Wieneke & Schmidinger, 2020) använde jag mig av ett gemensamt tema, och visuella inslag, nämligen filmerna på klimatemat; "Ice", "Fire", "Forest" och "Waste". Både mina intervjuer, mina observationer, men faktiskt också gruppernas musikaliska resultat indikerar att elevernas lärande tycks ha stimulerats av de ramar som jag hade satt upp. I synnerhet tycks den rörliga bilden och det tydliga klimatemat ha hjälpt elevgrupperna att komma i gång snabbt med sitt skapande. De relativt snäva tidsramarna för projektet var en faktor som jag hade förväntat mig skulle kunna utgöra ett hinder för grupperna. Här visade dock resultatet att fallet snarare var tvärtom, eleverna vann fokus och riktning tack vare en snäv, men icke orealistisk deadline. Det vore intressant att experimentera vidare med just ramar i designandet av pedagogiska kompositionsuppgifter för grupper av olika slag. Precis som Lagergren påpekar; "huruvida uppgiften är styrd eller öppen får konsekvenser för barns deltagande" (2014, s. 29).

Jag noterar också att läraren och dennes kollegor på gymnasieskolan tycks lägga mycket resurser på att skapa goda förutsättningar för att eleverna ska lära sig att arbeta tillsammans i grupp. Detta pedagogiska arbete inbegriper väl avvägda gruppindelningar, men framför allt går det ut på att faktiskt lära ut och förevisa strategier för social samverkan i samband med kreativt arbete. Lärarens uttalade mål var bland annat att alla elever skulle lära sig att hantera samarbete med alla i klassen. Vid ett särskilt intressant tillfälle i en intervju säger en elev att grupparbeten i skolan sällan tycks fungera lika väl för dennes bekanta som läser andra gymnasieinriktningar. En annan elev fyller då på och poängterar att klassen faktiskt till en början, i årskurs 1, varit ovana och okunniga gällande hur ett grupparbete kan genomföras med framgång. Vad jag vill komma fram till är att övning tycks ge färdighet. Eleverna på gymnasieskolan har visat att ett kollektivt komponerande kan vara en aktivitet som utvecklar en rad färdigheter och förmågor som skolan har i uppdrag att stärka hos elever, så som "samarbetsförmåga och ansvarstagande för arbete i grupp" (Skolverket 2022c), men också



“förmåga att uttrycka och kommunicera tankar och idéer i musikalisk form” (Skolverket, 2022). Grupprocessen som drar nytta av ett gott gruppklimat är också en plats för så kallad peer learning (Martin, 2010) och stimulerande kamratfeedback (Green, 2018, Jönsson, 2020). Samtidigt är det viktigt att komma ihåg att det kan ta tid och många försök innan en musikundervisning som inbegriper kollektiva kompositionsprocesser visar sig framgångsrik.

Vid det här laget är det kanske på plats att reflektera något över kvaliteten på mina resultat. Flera aspekter av mitt resultat, men kanske i synnerhet de som gäller elevernas sociala strategier, skulle möjligen kunna härledas till intervjuernas fokusgrupp-format. Man kan tänka sig att eleverna hade fokuserat mindre på att prata om sociala aspekter och samarbete, och mer på att beskriva hantverksteknik och hur de handgripligen går tillväga när de komponerar, om de istället fick svara på frågorna en och en. Jag vill också lyfta min förvåning över att kompositionsprocesserna på gymnasieskolan - både mitt eget projekt, men även andra - beskrivs i så pass positiva ordalag av elever och lärare. Även detta resultat skulle visserligen delvis kunna bero på mitt val av gruppsamtal som metod, (det vill säga att ingen vågar prata om negativa sidor av grupparbetet tillsammans med gruppen) men det kan knappast vara den enda förklaringen. Det ligger nära till hands att anta att mina resultat är starkt färgade av gymnasieskolans pedagogik och skolkultur. Mitt projekt har därför gjort mig nyfiken på huruvida mina resultat är relevanta också för andra personer eller elever i andra pedagogiska sammanhang. Det tycks mig som att jag hade kunnat få ett helt annat resultat om jag hade genomfört samma undersökning på en annan skola, med en annan skolkultur och med elever och lärare med ett annorlunda erfarenheter. Tidigare studier har exempelvis visat att konflikter mellan elever och olika svårigheter i samverkan kan utgöra ett hinder för kollektiva kompositionsprojekt (Wieneke & Schmidinger, 2020, Lagergren, 2014), ett dilemma som dock inte tycks vara vanligt på just den här gymnasieskolan, men som säkert skulle kunna göra sig påminda i många andra elevgrupper. En kritiker skulle kanske dra paralleller mellan mitt arbetes förutsättningar och en låg reliabilitet, och säga något i stil med "Vad betyder ett resultat om det inte kan reproduceras?". Jag själv betraktar det däremot som en lycklig slump att studien kunde genomföras på just den här gymnasieskolan. Det kreativa skapandearbete och de lärande-processer jag har fått bevittna och ta del av i samband med projektet har öppnat mina ögon för nya sidor av de komplexa processer som äger rum när människor skapar ny musik tillsammans med varandra. Resultatet kanske inte är helt representativt för svenska gymnasieungdomar, och min undersökning kanske inte säger så mycket om vilka metoder och strategier som fungerar bäst för vem och när, men ingetdera har varit min avsikt. Med detta sagt vore det ändå intressant att upprepa min undersökning i en annan pedagogisk kontext, till

exempel att jämföra hur elevgrupper från ett annat estetprogram tar sig an samma uppgift. Kanske skulle en sådan undersökning ge fler värdefulla perspektiv på frågor som rör hinder och utmaningar i kollektiva kompositionsprocesser.

Sammanfattningsvis är jag övertygad om att många av aspekter som de skickliga eleverna och deras lärare har uppmärksammat mig på inom ramen för mitt projekt kan vara ytterst tänkvärda och relevanta kunskaper för andra. Inte bara för musik och kompositionspedagoger och deras elever, utan även professionella musikskapare, kompositörer och glada amatörer som vågar vidga sina horisonter, lägga idén om det solitära geniet och det individuella uttrycket åt sidan för en stund, och ge sig i kast med en musikalisk värld av samarbeten och möjligheter. Precis som Paul McCartney säger till BBC reportern, och precis som musiklärarna på Irland, O'Farrell och O'Connell upptäckte (2015) - så menar jag att det gäller för oss att tro på allas förmåga att komponera musik, och det gäller att bara sätta igång och börja skapa tillsammans. I kollektiva kompositionsprocesser kan man lära genom att dra nytta av varandras kompetenser, ta del av nya perspektiv och få värdefull feedback. Om man tränar och lär sig sådant som att lyssna på andras förslag, följa med i grupp-flowet, förhålla sig demokratiskt, säga "yes, and...", och att inte låta "the bad vibes" ta över, har man kanske ökat sina chanser att lyckas tillsammans med sin grupp. I bästa fall ger sådana kollektiva skapandeprocesser inte bara upphov till ökad förståelse för personerna man jobbar med, utan kan även förflytta dig själv och dina lyssnande medmänniskor till helt ny ljudvärld - en ny musikalisk komposition, som speglar ett modernt demokratiskt samhälle, och som är resultatet av ett kollektivt konstnärligt uttryck vars syfte är att göra världen till en lite bättre plats.



## Referenser

Ahlström, G. (?). Innehållsanalys – en metodologi med många möjligheter.

[PowerPoint presentation]. <https://moodle.med.lu.se/pluginfile.php/16690/course/section/346/2/28%20anuari%202014-Inneh%C3%A5llsanalys.pdf>

Bennet, J. (2012). Constraint, Collaboration and Creativity in Popular Songwritingteams. I Collins, D. (Red.) *The act of musical composition*. (1a uppl.) Taylor & Francis Group.

<https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781315612256/act-musical-composition-dave-collins>

Bryman, A. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.

Föreningen svenska tonsättare. (2020). Hämtad 2022-12-27: <https://fst.se/artikel/delad-ensamhet>

Föreningen svenska tonsättare. (2020b). Stafettkomposition instrumental. Hämtad 2022-12-27:

[https://fst.se/stafettkomposition\\_instrumental](https://fst.se/stafettkomposition_instrumental)

Green, J. (2018). Återkoppling för lärande och utveckling av undervisningen. Skolverket.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81–112.

Huovinen, E., & Rautanen, H. (2020). Interaction affordances in traditional instruments and tablet computers: A study of children's musical group creativity. *Research Studies in Music Education*, 42(1), 94–112. <https://doi-org.ludwig.lub.lu.se/10.1177/1321103X18809510>

Hylander, I. (1998; rev. 2001). Fokusgrupper som kvalitativ datainsamlingsmetod (FOG-rapport nummer 42). Hämtad 2020-06-21, från: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:254017/FULLTEXT01.pdf>

Innehållsanalys (10 augusti 2022). I

Wikipedia.<sup>[1]</sup> <https://sv.wikipedia.org/wiki/Inneh%C3%A5llsanalys>

Johansson, K., & Georgii-Hemming, E. (2021). Processes of academisation in higher music education: The case of Sweden. *British Journal of Music Education*, 38(2), 173-186. <https://doi.org/10.1017/S0265051720000339>

Jordà, S. (1999). Faust Music On Line: An Approach to Real-Time Collective Composition on the Internet. *Leonardo Music Journal*, 9:5–12.  
[https://www.researchgate.net/publication/240678022\\_Faust\\_Music\\_On\\_Line\\_An\\_Approach\\_to\\_Real-Time\\_Collective\\_Composition\\_on\\_the\\_Internet](https://www.researchgate.net/publication/240678022_Faust_Music_On_Line_An_Approach_to_Real-Time_Collective_Composition_on_the_Internet)

Jönsson, A. (2020). Lärande bedömning. 5:e upplagan (s. 34–193). Gleerups Utbildning AB.

Kupferberg, F. (2009). Konstnärligt skapande och konstpedagogik i hybridmoderniteten. I. F. Lindstrand & S. Sellander (Red.), *Estetiska lärprocesser : upplevelser, praktiker och kunskapsformer* (s. 103–120). Studentlitteratur.

KMH. (2022). Utbildningar, Komposition, Konstmusik.  
<https://www.kmh.se/utbildningar/alla-utbildningar/kandidatprogram/komposition---konstmusik.html>

Lagergren, A. (2012). *Barns musikkomponerande i tradition och förändring*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet. Konstnärliga fakulteten.  
[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/29751/gupea\\_2077\\_29751\\_1.pdf?sequence=1](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/29751/gupea_2077_29751_1.pdf?sequence=1)

Lennonista9. (4 januari 2023). *Lennon and McCartney Discuss Their Songwriting Partnership (1966)*[Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6sJ0qb1TwIs>

Lunds universitet. (2022). Musikhögskolan i Malmö, Utbildning, Komposition.  
<https://www.mhm.lu.se/utbildning/musiker-och-kyrkomusikerutbildningar/komposition>

McDonald, I. (1994). *En revolution i huvudet: The Beatles'inspelningar och 60-talet*. Bo Ejeby Förlag.

- Martin, C. (2010). Peer learning: att lära i samspel med jämbördiga. I B. Johansson (Red.), *Att undervisa med vetenskaplig förankring – i praktiken! Universitetspedagogisk utvecklingskonferens* (s.48-59). Uppsala universitet.  
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1045010/FULLTEXT01.pdf#page=49>
- O'Farrell, A. & O'Connell, L. (2015). Educating Third-level Music Students in and for the Community: a Composition Project with Primary School Children. I N. Economidou Stavrou & M. Stakelum (Red.), *European Perspectives on Music Education, Vol. 4. Every Learner Counts: Democracy in Music Education* (125 -). Helbling.
- Opus 1. (2022). Info, Opus 1 – materialbank för kompositionspedagogik. <https://www.opus1.fi/sv/>
- Porfyriadis, A. (2016). *Collective thoughts: a collaborative approach to preparation and performance of open form compositions for groups*. PhD thesis, Bath Spa University.  
<https://researchspace.bathspa.ac.uk/9316/>
- Rovner, L. (Regissör). (2020). *Sisters with Transistors* [Film]. Metrograph Pictures.  
<https://www.svtplay.se/video/jE4YLaQ/sisters-with-transistors-elektromusikens-pionjarer>
- Selander, S., & Insulander, E. (2018). Ett designorienterat perspektiv på lärande. I Eva. Insulander & Staffan. Selander (Red.), *Att bli lärare*. (kpt 18, s. 124-129) Liber AB.
- Skolverket. (2022). Läroplan (Lgr22) för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet, Musik. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=-996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRMUS01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f>
- Skolverket. (2022b). Kommentarsmaterial till kursplanen i Musik Grundskolan.  
[https://www.skolverket.se/publikationsserier/kommentarmaterial/2022/kommentarmaterial-till-kursplanen-i-musik-grundskolan?gclid=CjwKCAiAnZCdBhBmEiwA8nDQxUQUtx\\_GzrWzXLq9qLJ\\_rr1gMggrAjtqr5clYjIRvnXtiJLS15JZqBoCvYkQAvD\\_BwE](https://www.skolverket.se/publikationsserier/kommentarmaterial/2022/kommentarmaterial-till-kursplanen-i-musik-grundskolan?gclid=CjwKCAiAnZCdBhBmEiwA8nDQxUQUtx_GzrWzXLq9qLJ_rr1gMggrAjtqr5clYjIRvnXtiJLS15JZqBoCvYkQAvD_BwE)

Skolverket, (2022c). Läroplan (GY) för gymnasieskolan, ämne musik.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMUS%26version%3D4%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>

Skolinspektionen. (2019). Musikundervisning i Grundskolan årskurs 7-9. Tematisk

kvalitetsgranskning. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2019/musikundervisningen/tkgmusikundervisning.pdf>

Sveriges Radio. (2016). Den svenska musikhistorien, avsnitt 40. Skapare, geni, upphovsperson: Hur går man och blir genial? <https://sverigesradio.se/avsnitt/697809>

Vetenskapsrådet. (2017). *God Forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Wieneke, J. & Schmidinger, H. (2020). Det Klang det Stadt - A Collaborative Composition Project Including Schools, a University, and an Opera House. I A. Houmann & E. Saether (Red.), *European Perspectives on Music Education, vol. 9. Make Music Matter: Music Education Meeting the Needs of Young Learners* (s.107-). Helbling.

## Intervjuguide elever på Gymnasieskolan

Hannes Wikström, Oktober 2022

### Huvudteman:

- **Metoder** / strategier i **gemensamma kompositionsarbetet**?
- **Effekter** av den gemensamma kreativa processen?
- Effekter på musiken / **konstnärliga effekter**?
- Effekter för lärande? / **pedagogiska effekter**

### Metodernas bakgrund (*väv in de här frågorna efter hand*):

- Hur har metoderna tillkommit? / Hur kom ni på att jobba såhär? (pedagogiskt fokus)
- **Vilka har inspirerat dig** / er hur har **du** / **ni** lärt er dessa metoder?
- Har du/ni alltid gjort såhär?

### Om metoderna:

- Berätta om era **metoder och strategier för det gemensamma komponerandet!**  
(huvudsyftet)

### Olika möjliga frågor:

- Har ni olika roller?
- Var det någon av er som “styrde”?
- Vem kom med idén först?
- Har alla bidragit med något, i så fall hur?

### Effekter:

- När det har fungerat bättre i det gemensamma arbetet - vad kan detta i så fall bero på?
- Vad är bra med samarbetet, att komponera, skapa musik tillsammans? (effekter)
- Vad är svårt med att samarbeta i grupp? (hinder)
- Blir ni nöjda med resultatet av grupparbeten?
- Jämför en individuell kompositionsprocess med en gemensam - skillnader?
- Blir musiken annorlunda när ni jobbar tillsammans?

### **Specifika frågor om projektet (*frågor formulerade mot bakgrund av mina fältanteckningar från arbetet på lektionerna*) obs vänta med dessa frågor längre:**

- (angående gemensamma referenser som strategi i arbetet) Hade ni någon gemensam referens? T.ex. en låt eller en genre som ni lyssnade på eller pratade om tillsammans?
- Hur startade ni låten? Hade ni t.ex. en idé om en hel form, eller mer en melodi / eller harmonik / sound?
- När ni skiftade roller under projektet - i synnerhet i början av andra lektionen. Vad hände när ni gjorde detta? Skillnad i processen? I låten?
- När ni jobbar gemensamt - har ni några strategier för att “utnyttja” era respektive styrkor?

- Lär ni er något av varandra när ni samarbetar? Vad?
- Hur upplever ni det att ha något att utgå ifrån när ni ska komponera tillsammans? D.v.s. filmen, eller mina instruktioner med att ha en "sampling".
- Hur tror ni att det hade varit om jag bara sa "skriv ett stycke gemensamt, längd ca 1.5 min".

***Osv. fånga upp teman och områden med hjälp av följdfrågor, leda dem vidare om de är inne på något intressant gällande metoder, och eller effekter (konstnärliga och pedagogiska) - ovan frågor exempel.***



## Intervjuguide - Musiklärare på Gymnasieskolan

Hannes Wikström, Oktober 2022

### Fokus:

- Huvud-teman:

- **Metoder** / strategier i **gemensamma kompositionsarbetet**?
- **Effekter** av den gemensamma kreativa processen?
- Effekter på musiken / **konstnärliga effekter**?
- Effekter för lärande? / **pedagogiska effekter**

### Lärarens bakgrund?

- Utbildning?
- Åtaganden musikaliskt, tjänster som lärare?

### Pedagogiska ambitioner (effekter):

- **Varför** väljer du att låta eleverna jobba med **skapande projekt** (komposition)?
- **Varför** väljer du att låta eleverna arbeta med skapande och komposition i **gruppformat**?
- Finns det stöd / belägg för dina val, som du känner till? T.ex. forskning eller annat.

### Metoderna:

- **Hur jobbar** du med **kollektiva kompositionsuppgifter i din undervisning**?
- Dvs vad får eleverna göra? (T.ex. filmserieklipp)
- Uppmuntras eleverna att komponera inom flera genrer?
  
- Hur har ovan pedagogiska **metoder uppkommit**? Var har du lärt dig dessa? (*viktig fråga*)
  
- I samkomponerande-processer - vilka **parametrar** upplever du är mest **avgörande** för om en elevgrupp:
  - ... lyckas väl - rent **konstnärligt resultat**-mässigt?
  - ... utvecklas, **lär sig mest**, individuellt och som grupp?
  - Med andra ord: Vad krävs för att ett sådant skolprojekt ska vara lyckat, ur ett pedagogiskt och konstnärligt perspektiv?
  
- Vilka **hinder och nackdelar** finns i dessa processer?
  - För dig som lärare?
  - För eleverna?
  
- Vilka **vinster**, fördelar?
  - För dig som lärare?
  - För eleverna?

### Effekter:

### ***Pedagogiska (fokus här)***

- Vilka är effekterna av gruppformatet på lärandet?
- Effekter för de svagare eleverna? Effekter för de starkare?
- Effekter av kompositionsprojekt generellt?
- Effekter av kollektiv komposition specifikt?

### **Specifika frågor efter analys av elevintervjuer:**

- Elevernas referenslyssning som metod - har du reflekterat något över detta? Vad?
- Gruppsammansättningen i sådana gemensamma skapandeprojekt - på vilket sätt spelar den in, enligt din erfarenhet?
- Eleverna menar att de lär av varandra. Håller du med? Kan man problematisera påståendet - finns det kanske även "baksidor" av att de "lär varandra"?
- Eleverna menar att de har utvecklats under sina tre år - de samarbetar med bättre resultat nu, menar t.ex. en elev i åk3. Hur tänker du i förhållande till den här typen av progression, kopplat till specifikt kollektiva kompositionsuppgifter? (*T.ex. jobbar du aktivt med progression - svårighetsgrad i uppgifter, fler / färre ramar etc?*)

# Samtycke till medverkan i examensarbete

Medverkan i examensarbete för KPU, kompletterande pedagogisk utbildning, Lunds universitet, Musikhögskolan.

Studien samlar in data genom intervjuer med informanter. Intervjuerna spelas in som ljudfil och behålls under arbetets gång, endast av studenten - bevaras säkert, oåtkomligt för utomstående.

- Materialet innefattar deltagarnas bakgrund samt innehåller svar på frågor kopplade till ämnesrådets tema: kollektiva kompositionsprocesser.
- Citat kan komma att hämtas ur materialet och vara en del av arbetet. Person bakom citatet nämns med namn, förutom om/när det gäller elever och lärare vid den aktuella skolan, vilka är anonyma.
- De textpassager som behandlar namn (t.ex. citat och informantbeskrivningar) kommer att skickas till respektive informant för godkännande före eventuell publicering av texten.
- Eleverna och läraren på skolan som deltar i studien kommer att vara anonyma, liksom skolans namn.
- Övriga informanter kommer att - vid godkännande - vara icke-anonyma.

Medverkan baseras på samtycke. Samtycke kan när som helst återkallas, utan negativa konsekvenser. Projektet utgår från Vetenskapliga rådets forskningsetiska principer.

Namn:.....

Namnförtydligande:.....

Dagens datum:.....