



LUNDS UNIVERSITET

Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE 15hp

Vårterminen 2019

Läraryrket i musik

Elias Jakobsson & Lucas Jedahlus

Att utveckla läromedel i trumspel

En utprövning och analys av ett nytt läromedelskoncept

Handledare: Maria Becker Gruvstedt

Sammanfattning

Titel: Att utveckla läromedel i trumspel – En utprövning och analys av ett nytt läromedelskoncept

Författare: Lucas Jedahlius & Elias Jakobsson

Föreliggande arbete grundar sig i vår ambition att göra ett trumläromedel som befinner sig i nutiden samtidigt som det ska vara anpassningsbart även till framtiden. I samband med studien har detta trumläromedel skapats i konceptform. Det framtagna konceptet omfattar, men är inte begränsat till; *digitalisering*, ett tydligt *syfte*, *sammanhang*, fokus på *kreativitet* och tydlig *progression*. Frågeställningen kan sammanfattas till: *Hur väl fungerar vårt trumläromedel/koncept i en övningssituation och hur kan det utvecklas?* Studien är genomförd med två kvalitativa metoder; *kvalitativa intervjuer* och *observation* med *loggbok*. Informanterna har bestått av både lärare i trumspel och studenter. Resultatet visar att informanterna uttrycker önskningar om nya moderna läromedel samt ställer sig positiva till det läromedelskoncept som prövas i studien. Slutsatsen visar hur detta läromedelskoncept kan uppfylla de moderna kriterier och önskemål som studiens elever och lärare har. Dessa kriterier kan sammanfattas följande; ett trumläromedel som befinner sig i nutiden men också anpassningsbart för framtiden, en noga utstuderad struktur i läromedlet, en stor variation, detaljrikedom, dimensioner av multimedia och digital integrering.

Sökord: Trummor, Läromedel, Läroböcker, Lärobok, Progression.

Abstract

Title: Developing teaching materials for drums. A trial and analysis of a new teaching material concept

Authors: Lucas Jedahlius & Elias Jakobsson

This study is based on our ambition to make a drum teaching material that is contemporary, whilst also adaptable to the future. In connection with the study, this drum teaching material has been created in concept form. The concept developed includes, but is not limited to; digitization, a clear purpose, context, focus on creativity and clear progression. This study's issues can be summarized to; How well does our drum material/concept work in a learning situation and how can it be further developed? The study was conducted with two qualitative methods; qualitative interviews and observation with logbook. The informants have consisted of both drum teachers and students. The result shows that the informants express wishes for new modern teaching aids and are positive about the teaching material concept that is being tested in this study. The conclusion shows how this teaching material concept can meet the modern criteria and desires that the students and teachers of this study have. These criteria can be summarized as follows; a drum teaching material that is contemporary but also adaptable for the future, a carefully studied structure of the teaching material, a great variety, detail, dimensions of multimedia and digital integration.

Keywords: Drums, Teaching materials, Study Materials, Progression.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1 Syfte och problemställning	7
2. Bakgrund/Koncept	8
2.1 QR-kod	8
2.2 Hashtag	8
2.3 Syfte med materialet	8
2.4 Övningsstrategier	9
2.5 Lätt att komma igång	9
2.6 Ambidextriösa förhållningssätt	9
2.7 Layout	9
2.8 Automatisera tidigt	10
2.9 Kreativitet	10
2.10 Progression	10
2.11 Sammanhang	11
3. Litteraturgenomgång	12
3.1 Instrumentalundervisning och undervisningsmaterial	12
3.1.2 Lärarens ansvar för elevens lust	14
3.3.2 Olika perceptionsvägar för lärande	14
3.3.3 Medvetenhet	14
3.2 Mindset	15
3.2.2 Statiskt och dynamiskt mindset	15
3.2.2 Motivation	15
3.3 Övning	16
3.3.1 Kortsiktiga och långsiktiga mål	19
3.4 Digital utveckling i undervisning och material	19
3.5 Layout och disposition	20
4. Metod	22
4.1 Val av metod	22
4.1.1 Studiens fokus	22
4.1.2 Kvalitativ Intervju	23
4.1.3 Deltagande observation	24
4.4 Studiens design och genomförande	25
4.4.1 Urval	25
4.4.2 Presentation av informanterna	26

4.5	Analys	27
4.6	Resultatets kvalitet och tillförlitlighet	27
4.7	Etiska frågor	28
5.	Resultat	28
5.1	Koncept	29
5.1.1	Digitalisering	29
5.1.2	Syftet med materialet	39
5.1.3	Övningsstrategier	39
5.1.4	Automatisera tidigt	33
5.1.5	Ambidextriösa förhållningssätt	34
5.1.6	Layout	34
5.1.7	Kreativitet	35
5.1.8	Progression	35
5.1.9	Sammanhang	36
6.	Diskussion	38
6.1.1	Koncept	Fel! Bokmärket är inte definierat.
6.1.2	Digitalisering	38
6.1.3	Syfte med materialet	39
6.1.4	Övningsstrategier	40
6.1.5	Automatisera tidigt	41
6.1.6	Ambidextriösa förhållningssätt	41
6.1.7	Layout	41
6.1.8	Kreativitet	43
6.1.9	Progression	43
6.1.10	Sammanhang	44
7.	Referenser	45
Bilaga 1		49
Bilaga 2a		50
Bilaga 2b		51
Bilaga 3		52

1. Inledning

Redan under de första åren på musikhögskolan i Malmö fick vi båda en stor motivation till att själva skapa ett läromedel för trummor. Incitamentet till denna motivation kom under en lektion i trummetodik där alla fick i uppgift att ta med sig alla trumböcker de har haft. Det blev otroligt många böcker och vi fick en idé: går det inte att utveckla ett läromedel som är så omfattande och pedagogiskt som möjligt? Samla tekniker, komp och annat trum-relaterat i ett enda läromedel. Ett verktyg som är så kraftfullt och kompetent men ändå lätt att läsa och följa både för elever och lärare. Ett läromedel som inte minst skulle vara till nytta för oss båda i rollen som blivande trumpedagoger. Under vårt andra år på musikhögskolan gjorde vi, med den nyligen funna motivationen i ryggen, en studie om hur stort behovet är av en modern och omfattande trumbok samt hur skapandet av en trumbok med en väl utarbetad progression kan gå till. Vi gjorde en litteraturstudie på sex trumböcker som vi bedömde var populära och omtyckta, vi gjorde också intervjuer med elever och lärare för att ta reda på vad som skulle kunna förbättras hos dessa trumböcker. Vi fick många intressanta resultat av denna studie som gav oss mersmak att undersöka hur vi kan skapa ett nytt och modernt trumläromedel.

Under VFU-perioden, vårt femte år på musikhögskolan uppfattade vi att det saknades ett läromedel som var omfattande och anpassat både för skola och egna studier. Eleverna som vi mötte visade att de inte hade kunskaper nog för att de själva skulle hitta vägen fram till nästa övning eftersom allt det ansvaret tycktes ligga hos läraren. Hur skulle dessa elever gå tillväga när de har slutat gymnasiet och vill gå vidare med sin övning på egen hand? Vi upplevde att det fanns ett behov av ett läromedel som kan leda elever både under och efter skolgången. Ett läromedel som erbjuder olika riktningar för eleven att ta. Vi förstår själva att ett komplett läromedel för trummor är nästintill omöjligt att uppnå, däremot kan ett läromedel referera och hänvisa till fördjupningsmaterial och vidare instudering för att på så sätt ge både ära och levebröd till de människor som har fördjupat sig i olika tekniker och spelsätt som inte vi har. Hjulet är redan uppfunnet, vi vill istället vara en del av motorn som får hjulet att snurra.

1.1 Syfte och problemställning

Syftet med studien är att pröva ett material avsett för trumundervisning enligt det koncept som vi har utarbetat. Avsikten är att undersöka hur materialet fungerar i undervisningssituationen, hur elever och lärare uppfattar materialet samt vad de anser är önskvärda kvaliteter för ett väl fungerande undervisningsmaterial för trummor.

Våra forskningsfrågor är följande:

- Vilka synpunkter och uppfattningar om materialet ger trumelever och trumlärare uttryck för när de får prova en del av konceptet?
- Hur går studiens trumelever och trumlärare tillväga och vilka kvalitéer tittar de på, vid val av läromedel i trumspel?
- Hur beskriver trumelever och trumlärare en önskvärd utveckling av läromedel för trummor?

2. Bakgrund/Koncept

Här beskriver vi det koncept som vi har utvecklat utanför detta arbetet. Det är dock detta koncept som ligger till grund för studien och vi har låtit elever och lärare både pröva och analysera det. Vi vill skapa ett läromedel som ligger i samklang med dagens utveckling både när det gäller digitalisering. För att få en bild av hur materialet sett ut när det delats ut till informanterna se bilaga 2a och 2b.

2.1 QR-kod

Denna QR-kod har vi länkat till en spotifylista med låtar som enkelt går att applicera övningen på. QR-koden är i detta arbetet obrukbar av upphovsrättsliga skäl. Vårt urval av låtar har vi fördelat med femtio procent kvinnliga artister och femtio procent manliga artister.

SPOTIFYPLAYLIST



2.2 Hashtag

Hashtags är något som mer och mer är vanligt förekommande idag i de sociala medierna. Hashtags används för att öronmärka videoklipp eller bilder, för att samla all den media under en och samma digitala "rubrik". Vår nuvarande hashtag är endast en prototyp, den är i det tillståndet inte tillräckligt specifik och ordet "fatback" har andra betydelser vilket gör att vår hashtag försvinner i det digitala bruset. Den behöver vara mer deskriptiv innan den kan sättas i bruk. Vårt syfte med hashtagen är att enkelt kunna dela med sig och även ta del av andra trumslagares videos på övningen. Vi tror detta kommer vara en stor inspirationskälla för eleverna men också en motivationshöjande faktor genom att de sedan kan gå tillbaka och se på sina tidigare videos, som en portföljmetod eller övningsdagbok, och se sina framsteg och resultat på ett tydligt sätt.

#FATBACK

2.3 Syfte med materialet

Högst upp på sidan skriver vi i en ruta varför läsaren ska öva på Fatback. Vi tror att genom att tidigt presentera vad läsaren ämnar få med sig av övningen får läsaren en tydligare ingång när hen börjar öva.

VARFÖR FATBACK?

FATBACK ÄR EN ÖVNING SOM HAR ANVÄNDS AV FLERA VÄLETABLERADE TRUMMISAR BL.A. PER LINDVALL, RASMUS KILBERG OCH MARCUS LILLIEQUIST.
DENNA ÖVNING HJÄLPER DIG:
- ATT SPELA MER "IN-THE-POCKET"
- ATT FÅ MER KOLL PÅ DIN TIME OCH UNDERDELING I SPELET.
- ATT FÖRBÄTTRA DIN KOORDINATION.

2.4 Övningsstrategier

Under vår tid som trummisar har vi hunnit spela igenom mängder av trumböcker. I många av läromedlen saknas det ofta övningstips och övningsstrategier. Ofta står det hur övningen ska spelas men inte hur ett övningspass kan läggas upp. Att få redskap till att lägga upp sina övningspass är något som också bidrar till att det blir mer effektiv övning samtidigt som att det blir lättare att fokusera eftersom det är solklart vad som ska göras under övningspasset, minimal tankekraft går åt till att leta efter nästa uppgift.

ÖVNINGSTIPS:

- BÖRJA LÅNGSAMT
- SPELA MED METRONOM
- FOKUSERA ATT FÅ JÄMN DYNAMIK I SLAGEN

UPPDRAG:

- VÄLJ UT EN VALFRI LÅT ELLER FRÅN LISTAN FRÅN QR-KODEN.
- PLANKA SEDAN LÅTEN OCH APPLICERA FÅTBÄCK!
- SPELA IN DIG SJÄLV

LYCKA TILL!!

2.5 Lätt att komma igång

Vi vill försöka minimera våra instruktioner för att få läsaren att så snabbt som möjligt komma igång och spela. Oavsett vilken nivå läsaren är på ska läsaren enkelt kunna komma igång att spela och lägga ribban efter den nivå läsaren är på. Detta innebär att varje övning måste ha olika svårighetsgrader för att läsaren ska bli tillfredsställd oavsett nivå.

2.6 Ambidextriösa förhållningssätt

De flesta böcker använder sig av H (höger) och V (vänster), eller R (right) och L (left) om det är på engelska. Det innebär att alla trumböcker utgår från högerhänta personer, vänsterhänta personer blir tvungna att tänka tvärtom. Vi har valt att ha ett ambidextriöst förhållningssätt till vårt material. Det innebär att inte skriva ut höger eller vänster utan istället använda X (som är den ledande handen) och O (icke ledande handen). Detta gör vi för att alla läsare ska ha samma tillgänglighet till materialet även om läsaren är höger- eller vänsterhänt.

2.7 Layout

Vi har valt att ha ett minimalistiskt tillvägagångssätt när vi har designat vår layout. För oss är det viktigt att inte ha variationer i oändlighet, sida efter sida, utan bara de mest essentiella variationerna är av vikt. Sen är vår vision att få läsaren att skapa sina egna variationer samt att vi refererar till fördjupningsmaterial om något sådant finns.

Vår ambition är att typsnittet ska vara konsekvent och inte för sterilt, men än viktigare är att det ska vara ett typsnitt för alla. Det finns ett typsnitt som är utvecklat för personer som har dyslexi. “Dyslexie Font” finns att ladda hem på nätet och det har utvecklats för att personer med dyslexi lättare ska kunna läsa texten. Dock har vi inte lyckats få in det i den nuvarande övningen på grund av små tekniska skäl, men ambitionen är att hela vår trumbok ska vara läsbar för alla.

2.8 Automatisera tidigt

Vi tror att genom att automatisera olika moment i övningen bidrar det till att läsaren inte har lika många saker att fokusera på. I vårt fall har vi gått tillväga på följande sätt; läsaren börjar med paradiddel-mönstret och befäster det rejält. När läsaren sedan går vidare kan denne lägga allt fokus på de olika bastrummevariationerna i övningen.

2.9 Kreativitet

Vi vill att den som använder materialet alltid ska ha möjlighet att på egen hand vara kreativ och kunna utveckla övningarna. På vår övning “Fatback” har vi valt att begränsa antalet skrivna variationer av den anledningen att läsaren ska kunna hitta på och skriva ner egna variationer. Vi hjälper också läsaren genom att skriva hur de kan gå vidare på egen hand med övningen längst ner på sidan.

2.10 Progression

I vårt material har vi en tydlig progression som ser ut såhär:

- Börja med att spela paradiddeln med handsättningen som står längst upp
- Lägg till den angivna dynamiken i slagen
- Applicera bastrumman och variationerna (även de följer en tydlig progression där det blir svårare och svårare för varje variation)
- Applicera låtarna från spotifylistan på denna övning.
- Planka låtar själv och applicera på övningen

I slutändan vill vi att den som använder materialet ska kunna stå på egna ben och själv utforska och utveckla övningen vidare och även planka fler låtar än de som står på sida nummer två.

2.11 Sammanhang

Detta kan vara en av det viktigaste av alla punkter, den har en tydlig koppling till punkten "Ett varför". Vi vill att läsaren så fort som möjligt sätter övningarna i ett sammanhang, i vårt fall kopplar vi samman låtar som läsaren enkelt kan applicera övningen på. Detta gör att övningen inte bara blir en övning utan även något musikaliskt som direkt kan omsättas i praktiken.

3. Litteraturgenomgång

I detta kapitel redovisar vi den litteratur som vi har bedömt som relevant för slutsats- och diskussionskapitlet. Litteraturen är uppdelad efter teman för att öka förståelsen för hur vi har valt att kategorisera den.

3.1 Instrumentalundervisning och undervisningsmaterial

Enligt Zimmerman Nilsson (2009) finns det ett övergripande mönster i musiklärares val av undervisningsmaterial och det är att innehållet i detta tenderar att fokusera på hantverket, tekniken och regelföljande, medan musikaliska och kreativa dimensioner behandlas som förgivettagna. Detta är en avgörande aspekt för undervisningens kvalitet men eftersom lärarens kapacitet och handlingar är det som definierar undervisningen så kan den aspekten gå förlorad (Shulman, 1986). Lärarens avsikter och handlingar leder till att vissa delar av innehållet uppmärksammas mer än andra (Kroksmark, 2000), Det finns således anledning att anta att lärarens förmåga dikterar hur materialet används. Tidigare internationell forskning visar att musiklärare snarare besvarar frågor utifrån sin identitetsuppfattning än från ett tydligt kunskapsperspektiv (Clandinin och Connelly, 1995), vilket kan ses som en möjlig förklaring till relationen mellan musiklärares avsikter och deras undervisning. Dessutom drar Jörgensen (2000) slutsatsen att instrumentallärare generellt ger för lite stöd åt eleverna när det kommer till att utveckla övningsstrategier. Detta gör i sin tur att eleverna kan få det svårare, på ett metodiskt plan, att ta sig an de uppgifter och övningar de får av läraren.

Enligt Rostvall och West (1998) har vuxna en referensram som inte barn har. Barn och unga elever är i behov av att först erfara en mängd olika genrer och spelsätt för att bilda sig en uppfattning om sin egen musiksmak. Det är viktigt att läraren har förmåga att ge erfarenhet till eleven i dessa genrer och spelsätt och kan vägleda eleven under dennes musikaliska resa (Rostvall och West, 1998). Dewey (1999) hävdar att innan läraren kan ge erfarenhet till en elev måste läraren först formulera erfarenheten. För att formulera en erfarenhet krävs det att läraren ser på erfarenheten från elevens perspektiv och bedömer erfarenhetens relevans för eleven, för att på så sätt få eleven att knyta an erfarenheten (Dewey, 1999). Innan eleven har lyckats skaffa sig god erfarenhet och referensramar så är det andra faktorer som spelar in, konstaterar Rostvall och West (1998). Ett exempel på en sådan faktor är att läraren endast lär ut från ett läromedel, sida till sida, och inte ser vad just den eleven behöver i det tillfället.

Rostvall och West (1998) skriver om vikten av att göra ett bra urval av repertoar som lärare. Det urvalet läraren gör påverkar inte bara elevens motivation utan också elevens framtida lärande. Lärarens personliga åsikter om olika genrer och spelsätt kan ofta tydas i urvalet av material (Rostvall och West, 1998). Det kan innebära att den musik som eleven tycker bäst om inte finns med i undervisningen. Friheten är en stor faktor till elevens motivation och det kan räcka att det är läraren och inte eleven som väljer ut vilket läromedel eleven ska spela efter för att reducera eller helt tillintetgöra elevens motivation (Fuglseth, 1994). Rostvall och West (1998) anser dock att det numera är vanligt att eleverna själva har stort inflytande på repertoar och tar inte sällan med sig egna låtar till lektionen. Fostås (2002) menar att om eleven kan materialet så tycker eleven i regel om det. För att eleven ska nå upplevelsen av att kunna materialet föreslår Fostås (2002) att musiken i undervisningen bör ha ett tydligt fokus, innehålla spännande och intressanta delar och tillåta ett uttrycksfullt spel relativt tidigt i instuderingsfasen.

Fuglseths (1994) analys av läromedel för valthorn tyder på att viss information går förlorad. Det gäller framförallt information som handlar om hur eleven ska hantera läxor hemma. I de analyserade böckerna finns väldigt lite information om hur en elev ska gå tillväga med övning hemma eller om eleven stöter på problem med en uppgift. Hon tillägger även att bristen på föräldravägledning i läroböcker är stor. Ett kapitel som föräldrar till elever skulle kunna läsa och få information om hur de kan stötta sitt barn i övande skulle kunna vara en lösning.

Schenck (2006) skriver att varje lärare måste hitta ett material som är kompletterande till elevens rådande kunskap och materialet ska ha en lagom progressionstakt. Många läromedel är uppbyggda på att det kommer nya moment i spelet för varje stycke i boken och följs bokens progression exakt så hinner nästa svårighetsgrad påbörjas innan det nuvarande momentet hunnit slå rot.

Karlsson (2002) hävdar att återkoppling och feedback fungerar som bäst när eleven utifrån den kan identifiera sina egna styrkor och svagheter och få en egen uppfattning om hur väl hen har lyckats med sin uppgift.

3.1.2 Lärarens ansvar för elevens lust

Enligt Schenck är *lust* och *självmotivation* är en förutsättning för “allt sunt” lärande. En elev har lust att lära sig ett instrument om hen upplever det som meningsfullt, intressant och roligt (Schenck, 2006). “Det sämsta skälet av alla att lära sig något är för att någon tvingar dig.” (O’Connor, 1987 citerad i Schenck, 2006, s. 161-162). Fostås (2002) anser att en viktig del i arbetet med att lära elever att öva är att tydliggöra elevernas inre drivkraft och självmotivation och visa hur de ska förhålla sig till det i praktiken. Fostås skriver några frågor som lärare bör tydliggöra och elever fundera över:

- Hvordan kan jeg best skape og ta vare på min egen motivasjonsenergi?
- Hvordan og hvorfor blir jeg av og til tappet for motivasjon?
- Hva skjer egentlig når jeg klarer å komme meg ovenpå igjen?
- Hva blir lærerens rolle midt i alt dette?
- Hva slags hjelp ønsker jeg meg fra læreren?

(Fostås, 2002, s. 205)

När studentens motiveringar är klargjorda genom ovanstående frågor finns det möjligheter för läraren och eleven att tänka mer flexibelt och kreativt kring elevens motivation och lust. Eleven ska gärna delta i denna process för att göra den tydlig och förståelig för eleven (Fostås, 2002).

3.3.2 Olika perceptionsvägar för lärande

Enligt Schenck (2006) lär sig alla människor på olika sätt, vissa lär sig bäst via; den *visuella*, *auditiva*, *taktila*, *kinestetiska*, *verbala* eller den *känslomässiga* perceptionen. För att fånga alla elever är det då viktigt att variera undervisningen och använda alla sina olika sinnen som vägar till lärande. I *Tidningen Grundskolan* (2004) säger flöjtpedagogen Camilla Jigsved och rytmikpedagogen Anna-Maria Koziomtzis att om eleverna får lära sig med genom flera olika perceptionsvägar är förutsättningarna att eleverna lyckas spela rätt och att minnas musiken mycket större. Elevens förmåga till lärande utvecklas genom att öppna och stärka de perceptionsvägar som är svaga hos eleven (Schenck, 2006).

3.3.3 Medvetenhet

Medvetenhet handlar om att vara uppmärksam under övning utan döma sig själv. Att bara reflektera över vad som gjorts utan att lägga några värderingar i det (Schenck, 2006). Det är viktigt att eleven själv får goda kunskaper om hur hen övar på bästa sätt och med målet att eleven till slut blir sin egen lärare. Att läraren och eleven samtalar om övning är då en

betydande del både för eleven själv men också för elevens föräldrar, anser Schenck (2006). Föräldrarna är en viktig del i övandet, att eleven får någon som kan stötta och uppmuntra eleven att utvecklas även utanför lektionerna (Fuglseth, 1994; Schenck, 2006).

3.2 Mindset

Med *mindset* eller *mentalitet* menas ett dominerande tanke- och förhållningsmönster. Begreppen kan appliceras på en grupp människor men även enskilda personer. Det går även att översätta och jämföra mindset med *världssyn* eller *livsfilosofi* (Dweck, 2006).

3.2.2 Statiskt och dynamiskt mindset

En person med ett *statiskt mindset* har svårt för förändring och placerar gärna saker och ting i fack. Dessa personer anser att varje individ är oföränderlig (Dweck, 2006). Ett tydligt tecken på en person med ett statiskt mindset är en allvetare som vägrar att erkänna sina fel. “Why Nobody Likes a Loser” av Amy Waldman 21 augusti 1999, är en artikel i *New York Times* som hävdar att om en person förvandlar misslyckande från händelse till identitet tyder det på att personen har ett statiskt mindset. Istället för att personen säger “jag misslyckades” övergår det istället till “jag är ett misslyckande” (Waldman, 1999). Motsatsen till statiskt mindset är *dynamiskt mindset*.

En person med ett *dynamiskt mindset* har lättare att förändras och ser istället sina misslyckanden som något lärorikt och utvecklande, menar Dweck (2006). Hattie (2012) menar att misstag och fel ska ses som viktiga lärtillfällen, både för lärare och elever. Lärtillfällen där de kan ha en dialog om vad som gick fel och då framhäva ett öppet och nyfiket klimat. Dweck (2006) skriver att en person med ett dynamiskt mindset kan i hög grad ändra sitt mindset, oavsett hur mycket intelligens den personen har, genom att anstränga sig med hårt arbete och erfarenheter. Människor med ett dynamiskt mindset trivs när de försöker nå det omöjliga och detta är en förutsättning för att nå mästerskap.

3.2.2 Motivation

Självstyrning, mening och mästerskap är tre viktiga aspekter för att kunna nå sina mål (Pink 2011).

Självstyrd motivation innebär att man agerar med en känsla av helt fri vilja och fritt val, medan kontrollerad motivation innebär att man agerar med en upplevelse av påtryckningar och krav på särskilda resultat som kommer från krafter som uppfattas ligga utanför det egna jaget. (Pink, 2011 s. 85)

I motivationspsykologin skiljs det på inre och yttre motivation (Fostås, 2002). Pink (2011) menar att den inre motivationens belöning definieras av att själva handlingen i sig är belöningen till skillnad från den yttre motivationen där istället handlingens konsekvenser är belöningen. Det finns sju brister med yttre motivation, eller morötter och piskor som Pink (2011) kallar det. Morötter och piskor kan tillintetgöra den inre motivationen, krossa kreativiteten, tränga undan bra beteende, uppmuntra till fusk, genvägar och oetiskt beteende, framkalla beroende och främja kortsiktigt tänkande” (Pink, 2011). Motsatsen till yttre motivation, alltså den inre motivationen, hjälper den istället till att göra personen mer självstyrande. Karlsson (2002) menar att elever som är självstyrda tar egna initiativ och styr sitt eget lärande istället för att vänta på att läraren ska leda dem. För att elevernas arbetssätt då ska kunna beskrivas som självstyrt måste eleven bland annat kunna; sätta upp mål och planera för sitt lärande, observera och även föra anteckningar för sig själv, belöna sig själv, repetera och memorera och även ta hjälp av andra, läroböckerna och av de egna anteckningarna.

3.3 Övning

“Ju roligare det är desto bättre går det och ju bättre det går desto roligare blir det” (Schenck, 2006. s 167). Ordet “roligt” kan ha många olika betydelser. “Roligt” kan till exempel vara att “ha skoj”, men det kan också vara känslan av tillfredsställelse genom framsteg efter hårt arbete. Schenck (2006) menar att njutningen av musikaliska upplevelser också är att ha roligt. Han menar även att det viktigt att läraren har god kännedom om grundläggande övningsprinciper för att kunna skapa så effektivt och roligt lärande som möjligt för eleven. Delhi, Fostås, Johnsen (1980) har genom samtal med elever, samlat in tips på vad som gör det lättare att komma igång med övningen.

“...det er lettere å komme i gang med øving:

- *når stykket er fint*
- *når du vet akkurat hva du skal øve på (øveplan, leksebok)*
- *når du vet hva du skal gjøre for å få det til (øverutine, strategi)*
- *når du vet akkurat hva du skal få til (delmålbevissthet, delmål for stykket)*
- *når du har en fast tid du skal øve på hver dag*
- *når du skal brukne stykkene til noe bestemt, f.eks. spille for noen*
- *når du tenker på at de andre i gruppen skal høre på deg neste gang*

- *når du vet du ikke skal øve på stykker bestandig, men gjøre noe annet også. Kanskje lage en sang eller skrive noe i noteboken.*”

(Dehli, Fostås, Johnsen, 1980, s. 114)

Fostås, pianist och pianopedagog vid musikhögskolan i Norge, har i sin bok *Instrumentalundervisning* (2002) fått fram snarlika svar som Dehli, Fostås, Johnsen (1980), efter hennes samtal med sina elever.

Gallwey (1974) berättar, i sin bok *Det inre spelet*, om två olika “jag” vi alla har inom oss. “Jag 1” som är vår medvetna ordregivare som har en nödvändig och konstruktiv roll men som gärna vill styra, ställa och döma det vi gör. “Jag 2” är vår mottagare som försöker att följa alla de instruktioner som “Jag 1” ger. När samarbetet mellan dessa två jag inte fungerar börjar det ställa till det för oss och dömande tankar om oss själva tränger sig på, menar Gallwey (1974). Det som ofta händer då är att “Jag 1” står i vägen för “Jag 2” med tankar, dömanden och försöker då utföra saker/rörelser på egen hand fastän den egentligen bara ska ge order. Detta leder till att våra musikaliska och fysiska resurser inte utnyttjas till fullo som till exempel att personen i fråga spänner och anstränger sig för mycket under utförandet.

Gallwey (1974) menar att genom att sysselsätta “Jag 1” med en uppgift resulterar det i att “Jag 2” kan jobba ostört och de båda jag:en får ett bättre samarbete. Gallwey (1974) vill att utövaren fokuserar på något helt annat än sin egen prestation och inte heller värderar den i realtid utan hellre efter övningspasset.

När en tennisspelare är helt “inne i spelet” “...försöker han inte träffa bollen... Möjligtvis är han medveten om hur bollen ser ut, låter och känns, kanske till och med om den taktik som situationen kräver, men spelaren verkar helt enkelt bara veta det, utan att tänka på hur man ska göra. (Gallwey, 1979, s. 21)

Att låtsas vara någon annan kan också hjälpa till att hålla “Jag 1” borta, det kan till exempel vara ens idol eller en förebild inom den uppgift som utövas just då. Om utövaren låtsas att vara någon annan så blir det inte utövarens fel om något skulle gå snett utan den person som utövaren låtsas vara. Detta hjälper till att skapa lugn och lättar på pressen, menar Gallwey (1974).

Enligt Gallwey (1974) måste övning så långt det är möjligt betraktas objektivt, det kan bara ske när den personliga bedömningen läggs åt sidan. Vad gäller det andra Jag:et så gäller det att

programmera "Jag 2" med bilder och inte med ord, det är därför bra att förebilda istället för att ge muntliga instruktioner, menar Gallwey (1974).

Enligt Schenck (2006) har människor en bekvämlighetszon, i populärkultur är detta fenomen ofta benämnt med den engelska termen "comfort zone". I denna zon finns all den kunskap som en person har befast, utanför zonen finns nya, upptäckta kunskaper. För många personer kan det kännas otryggt och obehagligt att gå utanför sin bekvämlighetszon men för att utvecklas med sin övning gäller det att vidga sin bekvämlighetszon, menar Schenck (2006). Han anser också att det är viktigt att inte ignorera bekvämlighetszonen eftersom vi tycker det är roligt att spela det vi kan men för att utvecklas behöver den som övar göra variationer på det. Att komma bort från sin bekvämlighetszon är en positiv utmaning, men eftersom det kräver extra stor koncentration är det viktigt att inte göra det för länge. Det är därför viktigt att återkomma till det som redan är bekvämt, menar Schenck (2006). Enligt Gallwey (1974) så lär människan sig mycket fortare om hen har en utforskande inställning. Det tankefel som har störst konsekvenser för utveckling enligt Gallwey är att fokusera på vad som har skett eller vad som kommer att ske. Det är viktigt hålla sig till nuet, hävdar Gallwey.

Gallwey (1974) anser lärare kan råka ut för att överösa sin elev med instruktioner. Detta medför att eleven får så mycket tankar på vad denne ska och inte ska göra så hjärnan låser sig och eleven förlorar sin förmåga att fokusera. Det är förödande för elevens prestation under en konsert där eleven förväntas prestera. Gallwey rekommenderar vidare att lärare bör försöka iaktta mer och påtala saker mindre ofta, så rättar eleven oftast sig själv och undviker käppar i sina tankebanor.

Det viktiga med övning är att alltid hitta saker att bli bättre på oavsett hur bra eller dåligt övningen går för tillfället menar Pink (2011).

Under hela min friidrottskarriär var mitt övergripande mål att bli en bättre löpare än jag var just i det ögonblicket - oavsett om det gällde nästa vecka, nästa månad eller nästa år. Förbättringen var målet. Medaljen var bara den slutgiltiga belöningen för att jag hade nått det målet. (*Sebastian Coe, medeldistanslöpare och tvåfaldig olympisk guldmedaljör*) (citerad i Pink, 2011, s. 107)

Enligt Pink (2011) ses vinster som ett sätt att uppnå målet. Han förespråkar att sätta upp ett stort mål och sedan delmål som hjälper till att uppnå det stora målet. Det viktiga är att aldrig

känna sig färdig, att inte ha ett fixed-mindset utan att alltid hitta nya mål och utmaningar att ta sig an (Pink, 2011).

3.3.1 Kortsiktiga och långsiktiga mål

Det är viktigt att sätta upp rimliga mål för att bibehålla en bra självkänsla. Att sätta upp för höga mål för sig själv ökar risken för störningar, motgångar och misslyckanden och tillslut kan dessa misslyckanden medföra att den grundläggande tron på den egna förmågan mer och mer suddas ut (Dweck, 1986, i Karlsson, 2002). För att bibehålla en bra självkänsla gäller det att sätta upp både långsiktiga mål och kortsiktiga mål. De långsiktiga målen kan till exempel sträcka sig över ett helt år som ger en överblick över vad som behöver utvecklas och förbättras. De kortsiktiga målen sträcker sig oftast över en dag eller till och med en enstaka övning för att hjälpa till att få mening och struktur för dagen/övningen och även få möjlighet till kontinuerliga belöningar, menar Schenck (2006). Som lärare gäller det att förtydliga och konkretisera målen för eleven. Detta främst för att hjälpa eleven att stå på egna ben när det kommer till lärandeprocessen (Lindelöf och Sandelin, 1998, i Schenck, 2006).

3.4 Digital utveckling i undervisning och material

Schenck (2006) menar att det är lärarens ansvar att hålla sig uppdaterad om den pedagogiska och tekniska utvecklingen.

I en bilaga till regeringsbeslutet (I:1, 2017-10-19) gällande regeringens digitaliseringsstrategi står det att undervisning kräver både tillgång till digitala verktyg men också kompetens för att både använda och välja ut rätt verktyg.

Det krävs också tillgång till resurser och metoder som utvecklats för eller anpassats till arbete i en digital miljö. Digitala läresurser och dess användning i undervisningen kan utveckla undervisningen och bidra till barn och elevers kunskapsinhämtning. Genom att undervisningen varierar kan det leda till ökad motivation och ökat engagemang hos barn och elever. Förskollärare, lärare och annan personal kan också genom digitaliseringen ges effektiva verktyg för att följa upp enskilda barn och elevers kunskapsinhämtning. Digitaliseringen ger ökade möjligheter för förskollärare, lärare, förskolechefer, rektorer och huvudmän att skapa och sprida digitala läresurser. Det är därför viktigt att det utvecklas och finns tillgång till digitala läresurser av hög pedagogisk, interaktiv, visuell och vetenskaplig kvalitet och som uppfyller ställda tillgänglighetskrav. Det är även centralt att det finns kompetens att avgöra när och hur, samt vilka, digitala verktyg som ska användas i utbildningen.

(Bilaga till Regeringsbeslutet, I:1, 2017-10-19. s. 11-12.)

Skolverket (2019) anser att digitala verktyg och medier ska vara en naturlig del av undervisningen men att det är viktigt att dessa verktyg har ett tydligt mål så väl som syfte. Skolverket menar också att digitala verktyg och medier kan användas för kunskapssökande, informationsbearbetning, problemlösning, skapande, kommunikation och lärande.

3.5 Layout och disposition

Myndigheten för tillgängliga medier publicerade 2013 en grafisk profilmanual där de motiverar bland annat deras val av logga och färger. Myndigheten kommer fortsättningsvis förkortas till MTM. En logotyp eller bild bör ha en så kallad frizon, det innebär att det ska finnas en bit utrymme mellan bilden och texten som befinner omkring bilden, hävdar MTM. Färg är också något som är identitetsskapande och används för att förmedla känslor. Användandet av färg bör dock begränsas till ett fåtal utvalda färger för att materialet ska vara visuellt konsekvent och sammanhängande, menar MTM. De fortsätter att skriva att färgerna vitt och svart är tidlösa och ger maximal tydlighet. MTM förespråkar användandet av runda former, även i typsnitt samt vårda symmetrin, för att göra läsningen mer njutbar.

Fuglseth (1994) anser att läroböcker har varit en självklarhet i många generationers uppväxt och skolgång. Det som är speciellt med vissa läroböcker är att många elever och lärare läser dem, därmed får många också samma kunskapsunderlag. Läroböcker är kulturbärande och kulturbyggande och en del får till och med ”kult-status”, menar Fuglseth. Fuglseth konstaterar också att kopior ur läromedel ofta delas ut som enstaka pappersark. Det kan innebära att den längre progressionen går förlorad och de blir med tiden snabbt skrynkliga och lusten att spela till dem går om intet. I en lärobok så bör det inte vara för mycket noter och för lite text men heller inte tvärtom. Det är viktigt att det finns en blandning som känns jämn, skriver Fuglseth (1994). Hon nämner många exempel på moment och saker hon anser att en lärobok bör innehålla för att vara så pedagogiskt komplett och tilltalande som möjligt. Här är några av dessa exempel:

- En god progression i lärostoffet
- Ge fakta om exempelvis: transponering, gehör, improvisation, komposition, repertoar.
- Tydliga och bra instruktioner.
- Tydlig notbild.
- Snygg layout.
- Bra illustrationer.

Utöver innehållet i ovanstående lista ska en lärobok också vara motiverande och inspirerande för eleven, till exempel så ska det finnas låtar som är aktuella för eleven, anser Fuglseth (1994). En viss anpassning av språk kan vara aktuell. En lärobok bör värderas och betraktas likt skönlitterära verk eftersom de behöver fånga läsaren. Det är viktigt att eleven känner igen sig i materialet, för på så sätt så får denne lust och motivation att arbeta vidare med boken.

I boken *Noter* förklarar Tyboni (1996) olika regler och förhållningssätt som finns i notskrivande. I avsnittet som handlar om hur noter ska bindas ihop (balkas) så menar Tyboni följande; noter ska balkas i enlighet med pulsslagen. Det innebär att exempelvis åttondelar i en 4/4-takt inte får noteras som grupper om tre utan de ska ha direkt synlig korrelation till taktens pulsslag, förklarar Tyboni. Däremot finns det undantag, fortsätter Tyboni. Ett exempel på undantag är om frasen sträcker sig en liten bit in på nästa pulsslag, då finns det orsak att överväga en balkbrytning för att betona frasen visuellt. Är musiken i en oregelbunden eller sammansatt taktart ska balkningarna korrelera och betona den rådande sammansättningen. Tyboni går vidare med att förklara brutna balkar. Bilden nedan visar brutna sextondelar, grupperade två om två för att visualisera frasen. Mellan sextondelsparen är en åttondelsbalk. Åttondelsbalkens syfte är att visa respektive sextondelspars sammanlagda notvärde, förklarar Tyboni. Se bildexempel 1.

Ex. 1.



Tyboni menar att ett slagverksinstrument, som inte har någon bestämd tonhöjd lämpligen bör noteras på en enkel notlinje. Se bildexempel 2 nedan.

Ex. 2. Slagverksklav

S.D.

Tyboni skriver att slagverksklav är lämpligt att använda för notering av slagverksinstrument utan bestämd tonhöjd. Detta gäller även för trumset, trots att noter till trumset ofta noteras i ett femlinjigt notsystem

4. Metod

I detta kapitel presenteras studiens metod och överväganden kring val av metod. Vi beskriver även tillvägagångssätt för urval, datainsamling, analys och ger en kort beskrivning av studiens informanter. I slutet av kapitlet redogör vi för studiens validitet och reliabilitet.

4.1 Val av metod

Våra val av metoder bottnar i våra ambitioner som framtida lärare. I studien strävade vi efter att skapa en undervisningssituation med informanterna ungefär så som den skulle kunna se ut i vårt framtida yrke. Denna undervisningssituation har vi filmat och sedan analyserat. Vidare har vi gjort intervjuer med elever som blivit undervisade för att bekräfta eller dementera saker som observerades samt för att få elevernas tankar om vårt material och koncept.

4.1.1 Studiens fokus

Att bedriva forskning med en kvalitativ metod innebär att forskaren själv befinner sig mitt i den värld eller det fenomen som den aktuella forskningen ska förstå, menar Bryman (2011). Enligt Bryman passar kvalitativa metoder ofta bättre än kvantitativa när forskaren önskar fånga en mer detaljerad bild av hur informanten upplever och tolkar sin omvärld. Genom de långa och ingående intervjuerna fångar de kvalitativa forskarna informanternas syn på ämnet i fråga. Forskarna strävar även ofta mot att tolka människors beteende i termer av de olika värderingar och moment som de studerade individerna besitter samt ta den kultur som de tillhör i beaktning, hävdar Bryman. Kvalitativ forskning har ensamrätt när det gäller förmågan att studera mening, konstaterar Bryman.

Bryman tar upp kritik som har riktats mot den kvalitativa forskningen. En del av kritiken är att kvalitativ forskning är subjektivt och i allt för stor grad lutar sig på forskarnas egna uppfattningar och förhållande till vad som är viktigt. Svårigheterna med att replikera just kvalitativ undersökning eftersom forskaren som utför undersökningen tenderar att fokusera på data som är viktig för forskarens egna intressen och visioner, menar Bryman.

Kvalitativ forskning innebär, i vårt fall, intervjuer och observationer. I denna studie är det dessa två metoder som utgör stommen för resultatet.

4.1.2 Kvalitativ Intervju

En av de vanligaste kvalitativa forskningsmetoderna är intervjun (Bryman, 2011; Halvorsen, 1992; Holme och Solvang, 1991). Intervjuer kan utföras i olika former; en och en, i par, i grupper eller så kallade fokusgruppsintervjuer. Gällande denna studie är intervjuerna utförda en och en. Studiens intervjuer består av två parter, informanten/-er som svarar på frågorna och en forskare som ställer frågorna. Det finns olika tillvägagångssätt som kan vara tillämpliga i olika sammanhang, konstaterar Halvorsen (1992). En av dessa är den *strukturerade intervjun* som innebär att forskaren har förberett frågor som leder intervjun. En annan kan vara den *ostrukturerade intervjun* där forskaren inte har några förutbestämda frågor utan kanske är i uppstarten av sin forskning och är mer intresserad av ett fenomen. Informanten låter då informanten styra samtalet så mycket som möjligt, menar Halvorsen (1992). En *ostrukturerad intervju* är spartansk och forskaren har ofta få frågor och informanten får resonera fritt. Den ostrukturerade intervjun kan likställas med ett vanligt samtal, menar Bryman. Den *semistrukturerade intervjun* som innebär att informanten har skapat en intervjuguide med olika stödpunkter eller teman som ska beröras. Detta ger dock fortfarande en stor frihet och flexibilitet till intervjuprocessen (Bryman)

Holme och Solvang (1991) skriver att en intervju är en mycket krävande metod, både för forskaren och informanten. Forskaren måste notera icke-verbala uttryck såsom gester eller känslor. Samtidigt som forskaren måste vara noga med att inte påtvinga några av sina egna åsikter på informanten (Holme och Solvang).

En intervju bör lämpligen fångas av ljudinspelare för att forskaren senare ska kunna gå tillbaka och lyssna, anser Holme och Solvang). Den ljudupptagningen ska sedan transkriberas av forskaren. Det kan vara svårt att förstå vad informanten menar ibland då människor har olika dialekter och/eller sluddrar. Därför är det lämpligt att ljudupptagningen skickas som bilaga tillsammans med transkriberingen till informanten som får kontrollera att allt stämmer och har även möjlighet att göra korrekationer (Holme och Solvang).

Tidigt i arbetet insåg vi oss för att kvalitativa intervjuer som metod alléna inte skulle vara tillräckligt för att få ett tillräckligt resultat. Vi har därför kompletterat intervjuerna med en deltagande observation.

4.1.3 Deltagande observation

En observation är en metod som främst används i sammanhang där forskaren behöver samla in information om områden som berör skeenden och beteenden i naturliga situationer. Enligt Bjørndal (2015) är observationen som en uppmärksam iakttagelse, då det är koncentrationen på att observera något som är av betydelse för forskaren.

Observation kan delas in i två kategorier, den ena kallas *strukturerad observation* och den andra *ostrukturerad observation* (Bjørndal, 2015). Den strukturerade observationen innebär att forskaren i förväg utformat ett observationsschema med ett avgränsat fokus där forskaren sedan skriver ner sina iakttagelser. Den ostrukturerade observationen använder forskaren vid ett mer utforskande och öppet syfte med brett fokus och här utesluter forskaren att i förväg utforma detaljerade observationsscheman. Bjørndal tar upp fyra olika observationstekniker som här är uppställda med ökande grad av struktur:

1. Observationsanteckningar utan fasta kategorier,
2. Observationsanteckningar eller observationsscheman med teman/öppna kategorier,
3. Observationsscheman med slutna kategorier,
4. Observationsscheman minut för minut (eller andra tidsintervaller) - tidsanvändningsstudier kallas det för.”
(Bjørndal, 2015, s.51)

Enligt Bryman (2011) är människans minne inte att lita på och därför bör anteckningar eller loggbok föras under observationen. Loggboken ska innefatta skeenden under observationen men också forskarens reflektioner över dessa. Enligt Bjørndal är syftet med att föra loggbok att forskaren skapar en mer ingående förståelse i ett skeende. I loggskrivandet får forskaren bland annat möjlighet att analysera sina handlingar som ofta är automatiserade eller rutinmässiga, menar Bjørndal. Det finns också möjlighet att syna sin praxisteori och göra förändringar av den. Bjørndal konstaterar att det mest naturliga är att loggboken förs av forskaren själv och att den i första hand ska vara ett privat dokument. Bjørndal beskriver hur loggbok kan struktureras och ger bland annat följande exempel på format. Den *strukturerade loggboken* som har en tydlig form för beskrivning av observationen samt reflektion och analys blir i efterhand lättare för forskaren att analysera, framförallt om studien pågått under en längre period. Den *ostrukturerade loggboken* kännetecknas är att den förs i löpande text och utan några rubriker eller dylikt. En *ostrukturerad loggbok* kan frambringa forskaren till ett mer öppet sinne och kan få till följd att forskaren upptäcker saker som annars inte hade uppdagats.

Nackdelen med en ostrukturerad loggbok är att en studie som pågår under en längre period alstrar text i stora kvantiteter och kan därmed bli besvärliga för forskaren att analysera i efterhand, påpekar Bjørndal. Den *tematiska loggboken* är en slags hybrid av den strukturerade och den ostrukturerade loggboken. Tematisk loggbok går ut på att sätta upp ett antal teman eller rubriker som är intressanta för forskaren i den pedagogiska situationen (Bjørndal). Den tematiska loggboken går att likna vid den semistrukturerade intervjun.

4.4 Studiens design och genomförande

Studiens mål kräver inte att genomföra studier som går över lång tid så vi bestämde oss för att föra en tematisk loggbok för att skildra observationstillfällena. Samtliga observationstillfällen har filmats och har först skildrats i loggbok efter det att observationstillfället ägde rum eftersom både Lucas och Elias fungerade som agerande lärare under tillfället. Filmen hjälpte oss också att se detaljer som undgick oss under tillfället. Syftet med observationen och den tematiska loggboken är att vi ska kunna samla in reaktioner från informanterna på hur vårt material fungerar i en undervisningssituation. Vi valde att sätta upp våra teman i form av rubriker, samma rubriker som i resultatkapitlet eftersom det både underlättade vårt skrivarbete samt hjälpte oss att vara uppmärksamma på de detaljer som tillhör arbetet och inte sväva iväg med andra irrelevanta observeringar.

Största delen av datainsamlingen består dock av *kvalitativa intervjuer*. Dessa har utgjort stora delar av resultatet. Informanterna blev inledningsvis kontaktade och tillfrågade om de ville vara med i studien, när väl mötet skulle ske så fick de skriva på samtyckesblanketten för att ge deras medgivande till att vi använder deras information i studien. Ljud upptogs på samtliga intervjuer varpå de så snabbt som möjligt transkriberades ordagrant inklusive uppehåll, omstarter av meningar och så vidare. I det följande resultatkapitlet så redovisas delar av intervjuerna, dock med smärre omskrivningar och språkliga rättelser för att gynna läsbarheten. Under intervjuerna befann vi oss i lokaler som var väl bekanta för respektive informant för att öka deras trygghetskänsla.

4.4.1 Urval

Urvalet av informanter har grundat sig i en relativt homogen målgrupp, det vill säga att informanterna är ganska lika varandra i många kriterier. Christoffersen och Johannessen (2015)

menar att om målgruppen är homogen behöver forskare färre informanter än om målgruppen är heterogen, det vill säga när individerna är olika varandra.

Vi valde att inte åka allt för långt bort för att göra våra intervjuer och observationer och valde av bekvämlighetsskäl, som Bryman (2011) skriver om, att välja informanter som befann sig i vår närhet. Av samma anledning valde vi elever och lärare, som vi stött på under vår VFU, till informanter. Målgruppen valdes för att dessa elever var i en fas i sina studier där vi kunde förvänta oss att de kunde komma med konstruktiv och relevant respons. Urvalet av informanter har präglats av vårt val att vara två personer som arbetat med studien. Vi delade upp oss och intervjuade på varsitt håll. Elias har eftersträvat att intervjuva elever från olika skolor och med olika lärare för att få en bredare överblick. I kontrast till det har Lucas intervjuat fyra elever från samma skola med samma lärare för att få en uppfattning om spridningen av svaren är smalare då eller om information informanterna ger oss tenderar att vara baserat på deras personliga preferenser.

4.4.2 Presentation av informanterna

Här presenterar vi alla de informanter som har deltagit i undersökningen. Alla har blivit intervjuade samt filmade och observerade förutom trumlärares Håkan. Detta för att en observation av en lärare som prövar materialet inte är relevant i vår studie, det som är relevant är dock lärarens åsikter och tankar om materialet. Namnen är fiktiva för att behålla informanternas anonymitet.

- Håkan är en trumlärares som är verksam i Växjö, han undervisar trummor i alla åldrar men främst på gymnasiet men även på ett universitet i Småland. Håkan har tidigare undervisat på en folkhögskola i Småland, där han var verksam i cirka tio år.
- Agnes är en eftergymnasial student som även tidigare gått på folkhögskola. Hon har spelat trummor och percussion sedan barnsben och haft en mängd olika trumlärares i sitt liv.
- Björn är inne på sitt första år på folkhögskola och har innan dess gått en estetisk gymnasielinje. Redan på gymnasiet har Björn varit väl medveten om och tagit beslut kring sin egen undervisning.

- Benny är en eftergymnasial elev som just nu studerar jazz på folkhögskola och som tidigare gått estetiskt gymnasium. Benny är en mycket driven trummis och arbetat igenom en mängd olika läromedel för trummor.
- Arvid är också en eftergymnasial elev som går sitt andra år på folkhögskola med jazzinriktning.
- Kim studerar på folkhögskola och har tidigare erfarenhet från estetisk linje under gymnasiet samt en tidigare folkhögskola.
- Loke har tidigare gått på ett helt musikinriktat gymnasium för att sedan söka sig till folkhögskola där han är inne på sitt andra år.
- Totte har studerat på folkhögskola i sammanlagt tre år och har ambitionen att söka vidare till högre utbildning. Totte har gått det estetiska programmet under gymnasietiden.

4.5 Analys

Alla intervjuer transkriberades och sammanställdes i ett Google-dokument som är en webbaserad plattform. Efter det satte vi oss och läste igenom allt noga för att tillslut identifiera teman, vilka likheter och skillnader det fanns bland informanterna. Vi tilldelade varje informants svar en egen textfärg i vår sammanställning för att underlätta att hitta bland informanternas svar. Samtliga observationer har spelats in på film för att sedan analyseras och skrivas ner i loggbok där texten färgglades med informantens unika färg för att sedan placeras under respektive rubrik. Även detta gjordes i ett Google-dokument.

4.6 Resultatets kvalitet och tillförlitlighet

Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) hävdar att intervjuaren måste vara vaksam på informanternas foglighet, särskilt om informanterna är i yngre åldrar. Barn som går i skolan har en benägenhet av att vara vuxna till lags och göra sitt yttersta för att svara det de tror att intervjuaren vill höra, ett fenomen som Doverborg och Pramling Samuelsson kallar för följsamhet. Även om deras forskning främst riktar sig mot intervjuer med yngre barn så är det för oss ett relevant verktyg att ta med i rollen som intervjuare.

En fråga forskaren alltid får ställa sig är om den insamlade datan är tillförlitlig. Det som forskaren bör begrundas för att besvara denna fråga är; hur exakt och noggrann är undersökningens data, vilken data ska väljas och användas, sättet datan samlats in på samt hur datan sedan bearbetas (Christoffersen och Johannessen, 2015). Vi har utifrån bästa förmåga följt dessa anvisningar.

4.7 Etiska frågor

Att göra en intervju medför etiska krav på forskaren. Dessa regler säkerhetsställer bland annat informantens anonymitet. Den första regeln heter ”Informationskravet” och det innebär att forskaren ska förklara informantens plats och uppgift i studien. Forskaren ska också berätta att deltagandet är frivilligt och att informanten när som helst kan avbryta sin medverkan. Den andra regeln heter ”Samtyckeskravet” och den innebär att forskaren måste få ett samtycke från informanten, antingen skriftligt eller inspelat. Den tredje regeln handlar om deltagarnas självständighet och att de kan när som helst och var som helst avbryta sitt deltagande utan några som helst negativa följder. Den fjärde och sista regeln innebär att forskaren inte får utsätta informanten för påtryckningar eller påverkan. (Vetenskapsrådet, 2017)

Utifrån dessa regler har vi arbetat med informationen vi fått från informanterna och vi har fått deras samtycke genom en samtyckesblankett som båda parter har skrivit på. (Se bilaga 1)

5. Resultat

I detta kapitel presenterar vi resultatet av våra intervjuer och observationer. Avsikten har varit att få se och höra informanternas uppfattningar om vårt koncept. Kapitlet är utformat efter de rubriker som står i kapitel 2; *Bakgrund*. Rubrikerna är samma för att tydligare se kopplingar till vår vision och ambition med vårt koncept samt för att gynna läsbarheten. Texten i detta kapitel refererar ofta till vårt material och koncept och för att förståelsen ska bli optimal rekommenderar vi att du som läser har *Bilaga 2a, 2b* samt *Bilaga 3* nära till hands.

5.1 Koncept

Trumlärares Håkan påstod att det behövs fler svenska läromedel för trummor. Han menade också att det framförallt behövs material mellan åldrarna 12 till 18 år eftersom det är under dessa åldrar flest trummisar slutar att spela, kanske till följd av bristen på relevant material. Agnes saknar böcker som lyfter fram nya och kvinnliga trummisar. Hon beskrev att hon “konstigt nog aldrig stött på en kvinnlig trummis i en trumbok.”. Hon saknade också material med nyare och modernare musik i. Efter en presentation av hur vår framtida trumbok kommer vara uppbyggd så svarade Totte:

Detta hade hjälpt mig enormt mycket, verkligen. Jag hade ingen koll på de här sakerna under gymnasiet. Ingen sa till mig hur man kunde öva effektivt. Det har annars varit det största pluset i min egen övning – att öva effektivt. Ofta får man ett papper som bara har noter och inga uppdrag, inget varför eller något. När jag var yngre hade jag inte haft någon aning om vad jag skulle använda det till. *Totte*.

Även Håkan menar att ett material som detta hade varit intressant för honom som trumlärare eftersom det är svårt att hitta bra och nya trummaterial på svenska. Håkan förklarar att ett bra läromedel ska bygga på ett konkret koncept som är väl genomtänkt och där läsaren har något fast att förhålla sig till.

5.1.1 Digitalisering

I studien framgick det att informanterna bestående av eleverna främst hittar sitt material på nätet, väldigt få använde sig av de traditionella fysiska trumböckerna. Informanterna hittade huvudsakligen sitt material på webbsidor och tjänster såsom YouTube, Drumeo,

Drummerworld, Spotify, Instagram, andra sociala medier och via sina klasskamrater. De informanter som använde trumböcker, använde enbart ett fåtal och då sporadiskt.

Loke berättade att han föredrar att lyssna på när andra spelar och han tittar mycket på videos på nätet där en person förklarar skeendet. "Jag är rätt osäker på mig själv när jag övar.", förklarade Loke och menade att det hjälper att titta och lyssna på någon/något. Björn påpekade att det kan vara svårt att kunna tolka en notbild själv utan att ha något att lyssna på/till. Det går fortare att lära sig vissa saker på gehör, menade Björn. Under observationstillfället var det en av variationerna som var kämpig för Totte men efter en snabb förevisning kom Totte in i övningen igen och klarade av variationen. En tolkning av detta skulle kunna vara vikten av att ha möjlighet att både lyssna och se någon annan spela variationerna som en bekräftelse för Totte att han gjorde rätt.

Samtliga informanter reagerade positivt när de fick höra om våra försök att göra materialet mer digitalt integrerat. "Just nu hittar jag inte mina löspapper, de är överallt", påpekar Loke. Han förklarade att han inte var så bra på att organisera sina papper och hade då gärna haft alla i en bok istället, då gärna i ett digitalt format. Liknande historier hörde vi från Benny, Totte och Björn.

Att ha QR-koder som är sammankopplade med spotifylistor intresserade samtliga informanter och de förstod hur det skulle kunna vara användbart i deras övning. Under observationstillfället fotade Agnes QR-koden och fick upp vår spotifylista, hon gillade verkligen låtarna hon fick upp. Hon la märke till att vi fördelat låtarna med hälften kvinnliga artister och hälften manliga och även att vi har modern musik i olika genrer vilket hon tyckte var bra.

I och med att informanterna använde sig mycket av sociala medier tyckte de även att det låg i tiden att applicera övningarna till dessa plattformar med hjälp av en hashtag. Loke visade särskilt intresse för hashtaggen då han själv använde hashtags för att söka upp nya trummisar på Instagram. Agnes uttryckte att hashtaggen är en del av framtiden och att det är ett bra verktyg därför att det ger möjligheten att både ladda upp egna videos som människor kan se samt möjligheten att själv kolla på när andra spelar samma övning men gör sin egna tolkning.

#FATBACK

5.1.2 Syftet med materialet

Intervjuerna och analyserna av filmerna har visat att denna del av vårt koncept varit värdesatt av samtliga informanter.

De tyckte det var bra att tidigt få ett hum om vad övningen handlade om och vad de ska ha övningen till. Arvid och Björn beskrev att de tyckte om när det framgick

tydligt vad de skulle öva på och de ville gärna förstå varför de skulle lägga tid på övningen. “Bara genom att spela denna övningen har vi övat både timing och teknik”, sa Björn. Arvid ansåg att ett bra läromedel ska vara lätt att applicera i praktiken och läsaren ska enkelt förstå varför hen ska öva på det.

VARFÖR FATBACK?

FATBACK ÄR EN ÖVNING SOM HAR ANVÄNDS AV FLERA VÄLETABLERADE TRUMMISAR BL.A. PER LINDVALL, RASMUS KILBERG OCH MARCUS LILLIEQUIST.
DENNA ÖVNING HJÄLPER DIG:
- ATT SPELA MER "IN-THE-POCKET"
- ATT FÅ MER ROLL PÅ DIN TIME OCH UNDERDELING I SPELET.
- ATT FÖRBÄTTRA DIN KOORDINATION.

Under observationstillfället ombads Agnes läsa igenom rutan “Varför Fatback?”. När hon läst klart konstaterade hon att hon behövde öva på samtliga punkter. Agnes menade att det gav en bra ingång till materialet där motivationen och intresset för att lära sig för henne blev hög från start. Agnes berättade att vårt material upplevdes behagligt och att det inte var för mycket text i rutan utan en kort, koncis och lättförståelig förklaring.

Benny berättar att han direkt blev intresserad av övningen tack vare varför-rutan och fick snabbt en uppfattning av vad övningen innebär. Det första Benny gjorde var att läsa rutan högst upp där vi beskrivit vad övningen var till för. Han tyckte att det blev en bra ingång i materialet.

5.1.3 Övningsstrategier

Även om informanterna sällan använder trumböcker så har samtliga erfarenhet av dem. Deras kollektiva åsikt var att de flesta trumböcker lägger för lite vikt vid att förklara olika övningsstrategier och ge övningstips. De tyckte då det var bra att vi fick med en ruta med övningstips på sidan. Arvid sa att han har fått undervisning i hur han ska ta sig an övningar men inte fått någon undervisning i hur ett övningspass kan se ut med till exempel uppvärmning. Arvid skulle verkligen vilja ha tips och råd om detta i ett läromedel men även från lärare som undervisar. Böcker och material överlag skulle behöva innehålla mer av övningstips och motivationshöjande delar, menade Arvid. I våra intervjuer med informanterna har det framgått att de, under sin tid på gymnasiet, inte fått någon undervisning i hur ett bra övningspass kan se

ut. Agnes beskrev att det var först i senare utbildning som hon fått undervisning i övning. Under gymnasiet hade hon ingen undervisning alls utan fick övningar utan några strategier att utgå ifrån vilket gjorde att när hon väl satte sig för att öva blev det svårt att veta vad hon skulle lägga fokus på.

Vi har med väldigt få ord beskrivit övningen på pappret och informanterna har genast kommit igång och spelat utan några frågor. Björn tyckte att det var bra att läsaren förstår varför uppgiften skulle göras, att det fanns övningstips och uppdrag. "Jag gillar när det är lättförståeligt och när jag förstår varför jag ska lägga tid på övningen", säger Björn.

ÖVNINGSTIPS:

- BÖRJA LÅNGSAMT
- SPELA MED METRONOM
- FOKUSERA ATT FÅ JÄMN DYNAMIK I SLAGEN

UPPDRAG:

- VÄLJ UT EN VALFRI LÅT ELLER FRÅN LISTAN FRÅN QR-KODEN.
- PLANKA SEDAN LÅTEN OCH APPLICERA FATBACK!
- SPELA IN DIG SJÄLV

LYCKA TILL!!

En sak som märktes tydligt under våra observationer var att materialet enkelt kunde anpassas till olika svårighetsgrader beroende på hur vi som lärare presenterade och jobbade med materialet. Benny klarade av grunderna i materialet väldigt snabbt och därmed kunde Elias ge några ytterligare strategier för hur Benny kunde utveckla övningen för att anpassa den efter hans nivå. Benny fick pröva på att spela övningen riktigt långsamt för att utmana honom att känna sig lugn och trygg i ett lägre tempo.

Av inspelningen framgår det att informanterna hade olika tillvägagångssätt att ta sig an materialet. Kim hade ett tydligt tillvägagångssätt, som vi reflekterade över under vår analys av filmen, där han läste variationen i ett par takter, tills den satt och därefter lyfte han blicken för att titta på händerna och få in bastrumman synkroniserat och tajt med händerna. När Totte spelade materialet så fokuserade han mycket på hur det lät. Han hörde snabbt om det blev fel men behöll ändå sin timing och tempo intakt. Totte berättade i intervjun att han spelade mycket och ofta till metronom.

Efter en tids spelande fick Kim en tendens att inte lyssna lika noga på hur paradiddeln i händerna lät, utan han fokuserade mer på bastrummans rytm.

5.1.4 Automatisera tidigt

De tyckte också det var skönt att vi hade separerat rytmerna i bastrumman ifrån händerna och menade att det blev mer lättläst. I vanliga fall så är oftast hela kompet utskrivet vilket innebär att det blir mer information på pappret som tar onödig fokus, menade Agnes. “[...] jag fokuserade ju faktiskt inte alls på [...] vad händerna gjorde utan jag fokuserade istället på vad bastrumman gjorde vilket gjorde att händerna bara kom av sig själv.”

Under observationen spelade Loke övningen kontinuerligt och stannade inte upp. Vi övade på att fokusera på dynamiken, att få alla slag mellan virveln och hihaten jämna i rätt volym. Detta gjorde vi för att få mer stabilitet i kompet. Loke kunde redan efter några sekunder titta upp och släppa blicken från pappret, behovet av att konstant titta på noteringen av variationen fanns inte och han fokuserade istället på händerna och hur helheten lät och få det att svänga. Han fokuserade då på timing och frasering istället för att konstant läsa noter.

Samtliga informanter automatiserade paradiddeln i händerna med en gång och kunde därför fokusera på de olika variationerna i bastrumman. Ett fenomen som var återkommande gällande automatiseringen var att informanternas paradiddel blev mer självsäker och uttrycksfull - då de lyfte mer på händerna och fick ett lugn i slagen och deras rörelser blev mer jämna och runda. När informanterna istället blev osäkra såg vi små ryckningar i händerna och de hade inte riktigt samma kontroll på var händerna befann sig. Något vi märkte på Kim under observationen var att han automatiserade sin paradiddel så pass tidigt att han efter en tids spelande blev mer omedveten om sin frasering. Skillnaden mellan de starka och de svaga slagen blev då mindre då han bara fokuserade på bastrummans placering och rytm.

Loke var tvungen att rätta till hörlurarna men trots det blev det inget stopp i högra handen eller högra foten, utan de fortgick och samma sak hände med Totte då han behövde rätta till sitt papper. Loke, Björn, Kim, Arvid och Totte stannade inte upp någon gång under spelandet av materialet utan höll konstant paradiddeln i händerna.

Under Tottes observation började vi att spela paradiddeln tillsammans och den satte sig väldigt snabbt eftersom det är ett så pass grundläggande rudiment. Även om Totte hade en liten tröskel att komma över i varje variation fanns fortfarande flödet kvar och när han kom av sig började han i rätt puls igen utan att behöva titta på pappret. Det gör att vi kan dra slutsatsen att

paradiddeln är automatiserad men introducering av en ny rytmik i bastrumman tillsammans med paradiddeln inte är automatiserad. Det skulle kunna vara nervositet på grund av att det filmades eller att vi som lärare spelade med emellanåt och redan kunde materialet och att det bidrog till någon form av prestationsångest för eleven.

5.1.5 Ambidextriösa förhållningssätt

Att skriva X och O istället för att skriva ut höger och vänster verkade inte alls vara något problem för någon av informanterna utan de förstod vad vi menade utan några verbala instruktioner. För Totte var inte begreppen X och O inget nytt utan han hade stött på detta tidigare i trummaterial. Benny tycker det var bra att vi använde oss av X och O istället för att skriva ut höger och vänster hand eftersom Benny själv är en vänsterhänt trummis. Han menade att han annars alltid får tänka om som vänsterhänt trummis där höger blir vänster i praktiken och vise versa.

5.1.6 Layout

Björn värdesatte materialets tydlighet och det tydliga svaret på varför övningen skulle göras samt vad den var bra för. "Skönt med färre rader!", säger Loke. Han uppskattade också Varför-rutan och övningstipsen.

"Vanligtvis brukar det bara vara ett A4 med en massa övningar", säger Loke. Benny och Arvid tyckte att layouten var bra och tydlig eftersom att vi hade mycket information med så lite text som möjligt på en enda sida. Totte säger "Jag känner att när jag kan första hälften så kan jag resten, det faller lättare på plats än att tvinga sig igenom en hel övningssida med alla variationer. Om man väl får ett koncept i sig så behövs inte alla variationer."

Varken Benny eller Arvid hade några svårigheter att läsa av notbilden. Det hade blivit svårläst om paradiddeln hade stått noterad i alla övningar, menade Björn. Totte säger "Jag gillar när det är noggrant gjort, inte en massa onödigt kladd och sextondelar överallt". Kim var den enda personen i undersökningen som till en början blev något förvirrad av notbilden. Han uppfattade inte att noten med skaftet uppåt var virvel-slaget utan tänkte instinktivt att båda var bastrummans rytm. Detta kan bero på den korta tid som faktiskt ägnades åt att titta på övningen i sig. Efter ett kort förtydligande så återkom inte denna förvirring.

Vissa av variationerna ställde till det för Loke. Loke berättade under intervjun att han upplevde att rytmen blev svårläst när virvel-slaget fick ett annat notvärde än fjärdedel. Detta resulterade i en mindre ändring av layouten (Se bilaga 3)

5.1.7 Kreativitet

Kim gillar övningar som kan ge inspiration till annat. “Jag har fått liknande övningar som denna (Fatback) och har kommit på många fills med dem”, säger han. Benny ansåg att ett bra läromedel ska inspirera och även låta kreativiteten stå i fokus. Benny menade också att för att ett läromedel ska vara bra bygger det på att läraren är pedagogisk och har bra kemi med eleven.

När Arvid och Benny satt grunderna i övningen uppmanades de komma på några egna variationer. Just i detta fallet gick det kanonbra att gå tillväga på detta viset eftersom både Arvid och Benny var jazztrummisar och vana med att improvisera vilket inte hade varit en självklarhet för en annan elev. Det tog inte lång tid innan Benny svävade ut med materialet och hittade på egna variationer och la även ut vissa slag på pukorna. När vi spelat klart låten kom Benny direkt med fler förslag på låtar att applicera denna övningen på. Att tillägga är att efter vår observation fortsatte Benny att sväva ut och öva vidare på materialet med egna idéer vilket var väldigt kul att se. Detta var ett tydligt tecken på att materialet bjuder in till att vara kreativ.

Agnes hade svårt att spela variationerna helt själv och det uppfattades som att hon hade svårt att slappna av. När vi spelade tillsammans gick det hur bra som helst. Agnes kände sig mest avslappnad och kreativ när hon spelade till musik då hon fick övningen i sitt rätta sammanhang. Då blev inte övningen bara en övning utan något som verkligen går att applicera i sitt trumspel. Vi märkte att eftersom vi bara skrivit ut en eller två takter på våra låtplank började informanterna automatiskt hitta på egna grejer efter hand och kreativiteten kom mer och mer efter hand.

5.1.8 Progression

Samtliga informanter har tyckt att progressionen i vårt material “FatBack” har varit bra och lagom stora trappsteg till varje nytt moment. Arvid menade att det fanns en tydlig progression i övningen och även på de olika variationerna i bastrumman. Kim hade inga problem med att gå vidare till nästa variation och på inspelningen ser det ut som att det blir lättare och lättare

för honom. Kim berättar att det ibland inte är så roligt med läromedel då det ofta är samma sak genom ett helt papper med endast små variationer och att det går långsamt framåt.

Arvid hade väldigt lätt för övningen i sig och fick då lite mer utmaningar efter hand under lektionen. Agnes hade till en början lite att bita i när vi satte igång men trappstegen var rimliga att orka ta sig uppför. Vi spelade några olika variationer och vid variation M så började det bli lite svårt, vi tog då ner tempot för att verkligen befästa variationen och sedan successivt tog vi upp tempot.

Totte hade inga problem med att gå vidare till nästa variation, utan verkade se utvecklingen av materialet som naturlig och lättförståelig. När Totte hade spelat alla variationer så gav Lucas instruktionen att gå tillbaka till några variationer pekade på tidigare variationer på pappret. Denna gången behövdes ingen förevisning, inte heller behövde Lucas spela med Totte utan Totte klarade av alla de tidigare variationerna utan att staka sig, bli osäker eller ojämn i slagen. Det tyder på en progression där de senare variationerna har gjort de tidiga variationerna enklare.

5.1.9 Sammanhang

Arvid säger "Det var väldigt bra med den här appliceringen som ni har försökt med låtarna.". Han konstaterade också att det väldigt snabbt blev musik av paradiddeln vilket han inte upplevt av tidigare paradiddelövningar då han bara flyttat runt paradiddlarna på pukorna på trumsetet. Arvid upplevde att det var enkelt att förstå vad som ville uppnås med materialet. Arvid hävdade också att materialet skulle funka bra för alla möjliga åldrar.

Björn säger att han inte saknar någonting i läromedelsväg. Däremot tillägger han att han gillar övningar som är länkade till låtar och där det finns ett syfte och ett sammanhang. Kim menade att det är viktigt att ha en övning i ett sammanhang, särskilt i enklare och ensidiga övningar.

Analysen av observationsfilmerna visade att när informanterna fick låtar att applicera på övningen upplevdes en förändrad energi rummet. Informanterna blev motiverade till att spela mer och fortsatte även efter observationstillfället att spela vidare till låtarna i spotifylistan. Arvid uppskattade vårt sätt att applicera låtar på övningen. Han hade aldrig tidigare sett spotifylistor i trumböcker vilket han blev positivt överraskad över. Vi såg en tydlig koppling mellan samtliga informanter på vår observation. Direkt när vi satt igång en låt de skulle spela

till förändrades informanternas spel till det bättre. Det vi observerade var att informanterna; såg mer avslappnade ut, var mer tillfredsställda, glada och vågade spela ut på ett annat sätt än när de spelade helt själva.

Det var först när vi spelade övningen till en låt som Benny faktiskt skapade musik av övningen och fick genast andra parametrar att fokusera på bland annat timing och dynamik.

Igenkänningsfaktorn var väldigt hög bland de låtarna vi valt att ha med i övningen. Agnes valde att spela låten Small World med Sabina Ddumba eftersom hon själv kände till låten. Detta blev en extra motivationshöjande faktor i materialet eftersom hon redan kunde låten sedan innan och kunde helt och hållet fokusera på övningstipsen och övningstrategierna i materialet.

6. Diskussion

I följande kapitel diskuterar vi hur våra resultat förhåller sig till den presenterade litteraturen. Kapitlet följer samma struktur på rubrikerna som i kapitel 5 – Resultat. I slutet av detta kapitel ger vi också förslag på fortsatt forskning.

6.1.1 Digitalisering

Lärare har skyldighet att hålla sig á jour inom den pedagogiska och tekniska utvecklingen, skrev Schenck (2006). Dessa få ord fick en större och mer central angelägenhet när vi analyserade studiens resultat. Samtliga informanter använder sig av digitala plattformar och sociala medier för att hitta sig material och använder sig bara undantagsvis av trumböcker. Lärarna bör själva söka material och inspiration via dessa plattformar för att på så sätt kunna anpassa sin undervisning till viss del efter de normer och det handlingsutrymmet som de digitala plattformarna ger möjlighet till. Genom att lärare ägnar sig åt att söka material eller bara befinna sig i elevens digitala omgivning så möter läraren eleven i dennes kultur, både nu och i framtiden, detta i likhet med det som Fuglseth (1994) skriver om. Det är viktigt att eleven känner igen sig i materialet, för att på så sätt få lust och motivation att arbeta vidare, menar Fuglseth (1994). I bilagan till beslutet gällande regeringens digitaliseringsstrategi (I:1, 2017-10-19) står det att läraren ska ha kompetensen att avgöra när, hur, samt vilka, digitala verktyg som ska användas i utbildningen. Ser vi till svaren från studiens informanter så borde fler lärare använda sig av de digitala verktyg som eleverna själva använder. Om vi tittar på vad Skolverket (2019) skriver om digitala verktyg så är slutsatsen att digitala verktyg och medier ska vara en naturlig del av undervisningen men att det är viktigt att dessa verktyg har ett tydligt mål så väl som syfte. Vad är då mer naturligt än att använda digitala plattformar som eleverna dagligen brukar?

Loke berättade i intervjun att han hittar mycket material via hashtags på sociala medier och genom att digitalt följa trumslagare som han ser upp till. Han berättade också att han känner sig osäker när han övar och det hjälper att ha något att lyssna till och titta på. Detta visade sig under observationen av Totte: han hade svårt att läsa en av variationerna och Lucas förevisade och ofördröjligen spelade Totte variationen utan problem. Totte fick på så sätt snabbt bekräftelse på att han spelade rätt. Det går att dra en parallell från denna bekräftelse till det

Karlsson (2002) hävdar om att återkoppling och feedback. Den fungerar bäst när eleven utifrån informationen kan identifiera sin styrkor och svagheter.

Agnes menade att hashtags är ett sätt att omfamna framtiden och materialets egen hashtag gör att människor från olika delar av världen kan lägga upp sin tolkning och utveckling av materialet. Enligt Rostvall och West (1998) har unga ofta en mer begränsad referensram till musik än vuxna och behöver därför utsättas för många olika musikstilar för att kunna hitta och orientera sig själva i det musikaliska landskapet. Genom hashtags kan användare få utforska andras spelsätt och tillvägagångssätt som har samma material som utgångspunkt. Detta går i linje med Skolverket (2019) som betyder att digitala verktyg kan användas för kunskapssökande, informationsbearbetning, problemlösning, skapande, kommunikation och lärande.

Loke berättar att det material som han får på lektioner endast består av löspapper. Fuglseth (1994) menar att läromedel ofta ges ut som enstaka pappersark och det innebär att den längre progressionen går förlorad. Flera av informanterna sa att deras löspapper bara samlas på hög och det är inte något som är sorterat eller organiserat, dessutom är papprena ofta utspridda, påpekar de. Detta hade gått att lösa genom att ha materialet i digital form istället. Då undviks dessutom skrynkliga papper, vilket Fuglseth (1994) anser är hämmande för lust och motivation. Ett problem som kan uppstå med de digitala plattformar som används av informanterna idag är att det endast ger fragment av material som användaren själv får koppla samman. Även om materialet är digitaliserat så är det utspritt och fungerar således inte avsevärt mycket bättre än löspapper förutom att de inte blir skrynkliga. Användaren riskerar att gå miste om ett pedagogiskt flöde som annars kan vara fördel med en fysisk trumbok.

6.1.2 Syfte med materialet

Samtliga informanter tyckte att det var bra med ett tydligt och konkret mål med övningen vilket stämmer väl överens med vad både Schenck (2006) och Fuglseth (1994) skriver. Att förtydliga och konkretisera målen hjälper då informanterna att stå på egna ben vid lärandeprocessen. Våra analyser visade att "Varför Fatback"-rutan gav informanterna en förstärkt inre motivationen som genast skapade ett intresse att själva vilja sätta igång och spela. Här såg vi en tydlig koppling till självstyrning då informanterna började ta egna initiativ och mer självgående vilket stämmer väl med Karlsson (2002) och Pink (2011).

Benny, Arvid och Agnes påpekade att det var skönt med en kort och koncis samt lättförståelig förklaring i rutan vilket Fuglseth (1994) och Gallwey (1974) rekommenderar för att undvika överösa sina elever med instruktioner som sedan medför att förmågan att fokusera förloras. Agnes konstaterade efter att hon läst rutan att hon behövde öva på samtliga punkter och kände att det blev lättare att komma igång och spela eftersom hon visste precis vad övningen handlade om. Detta stämmer överens med de svar som Fostås (2002) och Dehli, Fostås, Johnsen (1980) samlat in på frågan om vad som uppmuntrar eleverna att komma igång med övning.

6.1.3 Övningsstrategier

Ett problem vi såg i vårt resultat är att väldigt få av trumlärarna som informanterna har haft under sin gymnasietid har undervisat i övning och elevernas utvecklande av övningstrategier. Vi är inte ensamma om vårt resultat, även Jørgensen (2000) drar slutsatsen att instrumentallärare generellt ger för lite stöd till eleverna gällande övningsstrategier vilket leder till att eleverna har svårare att ta sig an uppgifter och övningar de får av sina lärare. En möjlig förklaring till varför lärare generellt ger bristfälligt stöd till sina elever, när det kommer till övning och övningstrategier, är att de läromedel som används också lägger för lite vikt på detta. Informanterna är eniga om att det finns för lite information om övning i läromedel vilket kan styrkas av Fuglseth (1994). Slutsatsen är att det behövs fler läromedel och lärare som tar sig an denna viktiga del, att ge övningsverktyg till eleverna.

Analyserna av filmerna visar att informanterna har mått bra av att få övningstips och uppdrag att fokusera på eftersom de genom dem har fått en tydligare mening med övningen. Övningstipsen blir då informanternas kortsiktiga mål som, enligt Schenck (2006), hjälper dem att strukturera övningen/dagen och skapar mening. Uppdraget fungerade som det långsiktiga målet vilket även var ett rimligt mål att nå för informanterna. Dessa långsiktiga och kortsiktiga mål skulle i slutändan kunna hjälpa till att bibehålla en bra självkänsla enligt Pink (2011). Observationen visade att svårighetsgraden på vårt material var väldigt flexibelt och vi som lärare kunde anpassa övningen efter varje enskild elev vilket är en avgörande aspekt i undervisningen, i överensstämmelse med Shulman (1986).

Medvetenhet handlar om att vara uppmärksam under övning och endast reflektera över vad som gjorts utan att lägga någon större värdering i det (Schenck, 2006). Kim hade en tendens

att inte lyssna lika noga på hur paradiddeln i händerna lät, utan han fokuserade mer på bastrummans rytm, vilket Lucas då fick medvetandegöra för Kim.

6.1.4 Automatisera tidigt

Håkan, Loke och Agnes tyckte att det var lätt att komma igång att öva med vårt material vilket vi även såg under observationerna. Samtliga av våra informanter automatiserade paradiddeln i händerna tidigt i lärandeprocessen och kunde därför fokusera på de olika variationerna i bastrumman. Vi observerade då att informanternas paradiddel, efter hand, blev mer självsäker och uttrycksfull – då de lyfte mer på händerna och fick ett lugn i slagen och deras rörelser blev mer jämna och runda. Fostås (2002) skriver att undervisningsmaterialet bör tillåta ett uttrycksfullt spel relativt tidigt i instuderingsfasen för att göra det enklare för eleven att sedan öva på materialet på egen hand utan lärare. Schenck (2006) skriver om vikten av att elever ska bli sina egna lärare, en väg till att nå detta mål verkar vara att få undervisningsmaterialet att tillåta läsaren att spela uttrycksfullt i ett tidigt skede.

6.1.5 Ambidextriösa förhållningssätt

Resultatet visade sig vara otillräckligt för vi skulle kunna dra några slutsatser under denna rubrik. Rubriken har också vissa medicinska kvalitéer som vi inte lyckades stödja med litteratur.

6.1.6 Layout

Fuglseth skriver att förhållandet mellan text och noter i en lärobok bör vara jämnt fördelat vilket både Benny och Arvid ansåg att vårt material hade. De menade att layouten var tydlig då vi med få ord lyckades ge de mycket information vilket Fuglseth förespråkar för att få ett så pedagogiskt och tilltalande material som möjligt.

Majoriteten av informanterna hade inga problem med att läsa notbilden i materialet. Flera av informanterna uttryckte även lättnad över att vi hade separerat rytmerna i bastrumman från rytmerna i händerna. Att skriva slagverksnoter på en notrad är både frekvent förekommande och högst lämpligt (Tyboni, 1996). Fuglseth (1994) menar att materialet ska ha en snygg layout samt vara sparsmakad. I en övning såsom "Fatback" så krävs det inte mer än att notera bastrumman och virveltrumman, paradiddeln ligger som ett lager ovanpå hela tiden. Björn konstaterade att materialet hade blivit svårläst om paradiddeln hade stått noterad i alla övningar.

Totte uttryckte sin uppskattning till material som är noggrant gjorda och inte har en massa sextondelar överallt. Att skala ner en övning på detta sätt ska inte förväxlas med slutsatsen

Slagverksklav



Fuglseth drar om att information går förlorad i läromedel utan en nedskalning på detta vis stärks istället av vikten som Fuglseth lägger på tydliga instruktioner, för noter *är* också instruktioner. Karlsson (2002) menar att det är viktigt att sätta upp kortsiktiga mål för att behålla självkänslan. Eftersom övningen “Fatback” börjar med en “enkel” paradiddel så är första målet avklarat ganska snabbt, läsaren kan genast börja göra musik av övningen och slipper börja lära sig något nytt i variationen efter. Paradiddeln blir då det första kortsiktiga målet, redan där börjar det låta som ett komp, efter paradiddeln så är det bastrummans rytm som blir de kortsiktiga målen. Ingen av informanterna behövde stanna övningen utan när de stötte på en variation som kändes kämpig så höll de kvar paradiddeln i händerna och fokuserade på vart de skulle spela bastrumman. Detta kan styrkas av Fostås (2002) som anser att musiken i undervisningen bör tillåta ett uttrycksfullt spel relativt tidigt i instuderingsfasen.

I den första upplagan av övningen “Fatback” (Bilaga 3) så förändrades notlängden på virvelslaget (noterna med skaft uppåt) och det gjorde två av informanterna milt konfunderade. Det går att dra en parallell till det MTM (2013) beskriver hur användandet av färger hjälper ett material att vara konsekvent och igenkännligt, om vi byter ut ordet färger mot noter så blir det en tydlig riktlinje för hur noter kan användas för att undvika läsarens möjliga förvirring. Tyboni (1996) förklarar vikten av att notera korrekt och att grupperingar ska skrivas med en tydlig korrelation till pulsslagen. I den första upplagan av “Fatback” (Bilaga 3) så är virvelslagets korrelation till pulsslagen något otydlig, jämför det med den uppdaterade upplagan (Bilaga 2a).

MTM (2013) förespråkar användandet av runda former eftersom det är behagligare att se på, där har dock noter redan ett försprång. Symmetri är också något de förespråkar och menar att det gynnar läsbarheten, därför är “Fatback” noterad med fyra exempel både lodrätt och vågrätt, det blir en symmetri som som är lätt för ögonen att följa. Det går hand i hand med den tes som Fuglseth (1994) bedriver om att läromedel ska behandlas som skönlitterära verk.

6.1.7 Kreativitet

När Agnes spelade variationerna helt själv hade hon svårt för att slappna av och komma in i flow vilket tyder på att samarbetet mellan “Jag 1” och “Jag 2” inte fungerar så bra som det, enligt Gallwey (1974), är önskvärt. Agnes “Jag 1” började, istället för att fokusera på själva övningen, att fokusera på sin egen prestation och värderade den i realtid och då stå i vägen för “Jag 2”. När Elias istället spelade med Agnes gick det hur bra som helst och Agnes “Jag 1” kunde nu fokusera på själva övningen istället för att inkräkta på hennes “Jag 2”. Vi reflekterade över att samtliga av informanterna fick ett leende på läpparna så fort vi satte igång musik att spela till och de såg mer och avslappnade ut när de sedan spelade vilket speglar det Schenck (2006) skriver “ju roligare det är desto bättre går det och ju bättre det går desto roligare blir det”.

Efter våra observationer såg vi något gemensamt hos samtliga informanter när det kommer till kreativiteten. Genom att vi endast skrivit ner en till två takter per låt på pappret, började informanterna automatiskt få ett mer utforskande förhållningssätt, vilket Gallwey (1974) menar bidrar till en snabbare inlärning. Det var inte bara låtarna i konceptet som gav utrymme för informanternas kreativitet. Schenck (2006) skriver att det gäller att vidga sin bekvämlighetszon för att komma framåt och utvecklas med sin övning, precis detta såg vi i observationen av Benny, Arvid och Kim. Alla tre kände sig bekväma med paradiddeln och började redan tidigt i övningen hitta nya vägar att ta, till exempel genom att komma på egna variationer i bastrumman eller lägga ut slagen på trummorna. Om vi då drar parallellen till Dweck (2006) skulle Benny, Arvid och Kim ha ett dynamiskt mindset där det är lätt för dem att förändras.

6.1.8 Progression

Schenck skriver att det är varje lärares ansvar att hitta material som är kompletterande och som följer en lagom progressionstakt och det bekräftar även våra informanter om vårt material. Informanterna menar att det var lagom stora trappsteg till varje nytt moment i övningen och även på de olika variationerna i bastrumman. Kim har en tendens att inte tycka det är så roligt med läromedel då det ofta är samma sak genom ett helt papper med endast små variationer och att det går långsamt framåt. Schenck skriver att många läromedel har en för snabb

progressionstakt där det för varje stycke introduceras nya moment i spelet innan läsaren lyckats befästa det nuvarande momentet.

Shulman (1986) skriver att en avgörande aspekt för undervisningens kvalitet är lärarens kapacitet och handlingar, vilket vi reflekterat över under våra observationer då ingen lektion var den andra lik. Arvid och Totte hade väldigt lätt för övningen och de olika variationerna vilket gjorde att vi som lärare då fick ge lite mer utmaningar för att bibehålla en bra och balanserad progression. Agnes hade

VARIATIONER I BASTRUMMA

(A) S, D B, D (B) F, G A, B (C) G, A B, C (D) A, B C, D (E) B, C D, E (F) C, D E, F (G) D, E F, G (H) E, F G, A (I) F, G A, B (J) G, A B, C (K) A, B C, D (L) B, C D, E (M) C, D E, F (N) D, E F, G (O) E, F G, A (P) F, G A, B

istället mer att bita i till en början då vi fick anpassa undervisningen efter hennes förutsättningar och genom att sätta upp rimliga delmål, orkade hon ta sig upp för trappstegen. Att sätta upp rimliga mål går i linje med det Karlsson (2002) refererar till Dweck (1986) som skriver är viktigt för att bibehålla en bra självkänsla. Vi kan här dra slutsatsen att lärarens roll är en mycket viktig faktor för att; materialet ska bibehålla en lagom progressionstakt för varje enskild individ, stärka elevernas självkänsla genom att sätta upp rimliga delmål.

6.1.9 Sammanhang

Skolverket (2019) anser att de digitala verktygen bör vara en naturlig del i undervisningen, så länge de fyller ett tydligt mål och syfte vilket Arvid och Björn konstaterade att vårt material gjorde. De menade att genom att applicera låtar till övningen, blev det snabbt musik av paradiddeln och även ett tydligare syfte med övningen, vilket de inte upplevt av tidigare paradiddelövningar. Genom att applicera övningen till låtar gjorde att informanterna fick andra parametrar att förhålla sig till därav bland annat timing och dynamik. Vårt material möjliggjorde även flera perceptionsvägar vilket Schenck (2006) menar är viktigt för att ta till vara alla elevers olika sätt att ta in kunskap på. Vi såg också att musiken bidrog till att informanterna; såg mer avslappnade ut, var mer tillfredsställda, glada och vågade spela ut på ett annat sätt än när de spelade helt själva. Detta tyder på att informanterna, med hjälp av musiken, lyckats få de båda Jag:en att samarbeta genom att sysselsätta "Jag 1" (Gallwey, 1974).

Arvid hade aldrig tidigare sett spotifylistor i trumböcker vilket han blev positivt överraskad över. Igenkänningsfaktorn på låtarna vi valt ut att ha i övningen var generellt hög bland våra informanter. Agnes valde att spela låten *Small World* med Sabina Ddumba som hon även kände igen sedan tidigare. Detta resulterade i att hon helt och hållet fokuserade på övningstipsen och övningsstrategierna i materialet och motivationen var på topp. Rostvall och West (1998) anser att det numera är vanligt att eleverna själva har stort inflytande på repertoaren under lektionerna vilket är att föredra enligt Fostås (2002). Har eleverna friheten till att välja låtar blir de mer motiverade att lära sig materialet (Fostås, 2002; Fuglseth, 1994). Detta ser vi även tydligt från vårt resultat då Benny, Arvid och Agnes fortsatte att spela vidare till låtarna i spotifylistan efter observationstillfället.

6.1.10 Vidare forskning

För att öka förståelsen om vad informanterna verkligen tyckte om vårt läromedel/koncept hade mer djupgående intervjufrågor krävts och under en längre period. En annan aspekt för att öka kunskaperna om materialet och det koncept som vi utvecklat är att öka antalet informanter vilket då hade resulterat i större generaliseringar mellan elever och lärare. Denna studie har sitt fokus på elevperspektivet eftersom fördelningen mellan informanter var sju eftergymnasiala elever och en lärare. För framtiden hade det varit intressant att forma en studie som involverar fler lärare och som ger möjlighet att i högre grad än i denna studie jämföra elevers och lärares uppfattningar om undervisningsmaterialet och det koncept som vi utvecklat.

Under studiens arbete har vi hittat ett par ämnen som skulle behöva diskuteras och studeras mer ingående. Det ena ämnet är det ambidextriösa förhållningssättet där mer forskning och ett större urval av både höger och framförallt vänsterhänta trummisar hade givit studien ett mer djupgående resultat. I stycket om att automatisera tidigt hade vi behövt mer ingående intervjufrågor där informanternas tycken och tankar om materialet förstärkts. Detta hade givit en fin helhet på resultatet i studien.

7. Referenser

Bilaga till regeringsbeslut. I:1, 2017-10-19. Hämtad 2019-04-16 från:

<https://www.regeringen.se/4a9d9a/contentassets/00b3d9118b0144f6bb95302f3e08d11c/nationell-digitaliseringsstrategi-for-skolvasendet.pdf>

Björndal, Cato, R. P. (2005). *Det värderande ögat: Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1995). *Teacher's professional knowledge landscapes*. I R. Colwell & C. Richardson *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Dehli, B. L., Fostås, O. & Johnsen, K. (1980). *Spille, synge, lære sammen: instrumental- og vokalundervisning i grupper*. Oslo: Aschehoug.

Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar kommunikationens betydelse*. Johanneshov: TPB.

Dweck, C. S. (2012/2006). *Mindset: How you can fulfill your potential*. London: Robinson.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

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

Fuglseth, K. (1994). *Hornlærebocker: en analyse og vurdering*. Avhandling i musikkpedagogik, Norges musikkhøgskole.

- Gallwey, T. (1974). *Tennis: det inre spelet*. Stockholm: Norstedt, 1975.
- Halvorsen, K. (1992). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Karlsson, M. (2002) – *Musikelever på gymnasiets estetiska program: en studie av elevernas bakgrund, studiegång och motivation*. Avhandling i musikpedagogik, Malmö Musikhögskola.
- Kroksmark, T. (2000). *Didaktik och lärares yrkeskunskap: I Lära om lärande*. E. Alerby, P. Kansanen, & T. Kroksmark, (red) Lund: Studentlitteratur.
- Magne Holme, I. & Krohn Solvang, B. (1991). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för tillgängliga medier. (2013). *Grafisk profilmanual*. Hämtad 2019-04-24 från: https://www.mtm.se/globalassets/publikationer/affischer-och-broschyror/mtm_grafisk_manual.pdf
- Nilsson, G. *Gemensam start, Tidningen Grundskolan*, 2004-06-01. Hämtad 2019-04-21 från: <https://tidningengrundskolan.se/gemensam-start/>
- Pink, D. (2011). *Drivkraft*. London: Canongate.
- Rostvall, A-L. & West, T. (1998). *Handlingsutrymme: om utvecklingsarbete i musikundervisning*. Stockholm: KMH Förlaget.
- Schenck, R. (2006). *Spelrum: en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Shulman, L. S. (1986). *Paradigm and Research Programs in the Study of Teaching*. I M. C. Wittrock (red) *Handbook of Research on Teaching*, s 1-36 New York: Macmillan.

Skolverket. (2019). *Digital kompetens i musikämnet*. Hämtad 2019-04-23 från:
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/digital-kompetens-i-musikamnet>

Tyboni, B. (1996). *Noter: handbok i traditionell notering*. Stockholm: Gehrman.

Vetenskapsrådet (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Waldman, A. *Why Nobody Likes a Loser*, *New York Times*, 1999-08-21. Hämtad 2019-04-15 från:
<https://www.nytimes.com/1999/08/21/arts/why-nobody-likes-a-loser-failure-no-a-bump-on-the-road-to-success.html>

Zimmerman Nilsson, M. (2009). *Musiklärarens val av undervisningsinnehåll: en studie om undervisning i ensemble och gehörs- och musikleära inom gymnasieskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2009. Göteborg.

Bilaga 1

Samtyckesblankett

Syftet med studien är att undersöka den pedagogiska processen i trumläromedel och elevers syn på det.

Du som deltagare i denna studie har rätt att bestämma över din medverkan. Du kan när som helst avbryta din medverkan utan att erhålla negativa följder. I ditt beslut att delta eller avbryta din medverkan får du inte utsättas för påtryckning eller påverkan.

Alla personuppgifter kommer att behandlas så att obehöriga inte kan ta del av dem. Din medverkan i studien är helt anonym. Inga uppgifter som kan identifiera personer eller platser kommer att användas.

Uppgifter som studien samlat in kommer bara användas för forskningsändamål. Uppgifterna får inte utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften.

Om några frågor kring studien uppkommer, kontakta någon av studenterna nedan.

Lucas Jedahlus - Mgy14lje@student.lu.se, 0733 398 442

Elias Jakobsson - Mgy14eja@student.lu.se, 0731 403 027

Informant

Intervjuare

Namnförtydligande

Namnförtydligande

Datum / Ort

Bilaga 2a

#FATBACK

Av: ELIAS & LUCAS
2019

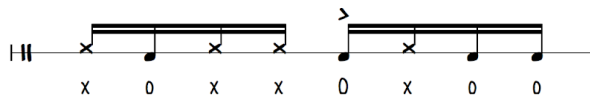
VARFÖR FATBACK?

FATBACK ÄR EN ÖVNING SOM HAR ANVÄNDS AV FLERA
VÄLETABLERADE TRUMMISAR BL.A. PER LINDVALL, RASMUS KILBERG
OCH MARCUS LILLIEQUIST.

DENNA ÖVNING HJÄLPER DIG:

- ATT SPELA MER "IN-THE-POCKET"
- ATT FÅ MER KOLL PÅ DIN TIME OCH UNDERDELING I SPELET.
- ATT FÖRBÄTTRA DIN KOORDINATION.

PARADIDDLE



VARIATIONER I BASTRUMMA

(A) S.D. B.D.

(B)

(C)

(D)

(E)

(F)

(G)

(H)

(I)

(J)

(K)

(L)

(M)

(N)

(O)

(P)

ÖVNINGSTIPS:

- BÖRJA LÅNGSAMT
- SPELA MED METRONOM
- FOKUSERA ATT FÅ JÄMN DYNAMIK I SLAGEN

UPPDRAG:


- VÄLJ UT EN VALFRI LÅT ELLER FRÅN LISTAN FRÅN QR-KODEN.
- PLANKA SEDAN LÅTEN OCH APPLICERA FATBACK!
- SPELA IN DIG SJÄLV

LYCKA TILL!!

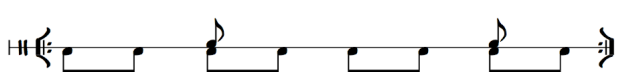
SPOTIFYPLAYLIST

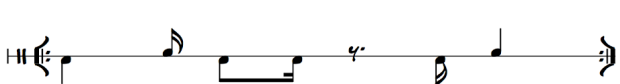



Bilaga 2b

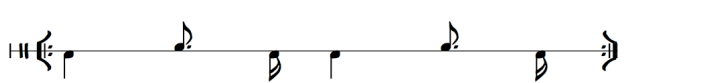
2 **HUMAN - ROBOT**
Musical notation for 'Human - Robot' in 4/4 time, featuring a sequence of eighth and quarter notes.

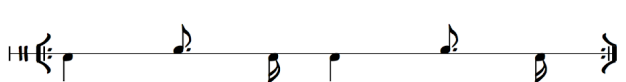
INCOGNITO - RAPTURE
Musical notation for 'Incognito - Rapture' in 4/4 time, featuring a sequence of eighth and quarter notes.


CLEO - E JAM
Musical notation for 'Cleo - E Jam' in 4/4 time, featuring a sequence of eighth and quarter notes.

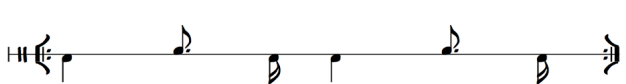
TIMBUKTU, DAMN! - KOM NÄRMRE
Musical notation for 'Timbuktu, Damn! - Kom Närmre' in 4/4 time, featuring a sequence of eighth and quarter notes.

OLE BØRUD - THIS BLOOD
Musical notation for 'Ole Børud - This Blood' in 4/4 time, featuring a sequence of quarter notes.

SAMUEL LJUNGBLAHD - TAKE ME BY THE HAND
Musical notation for 'Samuel Ljungbladh - Take Me by the Hand' in 4/4 time, featuring a sequence of eighth and quarter notes.

CHARLIE PUTH - BOY
Musical notation for 'Charlie Puth - Boy' in 4/4 time, featuring a sequence of eighth and quarter notes.

SABINA DDUMBA - SMALL WORLD
Musical notation for 'Sabina Ddumba - Small World' in 4/4 time, featuring a sequence of quarter notes.

FUNK UNIT - THANK YOU FOR THE MUSIC
Musical notation for 'Funk Unit - Thank You for the Music' in 4/4 time, featuring a sequence of eighth and quarter notes.

SPOTIFYPLAYLIST



Bilaga 3

#FATBACK

VARFÖR FATBACK?

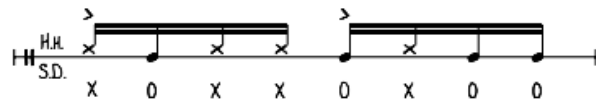
FATBACK ÄR EN ÖVNING SOM HAR ANVÄNDS AV FLERA VÄLETABLERADE TRUMMISAR BLA. PER LINDVALL, RASTMUS KILBERG OCH MARCUS LILLIEQUIST.

DENNA ÖVNING HJÄLPER DIG:

- ATT SPELA MER "IN-THE-POCKET"
- ATT FÅ MER KOLL PÅ DIN TIME OCH UNDERDELING I SPELET.
- ATT FÖRBÄTTRA DIN KOORDINATION.

AV: ELIAS & LUCAS
2019

PARADIDDLE



VARIATIONER I BASTRUMMA

(A) S.D. B.D.	(B)	(C)	(D)
(E)	(F)	(G)	(H)
(I)	(J)	(K)	(L)
(M)	(N)	(O)	(P)

ÖVNINGSTIPS:

- BÖRJA LÅNGSAMT
- SPELA MED METRONOM
- FOKUSERA ATT FÅ JÄMN DYNAMIK I SLAGEN

UPPDAG:

- VÄLJ UT EN VALFRI LÅT ELLER FRÅN LISTAN FRÅN QR-KODEN.
- PLANKA SEDAN LÅTEN OCH APPLICERA FATBACK!
- SPELA IN DIG SJÄLV

LYCKA TILL!

SPOTIFYPLAYLIST

