



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE 15hp

Höstterminen 2019

Läroarbilden i musik

Emanuel Nyman

Undervisning i trumspel vid Estetiska programmet

En kvalitativ studie om övning, motivation och spelteknik på trumset

Handledare: Magali Ljungar-Chapelon

Sammanfattning

Titel: Undervisning i trumspel vid Estetiska programmet - En kvalitativ studie om övning, motivation och spelteknik på trumset

Författare: Emanuel Nyman

Studiens syfte är att undersöka fyra trumlärares syn på hur de undervisar sina elever vid det Estetiska programmet i att öva på sitt instrument och hur de ser på elevernas motivation. Studien syftar också till att undersöka hur trumlärarna ser på att undervisa sina elever i att utveckla det specifika övningsområdet spelteknik på trumset. Utifrån litteratur och tidigare forskning kring temat övning och motivation, samt diverse trumskolor, redogörs för studiens resultat som antyder att det är viktigt att eleverna medvetet reflekterar över sin övning. Resultatet tyder också på att elevernas självbestämmande och delaktighet i utformandet av sin egen utbildning är en viktig motivationsfaktor, samt att spelteknik kan vara individuellt utformad, men bygger på vissa korrekta rörelser och en förståelse för dessa.

Nyckelord: Övning, motivation, spelteknik, trummor, trumset, estetiska programmet, musikundervisning

Abstract

Title: Teaching drums at the aesthetic program - A qualitative study about practice, motivation and playing technique on the drum kit

Author: Emanuel Nyman

The purpose of this study is to examine four drum teachers' views on how they teach their students at the aesthetic program how to practice as well as how they look at their students' motivation. The study also specifically aims to examine how the drum teachers approach teaching their students how to develop their playing technique on the drum kit. Based on the literature and previous research in the field of practicing and motivation, as well as drum books, the result suggests that it is important that the students consciously reflect on their practice. The result also suggests that the students' self-determination and participation in the planning of their own education is an important factor for motivation, and that the playing technique on the drum kit can be individually formed, though it is based on certain correct movements and an understanding of these.

Keywords: Practice, motivation, playing technique, drums, drum kit, upper secondary school, music education

Innehållsförteckning

Kap. 1 Inledning	7
Kap. 2 Syfte och frågeställningar	10
Kap. 3 Litteraturgenomgång	11
3.1 Övning	11
3.2 Motivation	16
3.3 Spelteknik på trumset	20
<i>3.3.1 Trummetodik</i>	22
Kap 4. Metod	26
4.1 Metodologiska överväganden	26
4.2 Val av metod	27
4.3 Genomförande och urval	27
4.4 Val av analysmetod	28
4.5 Etiska överväganden	29
4.6 Studiens tillförlitlighet	30
Kap 5. Resultat	31
5.1 Övning	31
<i>5.1.1 Undervisning i övning</i>	31
<i>5.1.2 Övningskvalitet</i>	33
<i>5.1.3 Problematik kring övning och vila</i>	35
<i>5.1.4 Fysiologiska förutsättningar</i>	37
5.2 Motivation	38
5.3 Spelteknik på trumset	42
5.4 Fyra speltekniska färdigheter	44
<i>5.4.1 Snabbhet</i>	44
<i>5.4.2 Kontroll</i>	45
<i>5.4.3 Dynamik</i>	47
<i>5.4.4 Uthållighet</i>	48
Kap 6. Diskussion	50
6.1 Reflektion	50
6.2 Hjälp och hjälpmedel	52

6.3 Varierad och regelbunden övning.....	55
6.5 Delaktighet och självbestämmande.....	56
6.6 Krav.....	57
6.7 Spelteknik på trumset.....	59
6.8 Rätt rörelser.....	60
6.9 Musikalisk gemenskap.....	62
6.10 Fyra speltekniska färdigheter.....	63
6.11 Fysisk aktivitet.....	64
6.12 Förslag på fortsatta studier.....	66
Referenser.....	67
Bilagor.....	70

Kap. 1 Inledning

Året var 2002 och jag fick skjuts av min far till Buller & Bång, en slagverksbutik som då låg vid Svingeln i Göteborg. Jag hade spelat trummor i ungefär fyra år, var fjorton år gammal och hade precis fått mitt första trumset som vi köpt där bara några veckor tidigare. Denna gång var jag inbjuden till en *clinic* och idag är jag glad att jag gick, då den kvällen förändrade mitt liv. Över en natt förvandlades jag från förvirrad tonåring till målmedveten ungdom. Sporrad att bli bättre på mitt instrument började jag öva så ofta jag hade chansen. Min entusiasm höll i sig och lagom till mitt inträde på gymnasiet hade jag jobbat in en bra övningsdisciplin där jag utnyttjade varje håltimme och rast för att förbättra mina speltekniska färdigheter. Jag förde övningsdagbok, köpte trumböcker och CD-skivor, gick på konserter, samt spelade i skolans storband och ensembler.

Övning har förblivit en viktig del av mitt liv. Jag tycker, och har nog alltid tyckt, att det är roligt att öva och utveckla min spelteknik. Dessvärre möter jag sällan samma entusiasm hos de elever jag undervisar de senaste fem åren på ett musikgymnasium i södra Sverige. Därför har det blivit ett viktigt mål för mig som trumlärare att utforska hur jag på bästa sätt kan undervisa mina elever i att öva. Jag har funderat mycket över vad som väcker motivation hos eleverna, samt hur det specifika övningsområdet spelteknik kan implementeras på ett lustfyllt sätt i undervisningen. I mina efterforskningar fann jag ett intressant filmklipp på temat med min stora tonårsidol, trumslagaren Jeff Porcaro. Han beskriver en helt annan upplevelse av övning än den jag själv hade som ung. I en *clinic* från 1986 berättar Porcaro (Musicians Institute, 2015) om trumlektionerna han tog med sin far som barn. Han minns att de jobbade i Buddy Rich trumbok och påpekar att han aldrig spelade igenom boken helt och hållet, varefter han tappade intresset för övning då han ansåg att det tog för mycket tid. Först på High School återfann han intresset för musiken, men hans övning begränsade sig till att spela och lyssna på skivor. Porcaro understryker att han inte var någon bra notläsare, samt att han enbart ville spela tillsammans med kamrater. Han hävdar att han lärde sig spela trummor genom att imitera, lyssna och iaktta andra trumslagare, och säger att:

I would sit at home five hours a day after school, putting on headphones and just play to the radio. Before I even had a stereo, all it was at the radio and I would hit the radio until I heard something I liked and play to that. And I used to love mimicking styles of different

drummers and what not. And one thing led on to another, it was like playing with guys, which is the best thing. I don't care what calibre players they are. Just to play, 'cause you need all the experience playing you can get.

Porcaros resonemang fick mig att fundera över vad begreppet övning egentligen innebär för olika människor. Det föreföll mig lustigt att han var min största förebild, trots att jag upplevde övning helt annorlunda. För mig var det lustfyllt att öva, medan han beskriver det som en belastning. Kanske speglar Porcaros upplevelse hur somliga, eller många, elever vid ett estetiskt musikprogram ser på övning. Denna infallsvinkel har inspirerat min studie över övning, motivation och spelteknik, och min förhoppning är att studien kan bidra till att synliggöra olika synsätt på övning.

I mitt litteratursök fann jag ett tidigare examensarbete på temat som fångade mitt intresse. Studien redogör för fyra trumelevers övningsvanor på folkhögskola, varav tre ansåg att den undervisning de fått innan folkhögskoletiden brast i ett avseende, nämligen att de fick material av sina lärare men ingen förklaring till varför just detta material utvalts eller hur de skulle gå tillväga när de övade på materialet (Bensefelt, 2014). Resultatet fick mig att fundera vidare kring vilka instruktioner som ges, eller eventuellt inte ges. Vidare menar Werner (1996) att en allmänt vedertagen metod är att ge elever en ny uppgift varje vecka istället för att hjälpa dem förstå materialet de jobbar med. Enligt honom bottenar detta mönster i en långvarig tradition av att metoden förts vidare från en generation till nästa utan att ifrågasättas. Detta påstående väckte såväl tankar som känslor hos mig och min angelägenhet att studera fenomenet stärktes ytterligare.

Sammanfattningsvis hoppas jag att min studie kommer att synliggöra olika synsätt på såväl övning som motivation och det specifika övningsområdet spelteknik på trumset. Eftersom studien utgår ifrån en kontext där lärare liksom elever befinner sig i gymnasieskolan, är en kort presentation av den aktuella skolformen lämplig. Estetiska programmet (ES) med inriktning musik syftar till att förbereda eleverna inför konstnärliga och vetenskapliga högskolestudier, varvid ett av målen för utbildningen är att de ska få allsidig träning i det musikaliska hantverket (Skolverket, 2011). Elever och lärare måste således förhålla sig till detta mål, vilket rimligtvis även skulle kunna ses som krav. Gymnasial undervisning är också en utbildningsform där eleverna får betyg

och blir bedömda, en aspekt som är viktig att ha i åtanke under fortsatt läsning av denna studie.

I nästa kapitel presenteras studiens syfte och frågeställningar. Därefter redogörs för tidigare forskning inom områdena övning, motivation och trumspelsteknik. Efter det presenteras aktuella metoder följt av studiens resultat. Avslutningsvis diskuteras resultatet och eventuella slutsatser utifrån frågeställningarna.

Kap. 2 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att klargöra om det finns ett samband mellan vissa former av undervisning i trumspel vid det gymnasiala utbildningsprogrammet ES musik och elevers övning, motivation och spelteknik på trumset. Studien fokuserar på hur fyra trumslärare uppfattar att deras undervisning påverkar elevernas övning och motivation, liksom det specifika övningsområdet spelteknik på trumset. Följande frågeställningar ligger till grund för studien:

- Hur undervisar informanterna sina elever i att öva på sitt instrument?
- Hur undervisar informanterna sina elever i att utveckla det specifika övningsområdet spelteknik på trumset?
- Hur uppfattar informanterna elevernas motivation i förhållande till övning och hur förhåller de sig till detta i sin undervisning?

Kap. 3 Litteraturgenomgång

I detta kapitel presenteras litteratur och tidigare forskning inom områdena övning, motivation och spelteknik på trumset indelat i tre avdelningar. Varje avdelning börjar med en kort överblick av innehållet.

3.1 Övning

Denna avdelning presenterar litteratur kring temat övning och börjar inledningsvis med en begreppsdefinition av ”övning”, följt av en redogörelse för grundläggande övningsprinciper. Därefter presenteras ett försök till en sammanfattning av den komplexitet som präglar musikutövande, följt av en genomgång av populärvetenskaplig litteratur i jämförelse med didaktiska övningsprinciper. Efter det presenteras litteratur kring temat vila följt av övningsvolym och övningskvalitet, med fokus på det sistnämnda. Avslutningsvis presenteras litteratur kring de fysiska aspekterna av att musicera.

Begreppet ”övning” innebär en metodisk strävan efter ökad färdighetsutveckling inom ett intellektuellt eller motoriskt område med hjälp av anpassade moment, ofta genom upprepning (NE, 2020). Ett flertal principer, tendentiellt oberoende av genre och instrument, påverkar övningens genomförande. Upprepning är en sådan princip och Schenck (2000) menar att det blir lättare att genomföra ett givet moment för varje gång det upprepas. Han problematiserar dock principen och hävdar att en färdighet kan övas in medvetet eller omedvetet, vilket resulterar i att såväl önskade som oönskade rörelser befästs. Vidare lyfter Jørgensen (2011) upprepning som en av förutsättningarna för att kunna öva effektivt. I likhet med Schencks tankar kring medveten och omedveten övning menar Jørgensen att övning syftar till att värdera och korrigera sekvenser av upprepning. Det räcker alltså inte med upprepning för upprepandets skull, utan närvaro i samband med upprepning tycks vara en viktig faktor för att nå ett gott resultat. Sammanfattningsvis menar han att det är lärarens uppgift att hjälpa eleverna förstå syftet med upprepning (Jørgensen, 2011).

Medveten upprepning verkar alltså vara en fundamental övningsprincip, men att lära sig ett instrument har betydligt fler aspekter. Hallam (1998) lyfter fem olika färdigheter musiker använder sig av; *auditiva, kognitiva, tekniska, musikaliska* och *framförande*.

Hon menar att dessa ofta utvecklas tillsammans och tillägger även att en betydelsefull färdighet är att ”lära sig hur man lär sig”. En musiker tillgodogör sig på så vis kunskap och Hallam (1998) delar in denna kunskap i två kategorier: kunskap om något och kunskap om hur något görs. Hon säger att ”Musical performance is the exercise of a network of skills which operate simultaneously. The development of any one skill affects the outcomes of the others.” Hallam har sammanfattat färdigheterna i en tabell, se *Tabell 1: Musikaliska färdigheter* nedan.

Tabell 1: Musikaliska färdigheter

<p>Auditiva färdigheter</p> <ul style="list-style-type: none"> • utveckla rytmisk säkerhet och uppfattning av puls • spela rent (intonation) • veta hur musiken kommer låta utan att spela den • improvisation – förmågan att komma på musikalska idéer och sedan omsätta dem till ljud
<p>Kognitiva förmågor</p> <ul style="list-style-type: none"> • läsa noter • transponera • förstå tonarter • förstå harmonik • förstå hur musik är uppbyggt, struktur och form • kunna memorera musik • komponera • förstå olika genrer, samt deras kulturella och historiska kontext
<p>Tekniska färdigheter</p> <ul style="list-style-type: none"> • förvärva speltekniska färdigheter på sitt instrument • förvärva teknisk rörlighet • kunna artikulera musikalskt • utveckla en uttrycksfull klang
<p>Musikalitet</p> <ul style="list-style-type: none"> • förmåga att spela uttrycksfullt • förmåga att projicera ljud • utveckla kontroll • förmedla mening
<p>Framförande</p> <ul style="list-style-type: none"> • kunna kommunicera med en publik • kommunicera med sina medmusiker • kunna bli ledd i och leda en grupp • presentera för en publik

Lärande

- förmåga att lära sig lära – hantera och utvärdera sin egen utveckling

(Hallam, 1998, min översättning)

Tabellen ovan kan ses som ett bra exempel på den komplexitet som präglar musikutövande. Schencks (2000) och Jørgensens (2011) tankar kring upprepning skulle eventuellt kunna placeras under tabellens sista punkt. Denna komplexitet kan tjäna som en påminnelse för lärare om vikten av att undervisa sina elever i olika övningsstrategier, något som enligt Uygun och Kilinçer (2017) verkar ha en god effekt på musikstuderande ungdomars utveckling. Deras studie visar att elever som primärt uppgav sina lärare som källa till övningsstrategier tillämpade en större mängd strategier i sin övning. Enligt Uygun och Kilinçer är det således viktigt att instrumentallärare undervisar sina elever i att öva regelbundet och vägleder dem i användandet av olika strategier i samband med detta. Därför ska vi härnäst bekanta oss med ett antal vanligt förekommande strategier.

Under populärvetenskaplig litteratur återfinns vissa intressanta perspektiv som berikar diskussionen kring övning i ett musikaliskt sammanhang. *The Talent Code* (Coyle, 2009) redogör exempelvis för en rad metoder som högpresterande individer använder sig av för att ständigt förbättras och uppnå nya mål. Coyle använder bl.a. begreppet *deep practice* (sv. djup övning) för att beskriva hur en person uppnår maximal färdighetsutveckling vid genomförande av utmaningar som ligger precis ovanför aktuell förmåga. Denna strategi skulle rimligen kunna tillämpas även i en musikalisk kontext, som t.ex. undervisning på ES musik, utan egentliga justeringar. Vidare resonerar Bjork (i Coyle, 2009) kring det mänskliga minnets kapacitet och menar att utförandet av ett moment upplevs som enklare att genomföra för varje gång det upprepas, tack vare minnets förmåga att ständigt expandera. Detta påstående skulle kunna jämföras med Schencks (2000) resonemang om att det blir lättare att genomföra ett givet moment för varje gång det upprepas. Därtill hävdar Coyle (2009) att *djup övning* effektiviserar inlärningen genom att små ansträngningar ger stora resultat och att utövaren i processen omvandlar misstag till färdigheter. Han stödjer sitt resonemang på den mikroskopiska substansen *myelin*, som bl.a. har en kritisk funktion vid muskelanvändning. Coyle förklarar hur utmanande styrketräning med tillräckligt tung

belastning resulterar i ökad styrka och tillväxt av muskelmassa, och menar att samma sak sker i hjärnan när färdigheter tränas; så kallat muskelminne. Till skillnad från Schenck (2000) och Jørgensen (2011) presenterar Coyle (2009) dock en strategi som inte verkar ta hänsyn till felspel, vilket är rimligt eftersom han inte skriver utifrån en musikalisk-didaktisk kontext. Samtidigt lyfter Jørgensen (2011) strategier som harmonierar med Coyles idéer; strategier som syftar till att spela i högre tempon än vad som för tillfället behärskas, vilket utifrån studiens syfte skulle kunna vara en situation där en elev ska lära sig spela t.ex. snabba dubbelslag. Jørgensen (2011) presenterar tre vanligt förekommande varianter. Den första strategin är att börja i ett långsamt tempo som behärskas, för att sedan stegvis öka tempot. Den andra strategin går ut på att variera mellan långsamt, mellan och snabbt tempo. Den tredje strategin innebär att försöka spela angivet tempo från början, men utan hänsyn till felspel. Enligt Jørgensen är den första strategin vanligast förekommande, i kombination med instruktionen att öva till en metronom. Ett sådant upplägg förutsätter att eleverna pausar för att justera tempot, varför ett alternativ skulle kunna vara att öva utan metronom för att kunna röra sig sömlöst mellan långsamt och snabbt tempo. Denna infallsvinkel utelämnas av Jørgensen. Däremot problematiserar han den första strategin och hävdar att det långsamma tempot riskerar att gå ut över det musikaliska uttrycket, samt att alltför långsamt spel under längre tid kan innehålla felspel som riskerar att befästa i muskelminnet (Jørgensen, 2011). I den forskning Jørgensen lyfter fram tycks det alltså finnas en medvetenhet kring felspel och att det bör undvikas, till skillnad från Coyle (2009), vars resonemang bygger på att prestera precis ovanför aktuell förmåga och omvandla misstag till färdigheter. Som tidigare nämnts var dock Jørgensens (2011) tredje strategi att börja direkt på topptempot, utan hänsyn till felspel. Denna strategi skulle kunna ses som jämförbar med Coyles (2009) tankar, förutsatt att topptempot ligger strax ovanför aktuell förmåga. Sammanfattningsvis hävdar Jørgensen (2011) att lärare bör vara öppna för att pröva samtliga strategier i sin undervisning.

Fortsättningsvis behandlas temat övning och vila, då omfattande övning kan innebära såväl psykisk som fysisk påfrestning. Kroppen behöver pauser för att förhindra skador om övningen domineras av mycket spel, och likaså nervsystemet för att få maximalt med tid till att memorera det som övats (Jørgensen, 2011). Ett liknande resonemang förs av Schenck (2000) som menar att muskler som används i repetitiva rörelser eller i

statiska spänningar, i kombination med bristfällig återhämtning, ofta leder till spänningar eller förslitningsskador. Enligt honom bör lärare hjälpa sina elever att utveckla en förståelse för hur pauser kan implementeras i övningen och uppmuntra till koncis övning. De tyska neuropsykologiska forskarna Altenmüller och Schneider (i Jørgensen, 2011) menar dessutom att stora mängder information bearbetas av hjärnan i samband med musikutövning, då uppbyggnaden av de nervbanor i hjärnan som programmerar rörelsemönster sker i samband med vila. Följaktligen anser de att ju mer komplex en uppgift är, desto kortare bör övningspassen vara och desto längre pauser behövs. Utifrån den neurologiska forskningen hävdar också Jørgensen (2011) att väl genomtänkta pauser är lika viktigt som det aktiva musicerandet för att bevara minnesintryck.

När det kommer till övningsstruktur är det viktigt att dela upp övnings-sessioner och pauser på ett sätt som främjar kvalitet över kvantitet. Övningskvalitet skulle kunna definieras som förmågan att medvetet upprepa, varför inlärningen är som mest kritisk i samband med en första genomspelning av tidigare okänt material eftersom inget tidigare rörelsemönster finns registrerat. När ett rörelsemönster sedermera finns registrerat förenklas upprepningen för varje gång det upprepas, så även sannolikheten för identisk upprepning. Som tidigare nämnts gäller detta oönskade likväl som önskade rörelser, oavsett om de är korrekta eller ej. Tre till fyra identiska upprepningar av god kvalitet är att föredra, då fler upprepningar inte bidrar med nämnvärda förbättringar utan snarare riskerar felpel p.g.a. bristande koncentration (Schenck, 2000). En liknande beskrivning av övningskvalitet skulle kunna vara att övningskvalitet präglas av elevernas förmåga att uppfatta vad som behöver förbättras, samt deras strävan till förbättring vid varje genomspelning. Om dessa faktorer uteblir riskerar annorlunda variationer av det som övas dyka upp och målmedvetna korrigeringar utebli (Jørgensen, 2011). Så långt är detta resonemang i linje med Schencks (2000) tankar. Därtill har man identifierat skillnader i tillvägagångssätt mellan nybörjare och mer erfarna elever. Nybörjare försöker generellt sett spela igenom hela läxan upprepade gånger utan uppehåll, medan mer erfarna elever oftare stannar upp för att repetera svåra passager (Jørgensen, 2011). Hallam (1998) hävdar att elever som passerat nybörjarstadiet borde få ökat ansvar för sitt eget lärande och uppmuntras till att "lära sig lära". Hon baserar sitt resonemang på observationen att majoriteten elever i åldrarna femton till sexton år har uppnått en

nämnvärd metakognitiv nivå som tillåter dem att utveckla strategier för att lära sig, liksom möjliggör en medvetenhet om såväl styrkor som svagheter i det egna spelandet. Enligt Hallam är nämnda kategori elever därmed kapabla att granska sin egen utveckling gentemot självständigt sätta mål, samt testa alternativa strategier vid behov.

Hittills har de psykiska aspekterna av att öva legat i fokus, men övning innebär även ett hänsynstagande till de fysiska aspekter som präglar musicerandet. Att spela ett instrument innebär hårt kroppsarbete och ett hållbart musicerande förutsätter därför fysisk återhämtning. Således är det viktigt att eleverna förstår de grundläggande kroppsliga värderingar som ligger till grund för musicerandet och kan utnyttja sin vetskap för att undvika förslitningsskador såväl som fysiskt obehag (Jørgensen, 2011). Schenck (2000) anser till och med att musiker är en slags atleter, men påpekar att estetiska och uttrycksfulla aspekter skiljer dem åt från regelrätta idrottsutövare. Han hävdar att musiker är beroende av en fungerande muskulatur såväl som en god mental hälsa för att musicera. Bra grundkondition, med utgångspunkt i uthållighet snarare än styrka, är en förutsättning för att prestera väl. Detta resonemang styrks i en Australiensisk undersökning som genomfördes med över sjuhundra barn i åldrarna sju till sjutton år vid olika musikskolor (Jørgensen, 2011). Femtiosex procent svarade att de haft ont i samband med spel en eller flera gånger under den senaste månaden, varav trettio procent uppgav att de haft såpass starka smärtor att de vid minst ett tillfälle inte kunnat fullfölja musicerandet. Forskarna fann dessutom att antalet barn och ungdomar med problem steg något med åldern.

3.2 Motivation

Denna avdelning presenterar litteratur kring området motivation. Inom ramarna för föreliggande studie kommer motivation primärt att granskas utifrån ett musikutövande perspektiv, men avdelningen inleds med en allmän begreppsdefinition. Vid sidan av det centrala konceptet motivation behandlas också temat krav, eftersom informanterna och deras elever befinner sig i gymnasieskolan där bedömning sker.

Motivation innefattar de faktorer som väcker, formar och riktar beteendet hos en individ i sin strävan att nå olika mål (NE, 2020). Begreppet är naturligtvis applicerbart på vitt spridda ämnesområden, men som nämnts ovan avgränsas det här till musikutövande. För att förstå motivation och de bakomliggande faktorer som påverkar

en individs agerande är konceptet ”approach to learning” användbart (Hallam, 1998). ”Approach to learning” kan i det här sammanhanget tolkas som ”olika förhållningssätt till att lösa en uppgift”. Enligt denna teori resulterar elevernas individuella motiv i olika förhållningssätt till att lösa en uppgift; närmare bestämt ett ytligt, djupgående eller uppnående förhållningssätt. Ett *ytligt* förhållningssätt tillämpas när elever styrs av yttre faktorer, så som att klara ett prov eller lösa en ålagd uppgift. Ett *djupgående* förhållningssätt tillämpas utifrån personligt engagemang, vilket leder till att elever villigt investerar tid i att lösa uppgiften. Med detta förhållningssätt kommer de också att reflektera över lärandet, använda relevanta kunskaper i större utsträckning och identifiera problem på en högre nivå. Ett *uppnående* förhållningssätt i sin tur tillämpas när elever drivs av belöning i sitt lärande, så som att vinna priser eller få höga poäng. Här väljer eleverna tillvägagångssätt som maximerar måluppfyllelse, som att exempelvis på förhand försäkra sig om utformningen av ett prov eller undersöka aktuella bedömningskriterier. Självdisciplin och systematisk planering används här strategiskt för att fördela tiden utifrån uppgiftens prioritet i förhållande till andra uppgifter. Detta kan visserligen resultera i djupt engagemang i termer av strategi, med positiva resultat såsom maximerad effektivitet, men är inte nödvändigtvis ett hållbart förhållningssätt på lång sikt, eftersom fokus ligger på något annat än det faktiska lärandet. Sammanfattningsvis kan detta förhållningssätt beskrivas som en gråzon mellan de andra två, då det kombinerar beteenden som återfinns i såväl det ytliga som det djupgående förhållningssättet (Hallam, 1998).

Förutom elevernas individuella motiv och förhållningssätt tycks även utomstående faktorer påverka motivationen. Såväl lärare som föräldrar och kamrater, samt själva institutionen där undervisningen sker, spelar alla en viktig roll i att forma elevens grundläggande inställning till övning (Hallam, 1998). Dessutom verkar det som att musicerande ungdomar i övre tonåren reflekterar allt mer kring sin övning, hur de kan effektivisera övningen liksom förbättra prestationsnivån vid framträdanden. Motivationen förändras sedan i takt med elevernas färdighetsutveckling. När det kommer till elever med bristande motivation kan en kortsiktig lösning vara att förhandla fram ett kontrakt tillsammans med läraren, där en miniminivå för övning avtalas och upprätthålls med hjälp av minnesanteckningar i dagboksform. Elever måste dock besitta en egen, inre motivation till att öva utifrån personlig övertygelse på lång sikt, varför

lärare bör identifiera sina elevers önskemål och successivt införliva dem i sin planering (Hallam, 1998). Ett liknande resonemang förs av Evans et al. (Evans, McPherson & Davidson, 2013) som i sin undersökning understryker vikten av att lärare säkerställer att undervisningen tillgodoser elevernas grundläggande psykologiska behov, varav självbestämmande är en viktig del. Vidare anser de att undervisningen i första hand ska präglas av utmaningar på en optimal nivå, snarare än att vara enkel eller rolig. Enligt Evans et al. är syftet med utmaningar på en optimal nivå att väcka intresse och möjliggöra erövrandet av nya förmågor, vilket i sin tur stimulerar en känsla av förtrogenhet och kompetens hos eleverna. I linje med Hallams (1998) tankar om hur yttre faktorer påverkar elevernas övningssyn menar sedan Evans et al. (2013) att även sociala interaktioner är viktiga för lärandet, och att lärare därför behöver kunna identifiera möjliga sociala konsekvenser av vissa aktiviteter utanför musikrummet. Enligt dem bör lärare vara uppmärksamma på den elev- och tonårskultur som existerar på skolan och försöka främja en miljö som uppmuntrar jämlika relationer och samhörighet. Därtill lyfter de en viktig punkt, nämligen att musik kan ha en viktigare funktion för tonåringars identitetskapande än många andra ämnen genom att den specifika musikstil som studeras kan påverka elevernas känsla av samhörighet. Med utgångspunkt i detta argument menar Evans et al. att lärare har möjligheten att aktivt främja elevernas delaktighet genom att skapa en trivsamt miljö och gemenskap, där eleverna känner att de kan påverka undervisningen. Detta kan ha en positiv effekt på deras motivation, i motsats till illa utformade strategier som bygger på belöning eller dåligt nivåanpassade uppgifter som tvärtom leder till minskad motivation.

Sociala interaktioner och elevernas delaktighet verkar alltså vara viktiga motivationsfaktorer, men som nämnts ovan spelar även nivåanpassade uppgifter en viktig roll (Evans et al, 2013). Som tidigare tagits upp förespråkar Coyle (2009) att en person uppnår maximal färdighetsutveckling vid genomförande av utmaningar som ligger precis ovanför aktuell förmåga. Ett liknande resonemang förs av Pink (2009) som hävdar att en källa till frustration är gapet mellan vad som *måste* göras och vad som *kan* göras. Han menar att om en uppgift är för svår uppstår ängslan och om den är för enkel uppstår tristess, medan en lagom svårighetsgrad stimulerar utövaren maximalt till att bemästra sina åtaganden. Det handlar alltså om att befinna sig i ”rätt zon”. Samtidigt synliggör Pinks (2009) resonemang konsekvenserna av endera för svåra eller för enkla

uppgifter. I relation till Pinks tankar kan vi dra oss till minnes att lärare och elever vid ES musik befinner sig i en skolform där bedömning sker och utbildningen kan rimligtvis betraktas som kravfylld. I kursen *Instrument och sång 1* (InSå 1) är första punkten i det centrala innehållet ”grundläggande instrumental spelteknik, alternativt sångteknik”. Det finns sedan tre InSå-kurser, varav spel/sångteknik står som första punkt i samtliga kurser. Kursernas progression synliggörs främst genom värdeorden som i stigande ordning är: grundläggande, fördjupade och avancerade. Således ska en elev som exempelvis spelar trummor och läser *InSå 3* utveckla ”avancerade färdigheter i instrumental spelteknik på trumset”. Detta mål, tillsammans med ett flertal andra, förväntas ha uppnåtts i samband med avslutad kurs och sedan bedöms eleverna och får betyg (Skolverket, 2011). Utifrån Pinks resonemang är detta något eleverna *måste* göra och lärarens uppgift blir att hjälpa dem omvandla kraven till något de *kan* göra. Även Jørgensen (2011) resonerar kring en form av nivåanpassning, men utifrån perspektivet bristande koncentration. Han menar att det finns flera anledningar till att koncentrationen sjunker eller helt uteblir i samband med åtagandet av en uppgift. Enligt honom påverkar elevernas motivation utfallet av en uppgift, då motivationen styrs av deras tilltro till sin egen förmåga. Ju större sannolikhet att eleverna lyckas med uppgiften, desto mer självförtroende och mindre ångslan byggs upp. Utifrån denna teori hävdar han att uppgiftens svårighetsgrad är relevant, eftersom ångslan tenderar att påverka koncentrationen. Jørgensen föreslår sammanfattningsvis att lärare bör hjälpa sina elever att förbättra sin koncentrationsförmåga med målet att utveckla en självständighet på området. Hallam (1998) bestyrker Jørgensens tankegång när hon argumenterar för att elevernas motivation och självförtroende påverkas positivt när de lyckas genomföra en uppgift. Dock för hon resonemanget vidare och hävdar att ett lyckat genomförande resulterar i ökad optimism hos eleverna vid åtagande av framtida uppgifter. Samtidigt menar hon att negativa inlärningsupplevelser har motsatt effekt och resulterar i minskad motivation. En viktig motivationsfaktor verkar således vara elevernas förväntningar på framgång, där en positiv självbild och ökad tilltro till den egna förmågan spelar en betydelsefull roll. Hallam (1998) poängterar därtill att läraren spelar en viktig roll i att uppmuntra sina elever. Sammanfattningsvis hävdar hon att elever i tonåren har ökad press på sig både socialt och i skolan, varför lärare bör låta dem uttrycka personliga preferenser i syfte att stimulera deras motivation.

3.3 Spelteknik på trumset

Denna avdelning presenterar litteratur som direkt eller indirekt står i relation till temat spelteknik på trumset. Inledningsvis följer en begreppsdefinition, följt av litteratur kring spelteknikens roll i en musikalisk kontext. Därefter redogörs för eventuella risker i samband med att musicera och förslag ges på hur skaderisk kan minimeras.

Avslutningsvis presenteras ett eget avsnitt med såväl metodik som övningar ur tre olika trumskolor, samt en förklaring till varför detta ingår i arbetet.

För att klargöra vad begreppet teknik innebär följer här två begreppsdefinitioner och den första definitionen är:

- 1) det systematiska genomförandet av en komplex eller vetenskaplig uppgift
- 2) hur grunderna hanteras inom t.ex. ett artistiskt område
- 3) färdighet inom eller förfogande över dessa grunder (Mayer, 2007)

Vidare menar Fostås (2002) att god instrumentalteknik är muskelarbete organiserat utifrån att:

- 1) den är ändamålsenlig utifrån sammanhang
- 2) den är rationell, utifrån ett fysiologiskt perspektiv
- 3) den stödjer det kinestetiska (och taktila) minnet

Definitionerna ovan beskriver vad spelteknik är, men förklarar inte dess syfte. Enligt Fostås (2002) är spelteknik en hantverksmässig färdighet, och som sådan fyller den en praktisk funktion i en musikalisk miljö. Fostås anser att hantverksmässiga färdigheter bidrar till ökad elevdelaktighet i musikaliska sammanhang, då elever som inte lyckas bemästra dessa på en grundläggande nivå riskerar gå miste om sammanhang att musicera med andra. Således menar hon att hantverksmässiga färdigheter fungerar likt ett passerkort som hjälper eleverna in i den musikaliska gemenskapen. Detta resonemang återspeglas i ett av målen i kursen *InSå 1*, nämligen grundläggande spelteknik, alternativt sångteknik (Skolverket, 2011). Vidare resonerar Mayer (2007) att spelteknik är individuellt utformad och menar att en specifik korrekt teknik inte existerar. Han hävdar uttrycksfullt att ”When a guy can throw trash cans out of the window and produce exactly the sound he wants he’s got perfect technique”. Detta resonemang påminner om Fostås (2002) tidigare begreppsdefinition i det avseende att

spelteknik ska vara ändamålsenlig utifrån sammanhang och rationell utifrån ett fysiologiskt perspektiv. Mayer (2007) menar fortsättningsvis att spelteknik syftar till att hjälpa musiker uttrycka sig musikaliskt på sitt instrument, men han problematiserar samtidigt detta och poängterar att många mystifieras av extraordinära fysiska förmågor hos högpresterande individer. Han beskriver hur omvärlden verkar uppfatta denna typ av personer som om de tilldelats övermänskliga förmågor och med lätthet tycks definiera fysikens lagar. Samtidigt understryker han att högpresterande individer egentligen manifesterar vad som händer när en person förmår justera sig själv enligt fysikens lagar, snarare än att definiera dem. Sammanfattningsvis hävdar Mayer att en strävan mot förbättrad spelteknik bör byggas på insikten om dess musikaliska syfte, samt anpassning till de fysiska lagar som styr genomförandet.

Även om en teoretisk förståelse för vad spelteknik är och vad den ska användas till kan ses som vägledande, uppkommer praktiska hinder att ta hänsyn till vid genomförandet. Enligt Schenck (2000) är det en utmaning för läraren att uppmärksamma och åtgärda fysiska hinder hos eleverna. Exempel på sådana hinder kan vara spända fingrar eller felaktiga handpositioner som bromsar tekniken, tillika asymmetrisk kroppshållning eller överflödiga spänningar som förorsakar smärta. Ett fysiskt hinder kan exempelvis avhjälpas genom att föreslå bra alternativ eller genom införandet av nya rutiner och framsteg kan ske snabbt inom bara några veckor. Omvänt kan det också ta avsevärt mycket längre tid, där mer långtgående insatser krävs för att åtgärda problemen. Oavsett är det alltid bättre att ersätta ovanor med goda vanor, snarare än att försöka justera dem (Schenck, 2000). Detta resonemang kan rimligtvis anses oberoende av vilket instrument som spelas, och en ingående beskrivning av vad som bromsar en trumslagares teknik förtydligar problematiken kring fysiska hinder vid övning av spelteknik. Exempelvis resulterar ett för hårt grepp om trumstocken i att energin som alstrats vid slaget går tillbaka in i trumstocken när den träffat trumman, men hindras av trumslagarens motstånd. Detta motstånd hindrar trumstocken från att studsas tillbaka och energin kolliderar våldsamt, för att sedan gå tillbaka in i trumslagarens hand. Det innebär dels att energin förbrukas av att blockera stockens rörelsemängd, där mer energi krävs för en upprepning, och dels att den avvikande överskottsenergin absorberas av trumskinn, trumstocken och/eller trumslagarens hand. Vid kontinuerlig upprepning resulterar detta i trasiga trumskinn, avbrutna trumstockar

och eventuellt fysiska skador. Vanliga symptom på ett sådant felaktigt sätt att spela innefattar bl.a. blåsor, hudförhårdnader, tendinit (senscadeinflammation) samt andra repetitiva stressyndrom på senor och leder (Mayer, 2007). Detta kan återkopplas till Jørgensens (2011) argumentation för vikten av att eleverna är införstådda med de grundläggande kroppsliga värderingar som ligger till grund för musicerandet och kan utnyttja dessa för att undvika förslitningsskador och fysiskt obehag. Mayer (2007) föreslår vidare en förebyggande övning som syftar till att identifiera skillnaden mellan ett för hårt och ett avslappnat grepp. Övningen bygger på att spela med trumstocken i ena handen mot den andra handens handflata. Enligt honom kommer ett avslappnat grepp att producera en ihålig, oavkortad klang och det kommer inte göra ont. I motsats till detta resulterar ett för hårt grepp i att slaget låter kort och torrt, samt att det gör ont. Denna övning leder oss in på kapitlets avrundande tema, nämligen trummetodik.

3.3.1 Trummetodik

Syftet med detta avsnitt är att belysa olika metoder, övningar och tillvägagångssätt som skulle kunna ligga till grund för undervisning av elever vid ES musik inom samtliga InSå-kurser. Avsnittet syftar också till att ge läsaren inblick i några av de trumskolor och/eller tekniker som informanterna emellanåt refererar till i resultatkapitlet.

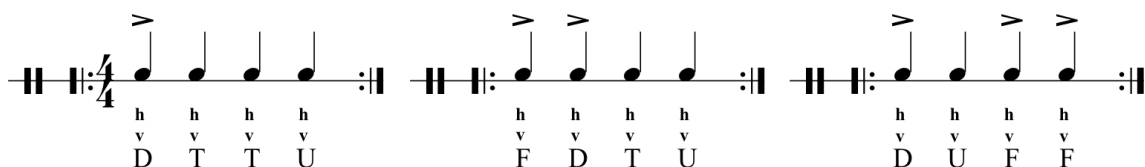
Stones (1935) *Stick Control* är en specialiserad bok som gör anspråk på att utveckla en trumslagares kontroll, snabbhet, flexibilitet, anslag, rytmkänsla, lätthet, delikatess, kraft, uthållighet samt precision av genomförande och muskelkoordination med hjälp av speltekniska övningar. Enligt författaren ska övningarna stärka muskulaturen i fingrar, vrister och armar, och boken innehåller även moment avsedda att hjälpa trumslagaren utveckla sin ”svaga hand”. En trumslagares svaga hand är den vänstra för en högerhänt person och vice versa. Stone uppmanar till en timmes daglig övning på utvalda moment och hävdar att nyckeln till progression är kontinuitet. Materialet är konstruerat utifrån fristående övningar som kan upprepas efter behov. Boken föreslår att varje övning repeteras tjugo gånger utan paus för att sedan påbörja nästa övning (se *Bilaga 1*). Stone understryker vikten av detta tillvägagångssätt och säger att boken inte uppfyller sitt syfte på något annat sätt. Han rekommenderar också trumslagaren att öva till metronom, liksom att öva i olika tempon från långsamt till snabbt, och öva utan metronom i öppen och stängd fattning med gradvis ökning av tempo för att sedan falla tillbaka. Dessa

strategier skulle kunna jämföras med Jørgensens (2011) vilka, som tidigare nämnts under rubriken 3.1 *Övning*, syftar till att spela i högre tempon än vad som för tillfället behärskas. Vidare menar Stone (1935) att eleverna alltid ska öva avslappnat och avbryta övningen vid minsta anspänning i kroppen, då övningarna är designade för att bygga god kondition och utveckla kontroll. Kontroll nås enligt Stone genom avslappnade rörelser i musklerna. Detta påstående står i kontrast till Coyles (2009) resonemang under rubriken 3.1 *Övning*, vilket förespråkade att en person uppnår maximal färdighetsutveckling vid genomförande av utmaningar som ligger precis ovanför aktuell förmåga.

Sticking Patterns (Chaffee, 1976) är en annan klassiker inom trumspelslitteraturen, avsedd att hjälpa trumslagare utveckla en grundlig förståelse för olika handsättningar (en. *sticking*), såväl som tekniska färdigheter i att använda dessa handsättningar i varierande musikaliska sammanhang. Enligt Chaffee är en handsättning på trumset i sin grundläggande form en artikulation, och olika handsättningar kan därmed användas för att artikulera eller frasera olika uttryck, beroende på musikalisk kontext. Bokens första fyra kapitel utgörs av övningar som tränar accentuerade enkelslag med utgångspunkt i enkel-, dubbel-, trippel- och kvadrupelaccenter. Chaffee (1976) benämner tekniken ”ner-upp”, och den skulle kunna ses som en variant av Billy Gladstones ”Gladstone Technique / The Free Stroke” (Mayer, 2007). Chaffee delar sedan in tekniken i fyra olika slagtyper:

- 1) *Full Stroke (F)* som börjar och slutar i en hög position
- 2) *Down Stroke (D)* som börjar i en hög och slutar i en låg position
- 3) *Tap Stroke (T)* som börjar och slutar i en låg position
- 4) *Up Stroke (U)* som börjar i en låg och slutar i en hög position (Chaffee, 1976)

I resultatkapitlet i föreliggande studie refererar informanterna till ovan nämnda slagtyper. Enligt Chaffee (1976) används *full-* och *down strokes* för att spela accentuerade slag, medan *up-* och *tap strokes* används för att spela icke-accentuerade slag. Se exempel på nästa sida:



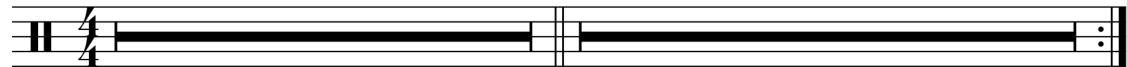
Figur 1. *Basic Sticking Possibilities* (Chaffee, 1976, s. 5)

Enligt Chaffee (1976) ska övningen inledningsvis genomföras så att alla accentuerade slag spelas från en hög stockhöjd (75°-90°) och alla icke accentuerade slag spelas från en låg stockhöjd (15°-30°). Detta överdrivna rörelsemönster är avsett att synliggöra de olika slagtyperna medan de spelas, vilket ska leda till en ökad förståelse för rörelserna och på så vis hjälpa eleven att utveckla kontroll över instrumentet och lätthet i sitt spelande. Efter att övningarna spelats igenom enligt angiven instruktion rekommenderar författaren att materialet upprepas på varje dynamisk nivå av det han anser vara de sex grundläggande dynamiska nivåerna; *pp*, *p*, *mp*, *mf*, *f* och *ff*. Här påpekas att höjdskillnaden mellan accentuerade och icke accentuerade slag kommer att vara förhållandevis liten. Sammanfattningsvis rekommenderas att samtliga övningar påbörjas långsamt varefter tempot gradvis ökas. Vidare bör trumslagaren enligt Chaffee (1976) utgå ifrån att utföra varje rörelse så mjukt och kontrollerat som möjligt, men han understryker att behovet av medvetna överväganden kommer att avta i takt med att rörelserna blir alltmer bekanta. Han menar att detta är övningens egentliga syfte, och här ser vi likheter med Stones (1935) resonemang att elever alltid ska öva avslappnat och avbryta övningen vid minsta anspänning i kroppen, samt att kontroll nås genom avslappnade rörelser i musklerna.

Spelteknik kan också ha sin utgångspunkt i spel på trumset, snarare än endast en trumma eller övningsplatta, och ett bra exempel på detta är hur man lär sig att spela snabb *swing*. Enligt Riley (1994) måste trumslagare öva snabba tempon för att kunna spela snabba tempon. Trumslagaren måste förstå att det finns två aspekter som jobbar tillsammans: *uthållighet* och *hastighet*. Författaren poängterar att båda delarna behövs, men att uthålligheten måste utvecklas innan hastigheten kan förbättras. Således föreslår han en uthållighetsövning som går ut på att upprätthålla ett hyfsat snabbt tempo i ungefär femton minuter. Mentalt ska trumslagaren fokusera på hur det låter och känns, samt vara avslappnad. Tempot bör vara såpass snabbt att trumslagaren måste pressa sig lite för att slutföra de sista minuterna. Han hävdar att en till två veckors

uthållighetsträning bör räcka för att öka elevens medvetenhet kring individuell förmåga såväl som uthållighet för att klara av utmaningen. Därefter måste trumslagaren pressa sin övre gräns i korta spurter för att öka sin snabbhet, varvid ett tempo som ligger tio till tjugo bpm (en. *beats per minute*) snabbare än aktuellt uthållighetstempo rekommenderas, följt av spurter. Övningen ser ut på följande vis:

♩ = 120 8 ♩ = 120 16



repetera 10x

Figur 2. *Uptempo "Sprint" Exercise* (Riley, 1994, s. 61)

Enligt Riley (1994) är övningens syfte att hjälpa trumslagaren utveckla färdigheter i att spela snabb *swing* genom att upprepa åtta takter reguljär *time* följt av sexton takter *double-time* tio gånger. De åtta första takterna är vad han kallar återhämtningsfasen och efterföljande sexton takter utgör spurten. Trumslagaren rekommenderas vara uppvärmd samt sträva efter att upprätthålla en lätthet i sitt spel och förbli avslappnad under spurten. Rent fysiologiskt anges att vrist, fingrar och arm används vid övningen. I takt med att trumslagaren blir starkare kan antalet takter ökas genom dubbling, d.v.s. sexton takter av reguljär *time* följt av trettio två takter spurt. Denna metod påminner mycket om såväl Coyles (2009) som Pinks (2009) resonemang om att prestera strax ovanför aktuell förmåga. Å andra sidan verkar den stå i kontrast till Stones (1935) och Chaffees (1976) argumentation angående kontroll och muskelavspänning. Dock understryker Riley (1994) vikten av att upprätthålla en lätthet i spelandet och förbli avslappnad under spurten, vilket går i linje med de sistnämndas tankar.

Kap 4. Metod

Detta kapitel redogör inledningsvis för kvalitativ och kvantitativ metod. Därefter presenteras valet av metod för studien, följt av en redogörelse för studiens genomförande och urval. Efter det presenteras analysmetod och därefter redogörs för etiska överväganden. Avslutningsvis diskuteras studiens tillförlitlighet.

4.1 Metodologiska överväganden

Kvalitativ forskning kan beskrivas som en forskningsstrategi vilken generellt sett lägger vikt vid ord och inte kvantifiering under insamling och analys av data. En kvalitativ forskningsstrategi är induktiv, tolkande och konstruktionistisk. Metoden betonar huvudsakligen ett induktivt synsätt på relationen mellan teori och forskning, med fokus på generering av teorier. Dessa teorier genereras utifrån data som samlats in i samband med studien. Vanligt förekommande är även att en teoretisk ståndpunkt kan formuleras under forskningens gång, och utgöra en grund för insamling av mer data i syfte att pröva den teoretiska ståndpunkten. Detta innebär att teorierna inte nödvändigtvis behöver ha specificerats innan datainsamlingen påbörjas, i motsats till kvantitativ forskning som ämnar pröva teorier (Bryman, 2011). Kvalitativ socialvetenskaplig forskning syftar till att försöka förstå hur individer i en viss miljö uppfattar och tolkar sin sociala verklighet. Denna sociala verklighet betraktas som en ständigt föränderlig konstruktion, vilken vittnar om deltagarnas skapande förmåga. Sociala strukturer är resultatet av ett samspel mellan individer och inte av företeelser som finns ”där ute” och som är åtskilda från dem som ingår i konstruktionen av dem (Bryman, 2011).

Kvantitativ forskning å andra sidan är en forskningsstrategi som betonar kvantifiering i samband med insamling av analys och data. Den bygger på ett deduktivt synsätt i förhållandet mellan teori och praktisk forskning. Som tidigare nämnts syftar denna metod primärt till att *pröva* teorier, varför teorin formuleras på förhand för att sedan ligga till grund för studiens genomförande. Kvantitativ forskning påstås emellanåt enbart kunna mäta numeriska data, men denna forskningsmetod är betydligt mer nyanserad än så. Den kvantitativa forskningen har etablerat normer och framgångsrika tillvägagångssätt inom naturvetenskapen, vilka sedan haft stor betydelse även för andra

forskningsfält. Metoden präglas till viss grad av uppfattningen att den sociala verkligheten kan ses som en yttre och objektiv verklighet (Bryman, 2011).

4.2 Val av metod

Föreliggande studie är genomförd med hjälp av en kvalitativ metod som går ut på att undersöka fyra trumlärares synsätt på hur de lär sina elever att öva liksom hur de uppfattar elevernas motivation. Mer konkret är målet att ta reda på hur lärarna upplever undervisningen av sina elever inom det specifika övningsområdet spelteknik på trumset liksom att undersöka hur trumläraarna uppfattar och tolkar sin sociala verklighet. Studien hade kunnat kompletteras med en kvantitativ metod, s.k. *triangulering*, och exempelvis *surveyintervjuer* med elever vid ES musik hade kunnat synliggöra deras synsätt på övning, motivation och spelteknik på trumset (Bryman, 2011). Eftersom denna studie syftar till undersöka lärarnas synsätt valdes denna metod bort.

4.3 Genomförande och urval

Informanterna i föreliggande studie har fullföljt en *semistrukturerad intervju*. Intervjuerna har genomförts med hjälp av en lista över förhållandevis specifika teman (se *Bilaga 2*), men informanterna har haft friheten att utforma individuella svar. I de fall intervjuaren velat anknyta till något informanterna sagt, har även frågor som inte ingår i intervjuguiden ställts. I en semistrukturerad intervju kan frågorna förekomma i en annorlunda ordning än den som förutbestämts, men intervjuaren har ställt dem i sin ursprungliga ordning och med den ursprungliga ordalydelsen. Detta är således en flexibel intervjuform, i vilken intervjupersonens tolkning av frågor och skeenden hålls för viktig (Bryman, 2011). En liknande intervjuform är *ostrukturerad intervju*, vilken skulle kunna jämföras med ett vanligt samtal. Här använder sig intervjuaren ofta endast av ett PM som minneshjälp vid genomförandet och det förekommer att intervjuaren bara ställer en enda fråga. Intervjupersonen tillåts resonera fritt, medan intervjuaren endast reagerar på de punkter som eventuellt behöver en uppföljningsfråga (Bryman, 2011). En sådan intervjuform hade också kunnat användas i denna studie. Ett alternativt tillvägagångssätt till dessa intervjuformer är kvantitativa intervjumetoder, som exempelvis *surveyintervju*. Dock skiljer sig dessa åt från kvalitativa dito i flera

avgörande avseenden. Intervjuer inom kvantitativ forskning är väl strukturerade i syfte att främja reliabiliteten och validiteten när det gäller mätningen av begrepp. De är också mer strukturerade med anledning av att forskaren ämnar undersöka en tydligt formulerad uppsättning frågeställningar som ska besvaras inom ramen för studien. Kvantitativa intervjuer speglar således forskarens intressen, medan en kvalitativ intervju är mer intresserad av intervjupersonens ståndpunkter. Som tidigare nämnts kan intervjuerna inom kvalitativ forskning avvika i relativt stor utsträckning från intervjuguiden eller frågeschemat. I kvantitativa studier å andra sidan tillåts inte sådana avvikelser, då de riskerar att äventyra det standardiserade element som ska prägla intervjuprocessen och medföra försvagad reliabilitet och validitet (Bryman, 2011).

Föreliggande studie är baserad på ett *målstyrt urval*, vilket i korthet innebär att enheter (individer, organisationer, dokument, avdelningar o.s.v.) väljs ut med direkt hänvisning till de forskningsfrågor som formulerats. Detta betyder att urvalet är ett icke-sannolikhetsurval, vilket inte har för avsikt att välja deltagare på ett slumpmässigt sätt. Målet med ett målstyrt urval är istället att strategiskt välja ut deltagare som är relevanta för forskningsfrågorna. Eftersom det är fråga om ett icke-sannolikhetsurval kan ett målstyrt urval inte inkludera en generalisering av en population (Bryman, 2011). Informanterna i denna studie är fyra trumlärare som jobbar vid olika estetiska program i södra och västra Sverige, varav två jobbar på samma skola. Samtliga är utbildade slagverkspedagoger inom afroamerikansk musiktradition vid olika musikhögskolor i Norden, de är legitimerade lärare och har alla lång arbetslivserfarenhet. Samtliga utvalda informanter är män, men det hade också varit intressant med en annorlunda könsfördelning för att berika studiens resultat med annorlunda infallsvinklar. Aktuellt urval är förmodligen en indikator på det högre antal manliga trumlärare som finns representerade ute på fältet, vilket synliggjordes under urvalsprocessen.

4.4 Val av analysmetod

Ett vanligt problem med kvalitativa undersökningar är att de snabbt genererar ett massivt datamaterial eftersom de bygger på beskrivningar i form av fältanteckningar, intervjuutskrifter och dokument av varierande typ. Bristen på etablerade och allmänt accepterade analysmetoder av kvalitativa data kan göra det komplicerat för forskaren att orientera sig i datamaterialet. Bland de metoder som existerar är de vanligaste dock

grounded theory och *analytisk induktion* (Bryman, 2011). Analytisk induktion påbörjas med en grov definition av en vetenskaplig frågeställning följt av hypotetiska problemförklaringar, för att sedan övergå till insamling av data. Metoden ska hjälpa forskaren att identifiera universella förklaringar till olika företeelser genom kontinuerlig datainsamling, tills inga fall avviker från den hypotetiska förklaring som förutbestämts. Grounded theory i sin tur är inte en teori utan en metod, som genererar teorier utifrån insamlad data. Föreliggande studie är för liten för att ens påbörja generering av en teori, men har inspirerats av metodens tillvägagångssätt. Därmed har insamling och analys av data skett parallellt med varandra, men utan att en teori utvecklats på grundval av dessa data (Bryman, 2011). För att analysera datamaterialet i denna studie har *kodning* använts, vilket innebär att intervjuerna transkriberats och sedan kategoriserats med hjälp av olika etiketter på de delar som ansetts vara av teoretisk vikt för studien. Kodning inom kvalitativa undersökningar skiljer sig från hur kodning sker i kvantitativa dito. Vid en kvalitativ dataanalys förändras och omvärderas kodningen ständigt, och data betraktas som potentiella begreppsindikatorer som jämförs kontinuerligt, vilket syftar till att identifiera vilka begrepp de passar bäst in på. I en kvantitativ undersökning, å andra sidan, tenderar kodning liksom data att präglas av en fast och oföränderlig syn (Bryman, 2011).

4.5 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2019) framhåller det grundläggande individskyddskravet, som indelas i fyra allmänna huvudkrav på forskningen, varav det första är *informationskravet*. Informationskravet innebär att intervjuaren har en skyldighet att informera informanterna om deras uppgift i projektet, samt vilka villkor som styr deltagandet. De ska således upplysas om att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan utan motivering till varför. Detta omfattar alla inslag i den aktuella undersökningen som rimligen kan tänkas påverka informanternas villighet att delta. Det andra kravet är *samtyckeskravet*, som innebär att intervjuaren är skyldig att inhämta informanternas samtycke. Det tredje kravet är *konfidentialitetskravet*, vilket delvis innebär att informanterna har rätt till att vara anonyma om så önskas. Författaren har i denna studie valt att anonymisera informanterna, som därför inte kommer anges vid sina riktiga namn. Det fjärde och sista kravet är *nyttjandekravet*. Det innebär att

informanterna, i sina beslut att delta eller avbryta sin medverkan, inte utsätts för otillbörlig påtryckning eller påverkan. Beroendeförhållanden bör heller inte föreligga mellan intervjuaren och informanterna, och sådana har inte förekommit i denna studie (Vetenskapsrådet, 2019). Sammanfattningsvis har informanterna signerat en samtyckesblankett (se *Bilaga 3*) avseende samtliga punkter i detta stycke och därmed givit sitt skriftliga medgivande till att delta i studien.

4.6 Studiens tillförlitlighet

Reliabilitet och validitet utgör viktiga kriterier för en kvantitativt inriktad forskare avseende en undersöknings kvalitet. Dessa begrepp är dock omdiskuterade bland kvalitativa forskare, vilket har resulterat i framväxten av en annan ståndpunkt baserad på andra kriterier, nämligen tillförlitlighet och äkthet. Kriteriet tillförlitlighet består av följande fyra delkriterier; *trovärdighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet*, samt *en möjlighet att styrka och konfirmera* (Bryman, 2011). Enligt dessa kriterier bör föreliggande studie kvalificera som relativt tillförlitlig. Sett till *trovärdighet* används lämpliga metoder i förhållande till syfte och frågeställningar. Trovärdigheten hade dock kunnat stärkas ytterligare med hjälp av *triangulering* och ett exempel på detta har diskuterats under rubriken *4.2 Val av metod*. Fortsättningsvis är valet av litteratur relevant och har kunnat kopplas till såväl forskningsfrågor som resultat. Studien kan i viss mån ses som *överförbar* på närliggande ämnen, men utifrån i studiens genomförande och urval är den dock inte generaliserbar. Detta har förklarats närmare under rubriken *4.3 Genomförande och urval*. Trots detta kan studien ses som pålitlig, då den genomförts på ett korrekt sätt. Den är också *möjlig att styrka och konfirmera* eftersom författaren haft för avsikt att säkerställa att han agerat i god tro, med utgångspunkt i insikten om att det inte går att uppnå en fullständig ”objektivitet” inom samhällslig forskning. Författaren har således eftersträvat en så trogen tolkning som möjligt av såväl informanternas svar som litteraturen genom hela arbetsprocessen, med vetskapen om att denna tolkning oundvikligen färgas av författarens individuella förståelsehorisont.

Kap 5. Resultat

I detta kapitel presenteras studiens resultat i tre avdelningar; övning, motivation och spelteknik på trumset. Med utgångspunkt i att informanterna anonymiserats har författaren valt att kalla dem för trumlärare ett, två, tre och fyra. I löpande text används förkortningarna T1, T2, T3 och T4. Informanternas tankegångar kommer presenteras i inbördes ordning utifrån olika teman. Hur datamaterialet sedermera analyserats har presenterats under rubriken *4.4 Val av analysmetod*.

5.1 Övning

I denna avdelning presenteras informanternas syn på att undervisa sina elever generellt samt hur de ser på att undervisa elever i att öva med kvalitet och omsorg. Därefter redogörs för hur de upplever problematiska aspekter kring övning, vila, och fysiologiska förutsättningar. Samtliga intervjufrågor är huvudsakligen inriktade på att besvara forskningsfråga ett. För att skapa en god överblick och underlätta läsningen presenteras varje underliggande tema i ett eget avsnitt.

5.1.1 Undervisning i övning

Detta avsnitt redogör för informanternas syn på att undervisa sina elever i övning.

T1 inleder med att poängtera vikten av att träna elever i att handskas med olika områden av sin övning, eftersom varje övningsområde ställer specifika krav på koncentrationsförmågan. Han ger två exempel på olika förhållningssätt som fungerar olika bra beroende på övningens upplägg och innehåll. Präglas övningen av motoriska moment som har en upprepande karaktär, ber T1 sina elever att öva längre pass utan avbrott. Enligt honom är målet med denna typ av övning att uppnå s.k. *flow*, vilket tar tid att bygga upp. Utgörs övningen å andra sidan av stycken för trumset, t.ex. flervägskoordination i eventuell kombination med notläsning, uppmanas eleverna istället att öva kortare pass med regelbundna pauser. T1 anser att sådana moment ställer högre krav på elevernas koncentrationsförmåga och att pauserna möjliggör nödvändig återhämtning. Han rekommenderar därtill användning av ett stoppur för att säkerställa att pauserna upprätthålls. Fortsättningsvis berättar T1 om hur han hjälper förstaårselever att upprätta en fungerande övningsrutin utifrån ordinarie schema när de börjar hos

honom. Tillsammans identifierar de schematekniska möjligheter till att förlägga enskild övning under skoltid, vilket underlättar för många av hans elever, som ofta har omfattande studier i andra ämnen att ta hänsyn till efter skoltid. Enligt T1 har instruktioner kring övning ingen effekt om eleverna inte har en stabil övningsrutin att utgå från.

T2 förklarar hur en generell lektionsplanering kan se ut och betonar att den passar majoriteten av eleverna. Planeringen innehåller två till tre olika moment fördelade på en övning på trumset, en teknikövning för händerna och en låt att spela till. Enligt T2 är det viktigt att elevernas arbetsbelastning inte blir för stor och han förespråkar att antalet moment bör begränsas men följas upp noggrant. I likhet med T1 planerar och schemalägger även T2 övningstid med sina förstaårselever enligt deras ordinarie schema. Trots att han problematiserar detta tillvägagångssätt och beskriver det som *curlande*, hävdar han att nya elever behöver den hjälpen.

T3 uppmuntrar sina elever att lyssna på musik ur olika genrer i syfte att vidga sina musikaliska preferenser, liksom att öva på det de inte kan för att utvecklas maximalt. Han hävdar också att trumlektionen är ett optimalt tillfälle att etablera en positiv övningsbild genom att skapa en trivsamt miljö. Enligt T3 behöver eleverna lära sig att se motgångar som utmaningar och inte som något jobbigt och han argumenterar för att stimulera ett nyfiket förhållningssätt. Vidare resonerar han kring att hjälpa eleverna analysera sitt eget trumspel. I utvecklingssyfte ber han sina elever vara kritiska till sitt eget musicerande och ger dem någon form av inspelningsutrustning för att kunna granska sin övning. För att underlätta övningen brukar T3 spela in sig själv på film och visa hur övningen ska gå till, för att sedan dela detta med eleverna. Alternativt hjälper han dem hitta lämpligt material på internet via exempelvis plattformen *YouTube*. T3 berättar också att han genom åren gjort mycket eget material som han tillämpar i undervisningen och kommenterar: "...hur kan man göra det roligt? Det är ju sådant man fått uppfinna själv, hela tiden. Det gör man ju fortfarande." Sammanfattningsvis rekommenderar han alltid eleverna att använda en metronom eller någon form av *loop*, alltså en musikkbakgrund, för att ständigt utveckla sin inre pulsuppfattning.

T4 understryker att eleverna behöver lära sig reflektera över samtliga steg i övningen på förhand, för att bemästra förmågan att följa upp ett avklarat moment med ett nytt. Enligt honom är även variation viktigt och han hävdar att framgångsrikt trumspel i

första hand bygger på förmågan att improvisera. Samtidigt poängterar han att musiker är olika och menar att motsatt strategi också kan fungera väl, dvs. att medvetet repetera ett stycke musik på exakt samma sätt vid varje genomspelning. Spelande i band kan exempelvis präglas av ett icke-improvisatoriskt likväl som ett improvisatoriskt förhållningssätt. T4 är förövrigt den enda informanten som föreslår mental övning som strategi. Han menar att elever lär sig genom upprepning, vilket kan ske med instrument såväl som utan. Vidare är han mån om att instruera sina elever i hur de kan planera sin övning och ger uppvärmningsövningar och pauser med stretching som exempel på innehåll i sin undervisning.

5.1.2 Övningskvalitet

I detta avsnitt följer informanternas syn på att undervisa eleverna i att öva med kvalitet och omsorg. De resonerar även kring begreppet övningsvolym, alltså mängden övning över tid.

T1 hävdar att övningskvaliteten bygger på att eleverna reflekterar över sin övning. Enligt honom är kvalitén innehållet som förmedlas på lektionen och sedan måste eleverna ta initiativet att reflektera över sitt eget lärande. T1 förespråkar dock hjälpmedel för att stödja processen och han rekommenderar eleverna att öva framför en spegel och spela in eller filma sig själva. Dessa hjälpmedel skapar enligt honom goda förutsättningar för dem att egenhändigt korrigera såväl dålig hållning som felaktiga rörelser. När det kommer till övningsvolym anser T1 att ju mer eleverna övar desto bättre, men påpekar att hans elever har begränsat med tid p.g.a. utbildningskraven i andra ämnen. Han menar att det vore optimistiskt att förvänta sig en timmes daglig övning av eleverna generellt, men noterar att somliga uppnår detta mål och mer därtill. Sammanfattningsvis tror han att eleverna behöver få uppleva vad en större mängd övning kan ge dem, då denna erfarenhet motiverar till ytterligare övning. Han menar att: ”Då kan de börja bli sina egna lärare, så som man vill att det ska vara.”

T2 anser att ordet *kvalitet* skulle kunna ersättas med *kontinuitet* och menar att eleverna endast behöver öva en kvart om dagen. Han förklarar sedan hur dessa femton minuter bör spenderas och hävdar att eleverna ska öva på ett akustiskt trumset, samt fokusera på de moment de tilldelats under lektionen. Trots att T2 instruerar samtliga förstaårselever att öva på detta sätt, är det sällan någon som följer rekommendationen.

Han noterar dock att det hänt ett fåtal gånger, och hävdar att han då fått bevittna enastående resultat. Utifrån dessa iakttagelser tror han att femton minuters daglig övning är ett bra mål för majoriteten av eleverna, men påpekar att de uppmuntras till mer övning om han märker att viljan finns. På temat övningsvolym återkommer T2 till begreppet kontinuitet, som han anser föder motivation. Enligt honom leder motivation i sin tur till kvalitet, följt av kvantitet. Dock problematiserar han sitt påstående och berättar om elever som hävdar att de övar mycket, samtidigt som han identifierat minimal progression. I dessa fall har han bett de beträffade eleverna att delge sin syn på övning och låtit dem förklara hur de övat utifrån planering, innehåll och genomförande. Utifrån detta har han sedan hjälpt dem omstrukturera övningen. I linje med T1 hävdar T2: ”Att lägga ner tid är inte samma sak som att det blir bra, utan du måste ha någon slags reflektion. Och det är det det handlar om när du övar.”

T3 i sin tur anser att övningskvaliteten kan härledas ur elevernas förmåga att koncentrera sig på uppgiften när de övar. Enligt honom bör de undvika att avbryta övningen genom att ogenomtänkt spela trumkomp eller fylls de redan behärskar. T3 uppmanar också eleverna att avsätta tid för enskild övning med målet att de självständigt ska behärska detta. Likaså övningens upplägg beskrivs som en viktig kvalitetsfaktor. T3 instruerar sina elever att reflektera över vad de ska öva på innan de påbörjar ett övningspass, samt att påbörja nya moment långsamt. Han förklarar: ”Du kan inte få kontroll när du spelar snabbt, om du inte först kan spela det långsammare.” Sett till övningsvolym menar T3 att en övervägande del av hans elever övar för lite. Han resonerar sedan i linje med T2 när han säger: ”Hellre en kvart om dagen och att du håller på, än en timme på söndag.” Med andra ord, hellre öva korta pass ofta, än långa pass sällan. Vidare lyfter T3 eventuella risker med en alltför massiv övningsplan. Han berättar om ett fåtal elever som han menar tappat lusten till att spela trummor p.g.a. att de övat för mycket, och som behövt stöttas i att balansera mängden övning. T3 har då hjälpt eleverna att prioritera moment som ansetts viktigare än andra utifrån individuell målbild, samt uppmanat dem till uppehåll i syfte att återfinna ett lustfyllt lärande. I andra fall har det handlat om sociala aspekter, där elever exempelvis blivit uppmuntrade till kaffepaus med klasskamrater.

I likhet med T3 anser T4 att övningskvaliteten hänger på elevernas förmåga att genomföra moment kontrollerat och han påpekar att god kontroll är en nyckelfaktor till

variation och improvisation i övningen. Enligt honom hämtar musiker såväl genomtänkta som ogenomtänkta idéer ur muskelminnet, utan hänsyn till om genomförandet är korrekt eller ej. Därför uppmuntrar T4 sina elever att noggrant upprepa moment identiskt och hävdar att sådan övning leder till ökade variationsmöjligheter på lång sikt. Vidare resonerar han kring elevernas förmåga att självständigt kombinera olika övningsmoment, som han liknar vid ”legobitar”. Dessa ”legobitar” kan byggas ihop till en individuellt utformad övningsplan, något som T4 anser är ett eftersträvarsvårt mål för samtliga, men som många verkar ha svårt att nå. Angående övningsvolym är han också en förespråkare för ”ju mer övning desto bättre”, men under förutsättning att den präglas av medvetenhet. Denna medvetenhet beskrivs av honom som förmågan att bedöma uppgiftens relevans i förhållande till individuella mål. Utifrån begreppet volym påpekar han sedan att en massiv övningsplan är oproblematisk under förutsättning att eleverna övar med en god teknik som är ändamålsenligt anpassad.

5.1.3 Problematik kring övning och vila

I följande avsnitt redogörs för informanternas syn på problematik kring övning och vila. Begreppet ”paus” är vanligt förekommande och syftar till att beskriva kortare former av vila.

T1 börjar med att argumentera för att en längre tids vila i form av veckor eller månader kan ha god effekt på elevernas musicerande. Enligt honom möjliggör det såväl fysisk som psykisk återhämtning och främjar elevernas lärande. Dock påpekar han att en längre tids vila är svårt att implementera i undervisningen eftersom eleverna förväntas musicera och öva under sin skolgång. Vidare anser T1 att korta pauser i övningen främjar koncentrationen, varför eleverna uppmuntras till detta. Han hävdar sedan att ju mer komplex en uppgift är, desto större är behovet av regelbundna pauser. T1 tillägger dock att många av hans elever har en såpass begränsad koncentrationsförmåga att de sällan klarar av att koncentrera sig i mer än fem minuter på en uppgift. Således riskerar ett tjugo minuter långt övningspass utan pauser att bli ineffektivt för dessa elever. Samtidigt menar han att de kan träna sin koncentrationsförmåga genom att successivt förlänga övningsintervallen.

Sammanfattningsvis understryker T1 att pauser bör utnyttjas till reflektion i syfte att främja lärandet.

T2 uppmuntrar sina elever att regelbundet ta korta pauser när de övar individuellt och försöker även tillämpa detta råd i sin undervisning. Utifrån en undervisningssituation förklarar T2 hur han hanterar elever med bristande koncentration vid övning av komplicerade moment. Generellt sett menar han att det hjälper att avbryta undervisningen och inleda ett samtal som inte kretsar kring uppgiften, för att sedan återuppta momentet kort därefter. Vidare föreslår han en alternativ strategi som bygger på att byta moment och sedan återanknyta till det ursprungliga momentet. Enligt T2 brukar denna strategi resultera i omedveten problemlösning. Dock påpekar han att sådan framgång bör följas upp med samtal i syfte att synliggöra processen och hjälpa eleverna utvärdera sitt eget lärande.

Som tidigare nämnts hävdar T3 att hans elever i regel övar för lite och enligt honom är behovet av att diskutera temat vila därför förhållandevis litet. Dock har han undervisat elever med sådana behov, med rekommendationen att de ska sluta öva när de känner sig okoncentrerade. Vidare resonerar T3 kring att ta pauser i övningen och anser, till skillnad från T1, att vad som sker i pauserna är ointressant så länge eleverna gör ett avbrott och ersätter övningen med en annan aktivitet. Han förtydligar att dessa aktiviteter kan ha direkt eller indirekt anknytning till själva övningen, och exemplen han ger berör ergonomiska aspekter.

T4 i sin tur berättar inledningsvis om en händelse som påverkat hans syn på övning och vila. Under sina år som student vid ett musikgymnasium hade han en klasskamrat som var trumslagare och som övade mycket. I årskurs tre fick klasskamraten operera underarmarna p.g.a. överansträngning orsakat av överövning. T4 noterar utifrån denna erfarenhet vikten av att trumslagare skaffar sig rätt teknik: ”Kanske inte vila i tid utan vila i att skaffa sig rätt teknik, skulle jag säga. Snarare än att man måste vila för att man är överansträngd. För har man rätt teknik så blir man aldrig överansträngd, i princip.” Således hävdar han att behovet av pauser och vila ser olika ut beroende på vem han undervisar. Spelar en elev med avslappnade rörelser och god teknik är behovet av pauser litet, men upplever en elev däremot spänningar ser T4 ett större behov. I det senare fallet föreslår han att pauserna kan utnyttjas till att sträcka ut berörda muskelgrupper och ge välbehövlig vila som främjar avslappning. I linje med T2 vill han

att eleverna ska utveckla en kroppsmedvetenhet i syfte att själva kunna bedöma behovet av paus. T4 hävdar också att vissa former av trumspel eventuellt kan ersätta vila och han nämner att spela *time*. *Time* innebär att spela ett trumkomp i syfte att förbättra sin inre pulsuppfattning i förhållande till exempelvis en metronom eller en musikbakgrund. I linje med T3 påpekar dock T4 att pauser och vila sällan diskuteras med de elever han har idag. Han menar att de övar för lite och beskriver en nedåtgående trend, med elever som övar allt mindre sedan han började undervisa i början av tjugohundratalet.

5.1.4 Fysiologiska förutsättningar

I följande avsnitt presenteras informanternas syn på fysiologiska förutsättningar. Elever i gymnasieskolan är ungdomar i övre tonåren, generellt sett i åldersspannet sexton till arton år, vilket diskuterats under rubriken *3.1 Övning*.

T1 tror att de flesta elever kan nå samma speltekniska resultat oavsett vilka fysiska förutsättningar de har, förutsatt att de får hjälp med att utveckla en god teknik. Han menar att ergonomi är viktigt och instruerar därför eleverna i hur de ska sitta korrekt vid trumsetet. Enligt T1 är det viktigt med en stabil bål för att kunna vara avslappnad i händer och armar. Vidare resonerar T1 kring förmågan att spela snabbt och hävdar att somliga elever lyckas aktivera denna förmåga hos sig själva utan problem medan andra verkar ha svårigheter att spela snabbt. Han noterar att elever som spelar avslappnat med en god teknik har betydligt bättre framgång än de som spänner sig och spelar snabbt med en bristfällig teknik. Men T1 berättar också att han haft elever som inte lyckats tillägna sig förmågan att spela snabbt alls, och säger: ”Vissa kanske har problem med att aktivera den delen hos sig, att de spelar och behöver pushas i att hoppa upp på nästa trappsteg.” Enligt honom är dessa elever ovana vid att anstränga sig när de spelar trummor och han påminner om att trumspel är en fysisk aktivitet som delvis är jämförbar med idrottslig prestation. Samtidigt problematiserar han den idrottsliga jämförelsen och poängterar att trumspel inte i någon större utsträckning bör förorsaka mjölksyra hos trumslagaren.

T2 hävdar att fysiologiska förutsättningar inte är avgörande, förutsatt att eleverna utvecklar en kroppsmedvetenhet. Med utgångspunkt i detta undervisar han sina elever att jobba aktivt med sin kropp med målsättningen att de ska förstå att det är krafter som rör sig. För att eleverna ska utveckla en full förståelse för detta menar T2 att de behöver

dedikera sig till trumspel, öva mycket och lära sig grundläggande moment. Han poängterar: ”Du behöver egentligen inte göra någonting, utan du slänger iväg trumstocken och sedan jobbar den åt dig.” Utifrån detta resonemang hävdar han sammanfattningsvis att fysiologiska förutsättningar är underordnat principen om hur en trumstock studsar mot en trumma.

T3 hävdar i linje med T2 att fysiologiska förutsättningar inte är avgörande förutsatt att eleverna får lära sig om ergonomi. Likt T1 menar han att eleverna behöver lära sig hur de ska sitta vid trummorna och han instruerar dem i hur de kan justera såväl trumpall som trumsetets olika delar utifrån individuella förutsättningar. Samtidigt understryker han att det är skolans ansvar att ombesörja bra utrustning och väl fungerande instrument så att möjlighet till detta finns. T3 berättar också om undervisningssituationer där nya elever inledningsvis haft svårigheter med att spela trummor p.g.a. klädval. Han beskriver elever som haft höga platåskor och stora örhängen i vilka trumstockarna fastnat. T3 har i dessa fall förklarat för eleverna att de behöver anpassa sina klädval inför trumlektionerna, såväl som vid enskild övning och i ensemblesituationer, för att kunna spela trummor på ett korrekt vis.

T4 resonerar något annorlunda kring frågeställningen än de andra informanterna. Han tar sin utgångspunkt i att behovet av justeringar ser olika ut beroende på elev och tillägger att det kan röra sig om såväl fysiska som psykiska anpassningar. Enligt honom har många elever koordinationssvårigheter som måste beaktas, vilket han menar kan vara problematiskt eftersom koordination utgör en central del av att spela trumset. Vidare förklarar T4 att han undervisat elever med neuropsykiatriska funktionsvarianter (NPF), där han samarbetat med specialpedagog i syfte att anpassa undervisningen. Han nämner också att hans fru jobbar i särskolan, vilket han upplevt som ett bra extrastöd i att utarbeta strategier för att bemöta elever med NPF. Dock påpekar T4 att han gör regelbundna anpassningar oavsett om eleverna har en dokumenterad funktionsvariation eller ej.

5.2 Motivation

I denna avdelning presenterats informanternas syn på elevernas motivation. Begreppet motivation har definierats under rubriken *3.2 Motivation*.

Enligt T1 stimuleras omotiverade elever till enskild övning av en tydlig struktur och begränsade uppgifter. Han kallar det ”fyrkantighet” och ”det torra” och menar att en slagverksetyd är ett exempel på en sådan uppgift, eftersom den har en början och ett slut som eleverna kan förhålla sig till. Troligtvis är en repetitiv teknikövning en motsats till detta, vilket T1 antyder vid intervjun men inte nämner vid namn. Vidare resonerar T1 kring elever som inte övar på momenten de tilldelats under lektionen, men som ändå musicerar mycket i ensemblesammanhang eller motsvarande. T1 menar att dessa elever ofta valt ES musik för att spela musik tillsammans med klasskamrater och således prioriterar detta framför enskild övning. Enligt honom måste han som lärare identifiera ett sådant motiv och sedan förhålla sig balanserat till det för att inte riskera avhopp. Samtidigt påpekar han att kursmålen för InSå ställer krav på färdigheter som eleverna förväntas erövra innan avslutad kurs. Exempel på färdigheter som eleverna förväntas tillägna sig på InSå är notläsning, gehörsspel och spelteknik. Enligt T1 är ett synliggörande av målen oftast tillräckligt för att eleverna ska bejaka dem och ägna dem tid. Vidare återkommer han till begreppet fyrkantighet, vilket han anser återfinns i kursplanen och ger den tydliga struktur som de omotiverade eleverna behöver för att nå målen. T1 kontrasterar sedan detta med de motiverade eleverna, som enligt honom generellt sett har en väl fungerande övningsrutin och ansvarar för enskild övning i större utsträckning, och därför ofta når målen automatiskt. T1 menar att dessa elever oftast besitter en utvecklad medvetenhet kring sina styrkor och svagheter och jobbar självständigt utifrån dem. Ska de dessutom söka vidare till högre musikutbildning beskriver T1 elever med en väldig drivkraft, som ofta har god insikt kring egna förmågor och jobbar självständigt utifrån det.

T2 i sin tur anser att övning i sig föder motivation, nyfikenhet och lust till att öva mer. Samtidigt påpekar han att termen motivation bör användas med försiktighet i samtal med eleverna, då somliga har en felaktig uppfattning om ordets rätta betydelse. T2 vittnar här om elever som utnyttjar begreppet motivation till att försvara passivitet, när han anser att de borde ha skött sin skolgång. Enligt honom utgör enskild övning en central del av utbildningen och han uttrycker en frustration kring den lättja som han påstår förekommer hos vissa elever. Vidare resonerar han kring hur omotiverade respektive motiverade elever hanteras i undervisningen. Som tidigare nämnts har T2 en generell lektionsplanering som bygger på en övning för trumset, en teknikövning för

händerna och en låt att spela till. Enligt honom fungerar dock inte det upplägget med de omotiverade eleverna, eftersom de inte spelar trummor tillräckligt ofta och i första hand behöver stimuleras till övning. I dessa situationer fokuserar han på det material eleverna blivit tilldelade i ensemblen och låtar som eleverna själva valt. T2 menar att denna metod skapar en omedveten övningsrutin och han återkopplar till tidigare påståenden om att övning föder motivation. Fortsättningsvis noterar han stora nivåskillnader på sin skola och menar att utmaningar förekommer även bland motiverade elever med höga ambitioner. Enligt T2 kan bristande motivation uppstå till följd av massiva övningsplaneringar som ofta skapats av eleverna själva. Då får de hans hjälp med att justera planeringen och ta bort moment som upplevs tvångsmässiga. I syfte att återupptäcka ett lustfyllt lärande ber han dessa elever fokusera på moment de finner glädje i och poängterar att han som lärare har en viktig roll i att identifiera dessa situationer. Avslutningsvis menar T2 att hans förhållningssätt till eleverna förändrats sedan han började undervisa och att han idag är mer angelägen om att utgå från elevernas önskemål än han var förr.

T3 anser att elevernas motiv till valet av utbildningen ES musik är avgörande för hur han som lärare ska bemöta dem i undervisningen. Han förklarar att de valt programmet av olika anledningar och med olika förkunskaper, vilket han menar ställer höga krav på honom som lärare att identifiera individuella målbilder. Vidare berättar T3 om hur han bemöter förstaårselever när de börjar hos honom och förklarar att de till en början får spela den musik de redan kan och tycker om. Han hävdar att detta ger utrymme för såväl eleverna som honom själv, där han kan identifiera styrkor och svagheter hos eleverna utan hastiga uttalanden om resultatet samtidigt som eleverna får en positiv upplevelse. Med syfte att hjälpa eleverna upprätta ett musikaliskt vokabulär ger han dem därefter ett stort antal koordinationsövningar. T3 kommenterar: ”Jag brukar hålla på mycket med koordination så att man så fort som möjligt kan få igång vettiga komp.” Trots att sådana övningar snabbt kan komma att innebära stora utmaningar för många elever, står T3 fast vid denna metod eftersom den lär eleverna se utmaningar som något positivt. Vidare vill han att eleverna ska förstå varför de jobbar med ett specifikt moment och att de ska ifrågasätta vad de ska använda kunskaperna till i en musikalisk kontext. Utifrån elevernas insikter hjälper han dem sedan sätta upp långsiktiga och kortsiktiga mål. T3 anser att det är viktigt att övningen blir en positiv upplevelse för

eleverna, något lustfyllt att se fram emot. Således rekommenderar han dem att inte pressa sig själva mer än nödvändigt och att sluta öva om de känner att lusten försvunnit, eller pröva att skapa variation genom att byta moment. T3 lyfter även att en del elever inte övar oavsett och tror detta kan bero på yttre distraktioner, så som det sociala livet i skolan, eller att de är del av en ständigt uppkopplad generation med mobiltelefon tillgänglig dygnet runt. Härtill påpekar T3 att trumlektionerna syftar till att ge eleverna verktygen de behöver för att kunna genomföra och planera enskild övning, men att de har ett eget ansvar att fullfölja övningen trots yttre omständigheter.

I linje med T3 tar T4 sin utgångspunkt i att identifiera elevernas förkunskaper när de börjar hos honom och han menar att det hjälper honom upptäcka deras styrkor och svagheter. T4 hävdar likt T3 att elevernas mål med att studera ES musik bör stå i centrum för undervisningens utformning. Han menar att ökad elevdelaktighet gynnar undervisningen och är därför noga med hur eleverna vill nå sina mål. Enligt T4 uppvisar motiverade elever en högre grad av självständighet, bl.a. genom att på egen hand kombinera olika färdigheter med varandra i sin övning, och som tidigare nämnts har T4 som mål att eleverna ska utveckla den förmågan. Samtidigt har han elever som inte övar och noterar att detta gäller såväl huvudinstrumentalister som bi-instrumentalister, oavsett färdighetsnivå. Dessutom vittar han om att förhållandevis få av eleverna spenderar tid på att öva de moment han tilldelat under lektionen. T4 ser detta som problematiskt och hävdar att det är genom övning eleverna upptäcker vad de behöver öva på. Denna ståndpunkt kan liknas vid T2s resonemang att övning föder motivation, nyfikenhet, och lust att lära. Vidare hävdar T4 att samtal om övning och dess syfte kan ge goda resultat, då många elever enligt honom redan spelar mycket. Han gör sedan skillnad på att spela och öva, och förklarar att många elever spelar en repertoar de redan kan, men delvis eller helt saknar en balanserad övningsrutin som präglas av förbättringar inom olika områden. T4 berättar att han försöker hjälpa sina elever att identifiera vad de behöver öva på och påpekar att de också behöver den hjälpen, men hävdar samtidigt att hjälpen ofta avisas. Han beskriver en frustration över att hans förväntningar på att eleverna ska ha övat inför lektionen sällan införlivas. T4 upplever att såväl krav som förväntningar sjunkit med åren, och att han som regel idag endast lär ut grundläggande moment.

5.3 Spelteknik på trumset

I denna avdelning presenteras informanternas syn på att undervisa sina elever i att utveckla det specifika övningsområdet spelteknik på trumset.

Inledningsvis resonerar T1 kring att låta eleverna influeras av professionellt verksamma och välrenommerade trumslagare, vilka han refererar till som ”rätt trummisar”. Han lyfter egna förebilder och förklarar varför han tycker att de är bra exempel på vad god spelteknik innebär. T1 berättar att han tillsammans med eleverna diskuterar och analyserar sådana trumslagares förmåga att framgångsrikt spela på ett visst sätt. Vidare ger han exempel på material han brukar använda sig av i sin undervisning, där han nämner olika rudiment och diverse trumskolor som exempel. Stones (1935) bok *Stick Control* nämns med särskild betoning och T1 menar att den boken har en tydlig struktur som är enkel för många elever att förstå (se *Bilaga 1*). När eleverna övar teknik menar T1 att de ska vara avslappnade och analysera sina rörelser. Som tidigare nämnts rekommenderar han att de övar framför en spegel, alternativt spelar in eller filmar sig själva, i syfte att självständigt kunna genomföra eventuella korrigeringar. Han återkommer även till sitt tidigare resonemang om att omotiverade elever behöver en tydlig och avgränsad struktur. T1 ser marscher och slagverksetyder som ett bra substitut till repetitiva teknikövningar för dessa elever.

T2 beskriver att han i regel går igenom samma speltekniska moment med alla elever, då han anser att det finns en rad speltekniska färdigheter som alla bör lära sig. Han jämför musikutövande med talade språk: ”Desto fler ord du kan och hela den grejen, desto bättre kan du kommunicera. Det är samma sak med trummor.” Vidare problematiserar T2 det speltekniska området och menar att utvecklingskurvan hos många elever stagnerar efter en tids spelteknisk framgång. Han förklarar att detta brukar ske då de närmar sig en professionell spelteknisk nivå, till följd av den finmotorik som präglar sådan övning. Enligt T2 resulterar detta motstånd ofta i en passiv bekvämlighet rotad i färdigheter som tidigare erövrats, med följd av att eleverna successivt övar mindre spelteknik eller avstår helt från sådan övning. För att motivera till fortsatt övning visar T2 dessa elever exempel med professionella trumslagare som spelar på en hög nivå, vilket går i linje med den metod T1 tidigare föreslagit. T2 analyserar och diskuterar således en professionell prestation gemensamt med eleverna, med syftet att inspirera dem genom synliggörandet av speltekniskt betydande nyanser som kan ligga

till grund för fortsatt övning. Avslutningsvis resonerar T2 även kring nybörjarelever, för vilka han menar att speltekniska svårigheter huvudsakligen framträder i samband med att de tränar tilldelat ensemblematerial på trumlektionerna. Han beskriver detta som en möjlighet för honom att implementera speltekniska moment i undervisningen utan att entusiasm och lust går förlorade.

T3 hävdar att dynamik är ett speltekniskt övningsområde han prioriterar och hans elever tilldelas därför en stor andel accentövningar. Han anser också att grundläggande rudiment bör ingå i deras övningsrutin och nämner *paradiddle* och *paradiddlediddle* som exempel. Som tidigare nämnts förespråkar T3 en rad övningshjälpmedel och han återkommer här till att eleverna ska öva rudiment till en metronom. Vidare problematiserar T3 spelteknisk övning i avseendet att den ofta är enformig och repetitiv. Han anser att en variation och utmaning för eleverna är att höra teknikövningarna som fraser istället för enskilda slag. Således är en av hans målsättningar att eleverna ska utveckla sitt gehör i samband med sådan övning. Samtidigt hävdar T3 att det i vissa sammanhang kan vara nödvändigt med en ingående analys av enskilda slag, som vid exempelvis *up strokes* och *down strokes*. Så lär sig eleverna att analysera hur de kan slå på en trumma med minimal ansträngning och maximal effekt. Detta kombineras med rådet att öva framför en spegel och spela in eller filma sig själva, i linje med T1. Vidare förespråkar T3 varierad teknikövning och förklarar att det enbart utifrån olika kombinationer av enkel- och dubbelslag finns mängder med varianter att öva på. Han påpekar också att spelteknik med fördel kan kombineras med annan övning, så som att träna koordination eller periodkänsla. Sammanfattningsvis återkommer T3 till tidigare resonemang om att eleverna bör reflektera över sitt eget lärande, men med utgångspunkt i temat spelteknik. T3 beskriver nyfikenhet som en framgångsfaktor när det gäller att upptäcka det egna instrumentet, och enligt honom skapar det goda förutsättningar för eleverna att bilda sig en egen uppfattning om vad god spelteknik innebär. I linje med T1 och T2 uppmuntrar han även sina elever till att förkovra sig i professionella trumslagares perspektiv via plattformar på internet i formandet av sin egen uppfattning.

T4 anser att tidigare speltekniska erfarenheter styr undervisningen när nya elever börjar hos honom, varför han alltid inleder med att identifiera vad varje elev behöver hjälp med att utveckla. Samtidigt påpekar T4 att hans egna musikaliska och speltekniska erfarenheter har en betydande roll i utformningen av undervisningen. Således hävdar

han att det inte finns endast en korrekt teknik, utan många: ”Det är bara olika sätt att göra det på.” Elevernas mål och ambitioner styr också undervisningens riktning och T4 anser att eleverna själva bör ha valt att jobba med spelteknik om det ska ge goda resultat. Samtidigt beskriver han situationer där speltekniska moment oundvikligen behöver bemästras, och i dessa fall försöker han i samtal med eleverna få dem att känna att de gjort ett eget val utifrån de förslag han presenterar. Enligt T4 är målet att väcka elevernas nyfikenhet genom att förebilda och visa på skillnader mellan speltekniska alternativ, så att eleverna kan göra aktiva, informerade val.

5.4 Fyra speltekniska färdigheter

I denna studie har författaren valt att dela in övningsområdet spelteknik i fyra olika färdigheter och dessa är utan inbördes ordning; snabbhet, kontroll, dynamik och uthållighet. Stone (1935) gör en liknande indelning i sin bok *Stick Control*, vilket har presenterats under rubriken 3.3.1 *Trummetodik* och sedermera kommer diskuteras i kapitel sex. Författarens indelning i denna studie ämnar belysa olika infallsvinklar av spelteknisk övning med syfte att presentera ett perspektivrikt och varierat resultat. I denna avdelning redogörs således för informanternas syn på att undervisa sina elever i att utveckla respektive färdighet.

5.4.1 Snabbhet

Om eleverna ska utveckla snabbhet menar T1 att diverse rudiment är ett bra utgångsmaterial och att en bra metod är att öva avslappnat i ett gradvis ökande tempo. Han beskriver det som att öva i ”böljor” och förklarar att eleverna ska utgå från ett långsamt tempo för att sedan öka tills de når sitt topptempo, varefter de vänder och successivt faller tillbaka till det långsamma ursprungstempot. T1 använder sedan begreppet ”gå i taket” för att beskriva hur eleverna måste pressa sig själva för att utveckla snabbhet. Han säger: ”Det är som att då höjer du din tröskel där du kan vara avslappnad och det är egentligen det enda sättet du kan spela snabbare på.”

T2 för ett liknande resonemang när han hävdar att eleverna utvecklar sin snabbhet genom att spela snabbt. Enligt honom behöver eleverna få uppleva en känsla av fart och hastighet och för att lyckas med det måste de slappna av och fokusera på rätt rörelser. T2 understryker att ju snabbare eleverna ska spela, desto mer avslappnade behöver de

vara. Likaså hävdar han att snabbhet bygger på kontroll, vilket erövrats genom att först öva teknik långsamt. Sammanfattningsvis föreslår T2 material som han anser lämpligt för att utveckla snabbhet och nämner olika kombinationer av enkel- och dubbelslag samt *paradiddler*, med argumentet att de är koncisa. Han tillägger att långa, utdragna övningar försvårar övningen, i synnerhet för nybörjarelever.

Likt T1 och T2 menar T3 att eleverna måste försäkra sig om att tempot de påbörjar övningen inte är för snabbt. Enligt honom är ett bra starttempo det där individen är avslappnad och kan spela övningen med tillfredställande resultat. Vidare resonerar han kring trumstockens höjd i förhållande till trumman och menar att avståndet står i relation till tempot. T3 förklarar att avståndet minskar ju snabbare eleverna spelar. Elever som föredrar att föra övningsdagbok uppmuntras till detta som ett medel att förtydliga progressionen. Som tidigare nämnts rekommenderar T3 även sina elever att öva med en metronom för att göra lärandet mer mätbart.

T4 resonerar kring snabbhet med utgångspunkt i hur han lär ut en enkelslagsvirvel till sina elever och enligt honom är det viktigt att de övar med såväl höger som vänster hand på pulsslagen. I linje med T1, T2 och T3 hävdar T4 att eleverna bör börja öva långsamt och till en metronom. Han ber dem sedan identifiera skillnader i slagen och vill att de bildar sin egen uppfattning om det klingande resultatet. Vidare påpekar T4 att elever som har problem med tempoökning ofta förbisett att öva sin svaga hand och han återkommer till vikten av att öva med denna hand på pulsslagen eller motsvarande starka underdelningar. Sammanfattningsvis lyfter T4 hur han vid behov säkerställer att eleverna är avslappnade genom att ta dem i armen för att synliggöra eventuella spänningar.

5.4.2 Kontroll

För att träna upp kontroll menar T1 att eleverna ska öva långsamt och fokusera på rätt rörelser i handled och fingrar. Han förtydligar att eleverna ska undvika att spela med armen och istället spela med en avslappnad handledsrörelse som tar stöd av handens baksida. Han hävdar att god kontroll kommer ur att handens baksida har kontakt med trumstocken och betonar att även ring- och lillfinger bör vara aktiva. Sett till övningsmaterial föreslår han accentövningar och rudiment, samt återkommer till Stones (1935) bok *Stick Control*. Dock poängter han att ett konkret material är viktigare än

specifika övningar. Slutligen återkommer T1 till att eleverna ska öva till en metronom i syfte att säkerställa långsam övning.

T2 i sin tur anser att kontroll hänger samman med snabbhet och hävdar att samtliga fyra färdighetsområden hänger ihop. Han resonerar sedan kring pulsuppfattning och menar att eleverna måste förstå sambandet mellan en underdelning och hur den står i relation till ett givet tempo. T2 talar om en ”musikalisk förståelse” och säger: ”Det handlar om puls, underdelning och förståelsen om att det inte är lösryckta grejer man har utan att allt hänger ihop.” Han återkommer till att diskutera rätt rörelse och menar i linje med T1 att kontroll bygger på förmågan att använda fingrarna i ett avslappnat tillstånd. T2 vittnar om elever som misslyckas med att upprätthålla god kontroll och hävdar att detta sker till följd av att de inte förstått när de ska lyfta trumstocken. Om lyftet sker vid rätt tidpunkt resulterar det enligt honom i god kontroll.

T3 ställer sig inledningsvis frågande till begreppet kontroll och noterar att det kan vara bra i vissa sammanhang, men påpekar därefter att kontroll över själva trumstocken är viktigt. Förmodligen syftar det förstnämnda på en musikalisk kontext i samspel med andra, medan det sistnämnda avser spelteknik. Vidare menar T3 i linje med T2 att kontroll handlar om elevernas förståelse för hur studsens kan utnyttjas i en trumma. Likt T1 hjälper han sina elever att analysera sitt grepp i syfte att upptäcka eventuella hinder. T3 understryker att han undviker att göra att detta vid ett trumset, med anledning av att en mängd trummor och cymbaler distraherar eleverna. När det kommer till övningar där inte hela instrumentet behövs brukar han istället placera två stolar och två övningsplattor bredvid varandra, vilket enligt honom skapar en bättre undervisningssituation fri från onödiga störningsmoment. Avslutningsvis påpekar han att orsaken till att elever misslyckas med att studsa trumstocken är ett för hårt och felaktigt grepp.

T4 anser att elevernas kontroll hänger tätt samman med deras förmåga att föreställa sig rörelser mentalt och därför uppmanas de till långsam övning i syfte att säkerställa en korrekt programmering av muskelminne. Som tidigare nämnts förespråkar han mental övning och han återkommer här till att eleverna kan förbättra sin kontroll såväl med instrument som utan. T4 hävdar också att kontroll utvecklas i samband med övning av dynamiskt och tempomässigt omfång. Vidare resonerar han kring trumsetets olika delar och refererar till olika trummor och cymbaler som olika instrument. Således hävdar T4

att det är viktigt att eleverna lär sig hantera de olika instrumenten och han menar att det är stor skillnad på att spela en enkelslagsvirvel på exempelvis en golvpuka och en virveltrumma.

5.4.3 Dynamik

T1 anser att accentövningar är ett bra material för att utveckla dynamik, vilket han också föreslog i anknytning till kontroll. Sett till dynamik menar han att accentövningar synliggör de olika slagtyperna för eleverna genom att de kombinerar starka och svaga slag. T1 anser också att statiska former av dynamikövning är bra, i vilka eleverna konsekvent får upprätthålla en angiven dynamisk nivå. T1 återkopplar till Stones (1935) bok *Stick Control* och hävdar att den utgör ett bra material för sådan övning. Han avrundar frågan med att likt T2 påpeka att samtliga fyra färdigheter hänger ihop.

I linje med hans tidigare resonemang kring kontroll hävdar T2 att dynamik hänger tätt samman med elevernas musikaliska uppfattningsförmåga. I termer av material föreslår han liksom T1 accentövningar, samt att eleverna bör öva från svagt till starkt och omvänt. Enligt honom är detta en enkel övning i teorin, men den är svår att genomföra i praktiken. Vidare resonerar T2 återkommande kring rätt rörelser och menar att eleverna i sin strävan att utveckla dynamik måste förstå skillnaden mellan olika slagtyper. Han understryker skillnaden mellan att låta trumstocken studsas tillbaka till utgångsläge jämfört med att bromsa upp slaget och stanna nära trumskinnet. Enligt Chaffees (1976) analysmodell är detta *full strokes* och *down strokes*.

Enligt T3 bygger dynamik på elevernas förmåga att först kunna spela starka respektive svaga slag var för sig, samt att de har en såpass bra kontroll att slagen blir någorlunda lika, liksom att höger och vänster hand gör samma rörelse. Detta förutsätter att eleverna spelar *matched grip* och inte *traditional*. Vidare anser T3 i likhet med T1 och T2 att accentövningar utgör ett bra material, då sådana innehåller en blandning av såväl starka som svaga slag. Som tidigare nämnts prioriterar T3 dynamikövning i sin undervisning och han vill förmedla till eleverna att dynamik är viktigt i alla former av trumspel. Därför ger han dem accentövningar även på trumset och han kallar dem ”pukfångare”. Enligt honom bygger sådan övning på att fördela accenter över trumsetet, så att exempelvis accenter i höger hand spelas på golvpukan och accenter i vänster hand spelas på lilla hängpukan. Mellanrummen fylls sedan med svaga slag utifrån given

underdelning i ett jämnt flöde på exempelvis virveltrumman. T3 menar att övningens upplägg ger eleverna ett bra stöd såväl visuellt som via gehör och att det är ett uppskattat inslag i undervisningen. Han förklarar därtill hur övningen snabbt kan nivå-anpassas med alltifrån enkla förändringar till avancerade koncept som inkorporerar fyrvägskoordination.

T4 hävdar att hans elever ofta har svårt för att spela svagt. Han ser cymbalspel som det generellt sett största problemområdet och säger att ”Det låter helt okej när de spelar på trumset men så ska de göra en crash och så exploderar rummet.” Han noterar att denna problematik framförallt synliggörs i samband med framträdanden på scen och vid studioinspelningar, varför han via samtal försöker förmedla vikten av att skapa balans mellan trumsetets olika delar när de spelar. T4 kallar detta för ”intern mixning” och menar att det är en övning som syftar till att individuellt justera volymen mellan olika lemman när ett trumkomp spelas. Det kan t.ex. innebära att spela svagare hi-hat i höger hand, men utan att dynamiska förändringar görs i bas- och virveltrumma.

5.4.4 Uthållighet

T1 hävdar att eventuella spänningar hos eleverna indikerar ett för högt tempo. Som tidigare nämnts finner han att övning inte bör förorsaka mjölksyra i någon större utsträckning, vilket han nu återkommer till och förklarar att eleverna måste pressa sig själva i syfte att förbättra sin uthållighet. Således är T1s resonemang kring såväl uthållighet som snabbhet relativt lika varandra. Sammanfattningsvis menar T1 att små ekonomiska rörelser är en nyckelfaktor till att bemästra uthållighet eftersom trumslagare är betydligt mer uthålliga i de små rörelserna.

På T2s skola genomför eleverna turnéveckor, och han berättar att det förekommer annorlunda attitydskillnader inför jämfört med efter en sådan vecka. Enligt honom har elever beklagat sig över att de blir trötta vid genomspelning av ett helt set innan turnén, men efteråt konstaterat att detta förändrats under turnéveckans gång. Utifrån detta drar T2 slutsatsen att eleverna utvecklar sin uthållighet genom att spela mycket och att spela inför publik. Vidare föreslår han att de också övar spelteknik till låtar. Enligt honom tränar detta eleverna i att identifiera olika underdelningar utifrån en musikalisk kontext, samtidigt som de förbättrar sin uthållighet vid genomspelning av låten. Dessutom är

övningen ett uppskattat inslag i undervisningen eftersom eleverna själva kan välja vilka låtar de vill öva till.

T3 anser att övning i syfte att förbättra uthållighet bör föregås av att eleverna övar sin svaga hand respektive svaga fot med målsättningen att höger och vänster sida presterar någorlunda lika. För att sedan utveckla uthållighet menar T3 att övning till en metronom eller någon form av *loop* är en förutsättning, eftersom syftet med sådan övning är att upprätthålla ett angivet tempo. Enligt honom ska tempot vara utmanande men samtidigt genomförbart och följas upp med mängdträning. Han säger att ”Du måste hitta en nivå där det är lite jobbigt.” Detta går i linje med T1s tankar om att eleverna måste pressa sig själva. T3 poängterar sedan att ett trumkomp består av en helhet och därför bör övas som en helhet, då samtliga lemmar påverkar varandra. Ett förtydligande exempel kan vara ett komp som bygger på trevägs-koordination, men där endast högerhanden spelar en rörelse som påkallar god uthållighet.

T4 menar att elevernas uthållighet hänger samman med hur avslappnade de är och att de inte kan prestera väl med spänningar. Han noterar också att spänningar kan kopplas till såväl fysiska som psykiska hinder och understryker att han som lärare måste identifiera orsaken för att kunna vidta rimliga åtgärder. Som tidigare nämnts identifierar han oftast fysiska hinder genom iakttagelser och att ta eleverna lätt i armen, men vid psykiska hinder föreslår T4 samtal som metod för att identifiera vad som bromsar eleven. Avslutningsvis lyfter T4 känslan av att vara avslappnad som en nyckelfaktor och menar att eleverna behöver identifiera denna känsla en första gång. Enligt honom kan de sedan återvända till den känslan och successivt träna förmågan att musicera i ett avslappnat tillstånd.

Kap 6. Diskussion

I detta kapitel diskuteras studiens resultat utifrån litteraturgenomgången med syfte att besvara forskningsfrågorna. Resultatet lutar åt att reflektion är viktigt för framgångsrik övning, liksom att informanterna hjälper sina elever att strukturera och planera sin övning. Undervisningen präglas av att informanterna försöker hjälpa eleverna öva varierat. Vidare tyder resultatet på att informanterna ser elevernas delaktighet i planeringen av sitt eget lärande som en viktig motivationsfaktor och att detta påverkar undervisningens utformning. Samtidigt beskrivs målen och kunskapskraven som något informanterna måste förhålla sig till och att de emellanåt styr undervisningen. Avslutningsvis pekar resultatet mot att spelteknik kan vara individuellt utformad, men tar sin utgångspunkt i rätt rörelser och förståelsen av dessa, samt att god spelteknik på en grundläggande nivå ökar elevernas möjligheter till delaktighet i den musikaliska gemenskapen. Trumspel kan även ses som en fysisk aktivitet som påkallar muskelanspanning under avslappnade former, där förmågan att pressa sig själv på instrumentet emellanåt är nödvändig för progression.

6.1 Reflektion

Resultatet visar att framgångsrik övning kan bygga på elevernas förmåga att reflektera över sin övning och sitt eget lärande. Begreppen *reflektera* och *analysera* har nämnts flertalet gånger i resultatkapitlet, vilket kan ses som en indikator på att dessa begrepp är centrala i informanternas undervisning. T2 menar att han haft elever som påstått sig öva mycket, samtidigt som han identifierat minimal progression och säger ”Att lägga ned tid är inte samma sak som att det blir bra, utan du måste ha någon slags reflektion. Och det är det det handlar om när du övar.” I linje med T2 hävdar T3 att hans elever ombeds reflektera över vad de ska öva på innan de påbörjar övningen och även T1 nämner reflektion som en viktig del av elevernas övningsrutin. T4 anser i linje med detta att eleverna behöver lära sig reflektera över samtliga steg i övningen på förhand, för att bemästra förmågan att följa upp ett avklarat moment med ett nytt. Resultatet pekar således mot att reflektion kan vara en viktig aspekt av att undervisa elever vid ES musik i övning. Detta kan jämföras med litteraturgenomgångens inledande del, där upprepning presenteras som en grundläggande övningsprincip. Schenck (2000) menar att en

färdighet kan övas in medvetet eller omedvetet och att detta resulterar i att såväl önskade som oönskade rörelser riskerar att memoreras. Ett liknande resonemang förs av Jørgensen (2011) när han menar att övning syftar till att värdera och korrigera sekvenser av upprepning. En rimlig slutsats av detta är att lärare vid ES musik bör hjälpa sina elever att utveckla en tillämpad medvetenhet i samband med övning, för att undvika en felprogrammering av muskelminne och nervsystem.

Resultatet antyder också att reflektion och övningskvalitet skulle kunna ses som jämlika begreppsindikatorer, då övningskvalitet kan definieras som förmågan att medvetet upprepa. Enligt Schenck (2000) är inläringen som mest kritisk i samband med en första genomspelning av tidigare okänt material eftersom inget tidigare rörelsemönster finns registrerat, vilket går i linje med Jørgensens (2011) resonemang om att övningskvalitet präglas av elevernas förmåga att uppfatta vad som behöver förbättras och att de försöker förbättra detta vid varje genomspelning. Enligt informanten T3 återfinns övningskvaliteten i elevernas förmåga att koncentrera sig på uppgiften, varför de bör avbryta övningen om de känner sig okoncentrerade, samt påbörja nya moment långsamt. I likhet med detta menar T4 att övningskvaliteten ligger i elevernas förmåga att genomföra moment kontrollerat och de ombedes att repetera moment identiskt med syfte att långsiktigt öka sina variationsmöjligheter. Dessa ståndpunkter kan med utgångspunkt i Jørgensens (2011) och Schencks (2000) resonemang anses rimliga.

Sett till den skolförmanterna och deras elever befinner sig i är en intressant aspekt att eleverna är tonåringar. Det generella åldersspannet är sexton till arton år och enligt Hallam (1998) har majoriteten av eleverna i detta åldersspann en utvecklad metakognitiv nivå, där hon menar att de som passerat nybörjarstadiet behöver få ökat ansvar över sitt eget lärande. Med utgångspunkt i detta kan informanternas förväntningar på elevernas förmåga att reflektera ses som fullt rimlig. Dock menar Jørgensen (2011) att nybörjare tendentiellt spelar igenom hela läxan upprepade gånger utan att stanna och göra förbättringar, vilket i kombination med Hallams (1998) tankar bör påminna lärare om vikten av att inte förvänta sig samma grad av ansvar över det egna lärandet hos nybörjarelever som hos mer erfarna dito. Informanternas ger i linje med detta exempel på individuella anpassningar utifrån aktuell färdighetsnivå. T1 och T2 förklarar hur de nivåanpassar undervisningen, så att nybörjarelever får färre moment

att öva på samt uppgifter som präglas av en tydlig och avgränsad struktur. Likaså T4 talar om anpassningar, som han menar måste göras regelbundet utifrån aktuell förmåga, då många av hans elever har svårt att koordinera sina rörelser. Resultatet pekar således mot att undervisning av nybörjarelever vid ES musik kan präglas av färre moment och en tydligare struktur för att de ska klara av den enskilda övningen, medan resterande elever rimligen kan ta ett större ansvar för sitt eget lärande. Samtidigt finns det skäl att påminna instrumentallärare om att nivåanpassa med omsorg oavsett färdighetsnivå, då Evans et al. (2013) menar att undervisningen ska präglas av utmaningar på en optimal nivå och inte bara göras enkel eller rolig. De hävdar att syftet med sådana nivåanpassningar är att väcka intresse och möjliggöra tillägnandet av nya förmågor, vilket stimulerar en känsla av förtrogenhet och kompetens hos eleverna. En förmodad risk vid misslyckandet av detta tillvägagångssätt skulle kunna vara att elever tappar intresset och i värsta fall hoppar av utbildningen, vilket torde utgöra ett incitament för instrumentallärare att aktivt utveckla förmågan att identifiera individuella utvecklingsbehov och utforma uppgifter som tillgodoser dessa. Eftersom elevunderlaget vid ES musik sannolikt utgörs av såväl nybörjare som mer erfarna elever, är det rimligt att påstå att denna uppgift är komplex.

6.2 Hjälp och hjälpmedel

Resultatet visar vidare att informanterna hjälper sina elever med att strukturera enskild övning liksom föreslår hjälpmedel i samband med detta, exempelvis att eleverna spelar in eller filmar sig själva. I denna avdelning diskuteras den hjälp och de hjälpmedel informanterna lyft fram.

Några av informanterna hjälper sina elever med schemaläggning av övningstid. T1 och T2 identifierar schematekniska möjligheter att förlägga enskild övning under skoltid med sina förstaårselever. Det är rimligt att anta att detta rör sig om förebyggande åtgärder, eventuellt baserade på beprövad erfarenhet, som syftar till att hjälpa eleverna etablera goda övningsvanor när de börjar på skolan. Det skulle också kunna vara en metod som har diskuterats lärare emellan, då T1 och T2 jobbar på samma skola. T2 problematiserar dock denna företeelse och beskriver den som *curlande*, samtidigt som han tror att nya elever behöver den hjälpen. Rimligtvis skulle en effekt av detta *curlande* kunna vara att vissa elever blir oförmögna att planera enskild övning på egen

hand när de når de senare årskurserna och förväntas jobba mer självständigt. T1 menar dock att instruktioner kring övning inte har någon effekt om eleverna inte har en stabil övningsrutin att utgå från. De andra informanterna ger förslag på hjälp av andra slag. T3 berättar att han brukar spela in sig själv på film och visa hur övningen ska gå till för att sedan dela detta med eleverna, alternativt hjälper han dem hitta lämpligt material på internet via exempelvis plattformen *YouTube*. T4 i sin tur är mån om att instruera eleverna i hur de kan planera övningspass genom att inkludera uppvärmningsövningar och pauser med stretching. Resultatet tyder således på att eleverna får hjälp och stöd i att planera och fullfölja sin övning. Detta skulle kunna förankras i Hallams (1998) tankar kring att olika färdigheter musiker använder sig av ofta utvecklas tillsammans. Hon särskiljer mellan kunskap om något och kunskap om hur något görs (se *Tabell 1*). Detta kan påminna lärare om att musikutövande anses vara en komplex aktivitet som ställer höga krav på utövaren, varav all tänkbar hjälp med syfte att underlätta och stimulera lustfylld övning kan ses som positiv hjälp.

Pauser och vila är ett annat område eleverna delvis får hjälp med. T1 är den enda informanten som hävdar att en längre tids vila i form av månader eller veckor kan ha en god effekt på elevernas musicerande. Samtidigt påpekar han att en längre tids vila är svårt att implementera i undervisningen eftersom eleverna förväntas musicera och öva under sin skolgång. Elevernas lov erbjuder en möjlighet till en längre tids vila under förutsättningen att de inte övar under dessa perioder. Jørgensen (2011) bekräftar att kroppen och musklerna behöver pauser för att förhindra skador om övningen domineras av mycket spel, tillika nervsystemet för att få maximalt med tid till att memorera det som övats. Enligt T1 har han elever som övar mycket och framförallt spelar desto mer. Utifrån detta skulle en rimlig slutsats kunna vara att dessa elever bör utnyttja lov till återhämtning. Även de andra informanterna berättar om elever som övar eller har övat mycket, men utan att reflektera över en längre tids vila.

Vidare menar T1, T2 och T3 att korta pauser främjar elevernas koncentration och uppmuntrar eleverna till detta. Dessa påståenden kan förankras i Jørgensens (2011) resonemang, såväl som i det resonemang de tyska neuropsykologiska forskarna Altenmüller och Schneider (i Jørgensen, 2011) presenterar. De menar att stora mängder information bearbetas av hjärnan i samband med musikutövning och att uppbyggnaden av de nervbanor i hjärnan som programmerar rörelsemönster sker i samband med vila.

Således anser de att ju mer komplex en uppgift är, desto kortare övningspass och desto längre vila behövs. Det sistnämnda är dessutom något informanten T1 specifikt tar upp. Informanterna är dock inte enhälligt överens om vad som ska ske i pauserna och tydligast skillnad framträder mellan T1 och T3. T3 hävdar att vad som sker i pauserna är mindre intressant så länge eleverna avbryter övningen och ersätter den med en annan aktivitet, gärna med utgångspunkt i ergonomiska aspekter, medan T1 understryker att pauserna bör utnyttjas till reflektion i syfte att främja lärandet. T4 i sin tur föreslår ett alternativt tillvägagångssätt när han menar att vissa former av trumspel kan ge samma effekt som vila. Enligt honom ser behoven olika ut beroende på elevernas spelteknik; har de en god teknik är behovet förhållandevis litet och vice versa. Både T4 och T3 menar dessutom att en majoritet av deras elever övar så lite att det sällan är aktuellt att diskutera pauser och vila. Dock menar Schenck (2000) att lärare bör hjälpa sina elever utveckla en förståelse för hur pauser kan implementeras i övningen och uppmuntra till koncis övning. Rimligtvis skulle Schencks uttalande kunna kompletteras med rekommendationen att öva oftare, snarare än mycket och sällan. Resultatet tyder på att pauser är viktigt och att lärare generellt sett bör undervisa sina elever i hur de kan tillämpa paus i övningen, förutsatt att övning sker. Samtidigt går det inte utifrån föreliggande studie att dra några slutsatser om vad som ska ske i pauserna.

Vidare menar T1 och T3 att ergonomi är viktigt och instruerar därför eleverna i hur de ska sitta på ett korrekt sätt bakom trumsetet. De föreslår att eleverna kan öva framför en spegel, alternativt spela in eller filma sig själva, i syfte att egenhändigt korrigera dålig hållning eller felaktiga handpositioner. T1 menar också att en stabil bål är viktigt för att kunna vara avslappnad i armar och händer. T2 och T4 resonerar kring att hjälpa eleverna utveckla en kroppsmedvetenhet och T2 menar att de måste förstå att det är krafter som rör sig. Resultatet antyder att ergonomi kan vara en viktig del av att undervisa i trumspel vid ES musik. Jørgensen (2011) bestyrker att det innebär hårt kroppsarbete att spela ett instrument och att kroppen måste tas om hand för ett hållbart musicerande. Enligt honom är det viktigt att eleverna förstår de grundläggande kroppsliga värderingar som ligger till grund för musicerandet och kan utnyttja denna kunskap för att undvika förslitningsskador såväl som fysiskt obehag. Även Schenck (2000) menar att musiker är en slags atleter, men påpekar att estetiska och uttrycksfulla aspekter skiljer dem åt från idrottsutövare. Enligt honom är musiker beroende av en

fungerande muskulatur och en god mental hälsa för att musicera, varav en bra grundkondition med utgångspunkt i uthållighet snarare än styrka är en förutsättning för att prestera väl. En rimlig slutsats av detta är att ergonomiska aspekter bör prioriteras i undervisningen vid ES musik, i synnerhet mot bakgrund av den Australiensiska studie Jørgensen (2011) presenterar. Studien genomfördes med över sjuhundra barn i åldrarna sju till sjutton år vid olika musikskolor och femtiosex procent svarade att de haft ont i samband med spel en eller flera gånger under den senaste månaden, varav trettio procent uppgav att de haft såpass starka smärtor vid minst ett tillfälle att de inte kunnat fullfölja musicerandet. Forskarna fann dessutom att antalet barn och ungdomar med problem steg något med ålder. Eftersom eleverna vid ES musik är tonåringar kan ergonomi rimligen anses behöva extra mycket uppmärksamhet i syfte att undvika förslitningsskador och fysiskt obehag.

6.3 Varierad och regelbunden övning

Resultatet antyder också att informanterna undervisar sina elever i att öva varierat och regelbundet och i denna avdelning presenteras informanternas syn på detta.

T1 belyser vikten av att eleverna får lära sig handskas med olika typer av övning och menar att varje övningsområde ställer specifika krav på koncentrationsförmågan. T2 hjälper sina elever att öva varierat genom att fylla lektionerna med ett varierat innehåll. T3 vill att hans elever ska vidga sina musikaliska preferenser genom att lyssna till olika genrer och ständigt utmana sig själva med uppgifter de för tillfället inte behärskar. Därtill ger han dem mycket eget material i syfte att stimulera ett lustfyllt lärande genom variation. Även T4 resonerar kring variation och menar att framgångsrikt trumspel i huvudsak bygger på förmågan att improvisera. Sett till regelbundenhet hävdar både T2 och T3 att en kvart om dagen är en bra målsättning för många av deras elever och resonerar kring kontinuitet. T1 och T4 anser att ju mer eleverna övar desto bättre, men går inte lika specifikt in på området som T2 och T3 gör. I boken *Stick Control* uppmanar Stone (1935) läsaren till en timmes daglig övning på utvalda moment och hävdar att nyckeln till progression är kontinuitet. En rimlig slutsats av detta kan vara att kontinuitet främjar lärandet, i linje med T2s och T3s tankar. Vidare menar Uygun och Kilinçer (2017) utifrån sin studie att elever som primärt uppgav sina lärare som källa till övningsstrategier tillämpade en större mängd strategier för att öva och lära sig. Enligt

dem är det viktigt att instrumentallärare undervisar sina elever i att öva regelbundet och vägleder dem i användandet av olika strategier. Därav skulle slutsatsen kunna dras att instrumentallärare vid ES musik bör undervisa sina elever i att öva regelbundet och vägleda dem i användandet av olika strategier för att öva varierat.

6.5 Delaktighet och självbestämmande

Sett till hur informanterna ser på elevernas motivation antyder resultatet att eleverna stimuleras genom att få vara med och påverka undervisningen. Resultatet antyder också att ju mer motiverade eleverna är, desto mer självständiga blir de. I denna avdelning redogörs således för elevernas delaktighet och eventuella utmaningar i samband med bristande motivation.

T3 och T4 anser att elevernas motiv till varför de valt utbildningen ES musik är avgörande för hur de som lärare ska bemöta dem i undervisningen, och utgår sedan från elevernas styrkor och svagheter för att utforma sin undervisning. T3 berättar att hans elever till en början får spela den musik de tycker om, vilket bl.a. syftar till att motivera eleverna genom att skapa en tillåtande undervisningssituation avsedd att stimulera deras självförtroende och skapa tillit. T4 i sin tur menar att ökad elevdelaktighet gynnar undervisningen och är noga med att klargöra hur eleverna vill nå sina mål. T2 för ett liknande resonemang när han hävdar att han brukar fråga eleverna om de vill lära sig moment eller ej. Han uppmuntrar även elever med bristande motivation till att återupptäcka ett lustfyllt lärande genom att prioritera moment de finner glädje i. T1 resonerar också kring elevernas motiv, i linje med T3 och T4, men fokuserar på elever som valt ES musik för att spela tillsammans med klasskamrater. Enligt T1 måste han som lärare identifiera detta motiv och vara öppen för deras behov i undervisningen. I hans fall rör det sig alltså inte om en uttalad delaktighet, men hans resonemang antyder likväl en lyhördhet inför elevernas viljor och behov. Resultatet visar att elevernas motiv och delaktighet präglar undervisningen, vilket kan ses som fullt rimligt utifrån att lärare bör säkerställa att undervisningen i hög grad tillgodoser elevernas grundläggande psykologiska behov. Sedermera är elevernas självbestämmande ett viktigt inslag i att åstadkomma detta (Evans, McPherson & Davidson, 2013). Enligt Hallam (1998) påverkas elevernas motivation av såväl lärare som föräldrar och kamrater, samt själva institutionen där undervisningen sker. Evans et al. (2013) bestyrker att sociala

interaktioner är viktiga och menar att lärare måste identifiera eventuella sociala konsekvenser avseende vissa aktiviteter, samt därigenom försöka främja en miljö som uppmuntrar till jämlika relationer och samhörighet. De påpekar även att lärare bör vara medvetna om att den elevkultur som finns på skolan präglas starkt av att eleverna är tonåringar. Ämnet musik kan enligt dem ses som viktigare än andra ämnen för tonåringars identitetsskapande, då de hävdar att den musik som studeras tenderar att påverka elevernas känsla av samhörighet. Evans et al. noterar således att lärare kan stimulera elevernas delaktighet genom att skapa en trivsamt miljö där de känner att de kan påverka undervisningen och därmed öka elevernas motivation. Utifrån detta är det rimligt att påstå att elevers delaktighet kan stimulera deras motivation och därmed bör utgöra en viktig del av instrumentalundervisningen vid ES musik. I linje med Evans et al. hävdar dessutom T3 att trumlektionen är ett bra tillfälle att etablera en positiv övningsbild genom att skapa en trivsamt miljö. Enligt honom är det viktigt att övningen blir en positiv upplevelse för eleverna och något lustfyllt de kan se fram emot.

6.6 Krav

I denna avdelning diskuteras temat krav utifrån det faktum att informanterna och deras elever befinner sig i en skolform där bedömning sker. Utifrån forskningsfrågorna kopplas temat krav till hur informanterna ser på elevernas motivation. Resultatet pekar mot att kursplanen i viss mån styr undervisningens innehåll och är något informanterna och deras elever måste förhålla sig till.

Den första punkten i det centrala innehållet för kursen *InSå 1* är ”grundläggande spelteknik, alternativt sångteknik.” Detta utgör ett mål, som tillsammans med ett flertal andra mål förväntas ha uppnåtts i samband med avslutad kurs och sedan bedöms eleverna och får betyg (Skolverket, 2011). Det är således rimligt att konstatera att ES musik är en utbildning som präglas av förväntningar och krav. Enligt Pink (2009) är en källa till frustration gapet mellan vad som *måste* göras och vad som *kan* göras. Utifrån Pinks resonemang kan målen för *InSå* betraktas som något eleverna *måste* göra och lärarens uppgift blir att hjälpa dem omvandla målen till något de *kan* göra. T2 berättar om elever som utnyttjar begreppet motivation till att försvara passivitet, när han anser att de borde ha skött sin skolgång. Enligt honom utgör enskild övning en central del av utbildningen, vilket kan anses vara en giltig ståndpunkt utifrån såväl styrdokument som

ett förväntat intresse för ämnet hos eleverna. T1 i sin tur menar att ett synliggörande av målen ofta är tillräckligt för att eleverna ska bejaka dem och ägna dem tid. Han hävdar dessutom att kursplanen erbjuder en tydlig struktur som framförallt hjälper de omotiverade eleverna. För att förstå eventuella konsekvenser av sådana påståenden skulle Hallams (1998) term ”approach to learning” kunna användas som en förklaringsmodell. Hon lyfter tre olika förhållningssätt som tillämpas av elever när de ska lösa en uppgift: ytligt, djupgående eller uppnående. Ett *ytligt* förhållningssätt tillämpas när eleverna styrs av yttre faktorer, så som att klara ett prov eller att lösa en ålagd uppgift. Även om detta förhållningssätt tillämpas av somliga elever, bör det inte ses som en helt igenom önskvärd strategi. Det *djupgående* förhållningssättet i sin tur tillämpas utifrån personligt engagemang, vilket leder till att eleverna villigt investerar tid i att lösa uppgiften. Enligt Hallam leder detta till att eleverna reflekterar över lärandet, använder relevanta kunskaper i högre grad och identifierar problem på en högre nivå (Hallam, 1998). Detta förhållningssätt är sannolikt det mest eftersträvansvärda och bör kunna tillämpas om rätt förutsättningar ges. Det tredje förhållningssättet, som Hallam kallar för *uppnående*, tillämpas när eleverna drivs av att få belöningar i form av priser eller höga poäng. Enligt henne kommer elever med detta förhållningssätt att försöka maximera måluppfyllelse, vilket exempelvis kan innebära att de på förhand försöker försäkra sig om utformningen av ett prov eller undersöker aktuella bedömningskriterier. Enligt Hallam kan det *uppnående* förhållningssättet potentiellt resultera i ett djupt engagemang, men endast som strategi och inte i självuppfyllande syfte. Elever som tillämpar detta förhållningssätt eftersträvar exempelvis tidseffektivitet och genom självdisciplin och systematisk planering fördelar de på förhand tiden utifrån uppgiftens prioritet i förhållande till andra uppgifter (Hallam, 1998). Det *uppnående* förhållningssättet skulle kunna ses som en rimlig mellanväg avseende måluppfyllelse, medan det *djupgående* förhållningssättet framstår som optimalt.

Vidare berättar T3 och T4 om elever som inte övar eller övar förhållandevis lite. T3 menar att detta kan bero på yttre distraktioner, så som det sociala livet i skolan eller att eleverna är del av en ständigt uppkopplad generation med mobiltelefon tillgänglig dygnet runt. Enligt honom syftar trumlektionerna till att ge eleverna verktygen för att kunna genomföra och planera enskild övning, men de måste sedan ta eget ansvar när det

kommer till att fullfölja övningen. T4 beskriver i sin tur en nedåtgående trend med elever som övar allt mindre idag än när han började undervisa i början av tjugohundratalet. Enligt honom är detta problematiskt, då han anser att det är genom övning som eleverna upptäcker vad de behöver öva på. Han försöker hjälpa dem att identifiera vad de behöver öva på och anser att de behöver den hjälpen, men menar att den ofta avisas.

Dessa resonemang kan rimligen ses som förklaringar, men inga egentliga svar. Samtidigt tyder resultatet på att informanterna tillämpar många av de metoder och tillvägagångssätt som litteraturen föreslår för att stimulera övning, vilket skrivits fram i detta kapitel. En tänkbar förklaring till att somliga elever inte övar skulle kunna vara att de har en bristande tilltro till sin egen förmåga, då deras motivation styrs av detta (Jørgensen, 2011). Det är möjligt att kursplanen innefattar mål som eleverna uppfattar som svåråtkomliga, vilket Jørgensen (2011) menar leder till mindre självtillit och mer ångslan med bristande koncentration som följd. Enligt Hallam (1998) är elevernas förväntningar på framgång en viktig motivationsfaktor. En positiv självbild och tilltro till sin egen förmåga är viktiga förutsättningar för detta, och Hallam menar att lärare spelar en viktig roll i att uppmuntra ett gott självförtroende hos sina elever. En rimlig slutsats är således att instrumentallärare bör utforma nivåanpassade uppgifter med stor omsorg utifrån kursplanens mål och noggrant följa upp dessa tillsammans med eleverna i syfte att stimulera såväl en ökad tilltro som en positiv självbild.

6.7 Spelteknik på trumset

Hittills har huvudsakligen allmänna övningsstrategier och elevernas motivation diskuterats. Kommande avdelningar ämnar diskutera hur informanterna ser på att undervisa sina elever inom det specifika övningsområdet spelteknik på trumset. Resultatet lutar övergripande åt att informanternas speltekniska undervisning tar sin utgångspunkt i rätt rörelser och en avslappnad muskulatur.

T1, T2 och T3 berättar att de tar stöd av professionellt verksamma och välrenommerade trumslagare i sin undervisning genom att diskutera och analysera deras spelteknik tillsammans med eleverna. T1 refererar till dem som ”rätt trummisar” och förklarar varför han tycker att de är bra exempel på vad god spelteknik innebär. T2 använder metoden i syfte att stimulera motivationen hos elever som stagnerat i sin

speltekniska utveckling och hävdar att detta eventuellt kan synliggöra speltekniskt betydande nyanser som kan ligga till grund för fortsatt övning. Sannolikt bör denna metod också kunna leda till en ökad förståelse hos eleverna för hur musikalisk briljans och spelteknisk förberedelse hänger ihop. Samtidigt finns det potentiella risker förknippade med att erbjuda förebilder via *YouTube* eller motsvarande. Enligt Mayer (2007) mystifieras ofta extraordinära förmågor hos högpresterande individer så att de framstår som att de med lätthet tycks definiera fysikens lagar och har tilldelats övermänskliga förmågor. Det är rimligt att anta att även elever vid ES musik kan mystifiera en sådan prestation, varför lärare bör vara uppmärksamma på elevernas reaktioner om de väljer att visa filmklipp med högpresterande professionella trumslagare i undervisningen.

Vidare uppmanar T3 sina elever att förkovra sig i professionella trumslagares speltekniska uppfattning i syfte att forma sin egen. Han menar att eleverna bör bilda sig en egen uppfattning om vad god spelteknik innebär genom att ha ett nyfiket förhållningssätt till instrumentet. Detta kan jämföras med T4s resonemang om att det inte finns endast en korrekt teknik, utan ”Det är bara olika sätt att göra det på.” Enligt honom styrs undervisningen av både elevernas tidigare speltekniska erfarenheter och hans egna personliga erfarenheter. Mayer (2007) bestyrker uppfattningen att det inte endast existerar en korrekt teknik och poängterar att spelteknik är individuellt utformad. Ett liknande resonemang förs av Fostås (2002) som menar att god spelteknik ska vara ändamålsenligt utformad utifrån sammanhang och rationell utifrån ett fysiologiskt perspektiv. En rimlig slutsats skulle kunna vara att spelteknisk undervisning vid ES musik bör ta hänsyn till att god spelteknik kan se olika ut beroende på vem som spelar och bör anpassas utifrån sammanhang.

6.8 Rätt rörelser

I denna avdelning diskuteras informanternas resonemang kring rätt rörelser och avslappning.

T1 menar att eleverna ska vara avslappnade och analysera sina rörelser genom att spela in eller filma sig själva, alternativt öva framför en spegel. Enligt honom ska de även öva långsamt och fokusera på rätt rörelser i handled och fingrar för att uppnå kontroll. T2 resonerar likt T1 men tillägger också att själva lyftet är en kritisk punkt.

Enligt honom uppstår god kontroll om lyftet sker vid rätt tillfälle och han hävdar att: ”Du behöver egentligen inte göra någonting, utan du slänger iväg trumstocken och sedan jobbar den åt dig.” I linje med detta hävdar T3 att eleverna måste förstå hur studsens utnyttjas i en trumma och att det i vissa sammanhang är nödvändigt med en ingående analys av enskilda slag, varav hans elever får lära sig *up strokes* och *down strokes*. Enligt honom är syftet med detta att analysera hur de kan slå på en trumma med minimal ansträngning och maximal effekt. T3 menar att elever som misslyckas med detta har ett för hårt och felaktigt grepp. T4 i sin tur hävdar att elevernas förmåga att mentalt föreställa sig sina rörelser är viktigt och att det i kombination med långsam övning leder till kontroll. Liknande resonemang förekommer även hos T2 och T3. T2 säger att ”Det handlar om puls, underdelning och förståelsen om att det inte är lösryckta grejer man har utan att allt hänger ihop” och T3 noterar att en utmaning för eleverna är att höra teknikövningar som fraser framför enskilda slag och därför har han som mål att de ska utveckla sitt gehör.

Informanternas syn på rätt rörelser skulle kunna sammanfattas som en förståelse för hur studsens utnyttjas i en trumma, där trumslagaren spelar med avslappnade rörelser i såväl handled som fingrar och fokuserar på både lyft och nedslag. Stone (1935) menar att övningarna i hans bok *Stick Control* är designade för att bygga god kondition och utveckla kontroll. Mot bakgrund av det hävdar han att dessa övningar, som är en rad basala speltekniska övningar (se *Bilaga 1*), alltid ska övas avslappnat och avbrytas vid minsta anspänning i kroppen, eftersom kontroll nås genom avslappnade rörelser i musklerna. Chaffee (1976) för ett liknande resonemang i sin bok *Sticking Patterns*, vars övningar ämnar träna olika accentkombinationer med hjälp av en teknik han kallar för ”ner-upp” (*full-, down-, tap- och up strokes*). Chaffee förespråkar inledningsvis ett överdrivet rörelsemönster i syfte att synliggöra de olika slagtyperna, vilket han menar leder till en ökad förståelse, kontroll, och lätthet på instrumentet. Enligt honom ska samtliga övningar påbörjas långsamt och genomföras så mjukt och kontrollerat som möjligt, varefter behovet av sådana medvetna överväganden successivt kommer att avta i takt med att rörelserna blir alltmer bekanta. Av detta kan rimligtvis slutsatsen dras att det är önskvärt att påbörja teknikövningar långsamt i ett muskulärt avslappnat tillstånd och att detta, utifrån såväl föreliggande studies resultat som didaktisk litteratur, bör kunna ses som generell praxis.

Resultatet antyder att rätt rörelser är viktigt och bör spela en central roll vid undervisning i trumspel, dels med utgångspunkt i att den första punkten i det centrala innehållet för samtliga InSå-kurser är spelteknik (Skolverket, 2011), och dels eftersom riskerna med fel rörelser kan vara förödande och resultera i fysiskt obehag. Enligt Mayer (2007) resulterar ett för hårt grepp om trumstocken i att energin som alstras vid slaget går tillbaka in i trumstocken när den träffat trumman, men hindras av trumslagarens motstånd. Detta motstånd hindrar trumstocken från att studsas tillbaka och energin kolliderar våldsamt för att sedan gå tillbaka in i trumslagarens hand. Denna vetskap kan ligga till grund för att rätt rörelser bör prioriteras i trumundervisning vid ES musik. Följaktligen menar också Mayer (2007) att konsekvenserna av ett för hårt grepp är att energin förbrukas av att blockera stockens rörelsemängd och mer energi krävs för en upprepning, samt att den avvikande överskottsenergin absorberas av trumskinn, trumstocken och/eller trumslagarens hand. Vid upprepning resulterar detta i trasiga trumskinn, avbrutna trumstockar och/eller fysiska skador. Det i sin tur riskerar att orsaka blåsor, hudförhårdnader, tendinit (sensskadeinflammation) och andra repetitiva stressyndrom på senor och leder. Det kan därmed påstås vara av yttersta vikt att hjälpa elever vid ES musik att utveckla en god teknik för att undvika skador, samt att lärare uppmärksammar och försöker åtgärda redan existerande hinder. Enligt Schenck (2000) är detta en utmaning, men fel teknik kan avhjälpas genom att läraren föreslår bra alternativ eller inför nya rutiner under lektionen. Framsteg kan ske inom bara några veckor eller ta avsevärt mycket längre tid och därmed kräva mer långtgående insatser. Oavsett menar Schenck att det alltid är bättre att ersätta en ovana med en god vana, snarare än att försöka justera de gamla.

6.9 Musikalisk gemenskap

I denna avdelning diskuteras spelteknikens roll för elevernas musikaliska gemenskap. Fostås (2002) menar att spelteknik är en hantverksmässig färdighet och som sådan fyller en praktisk funktion i en musikalisk miljö. Enligt henne bidrar hantverksmässiga färdigheter till ökad elevdelaktighet i musikaliska sammanhang, och elever som inte lyckas bemästra dessa färdigheter på en grundläggande nivå riskerar att gå miste om sammanhang att musicera med andra. Fostås hävdar att de hantverksmässiga färdigheterna fungerar likt ett passerkort som hjälper eleverna in i den musikaliska

gemenskapen. Mayer (2007) poängterar i sin tur att spelteknik syftar till att hjälpa musiker uttrycka sig musikaliskt på sitt instrument och att en strävan mot förbättrad spelteknik bör byggas på insikten om dess musikaliska syften.

T2 berättar att han generellt sett går igenom samma speltekniska moment med alla elever, då han anser att det finns en rad speltekniska färdigheter som alla bör lära sig. Vidare anser T3 att grundläggande rudiment bör ingå i elevernas övningsrutin och han ger *paradiddle* och *paradiddlediddle* som exempel. T3 ger också mycket koordinationsövningar i syfte att hjälpa eleverna utveckla ett musikaliskt vokabulär. Han säger: ”Jag brukar hålla på mycket med koordination så att man så fort som möjligt kan få igång vettiga komp.” T4 belyser samma område när han förklarar att många elever har koordinationssvårigheter som han måste beakta och anpassa undervisningen efter, vilket han menar kan vara problematiskt eftersom koordination utgör en central del av att spela trumset. Dessa insikter verkar harmoniera med Fostås (2002) och Mayers (2007) resonemang om vikten av att etablera grundläggande hantverksmässiga kunskaper. Resultatet antyder följaktligen att lärare bör prioritera sådana kunskaper i sin undervisning vid ES musik för att öka elevernas möjligheter till att delta i den musikaliska gemenskapen och uttrycka sig själva musikaliskt.

6.10 Fyra speltekniska färdigheter

Författaren av denna studie har valt att dela in spelteknik i fyra färdigheter: snabbhet, kontroll, dynamik och uthållighet. Enligt Stone (1935) är övningarna i hans bok *Stick Control* designade för att utveckla en trumslagares kontroll, snabbhet, flexibilitet, anslag, rytmkänsla, lätthet, delikatess, kraft, uthållighet, precision av genomförande, och muskelkoordination. Av föreliggande studies fyra färdigheter nämns tre i boken: snabbhet, kontroll och uthållighet. Den färdighet som inte nämns vid namn är dynamik, vilken dock kan passa in under flexibilitet och delikatess. Informanterna T1 och T2 menar att samtliga fyra färdigheter hänger ihop och resultatet antyder att färdigheterna emellanåt är svåra att urskilja från varandra. Syftet med indelningen var att generera perspektivrika och varierade svar vid datainsamlingen, vilket visat sig berika diskussionen avsevärt.

Resultatet tyder på att färdigheten kontroll kan ses som synonym med rätt rörelser, vilket har diskuterats under rubriken 6.8 *Rätt rörelser*. Dynamik tycks vara ett

närliggande område och sammanfattningsvis föreslår T1, T2 och T3 accentövningar för att utveckla denna färdighet därför att sådan övning synliggör de olika slagtyperna. Enligt Chaffee (1976) leder ett överdrivet rörelsemönster till synliggörandet av olika slagtyper vid accentövning och en förståelse av dessa leder till utvecklad kontroll och lätthet på instrumentet. Han rekommenderar dessutom trumslagaren att öva hans material på varje dynamisk nivå av det han anser är de sex grundläggande dynamiska nivåerna; *pp*, *p*, *mp*, *mf*, *f* och *ff*. Här förekommer begreppet kontroll i samband med dynamik, vilket kan ses som en indikator på att dessa färdigheter hör ihop. Vidare föreslår T1 accentövningar för att utveckla såväl kontroll som dynamik och T2 menar att kontroll och dynamik hänger tätt samman med elevernas musikaliska uppfattningsförmåga. Enligt T3 bygger dynamik på elevernas förmåga att först kunna spela starka respektive svaga slag var för sig, samt att de har såpass bra kontroll att slagen blir någorlunda lika och att höger och vänster hand gör samma rörelse. Dessa påståenden kan ses som ytterligare indikatorer på att dessa två färdigheter hör ihop.

Sammanfattningsvis lutar resultatet åt att färdigheterna kontroll och dynamik kan ses som likartade liksom att de verkar i symbios med varandra. I nästa avdelning diskuteras färdigheterna snabbhet och uthållighet utifrån de fysiska aspekter som präglar trumspel och likt de tidigare två kan dessa färdigheter anses harmoniera med varandra.

6.11 Fysisk aktivitet

Som tidigare nämnts hävdar Schenck (2000) att musiker är atleter och Jørgensen (2011) bekräftar att det är hårt kroppsarbete att spela ett instrument. T1 resonerar kring att spela snabbt och hävdar att somliga elever lyckas aktivera den förmågan hos sig själva och andra inte: ”Vissa kanske har problem med att aktivera den delen hos sig, att de spelar och behöver pushas i att hoppa upp på nästa trappsteg.” Han poängterar också att trumspel inte i någon större utsträckning bör förorsaka mjölksyra hos trumslagaren. Samtidigt menar han att eleverna måste ”gå i taket” och pressa sig själva för att utveckla snabbhet. Det är således rimligt att anta att T1 menar att övning på trumset som förorsakar mjölksyra inte är farligt i mindre doser, men ej heller önskvärt i någon större utsträckning, samt att tillståndet i viss mån kan vara en förutsättning för progression på området.

T1s resonemang kan jämföras med Coyles (2009) tankar om *djup övning*, där en person uppnår maximal färdighetsutveckling vid genomförande av utmaningar som ligger precis ovanför aktuell förmåga. Riley (1994) menar att trumslagare måste öva snabba tempon för att kunna spela snabba tempon, vilket även informanten T2 påpekar. Riley (1994) understryker sedan att två aspekter jobbar tillsammans: *uthållighet* och *hastighet*. Enligt honom behövs båda delarna, men uthållighet föregås av hastighet, och han föreslår en uthållighetsövning som baseras på att upprätthålla ett hyfsat snabbt tempo i cirka femton minuter. Riley menar att tempot ska vara såpass snabbt att trumslagaren måste pressa sig lite för att slutföra de sista minuterna, vilket reflekteras i T1s resonemang. Även T3 anknyter till denna linje och menar att tempot ska vara utmanande men samtidigt genomförbart och följas upp med mängdträning. Han säger att ”Du måste hitta en nivå där det är lite jobbigt.” Resultatet antyder att faktorerna *snabbhet* och *uthållighet* är förhållandevis lika och påkallar övningsstrategier som bygger på att trumslagaren pressar sig själv för att utveckla dessa.

Jørgensen (2011) lyfter tre strategier som syftar till att utveckla spel i högre tempon än vad som för tillfället behärskas. Den första strategin är att börja i ett långsamt tempo som behärskas och sedan öka tempot stegvis. Den andra strategin är att variera mellan långsamt, mellan, och snabbt tempo. Den tredje strategin är att försöka spela angivet tempo från början, men utan hänsyn till felspel. Enligt Jørgensen är den första strategin vanligast, men brister i avseendet att den riskerar att gå ut över det musikaliska uttrycket p.g.a. långsamt tempo. Enligt honom kan allt för långsamt spel under längre tid innehålla felspel som riskerar att befästa i muskelminnet och därför uppmanar han lärare till att vara öppna för att pröva olika strategier i sin undervisning. Det är således rimligt att lyfta fram informanternas övertygelse om att en trumslagare kan välja att pressa sig själv i syfte att utveckla uthållighet och snabbhet på instrumentet som ett alternativ.

Informanterna är noga med att poängtera vikten av att eleverna alltid bör vara avslappnade när de övar. T4 menar att elevernas uthållighet hänger samman med deras förmåga att slappna av och påstår att de inte kan prestera väl med spänningar. Enligt honom är känslan av att vara avslappnad en nyckelfaktor och eleverna behöver identifiera detta en första gång och sedan kan de återvända till denna känsla och successivt träna förmågan att musicera i ett avslappnat tillstånd. Enligt Riley (1994) ska

trumslagare som övar uthållighet mentalt fokusera på hur det låter och känns, samt vara avslappnade. Samtidigt förespråkar han övning där trumslagaren pressar sig själv för att utveckla sin uthållighet och för att spela snabbare bör de öva spurter. T1 hävdar att eventuella spänningar indikerar ett för högt tempo, men står fast vid att eleverna måste pressa sig själva för att förbättra sin snabbhet och uthållighet. Samtidigt hävdar Stone (1935) att övningen bör avbrytas vid minsta anspänning i kroppen. Resultatet lutar åt att snabbhet och uthållighet påkallar kontroversiella metoder som kan ta sin utgångspunkt i att pressa sig själv på en rimlig nivå. Mot bakgrund av såväl Rileys (1994) och Coyles (2009) strategier om att pressa sig själv som Jørgensens (2011) uppmaning att lärare bör vara öppna för variation beträffande valet av strategi verkar detta rimligt.

6.12 Förslag på fortsatta studier

Avslutningsvis ges här förslag på idéer som skulle kunna studeras vidare i en annan undersökning. Till att börja med hade det varit intressant att studera vilket material som dominerar afroamerikansk trumundervisning vid ES musik idag. Jämförelsevis lyfter T1 fram *Stick Control* upprepade gånger i föreliggande studie, medan T3 menar att han gjort mycket eget material genom åren. Ett annat spännande perspektiv att undersöka hade varit elevernas syn på övning, motivation och spelteknik på trumset. Föreliggande studies resultat antyder att reflektion är viktigt för framgångsrik övning, vilket hade kunnat ligga till grund för en sådan undersökning. Ytterligare en fascinerande tematik är hur eleverna ser på delaktighet och att vara med och påverka undervisningen, vilket även hade kunnat inkludera lärares synvinkel. Krav och hur eleverna ser på målen för ES musik hade också utgjort spännande forskningsmaterial, vilket likaså hade kunnat studeras utifrån såväl ett lärarperspektiv som ett elevperspektiv.

Referenser

Bensefelt, F. (2014). *Kunskap om att öva rätt - Fyra trumelevers syn på övning och faktorer som påverkar övningsresultatet*. (Kandidatuppsats). Malmö: Lärarutbildningen, Musikhögskolan i Malmö. Tillgänglig: <https://lup.lub.lu.se/student-papers/search/publication/4251194>

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

Chaffee, G. (1976). *Sticking Patterns*. USA: Alfred Publishing Co.

Coyle, D. (2009). *The Talent Code. Greatness isn't Born, it's Grown*. London: Random House Books

Evans, P., McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2013). The role of psychological needs in ceasing music and music learning activities. *Sage Journals*, 41(5), 600-619. doi: 10.1177/0305735612441736

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

Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching. A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.

Mayer, J. (2007). *Secret Weapons for the Modern Drummer. A Guide to Hand Technique*. [DVD]. USA: Hudson Limited.

Nationalencyklopedin [NE]. (2020). *Öva*. Tillgänglig: <https://www.ne.se/upplagsverk/ordbok/svensk/%C3%B6va>

Pink, D. H. (2009). *Drivkraft. Den överraskande sanningen om vad som motiverar oss*. Stockholm: Bookhouse Editions.

Porcaro, J. [Musicians Institute]. (2015-01-29). *Jeff Porcaro Throwback Thursday from the MI Vault* [Videofil]. Hämtad från <https://youtu.be/dQ6tzbKsKKk>

Riley, J. (1994). *The Art of Bop Drumming*. USA: Manhattan Music, Inc.

Schenck, R. (2000). *Spelrum - En metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.

Skolverket. (2011). *Estetiska programmet*. Hämtad 2020-02-18, från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/program?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fprogram.htm%3FprogramCode%3DES001%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa9295>

Skolverket. (2011). *Ämne - Instrument eller sång 1-3*. Hämtad 2019-12-30, från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMUS%26courseCode%3DMUSENS01%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor_MUSENS01

Stone, G. L. (1935). *Stick Control for the Snare Drummer*. Randolph, Massachusetts: George B. Stone & Son, Inc.

Uygun, M. A. & Kilinçer, Ö. (2017). Examination of strategies fine arts high school students use during the practice and learning of instrumental music. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 178-189.

Vetenskapsrådet. (2019). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2019-11-25, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Werner, K. (1996). *Effortless Mastery*. New Albany, Indiana: Jamey Aebersold Jazz.

Nationalencyklopedin, motivation.

<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/motivation> (hämtad 2020-03-19)

Bilagor

Bilaga 1

Single Beat Combinations

Read downward

1 ** R L R L R L R L R L R L R L R L R L R L*

2 *L R L R L R L R L R L R L R L R L R L R*

3 *R R L L R R L L R R L L R R L L*

4 *L L R R L L R R L L R R L L R R*

5 *R L R R L R L L R L R R L R L L*

6 *R L L R L R R L R L L R L R R L*

7 *R R L R L L R L R R R L L R L L*

8 *R L R L L R L R R L R L R L L R L R*

9 *R R R L R R R L R R R L R R R L*

10 *L L L R L L L R L L L R L L L R*

11 *R L L L R L L L R L L L R L L L*

12 *L R R R L R R R L R R R L R R R*

13 *R R R R L L L L R R R R L L L L*

14 *R L R L R R L L R L R L R R L L*

15 *L L R R L L R R L R L R L L R R*

16 *R L R L R L R R L R L R L R L L*

17 *R L R L R L L R L R L R L R R L*

18 *R L R L R R L R L R L R L L R L*

19 *R L R L R R R L R L R L R R R L*

20 *L R L R L L L R L R L R L L L R*

21 *R L R L R L L L R L R L R L L L*

22 *L R L R L R R R L R L R L R R R*

23 *R L R L R R R R L R L R L L L L*

24 *R R L L R L R R L L R R L R L L*

** R = right stick
L = left stick*

Repeat each exercise 20 times.

(Stone, 1935, s. 5)

Intervjuguide

Del 1: Bakgrund

Lite om dig

1. Berätta lite kort om dig själv och din musikaliska bakgrund?

Egna erfarenheter från gymnasieåldern

2. Vilka instruktioner fick du av din/dina lärare kring övning utifrån:
 - II. Genomförande?
 - III. Planering och innehåll?
3. Hur tacklade din instrumentallärare problematiken övning-vila?
 - II. Gav de tydliga instruktioner?
 - III. Hur ser du på de instruktioner du fick/inte fick eller borde ha fått?

Del 2: InSå-undervisning på ES musik

Din undervisning

4. Hur instruerar du dina elever i att öva på sitt instrument?
5. Hur hjälper du dem planera sin övning?
6. Hur tacklar du som lärare problematiken övning-vila?

Motivation

7. Hur gör du med krav i förhållande till övning? Finns det ett stort gap i motivation från den ena eleven till den andra och hur hanterar du det?
8. Hur förhåller du dig till de elever som vill söka vidare till högre musikutbildning?
 - II. Andra lika motiverade elever men som inte vill bli professionella?
 - III. Och elever som inte är särskilt motiverade?

Fysiologiska förutsättningar

9. Individuell anpassning kring fysiologiska förutsättningar och kroppens utveckling, hur resonerar du kring det - kan du exemplifiera?
10. Har du kunnat märka en attitydskillnad mellan killar och tjejers inställning till övning:
 - I. Generellt?
 - II. Under vissa omständigheter - i så fall vilka?
 - III. Om det har funnits skillnader, kan detta ha påverkat ditt sätt att ge instruktioner kring övning och vila till pojkar, respektive flickor?

Del 3: Trumundervisning på ES musik

Att utveckla sina speltekniska färdigheter som trumslagare

11. Hur instruerar du en ES-elev som vill förbättra och utveckla sin spelteknik?
12. På vilket sätt skiljer det sig att instruera en elev som inte verkar motiverad till att utveckla sin spelteknik?
13. Vi övar ju på olika aspekter när vi övar teknik. Hur instruerar du en elev som ska utveckla sin:
 - A. Snabbhet - Höga tempon eller snabba notvärden
 - B. Kontroll - Precision, tajming, utförande, koordination
 - C. Dynamik - Svagt, starkt och allt där emellan.
 - D. Uthållighet - Upprätthålla krävande tempon

14. Hur instruerar du eleven i att pausa i samband med dessa fyra fokusområden? Vilka rekommendationer ger du till eleven?

Kvalitet i övningen

15. Att öva med kvalitet och omsorg:
 - I. Hur förhåller du dig till det när du undervisar dina elever?
 - II. Vad tycker du är viktigt att förmedla och som du vill att eleven tar med sig?

Övningsvolym

16. Hur ser du på övningsvolym - alltså mängden övning över tid? Och hur hjälper du dina elever med detta?
17. Hur instruerar du dem i att lägga upp t.ex. en vecka, period eller termin?
18. Hur instruerar du dina elever i att fördela sin övning sett utifrån moment? Hur stor del av övningen bör ägnas åt att utveckla sin spelteknik?
19. Hur mycket behöver en ES-elev öva för att nå ett tillfredställande spelteknisk resultat under sina år på Estetiska programmet?



LUNDS
UNIVERSITET

Intervjuare:

Emanuel Nyman

Tel: 070-214 74 41

mus12eny@student.lu.se

Samtyckesblankett

Härmed tillfrågas du om att delta i en studie som är ett examensarbete vid Musikhögskolan i Malmö. Studien syftar till att undersöka fyra trumlärares syn på att lära sina elever öva, hur de ser på elevernas motivation och hur de ser på att hjälpa sina elever utveckla spelteknik på trumset.

Ditt deltagande i studien är frivilligt och du har rätt att när som helst avbryta din medverkan utan att ange orsak till varför. Personuppgifter och/eller känslig information avseende exempelvis elever eller motsvarande kommer inte att publiceras och behandlas så att obehöriga ej kan ta del av dem.

Du har rätt till att få vara anonym om du vill och intervjuaren har valt att anonymisera samtliga informanter. Det innebär att varken du eller din arbetsplats kommer anges vid sitt riktiga namn. Du anses ha fått grundlig information beträffande etiska förhållningsregler för en sådan studie. Vid eventuella frågor är du välkommen att kontakta intervjuaren med något av kontaktalternativen uppe till höger.

Jag accepterar villkoren så som de angivits ovan och samtycker härmed till att delta i denna studie:

Informant

Intervjuare

Namnförtydligande

Namnförtydligande

Ort och datum

Ort och datum