



LUNDS
UNIVERSITET

MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

EXAMENSARBETE 15hp

Vårterminen 2022

Ämneslärarutbildningen i musik

Fred Kennberg, Kristian Lindberg och Victor Morand

**”När man lägger på hi-haten
får man lära om sig.”**

*En kvalitativ studie som prövar ett nytt material inom
linjärt trumspel.*

Handledare: Maria Becker Gruvstedt

Sammanfattning

Titel: “När man lägger på hi-haten får man lära om sig.” – *En kvalitativ studie som prövar ett nytt material inom linjärt trumspel.*

Författare: Fred Kennberg, Kristian Lindberg och Victor Morand

Inspirationen till att utforma ett eget material kommer från ett musikaliskt möte där vi tre författare uttryckte intresse för det linjära trumspellet. Ambitionen för själva skapandet grundades även i avsaknaden av ett material för trumslagare på en medelsvår nivå till mer avancerad nivå inom linjärt trumspel. Materialet innehåller ett tydligt syfte, konkreta övningar, tydlig progression och fokus på motivation och kreativitet. Materialet prövades sedan med följande frågeställning: Vilka synpunkter och uppfattningar om materialet ger trumelever och trumlärare uttryck för? Vilka förmågor anser informanterna utvecklas utifrån att arbeta med materialet? Hur beskriver informanterna upplevelsen av ett lustfyllt övningspass och på vilket sätt kan materialet bidra till den upplevelsen? Hur påverkar olika övningsstrategier informanternas resultat av att arbeta med materialet?

Litteraturen består främst av böcker som behandlar musikforskning, pedagogik och musikerskap. Studien är genomförd med två kvalitativa metoder; semi-strukturerade intervjuer och deltagande observationer. Informanterna består av trumlärare och trumelever på både gymnasier och folkhögskolor i Sverige. Resultatet visar att informanterna upplever materialet som utvecklande och passande för deras spelnivå. I diskussionen redovisas och diskuteras kopplingar mellan litteraturen och informanternas åsikter om materialet och lustfylld övning. Det framkommer att informanterna använder sig av övningsstrategier som stöds av litteratur. Slutsatsen visar att materialet har haft en positiv inverkan på informanternas uppfattning om linjärt trumspel men att materialet saknar tydlig koppling till informanternas bild av lustfylld övning. Trots det uppvisar informanterna att materialet har givit dem nya verktyg för att utveckla specifika färdigheter i deras trumspel.

Nyckelord: Instrumentalövning, linjärt trumspel, lustfylld övning, musikpedagogik, trummaterial och övningsmotivation

Abstract

Title: "When you add the hi-hat you have to relearn it." – *A qualitative study testing a new teaching material within linear drumming.*

Authors: Fred Kennberg, Kristian Lindberg and Victor Morand

The inspiration to design our own teaching material came from a musical meeting where we expressed an interest in linear drumming. The ambition for the actual creation was based on the lack of a material for drummers at an intermediate level to a more advanced level in linear drumming. The material contains a clear purpose, concrete exercises, clear progression and focus on motivation and creativity. The material was then examined on the basis of the following questions: What views and opinions do drum students and drum teachers express about the material? What abilities do the informants consider to be developed based on working with the material? How does the informants describe the experience of a joyful practice session and in what way can the material contribute to that experience? How do different practice strategies affect the informants results from working with the material?

The literature mainly consists of books that deal with music research, pedagogy, and music creation. The study was conducted using two qualitative methods: semi-structured interviews and participatory observations. The informants are drum teachers and students in gymnasiums and folk high schools in Sweden. The result shows that the informants perceive the material as suitable for their level of playing. In the discussion we present and discuss connections between the literature and the informants' opinions about the material and joyful practicing. It appears that the informants use practice strategies that are supported by literature. The conclusion shows that the material has had a positive impact on the informants understanding of linear drumming but that the material lacks a clear connection to the informants conception about joyful music practice. Nevertheless, the informants show that the material has given them new tools to develop specific skills in their drumming.

Keywords: Instrument practice, joyful practice, linear drumming, music pedagogy, practice motivation and teaching material

Förord

I det här examensarbetet har vi till en början tilldelat oss själva olika ansvarsområden men allteftersom arbetet har utvecklats så har vi valt att hjälpa varandra i de ansvar vi fått och på så vis låta hela arbetet bli vår gemensamma röst. Intervjuerna och observationerna utfördes dock individuellt då största delen av studierna genomfördes på skilda orter. Val av litteratur gjordes tidigt i arbetet och även där valde vi att dela upp böckerna mellan oss men till slut kom vi fram till att det gynnade hela arbetet om samtliga författare var införstådda med majoriteten av litteraturen.

Vi vill rikta ett stort tack till de informanter i form av lärare och elever som ställde upp på vår undersökning och bidrog med värdefulla tankar om övning, motivation och trummaterial.

Vi vill slutligen tacka vår handledare Maria Becker Gruvstedt för hennes tålamod och tydliga återkoppling genom arbetets gång. Det har varit otroligt givande och nödvändigt för hela studiens omfattning och resultat.

Innehållsförteckning

1. Inledning	7
1.1 Bakgrund	7
1.2 Linjärt koncept	8
1.3 Materialet	10
2. Syfte och frågeställningar	14
3. Litteraturgenomgång	16
3.1 Utveckling av kunskap	16
3.2 Kreativitet	18
3.3 Lust att lära och motivation	19
3.3.1 Uppgifters påverkan på motivation	21
3.3.2 Målsättningens påverkan på motivation.....	22
3.4 Erfarenhet som färdighetsutveckling	23
3.4.1 Principer för övning	23
3.4.2 Identifiering av mönster	25
4. Metod	27
4.1 Metodologiska överväganden	27
4.1.1 Kritik mot kvalitativ forskning.....	29
4.2 Studiens fokus och objekt	29
4.3 Två metoder för datainsamling	30
4.3.1 Observation	30
4.3.2 Semi-strukturerad intervju	31
4.4 Design av studien	31
4.4.1 Urval.....	32
4.4.2 Presentation av informanter	33
4.4.3 Genomförande av observationsstudie	33
4.4.4 Genomförande av intervjuer.....	34
4.4.5 Analys av data	34

4.5	Resultatens kvalitet	35
4.6	Etiska överväganden	36
5.	Resultat.....	37
5.1	Observationsresultat	37
5.1.1	Koordination	37
5.1.2	Tempo	37
5.1.3	Guldlocksprincip	38
5.1.4	Utmaningar.....	38
5.1.5	Dynamik.....	38
5.1.6	Orkestrering.....	39
5.2	Intervjuresultat	39
5.2.1	Åsikter om materialet.....	39
5.2.2	Färdigheter som övas	42
5.2.3	Motivation	43
5.2.4	Lustfylld övning	44
5.2.5	Användningsområde	46
6.	Diskussion	48
6.1	Åsikter om materialet	48
6.2	Färdigheter som övas	50
6.3	Övningsstrategier	53
6.4	Kunskapsformer och mönster.....	55
6.5	Motivationshöjande.....	56
6.6	Lustfylld övning.....	57
6.7	Användningsområde	59
7.	Slutsats	61
7.1	Vidare forskning.....	61
8.	Referenslista.....	63
	Bilaga 1	65

Bilaga 2	66
Bilaga 3	69
Bilaga 4	70

1. Inledning

Vi är tre trumslagare som studerar till att bli ämneslärare i musik på Musikhögskolan i Malmö. Under höstterminen på vårt sista studieår bestämde vi en träff där vi musicerade tillsammans och delade med oss av tankar och idéer för vårt instrument. Mötet inspirerade oss till att kontinuerligt träffas för att musicera och skapa ihop. Flera idéer bearbetades och efter hand växte ett intresse att sammanställa våra tankar i ett egenskrivet material, som i sin tur la grunden för det här examensarbetet. Vi som är blivande pedagoger känner ett ansvar över att arbetsmaterial som vi skapar till vår egen undervisning ska vara utformat efter pedagogiska idéer som är grundade i forskning och beprövad erfarenhet. Vår tanke är att en fördjupning i processen av att utforma ett material kan ge oss kunskap som kan bidra till en ökad kvalitet på framtida egenskapade material. Vårt material ska byggas utifrån egna erfarenheter, kunskaper och vara riktade till trumslagare som har arbetat med liknande material förut. Vi har undersökt många trumböcker och har kommit fram till att det saknas tryckt och publicerat material inom linjärt trumspel på den nivån som vi vill utforma. Många trumpedagoger berör ämnet på en grundläggande nivå men vi upplever att det saknas en fördjupning inom konceptet på den svenska marknaden.

Arbetet är inspirerat av ett citat från Schenck (2006) som lyder: “Ju roligare det är desto bättre går det och ju bättre det går desto roligare blir det” (s.167), då det här är vår upplevelse av att utforma och arbeta med materialet. Det ska finnas en relevans i materialet som genomsyrar hela konceptet som förhoppningsvis gör att trumslagaren vill fortsätta att utforska det.

1.1 Bakgrund

När vi, långt innan den här studien tog fart, började intressera oss för det som kallas för *linjärt trumspel* upptäckte vi att den största delen av det som vi har lärt oss om begreppet och dess innebörd kom från plattformar såsom Youtube och andra sociala medier. Den mindre delen av det vi har lärt oss har kommit från olika trumlärare som vi har stött på under åren. Vi ha identifierat att det finns ett behov av ett uppdaterat material som lyfter linjärt trumspel, då majoriteten av det som finns publicerades på 90-talet. Vår ingång till det här ämnet har skett genom olika trumslagare som till exempel David Garibaldi och

Steve Gadd. Vi har även fått olika övningar som berört linjärt trumspel under vår utbildning. Vår enade upplevelse av linjärt trumspel är att det är ett effektivt och roligt sätt att skapa välljudande och kreativa fills och komp.

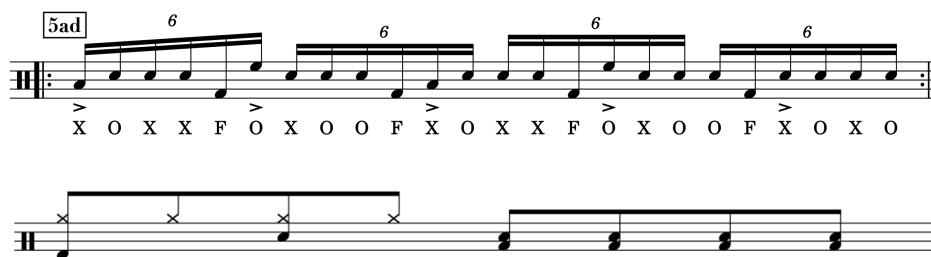
Begreppet lustfyllt symboliserar för oss en känsla av tillfredsställelse som musiker att klara av någonting som gör skillnad för sig själv. Det behöver inte nödvändigtvis vara ett fenomen som har hög användbarhet utan som är av relevans för individen. När trumslagaren har lust så lär den sig och när den lär sig skapas även lust. När vi har utformat det här materialet så har vi tagit oss an det på det sättet som vi upplever som mest lustfyllt och jämför vi med redan befintligt material så skiljer sig det åt i vissa fall. Som exempel kan vi se i David Garibaldis bok "Future Sounds", att hans förhållningssätt fokuserar mer på att utforma komp med hjälp av linjärt trumspel. Vi hittar exempel på hur en paradiddle kan bli ett komp i 4/4 och alla olika permutationer på den. Den största skillnaden jämfört med vårt material är att figurerna enbart är noterade i sextondelar eller trioler. I boken "4-way-coordination" skriven av Marvin Dahlgren och Elliot Fine (1963) hittar vi figurer på liknande sätt men även där enbart i sextondelar och trioler.

1.2 Linjärt koncept

Enligt vår erfarenhet av att vistas i trumslagarkretsar används ofta ordet *koncept* för att beskriva en idé, ett ramverk för musikalisk improvisation eller sätt att tänka för att avgränsa sina spelmöjligheter med syftet att öka det musikaliska uttrycket. I uppslagsverket NE (u.å.) definieras ordet som "något uttänkt, idé." Då vi upplever att den formuleringen är aningen otydlig så har vi tittat på definitioner på andra ställen för att tydliggöra vad vi menar när vi använder ordet. När vi slår upp ordet *konception* i NE har ordet fått definitionen "i modernt språkbruk grundtanke eller bärande idé bakom ett skapande arbete, i synnerhet konstnärligt". För ytterligare förtydligande kompletterar vi med Oxford Learner's Dictionaries (u.å.) definition av ordet *concept* som lyder "an idea or a principle that is connected with something abstract". De två senare definitionerna ligger som grund för vad ordet betyder när vi använder begreppet i det här arbetet och läsaren bör ha det i åtanke vidare in i texten.

Konceptet för materialet vi har utformat är grundat i ett spelsätt inom trummor som kallas för *linjärt trumspel*. Grunden i linjärt trumspel är att inga slag sker samtidigt. Det här sättet att spela skapar ett flöde i händer och fötter som är svårt att efterlikna med ett

icke-linjärt spelsätt. Det finns olika variationer kring vilket ramverk linjärt trumspel rör sig inom. I en variation kan exempelvis ett fill eller komp vara linjärt i grunden men innehålla något slag på bastrumman som kommer samtidigt som ett cymbalslag. Syftet med ramverken är inte att begränsa utan att avgränsa för att underlätta trumslagarens kreativitet. Valet bör vara baserat på ett konstnärligt eller speltekniskt val. Det ramverket som vi har valt att grunda vårt material på bygger på att en lem spelar åt gången, det vill säga att två lemmar aldrig samtidigt. De lemmar som inkluderas är höger hand, vänster hand och foten som spelar på bastrumman, vilket är höger fot enligt den traditionella konventionen. Vänster fot får en annan roll då den ska vara tillgänglig för att hålla pulsen på hi-haten. I Figur 1 visas ett exempel på hur en linjär notbild kan se ut jämfört med en icke-linjär. Våra iakttagelser från sociala medier är att linjärt trumspel är brett använt av många trummisar idag och används framför allt för att skapa kreativa och i vissa fall avancerade fills.



Figur 1: Jämförelse mellan notbilder med linjärt trumspel (övre) och icke-linjärt trumspel (nedre). Utdrag från vårt material (Bilaga 4).

Huvudsyftet med materialet är att användaren ska få förståelse för hur linjära fraser kan brytas ner i mindre delar, kunna identifiera dessa delar samt ha verktyg till att kunna manipulera dem på olika sätt för att kunna skapa något nytt av dem. Det här görs genom att sammanställa ett system där olika *celler* presenteras, följt av olika sätt att kombinera och manipulera dessa för att skapa musikaliska fraser. Celler är vad vi har valt att kalla de grundläggande handsättningarna som linjärt trumspel bygger på. I takt med att vi har utforskat och sammanställt det här systemet under vårt arbete, upplever vi att vår förmåga till att skapa nytt och improvisera inom ramarna för systemet har ökat. Vår tanke är att medvetenhet om hur fraser är uppbyggda och hur de kan förändras, skapar ett tankemönster som hjälper trummisar att kategorisera och memorera längre linjära fraser.

Likt hur en jazzmusiker kan upptäcka harmoniska mönster igenom steganalys av ackordfunktioner, kan en trummis upptäcka melodiska mönster genom analys av fraser. Istället för att behandla varje fras av flödande noter som något helt nytt, går det att urskilja familjära delar och därmed lyfts perspektivet.

1.3 Materialet

Första delen i materialet är ett försättsblad med instruktioner för hur trumslagaren ska förhålla sig till materialet och förklaringar på hur det ska brukas. I den här delen nämns *orkestrering*, *accenter* och *permutation* som förslag på sätt som cellerna kan manipuleras på. Orkestrering är i grova drag att bestämma vilken trumma som vilket slag ska spelas på. Slag med accenter spelas starkare än övriga slag. Permutation innebär att en serie slag förskjuts framåt eller bakåt i takten utan att förändras på andra sätt. Exempel på hur dessa ser ut i en notbild tas upp senare i kapitlet.

I nästa del presenteras några celler, varav vissa utgör basen för de exempel av fills som presenteras i den sista delen av materialet. Först presenteras celler bestående av handsättningar med tre slag, följt av de med fyra slag och fortlöper på liknande sätt upp till celler med nio slag. Cellerna döps efter hur många slag de består av, exempelvis grupper med tre slag får siffran 3, följt av en bokstav. Vi upplever att kommunikationen om cellerna underlättas när de namnges på det här sättet.

Eftersom vi upplever att en stor del av läromedlen för trumspel är anpassade för högerhänta vill vi utmana det här genom att pröva ett alternativt sätt att notera handsättning på. Istället för H (eller R) för höger och V (eller L) för vänster, noterar vi för ledande hand (X) och icke-ledande hand (O). Vilket av dem som spelas med höger eller vänster hand är upp till läsaren själv att bestämma. Det finns tidigare källor som använder den här typen av notation, som exempelvis arbetet ”Att utveckla läromedel i trumspel” av Elias Jakobsson och Lucas Jedahlus (2019) och Dante Agostinis bok *Méthode de Batterie* (1965), vilka gav oss inspiration till att använda det i det här arbetet. Figur 2 visar första cellen i grupperna med tre slag, som antingen spelas höger-vänster-vänster eller vänster-höger-höger.



Figur 2: *Cell 3a.* Utdrag från vårt material (Bilaga 4).

I den här delen av materialet finns även några exempel på manipulerade celler. I Figur 3 visas cellen 3d som spelas höger-vänster-fot, följt av samma cell permuterad ett steg i taget åt höger i 3e och 3f. Här inkluderas även slag på bastrumman som noteras med F (fot).



Figur 3: *Permuterad cell.* Utdrag från vårt material (Bilaga 4).

Till sist kommer den tredje delen av materialet som består av olika exempel på fills. När dessa fills utformades så valde vi ut några figurer och handsättningar som vi upplevde var användbara i flera olika musikaliska sammanhang. De fills som vi har utformat bygger enbart på de celler som finns med i den första delen av materialet. För att kunna spela dessa fills bör trumslagaren behärska majoriteten av cellerna. Skillnaden på fillen och cellerna är att fillen bör sättas i en musikalisk kontext och även spelas med hjälp av accenter och orkestreringar. När trumslagaren använder sig av accenter så har varje fill och cell en melodi som gör att det blir mer applicerbart i olika musikaliska kontexter. Vårt sätt att använda oss av dessa melodier har varit att spela figurerna i sextondelar men även variera oss genom att byta underdelning. Som exempel kan vi se att det finns fills i tre-grupper i sextondelar, kvintoler och sextondelstrioler. Det gör att det finns många olika sätt att spela exempelvis en grupp med tre slag genom att använda olika handsättningar och orkestreringar.

På liknande sätt som i föregående del så orienterar sig trumslagaren med hjälp av att fillen namnges efter det antalet slag i cellerna som frasen är byggt på. Fills med grupper om tre börjar med siffran 3 men efterföljs istället av två bokstäver. Första fillet i tre-

grupperna heter 3aa och är byggd på en följd av cell 3a (Figur 4). Varje gång cellen upprepas har X-slaget orkestrerats till en annan trumma och spelas med accent.



Figur 4: *Fill i tre-grupp, 3aa.* Utdrag från vårt material (Bilaga 4).

Fill-exemplen som materialet sedan fortsätter med kommer främst från celler och figurer som vi har lärt oss genom åren och som vi upplever är mest användbara i ett praktiskt musikaliskt sammanhang.

Ordlista

Ordlistan sammanställer trum-relaterade begrepp som används i arbetet. Den är framtagen utifrån erfarenhet och fleråriga studier av trummor och slagverk från författarna i studien.

Cell – En serie slag med utskriven handsättning.

Fill – En fras som spelas för att skapa kontrast i ett komp eller för att markera en övergång till ny formdel i musiken.

Fras – En sammansättning av exempelvis två celler. Flera fraser skapar ett fill.

Grid – Från engelskans ord för *rutnät*. Ett sätt att visualisera underdelning.

Handsättning – I vilken ordning händerna spelar en figur.

Komp – En oftast repeterande trumstämman som lägger en rytmisk bakgrund till den övriga musiken.

Grupp – En serie slag med bestämd siffra. Ex. grupp med fem slag

Koncept – I den här studien, ett material och ett sätt att spela trummor på.

Linjärt trumspel – En lem spelar i taget. Ex. Virvel och hi-hat får inte spela samtidigt.

Orkestrera – Att välja vilka trummor som spelas på med en given handsättning.

Paradiddle – Vanligt förekommande handsättning för samtids trumslagare.

Permutation – En cell eller figur vars handsättning förskjuts ett slag framåt eller bakåt.

Rudiment – Grundläggande handsättningar för trumslagare.

Vokabulär – Försvenskning av engelskans ”ordförråd” (vocabulary). Benämning på de musikaliska fraser en musiker har lärt sig och kan applicera i musikaliska sammanhang.

X = Ledande hand, O = Icke-ledande hand, F = Fot

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att pröva det material som vi har skapat för trumslagare och undersöka det, särskilt utifrån aspekterna färdighetsutveckling och motivation. Genom att undersöka vilka synpunkter och uppfattningar informanterna har om det skapade materialet och dess koncept, får vi ett perspektiv som kan öka vår förståelse för hur materialet kan förbättras. I samband med studien vill vi även undersöka vad lärare och elever anser är motiverande och lustfyllt att öva på och om vårt undervisningsmaterial kan bidra till det.

Våra forskningsfrågor är följande:

1. Vilka synpunkter och uppfattningar om materialet ger trumelever och trumlärare uttryck för?
2. Vilka förmågor anser informanterna utvecklas utifrån att arbeta med materialet?
3. Hur beskriver informanterna upplevelsen av ett lustfyllt övningspass och på vilket sätt kan materialet bidra till den upplevelsen?
4. Hur påverkar olika övningsstrategier informanternas resultat av att arbeta med materialet?

3. Litteraturgenomgång

I det här kapitlet presenteras tidigare forskning om kunskapsutveckling, kreativitet, motivation och övning.

3.1 Utveckling av kunskap

Hallam och Gaunt (2012) skriver att processen att utveckla en ny förmåga har några olika aspekter knutna till sig. För att den övande trumslagaren ska bli medveten om vad den kan och hur den ska lära sig nya saker så är det relevant att kunna skilja på olika typer av kunskap. Hallam och Gaunt skiljer på två kunskapsformer:

- *Processuella färdigheter (procedural skills)* - Yttrar sig i en individs fysiska görande. Individen utvecklar motoriska färdigheter genom de tre faserna; kognitiv-verbal-motoriska fasen, associativa fasen och autonoma fasen.
- *Deklarativt minne (declarative/factual knowledge)* - Yttrar sig i förståelse och intellektuellt kunnande och kan ofta uttryckas verbalt av individen. Individen utvecklar kunskap om exempelvis olika koncept, principer, regler och definieringar genom de tre faserna; acklimatisering, kompetens och expertis.

Kunskapsformernas tre olika faser beskriver läroprocessen där individen tar till sig ny kunskap som sedan bemästras. Trots att de två kunskapsformerna förvärvas på olika sätt ser läroprocessen till stor del likadan ut. Den första fasen består till största del av inläring där individen måste skapa en process för hur den ska ta sig an uppgiften och på vilket sätt den ska göras. Processen som är påbörjad behöver vara under kontroll, exempelvis genom att uppgiften utformas så att individen förstår vad som ska göras. Under den här fasen utvecklar individen insikter som gör att den kan bli sin egen lärare under kommande faser. I den andra fasen sätter individen ihop de färdigheter som har tränats för att kunna identifiera och eliminera eventuella fel och snedsteg som dykt upp under föregående fas. Här kan det vara relevant att få återkoppling från en person med mer erfarenhet för att veta att individen är på rätt väg. I den sista fasen automatiseras rörelserna, vilket innebär att de då kan användas på ett obehindrat sätt och appliceras i olika situationer (Hallam och Gaunt, 2012).

Även Kempe och West (1998) skriver att när vi upprepar erfarenheter, som i det här fallet tolkas som rörelser, skapas mönster som resulterar i automatiserade former av

kunskap. När författarna hänvisar till de läroprocesser som elever går igenom när de tar sig an något nytt används istället begreppet *schema*. För att vi ska förstå de läroprocesser som vi och elever går igenom belyser de det genom att bryta ner kunskapen till beståndsdelar. Schemat kan även hjälpa oss att förstå hur kunskap utvecklas och representeras.

Enligt Kempe och West (1998) finns det scheman kopplade till musikinlärning. När Kempe och West bryter ner dessa olika scheman påstår de att de hänger ihop med varandra och för att närma sig ett nytt schema bör du ha olika former av scheman införlivade. De tar upp exemplet att lära sig att improvisera och vad som krävs för att närma sig improvisation. Ett specifikt schema som du behöver ha inkorporerat är det automatiserade schemat som är en förutsättning för att kunna sätta ihop de musikaliska idéer som du som musiker har skaffat dig genom erfarenhet. Det automatiserade schemat består av *motoriska och kinestetiska* kunskapsformer/schematyper som till exempel kan vara att slå på en cymbal och stampa med foten på pedalen till bastrumman samtidigt. Helt enkelt en förutsättning för att uttrycka sig musikaliskt vid ett trumset och i sin tur även improvisera. En annan musikalisk kunskap säger Kempe och West (1998) är *kognitiva och begreppsliga* kunskapsformer/schematyper som syftar till exempel på kunskap om noter, funktionsanalys och ackordsbeteckningar. I kontrast till kognitiva och begreppsliga former finns även *emotionella och estetiska* kunskapsformer/schematyper som kan översättas till hur musikern tolkar text, bild, uttryck och känslor i musiken. Den fjärde formen består av *sociala och existentiella* kunskapsformer/schematyper och pekar på hur vi till exempel ser på sociala tillställningar för musik och hur vi agerar mot varandra när vi musicerar.

Levitin (2006) skriver att scheman kan ses som en förlängning av arbetsminnet. När mindre delar grupperas till meningsfulla helheter blir dem lättare att komma ihåg, vilket kallas för *chunking*. Genom chunking skapar musiker olika typer av scheman över hur olika delar sätts ihop i större helheter. För de flesta rutinerade musiker har olika scheman skapats för olika musikstilar och genrer. Det här hjälper musikern att förutsäga vad musiken kommer innehålla och vilka roller delarna kommer spela i helheten. Musikern som organiserar information på det här sättet kan applicera scheman på flera olika musikstycken och behöver därmed inte memorera varje ackord och ton i vart stycke för sig. Ett exempel som Levitin (2006) tar upp är att en pianist som får instruktionen att spela tonerna C – E – G – B får fram samma information enbart genom att veta att ett

Cmaj7 ska spelas. På så sätt tillgängliggörs en större mängd information genom chunking, då en hel ”chunk” med information hämtas på samma gång istället för några enskilda delar i taget.

Gärdenfors (2010) grupperar förståelse till två olika typer. Den ena typen kallas för ”*aha-upplevelsen*”, vilket syftar på när en individ får omedelbar insikt i ett sammanhang. Den andra typen av förståelse beskriver Gärdenfors som den längre processen där individen får ett större grepp om ett kunskapsområde över tid. Ett exempel på den långsamma typen av förståelse är när en individ lär sig att läsa. Oftast är inte individen medveten om att förståelsen ökar trots att den blir skickligare för varje gång aktiviteten utförs.

Enligt Hallam och Gaunt (2012) är kunskap, oavsett om den är kognitiv eller om det är en förmåga, något som sätter sig i långtidsminnet och kan användas under lång tid efter inläring. Vissa förmågor som har övats in och etablerat sig i motoriken är förmågor som är som mest resistenta mot att glömmas bort.

3.2 Kreativitet

Strandberg (2017) presenterar två olika förhållningssätt till kreativitet. Det ena förhållningssättet är reproduktion och det andra är att skapa något eget och nytt. Reproduktion kan bidra till att vi anpassar oss efter hur världen fungerar och ser ut. När en individ däremot skapar något nytt så eftersträvas utveckling. Den vuxna människan har bättre förutsättningar att vara kreativ än barnet trots att vi ofta tänker att barnet är det som är lekfullt och kreativt (Vygotskij i Strandberg, 2017). Wallerstedt, Lagerlöf och Pramling (2014) beskriver en musikalisk skapandeprocess hos barn som känslig, då barnen vill att det ska låta och se ut som sitt slutmål på en gång. Om det inte gör det kan barnen uppleva en känsla av misslyckande. Ett annat problem är att vid skoluppgifter som bygger på skapande finns en risk att barnen fokuserar på att passa in i uppgiften, snarare att få utlopp för sitt emotionella inre.

Enligt Wallerstedt, Lagerlöf och Pramling (2014) uppstår inte kreativitet från ett tomrum. För att en individ ska kunna skapa behövs först en grund av kunskap och tidigare erfarenheter att utgå ifrån. Författarna skriver att Vygotskijs teorier belyser att kreativa och skapande processer sker utifrån något vi redan känner till och benämner det här perspektivet som det *sociokulturella perspektivet*. I det här perspektiv beskrivs *kulturella*

redskap som något människor använder för att bevara och förmedla kunskap. Redskapen kan vara fysiska, exempelvis böcker och kartor, men kan även ha en mer abstrakt karaktär där språk är ett exempel som tas upp. Lärande är en process där en individ *approprierar* ett kulturellt redskap, vilket innebär att genom interaktion med redskapet på olika sätt får individen större insikt i hur den kan använda redskapet i olika situationer. Processen är i sin natur kreativ, då det krävs att individen aktivt skapar mening utifrån redskapet.

Att ta över ett redskap kräver ett aktivt meningsskapande av individen. Att till exempel ta över ett språk innebär inte att reproducera vad andra sagt. Individen kommer att använda språket i nya situationer för att kommunicera och skapa mening. Om individer bara i rent reproduktiv bemärkelse tog över färdiga redskap skulle samhället vara statiskt. Det är för att vi uppfinner nya redskap, använder dessa på nya sätt och förändrar dessa då vi använder dem, som vår kunskap utvecklas på en kollektiv nivå. (Wallerstedt, Lagerlöf och Pramling, 2014, s. 27)

Att få verktyg till att använda redskap på nya sätt menar Wallerstedt, Lagerlöf och Pramling är en förutsättning för att individen ska kunna nyttja redskapet på bästa sätt. Avsaknaden av en kreativ kontext kan på så sätt innebära en bristfällig appropriering.

Enligt Fostås (2002) är både improvisation och komposition viktiga delar för att främja kreativitet och eget tänkande hos elever. Komposition skapar en förståelse hos eleverna eftersom de får möjlighet att sätta ihop många delar av sin kunskap till något som de själva har skapat. Läraren har också möjlighet att styra hur kompositionen ska gå till för att passa ändamålet. Kompositionen kan byggas utefter ett visst material eller tonspråk och syftet för kompositionen kan även styras vilket innebär att kompositionen kan vara skapad till eleven själv eller till flera som ska spela tillsammans.

Kempe (2010) skriver att om elever får möjlighet att efter ha tagit del av en viss information uttrycka sin nyvunna kunskap är det av intresse hur kunskapen designas fram. Det som bör vara av vikt är hur de förstår sin nya kunskap, hur de presenterar den och i vilket format. Enligt Kempe är det inte alltid oproblemiskt när ny information presenteras eftersom mottagarens tidigare erfarenhet kan skapa friktion med den nya informationen.

3.3 Lust att lära och motivation

I Svenska Akademiens Ordlista definieras ordet lust som "känsla av glädje; nöje" (SAOL, 2015). En annan definition av ordet hittar vi i Svenska Akademiens Ordbok som lyder

“drift att komma i besittning av ngt l. åtnjuta ngt” (SAOB, 1941). Definitionen av begreppet “lust att lära” som tagits fram av inspektörsgruppen i Skolverkets rapport (Lindqvist et al., 2003) *Lusten att lära - med fokus på matematik* lyder: “den lärande har en inre positiv drivkraft och känner tillit till sin förmåga att på egen hand och tillsammans med andra söka och forma ny kunskap” (Lindqvist et al., 2003, s. 9). Levitin (2006) skriver att intresse för ett område kan vara en bidragande faktor till att kunskaper och färdigheter utvecklas fortare inom området. När en individ exempelvis tycker om att spela ett musikinstrument ökar förmågan att skapa minnesbilder under sitt övande på instrumentet. Enligt Lindqvist et al. (2003) har det utlästs att vissa barn, ungdomar och vuxna upplever lust att lära när de känner att både kropp och själ engageras i aktiviteten som utförs. Andra menar att lust att lära uppkommer vid en “aha-upplevelse” där de kan förstå ett samband. Enligt Lindqvist et al. (2003) är praktiska och estetiska ämnen vanligt förekommande hos elever när lust att lära diskuteras. Det kan beskrivas som en individuell upplevelse där eleverna upplever “upptäckariver” och glädje.

För att ta sig an uppgiften att lära någonting så behöver individen ha någon form av motivation (Pink 2010). Pink skiljer på *inre motivation* och *yttre motivation*. Inre motivation kommer från att individen själv vill utföra arbetet som krävs och kan se en belöning för sig själv som inte grundar sig i något materiellt. Den här typen av motivation beskriver Pink som den mest hälsosamma typen. Yttre motivation kommer inte från individen själv, utan kommer istället från yttre påverkan. Exempelvis kan det vara att erbjuda sina barn pengar för att göra läxor eller prestera bra inom matematik. Yttre motivation kan innehålla det Pink kallar för “Om-så”-belöningar vilket innebär att individen tydligt kan se vad som kommer att hända ifall uppgiften utförs. Hallam och Gaunt (2012) beskriver en positiv aspekt av yttre motivation som de kallar för den *sociala återkopplingen*. Det är den återkoppling som vi får från andra människor runt omkring oss i form av positiva reaktioner på vårt spel och utveckling som motiverar oss att vilja fortsätta musicera.

På ett ytligt plan delar Hallam och Gaunt (2012) in motivation för att musicera i fyra olika kategorier. 1) Musicerande för att tillfredsställa personliga behov. 2) Utveckla och behålla en positiv musikalisk identitet. 3) Hitta nya förhållningssätt till att lära sig musik. 4) Ha en stöttande miljö. Första kategorin innefattar behov som exempelvis att uppleva känslan av att klara av något och att utveckla sig själv på ett nyfikat sätt. Den andra kategorin kopplat till behovet att som musiker uppnå hög musikalisk standard men även

känslan av att tro på sig själv. Den tredje kategorin som har med förhållningssätt att göra innefattar behov som mål med musicerandet, viljan att lära sig nya saker och viljan att förstå. Där finns också behovet av att lyckas se sina eventuella misstag men också framgångar för vad de är. Det vill säga att om musikern har haft en övningsperiod med färre övningstimmar eller använt sig av fel strategier när den har övat presterar musikern därefter, istället för att se det som att den har bristande kunskaper. Den sista kategorin av motivationsbehov handlar om att få stöd från familj och vänner och även att ha förebilder. Det är också önskvärt att ha grupper där du kan utöva din profession och få återkoppling på det du presterar.

Enligt Lundgren och Lökhholm (2006) är beröm en viktig motivationshöjande aspekt. Berömmet kan ses som en belöning som i sin tur får personen att vilja fortsätta prestera på den nivån för att få mer beröm. Det kan även vara en metod för att stärka personens självkänsla. Personen som tar emot berömmet kommer att tolka och filtrera informationen gentemot den kontext det kommer i och vilket innehåll det har. Därför är det viktigt med ett välriktat och specifikt beröm som även kan ges vid rätt tillfälle. Lundgren och Lökhholm menar att beröm som ges för ofta och utan en specifik riktning eller uppriktighet kan ha negativa effekter hos mottagaren, berömmet blir då utan värde. Uppriktigheten i berömmet är en viktig aspekt då personen som tar emot berömmet oftast vet själv ifall uppgiften den utför är på god väg eller inte.

En aspekt som kan ge stor inverkan på motivation är vilket typ av mindset en individ har när ny kunskap presenteras. Dweck (2015) beskriver två olika mindset, ett *statiskt* och ett *dynamiskt*. Ett statiskt mindset syftar på att en individ har uppfattningen om att de egenskaper som den fått som barn är statiska och inte går att ändra på. Individen kan uppleva en konstant kamp i vardagen som kan ses som svart eller vitt, där vitt är att lyckas och svart är att misslyckas. Den andra typen av mindset som Dweck presenterar är det dynamiska där individen har insikten om att de egenskaper den har ej är konstanta eller har blivit tilldelade av någon annan, utan att det istället finns en chans att utvecklas. Människor med ett dynamiskt mindset skapar förutsättningar för att utvecklas, upptäcka och att få chansen att göra fel.

3.3.1 Uppgifters påverkan på motivation

Uppgifter och utmaningar som varken är för svåra eller för enkla kallas enligt Pink (2010) för *guldlocksuppgifter*. Det kan vara svårt att bedöma om en uppgift är för lätt eller för

svår vid första anblick. En uppgift kan dock vara uppbyggd på ett pedagogiskt sätt som gör att övningen hamnar inom ramen för guldlocksprincipen, då uppgiften ger en motivationshöjande effekt och en känsla av fullbordan hos den övande musikern. Enligt Kaplan (2004) är ett uppnåeligt mål något som inte är för frustrerande att utföra och inte heller för tråkigt vilket innebär att kroppen kan hantera övningen utan att bli för fysiskt ansträngd. Kaplan menar att den övande bör ha sådana mål som är uppnåbara inom en större uppgift för att kunna se en tydlig förbättring och för att efter varje moment kunna säga "bra jobbat" till sig själv.

Pink (2010) beskriver *flow* som en bidragande faktor för att uppnå mästerskap. Pink definierar flow som ett tillstånd där kroppen agerar av sig själv och där responsen på vad som måste göras är ögonblicklig. Förhållandet mellan individens förmågor och det som måste göras lever i perfekt symbios vilket liknar guldlocksuppgifternas uppbyggnad. Balans kan vara svår att uppnå men den är nödvändig för att uppnå mästerskap. Individen måste även veta varför den ska lägga ner tid på övning och vad det tjänar för syfte i deras liv.

Ett annat sätt att höja sin motivation enligt Pink (2010) är att göra rutinmässiga övningar. Här följer individen en fastslagen strategi som sedan tar individen mot ett redan fastställt mål. Dessa övningar bör inte kräva något större kreativt tänkande och behöver inte heller vara intressanta. Övningarna ska istället ge individen en tydlig start- och slutpunkt som ger små motivationshöjande injektioner utan några skadliga biverkningar.

3.3.2 Målsättningens påverkan på motivation

Pink (2010) skriver att till skillnad från de rutinmässiga uppgifterna som gav en kort men effektiv motivationshöjande injektion, kan uppsättning av mål hjälpa individen att få en tydlig inblick i sitt övande och därmed kunna få mer bestående motivationshöjningar. Mål som sätts upp av individen själv och som handlar om hur de ska bli bättre är oftast mest hälsosamma. Om ett mål sätts upp av någon annan, till exempel en lärare, blir det mer resultatdrivet för individen och effekten blir därmed inte lika god. Enligt Pink får individen bättre fokus om målet är satt efter sina egna villkor och viljor.

Green och Gallwey (1986) delar upp mål i tre olika typer; *prestationsmål* (performance), *upplevelsemål* (experience) och *lärandemål* (learning). Prestationsmål syftar på hur väl utövaren uppnår sina mål för själva utförandet, som att exempelvis utföra en svår passage i ett stycke. Upplevelsemål är mål för vad utövaren ska uppleva under

själva utförandet, exempelvis avslappning i kroppen eller att utövaren upplever utförandet som lustfyllt. Lärandemålen är när utföraren strävar efter att lära sig något eller få en viss erfarenhet. Green och Gallwey skriver att de tre måltyperna samverkar på ett sätt som gör att uppfyllandet av en måltyp kan ge positiv effekt på de andra, och kallar det här sättet att samverka för *The P.E.L Triangle*. Författarna menar att vid utförandet av exempelvis musik, är det vanligt förekommande att mer fokus ligger på prestationsmålen än på de andra måltyperna. Om utövaren istället sätter mål där var och en av måltyperna inkluderas, kan utövaren öka sin prestation, få mer positiva upplevelser av utförandet samt utvecklas snabbare.

3.4 Erfarenhet som färdighetsutveckling

Enligt Kempe och West (1998) är upprepade erfarenheter en förutsättning för att skapa motoriska scheman och automatisera rörelser. Exempelvis vid inläring av trummor ligger utövarens fokus först på vilken trumma som ska slås an och hur utövaren håller balansen när fötterna används. Med andra ord övas flera förmågor samtidigt. Efter flera upprepningar automatiseras till slut motoriska och kognitiva scheman som sedan med stor sannolikhet aldrig glöms bort, då det har blivit omedveten kunskap. Kempe och West menar att ju fler olika mönster en musiker automatiserar desto enklare blir det att fokusera på andra saker såsom musikaliskt uttryck, samspel och dynamik.

3.4.1 Principer för övning

När ett nytt moment ska utövas på ett instrument ökar sannolikheten att individen kan utföra det på samma sätt en gång till med större säkerhetsmarginal och även bättre uttryck på instrumentet. Om momentet upprepas ökar även sannolikheten för att komma upp i ett önskvärt tempo och en önskvärd känsla vid utförandet. Vid repetitiv övning skriver Schenck (2006) om principen "stigen i snön". Principen innebär att undvika felspelningar under inlärningsprocessen för att inte förvirra hjärnan för vad som är den önskade rörelsen. En risk med att följa snöstigsprincipen kan vara att individen går miste om den positiva aspekten av principen, istället så tvingar individen sin kropp att repetera obekväma rörelser av för långa passager i musiken. Individen kan även lida av brist på koncentrationen i stunden av övandet vilket leder till att principen ej fungerar. När det istället bildas fler stigar i snön kan det även skapa starka reaktioner på misstag som görs

vilket i sin tur leder till destruktiv övning. Snöstigsprincipen ska användas i ett skede av relativt hög koncentration och en medvetenhet av vad kroppen kan klara av i form av längd på passager och även teknisk färdighet på instrumentet (Schenck, 2006).

Vid ett övningspass är det väsentligt att arbeta med det som Millman (1994, refererad i Schenck, 2006) kallar för "jag kan känslan". Det här görs genom att öva på det som musikern redan kan och sedan experimentera med materialet/övningen och därmed fördjupa upplevelsen och förståelsen av övningen. En annan aspekt av övning är också att njuta av att spela det som redan är automatiserat. "All övning är egentligen spel, och allt spel är övning" (O'Connor, 1987, refererad i Schenck, 2006). Samtidigt som individen ska bejaka "jag-kan-känslan" är det även viktigt att vid ett övningspass försöka vidga sin bekvämlighetszon. Det finns en balansgång att ta hänsyn till vid den här typen av övning. Om musikern går för långt bort från sin bekvämlighetszon och tvingar kroppen att arbeta för hårt, blir det svårt att hålla kvar vid "jag-kan-känslan" och kroppen blir istället trött och motivationen försvinner. Det handlar därför om att hitta en balans mellan det som redan är automatiserat i kroppen och en rimligt svår utmaningskänsla (Millman, 1994, refererad i Schenck, 2006).

En viktig aspekt inom övning är uppdelning av musikstycket eller frasen. Musiker som inte är vana vid att öva kontinuerligt har en tendens att vilja spela igenom hela stycket på en gång utan förberedelser. Om stycket är av en kortare och simpel karaktär kan den här strategin fungera. Vid mer avancerade eller längre stycken/övningar blir det mer effektivt att dela upp det i mindre beståndsdelar. Det här hjälper även vid memorering av övningen i ett senare skede. Att genomföra små delar i taget ger en motivationshöjande effekt som sedan följs av en ännu större motivationshöjare när individen klarar hela stycket tack vare sin uppdelande övningsteknik (Jørgensen, 2011).

Vissa övningar eller musikstycken kan ha ett tempo som ligger bortom musikerns nuvarande kapacitet. Det finns olika strategier för att ta sig an den här utmaningen. Individen kan starta i ett långsamt tempo och gradvis öka till det önskvärda tempot vilket är den vanligaste strategin. En annan strategi är att spela övningen i det önskvärda tempot från början med fokus att bara ta sig igenom stycket och förbise misstag och sedan repetera övningen tills det fungerar (Jørgensen, 2011). Det finns både fördelar och nackdelar med att öka tempot gradvis. I vissa fall kan den övande förlora uppfattningen om hur musiken ska låta för att tempot är för långsamt. När själva musiken förloras i en övning ökar även risken för felspelningar vilket ger flera negativa effekter på

övningspasset (McPherson och Renwick, 2001 i Jørgensen, 2011). Ett alternativ till att använda den gradvisa ökningen av tempot är att starta långsamt i ett tempo där musiken fortfarande kan uppfattas och spelbarheten är funktionell och därefter variera mellan att spela i det långsamma tempot och sedan spela i det önskvärda tempot. Genom att arbeta med den här strategin kan den övande i vissa fall nå det önskvärda tempot snabbare än att bara öka gradvis. Detta beror på att den övande får vänja sig vid önskvärda tempot flera gånger under övningen. Den övande skapar därmed en målbild och en väl synlig progression, eftersom felspelningarna blir färre desto mer övning som sker (Donald, 1997 i Jørgensen, 2011).

3.4.2 Identifiering av mönster

Gärdenfors (2010) likställer förståelse med en förmåga att se ett mönster. När nya och gamla erfarenheter samspelar bildas ett nytt mönster i hjärnan som därmed skapar en ny förståelse för något. Den mänskliga hjärnan söker ständigt efter mönster som är bekanta sedan tidigare och som sedan används för att underlätta skapandet av nya mönster. “Vi ser och hör genom de mönster vi har tillägnat oss” (Gärdenfors, 2010, s. 137).

Enligt Gärdenfors (2010) finns det olika sätt för en lärare att lyfta fram mönster till sin elev. Detta kan ske genom att eleven imiterar läraren, där eleven tar över lärarens redan etablerade mönster och överför det till sig själv. Läraren kan presentera olika mönster för eleven och sedan låta eleven ta åt sig det som passar den bäst. Läraren kan även använda sig av liknelser för att hitta mönster i andra sammanhang som kan hjälpa eleven att hitta det nya mönstret i den önskvärda uppgiften. Om en elev har tidigare erfarenheter inom ett ämne som nu presenteras av en lärare kommer eleven ha mycket lättare att förstå det läraren vill förmedla, eftersom “Förståelse bygger på ett inriktat samspel mellan teoretisk kunskap och erfarenhet” (Gärdenfors, 2010, s. 151). På liknande sätt skriver Hattie (2008) att läraren måste kunna presentera flera strategier för eleven i en undervisningssituation. Eleven kan då använda dessa strategier för att förstå uppgiften eller övningen.

Hattie (2008) påpekar även vikten av att lärare ibland behöver backa när eleven är mitt i processen av att förstå. När eleven sedan har kommit en bit på vägen kan läraren ge fler idéer på hur uppgiften kan tas vidare och försöka koppla ihop elevens tidigare kunskaper med det nya. Det är i detta skede som eleven lär sig att koppla sina kunskaper till vad som lärs ut och då börjar experimenterandet med den nya uppgiften. Hattie menar att det är viktigt att låta eleven göra fel och ge konstruktiv feedback som uppmanar till att fortsätta

i rätt riktning. Fostås (2002) skriver att eleven har större möjlighet att öva och utforska uppgiften själv om det finns tydliga anvisningar och att uppgiften inte är för svår. När eleven är själv med övningen bör det finnas ett tydligt fokus där eleven kan känna att den vet vad som ska göras. Uppgiften ska vara lätt att bryta ner i mindre beståndsdelar och den ska även ge eleven möjlighet till att vara kreativ och utforska uppgiften i ett tidigt skede. Dessa aspekter skapar ett sammanhang för eleven som underlättar övningsprocessen på egen hand (Fostås, 2002).

Det finns många olika sätt att förhålla sig till övning och utveckling av färdigheter på sitt instrument. Trumslagaren David Garibaldi (1990) skriver att ett sätt som duktiga trumslagare har gjort för att nå en professionell nivå är att undersöka vad de vill uttrycka musikaliskt istället för att observera andra trumslagare och försöka låta likadant. Genom diskussion med andra, spenderad tid vid sitt instrument och reflektion över musik har de lyckats skapa ett eget sound som är bara deras:

One reason good players become great is that at some point in their development they began to focus on what they wanted to express musically instead of continuing to copy their favorite players. Ideally, through lots of playing, practicing, thinking things through, listening, exchanging ideas with others and experimentation, the player will have developed a style and sound of his or her own, as well as many musical ideas. (Garibaldi, 1990 s. 4)

Garibaldi menar genom att bygga upp ett personligt musikaliskt vokabulär skapas en individuell röst som enbart kan komma från en individ. Som trumslagare bör du sedan förstå hur de här fraserna och idéerna är konstruerade för att skapa en musikalisk kontext.

4. Metod

I detta kapitel presenteras överväganden kring valet av metod för studien. Det redogörs en beskrivning och jämförelse av skillnader mellan kvalitativ och kvantitativ forskning, samt tar in studiens fokus som ett perspektiv. Detta följs av en presentation av de metoder som har valts med en kort motivation till varför de valdes. Sedan beskrivs studiens design utifrån urval, presentation av informanter, genomförande, samt diskussion om resultatets kvalitet och etiska överväganden.

4.1 Metodologiska överväganden

Bryman (2011) skiljer på *kvantitativ* och *kvalitativ* forskning. Vid kvantitativ forskning samlas data av numerisk karaktär in och fokus ligger på att hitta ett logiskt synsätt mellan teori och forskning. Ett exempel på en metod för kvantitativ datainsamling är enkätstudie. Det vanligaste är att utforma en hypotes utifrån teori som sedan prövas. Det är viktigt att informationen som samlas in via exempelvis strukturerade intervjuer eller enkäter kan kvantifieras. När information kvantifieras gör den som utför studien en kodning av informationen, där den bearbetas och görs om till något som kan analyseras med hjälp av siffror. Sedan måste en tolkning av analysen göras och där kan forskaren se om hypotesen får något stöd i resultatet.

Kvalitativ forskning skiljer sig från kvantitativ forskning genom att den vanligtvis är mer inriktad på ord än på siffror. Bryman (2011) beskriver *emotionalism* som en av den kvalitativa forskningens fyra traditioner. Inom traditionen är studien inriktad mot att fånga det subjektiva och att få en djupare förståelse för erfarenheter och upplevelser. Vi som utför studien upplever att den här inriktningen stämmer överens med syftet av vår undersökning.

En kvalitativ metod för datainsamling är *observation*. Metoden går ut på att forskaren tar del av en situation med målet att samla in data med hjälp av sina sinnesintryck. Personerna i situationen som studeras kallas för *deltagare*, och kan bli mer eller mindre influerade av forskaren beroende på vilken typ av observation som utförs. I en *strukturerad* observation utgår forskaren från ett förberett *observationschema* som redskap för att registrera den data som anses vara relevant för insamlingen. Som alternativ till detta kan observationen vara *ostrukturerad*, där schema utelämnas till förmån för att

göra mer detaljerade beskrivningar av situationen och lämnar större utrymme till att registrera oväntade händelser. Under observationsstudien kan forskaren välja att göra den som *icke-deltagande* där den tar en mer passiv roll, eller *deltagande*, där studien utförs med en mer aktiv roll (Bryman, 2011). Vi författare ansåg att en sådan aktiv roll skulle öppna upp våra möjligheter att ställa frågor i stunden till deltagare samt svara på eventuella frågor som deltagare skulle kunna ha angående materialet. Av den anledningen valde vi deltagande observation som en av våra metoder för datainsamling.

En annan datainsamlingsmetod är att göra en *intervjustudie*. Intervjuer kan göras både kvantitativt och kvalitativt. Vid kvantitativa intervjuer, även kallat *strukturerade* intervjuer, är frågorna mer slutna och förbestämda på ett sätt som gör att de inte ändras under studien. De slutna frågorna är specifika och har oftast fasta svarsalternativ för att kunna jämföra respondenternas svar. Målet med den här typen av intervju är att svaren från samtliga respondenter ska kunna sammanställas och sedan jämföras, därför ska alla informanter mötas av exakt samma frågor. Vanliga fallgropar i strukturerade intervjuer är exempelvis att respondenten missförstår frågan, att intervjuaren formulerar frågan på ett otydligt sätt eller att informationen som intervjuaren tar del av registreras och bearbetas på ett felaktigt sätt jämfört med vad respondenten menade (Bryman, 2011).

Bryman (2011) beskriver olika typer av kvalitativa intervjuer. I en *semi-strukturerad* intervju har intervjuaren ett förberett frågeschema. Den här metoden skiljer sig från den kvantitativa strukturerade intervjun genom att ordningsföljden bland frågorna i den semi-strukturerade intervjun kan variera och intervjuaren har även möjlighet att ställa följdfrågor till respondenten. Frågorna är även mer allmänt formulerade. En annan typ av kvalitativ intervju är den *ostrukturerade* intervjun, vilket är ett mer informellt sätt att föra en intervju på då intervjuaren utgår ifrån en lista med teman som ska tas upp istället för frågor. Detta beror på att svaren inte ska sammanställas på ett kvantitativt sätt. En kvalitativ intervjumetod kan vara att använda *fokusgrupper*. Vid användandet av den här metoden ställer intervjuaren öppna frågor till respondenterna som sedan diskuterar sinsemellan medan intervjuaren lyssnar och dokumenterar eventuella viktiga upplevelser av diskussionen. Dessa intervjuer ska handla om en specifik situation som respondenterna har gemensamt och som de sedan diskuterar med hjälp av de öppna frågorna som intervjuaren ställer (Bryman, 2011). Vi författare ville både använda ett förberett frågeschema med öppna frågor och ha möjligheten att ställa följdfrågor till informanterna. Därför valde vi semi-strukturerad intervju som en andra metod för datainsamling.

4.1.1 Kritik mot kvalitativ forskning

Den kritik som den kvalitativa forskningen har fått har delvis riktats mot det synsätt som forskare generellt har när de genomför sin kvalitativa studie. Begreppet i sig är problematiskt enligt Bryman (2011) då gränsen för vad som är kvalitativ forskning är otydlig och att ett vanligt misstag är att beskriva den utifrån vad kvantitativ forskning inte är. Kvalitativ forskning består av flertalet olika metoder som i sig gör diskussionen komplex. De olika metoderna som förekommer inom ämnet är, etnografisk/deltagande observation, kvalitativa intervjuer, fokusgrupper, språkbaserade metoder för insamling och analys av kvalitativa data och insamling och kvalitativ analys av texter och dokument. Komplexiteten fortskrider då skillnaden på kvantitativ forskning och kvalitativa metoder skiljer sig åt på det sättet att kvalitativa metoder har en mer flertydig koppling mellan teori och praktik.

4.2 Studiens fokus och objekt

Studiens fokus ligger dels på att undersöka informanternas upplevelse av forskarnas egenskapade material, dels på informanternas upplevelser av övning och motivation. Båda delarna grundar sig i varje informants subjektiva upplevelser. För att besvara våra forskningsfrågor på ett så sanningsenligt sätt som möjligt, ansåg vi att undersökningen gynnas av metoder för datainsamling som ger informanterna utrymme att ge egna perspektiv och spontana reaktioner. Därför valde vi att genomföra semi-strukturerade intervjuer som huvudsaklig metod för datainsamling. Vi valde även att använda observation som datainsamling för att dokumentera reaktioner på vårt material som annars hade kunnat missas under intervjuerna.

Inom kvalitativ forskning är det vanligt förekommande att använda sig av *målstyrda urval*, vilket innebär att valet av informanter är medvetet avgränsat till grupper som forskaren anser kan ge relevant information i förhållande till forskningsfrågorna (Bryman, 2011). Den här urvalsmetoden anser vi är relevant för oss, då vår undersökning i första hand rör trumslagare och generellt sett inte ger någon djupare insikt av att göras på andra grupper.

4.3 Två metoder för datainsamling

I följande delar presenteras vilka metoder som har valts för datainsamling, följt av en motivering av valen. Senare beskrivs hur metoderna genomfördes i just den här studien.

4.3.1 Observation

Eftersom studien handlar om hur informanterna *upplever* vårt material, så har vi beslutat att använda oss av kvalitativa metoder. En av metoderna som valdes var deltagande observation. Deltagande observation tillåter forskaren att göra en direkt observation av informanternas beteende vilket bidrar med ett perspektiv som inte går att få via intervjuer då den som blir intervjuad endast kan återge vad den känner. Med hjälp av ett förberett observationsschema kan den som utför studien öka sina möjligheter att dokumentera relevanta detaljer. Andra fördelar med att använda observation tillsammans med intervju är att vissa frågeställningar som inte lämpar sig i en observation faller sig mer naturligt i en intervjusituation och ger deltagarna större möjlighet för reflektion (Bryman, 2011).

När forskaren utför en observationsstudie är det viktigt att tänka på att det finns många olika aspekter som kan påverka eller distrahera de sinnesintryck vi tar in. Det finns en risk att deltagarna blir uppmärksamma på att de är del av en studie vilket kan resultera i att deltagarna vill göra ett gott intryck på observatören. Enligt Bryman (2011) finns även en risk att deltagarna söker efter ledtrådar med avsikten att ta reda på hur de kan stärka studiens syfte. Björndal (2002) skriver att människor kan uppfatta situationer på olika sätt beroende på exempelvis sinnesstämning, mående och tidigare erfarenheter. Detta i kombination med människans svårigheter att fokusera på flera saker samtidigt, gör att forskaren kan gå miste om viktiga detaljer som uppenbarar sig i stunden. Genom att använda sig av ljud- och videoinspelningar *konserveras* observationstillfället, det vill säga att situationen kan observeras flera gånger i efterhand. På så vis kan forskaren rikta sitt fokus på olika saker och därmed upptäcka nya detaljer som ger en djupare förståelse av vad deltagarna kommunicerar. Däremot bör den som utför studien vara medveten om att en inspelning med ljud eller bild inte är en exakt kopia av verkligheten. Inspelningsmedium har sina begränsningar som gör att även observation genom detta kräver ett visst mått av observatörens egen tolkning.

4.3.2 Semi-strukturerad intervju

Kvalitativ intervju valdes som andra metod för datainsamling. För att ta reda på informanternas synpunkter och uppfattningar om materialet bedömde vi att intervjumetoden passade studien. Då vi är fler än en författare till detta arbete, valde vi att använda semi-strukturerade intervjuer för att ha möjlighet att till viss del individanpassa intervjuerna efter behov. Detta kan öppna upp möjligheten för nya perspektiv. Vid en semi-strukturerad intervju bör forskaren ha en lista över frågeställningar som ska beröras. I den typen av intervju finns det utrymme att gå utanför dessa frågeställningar eftersom fokus istället ligger på att respondenten ska få möjlighet att kunna förklara hur de upplever fenomenet som studeras (Bryman, 2011).

En intervju bör spelas in och sedan transkriberas i efterhand på ett noggrant sätt för att kunna fånga intervjupersonernas svar på det sättet som de förmedlade det. Om forskaren enbart antecknar är det svårt att få med uttryck och känslor som intervjupersonen förmedlar när den pratar. Att anteckna samtidigt som intervjun spelas in kan vara en god lösning för att kunna säkerställa att både det verbala och de icke verbala uttrycken kommer med i hanteringen av information. Forskaren kan anteckna saker som händer under intervjun som inte går att läsa av från inspelningen och samtidigt kunna ställa följdfrågor som dyker upp i stunden, utan att behöva anteckna dessa nya frågor. Enligt Bryman (2011) bör arbetet som krävs för att genomföra intervjustudier inte underskattas. Det tar lång tid att transkribera men det är det tillvägagångssättet som bäst bidrar till en säker hantering av informationen som gavs under intervjun.

4.4 Design av studien

Datainsamlingen skedde på gymnasium och folkhögskolor i Sverige. I de fall som vi agerade instrumentallärare, presenterades vårt material för eleverna i form av enskilda trumlektioner, där elevernas ordinarie huvudinstrumentlärare närvarade. I övriga fall observerades elevernas lektion med deras ordinarie huvudinstrumentlärare. Lektionerna filmades med ljud- och bildupptagning i observationssyfte, för att sedan analyseras i efterhand. Vi samarbetade med de instrumentallärare som ansvarar för eleverna och fick även ta del av deras perspektiv på vårt material.

4.4.1 Urval

Informanterna som valdes ut genom målstyrt urval, var elever som studerade musikinriktning med trummor som huvudinstrument på gymnasium och folkhögskola och verksamma trumlärare inom samma skolformer. Vi valde elever i den kategorin eftersom vi bedömde att vårt material lämpar sig bäst för trumslagare som har spelat under en längre tid. Vi bedömde även att vi potentiellt sett kunde få ett mer utförligt resultat från en informant som hade längre erfarenhet av övning.

Var och en av oss som utförde studien ansvarade för två elever och varsin lärare att utföra studien på. Under studien fick vi ett bortfall på en elev som ej medverkade på intervju, samt en elev som varken medverkade på observation eller intervju. Trots dessa bortfall valde vi att gå vidare med studien då vi bedömde att de resterande observationer och intervjuer som genomfördes gav användbara resultat. Totalt deltog åtta informanter i studien, varav fem var elever och tre var lärare. Fyra elever deltog i observationer. Fyra elever och tre lärare deltog i intervjuer.

Urvalsprocessen kan ha påverkat resultatets generaliserbarhet, eftersom det till viss del har skett genom det Bryman (2011) benämner som *bekvämlighetsurval*. När en forskare gör ett bekvämlighetsurval görs valet av informanter utefter lättillgänglighet. Bryman rekommenderar inte den här urvalsmetoden, eftersom de lättillgängliga informanterna med stor sannolikhet inte representerar gruppen som studeras som helhet. Enligt Bryman (2011) kan bekvämlighetsurval användas om möjligheten att samla in data uppkommer av tillfälliga skäl. I vårt fall genomfördes studien till viss del i samband med vår verksamhetsförlagda utbildning där vi naturligt mötte informanter som passade vår studie. Dessa resultat kan i den här typen av studie fungera som en grund till fortsatt forskning inom valt ämne. Eleverna i studien har i de flesta fall valts ut av de lärare som deltagit i studien, då lärarna är de som känner eleverna bäst och vet vilka som har goda förutsättningar för att arbeta med det material vi förberett. En fördel med att eleverna valdes ut på detta sätt kan vara att en större och mer avancerad del av materialet kunde prövas under studien. Vår bedömning var att om eleverna hade fastnat tidigt in i materialet hade vi riskerat att missa utsagor som berörde de senare delarna. Den här avvägningen gjorde att vi valde att fortsätta studien med ett kritiskt förhållningssätt till resultaten enligt Lantz (2013) princip att hålla sig öppen till andra tolkningsmöjligheter, som vi beskriver närmre under punkten resultatets kvalitet.

4.4.2 Presentation av informanter

Informanterna är en homogen grupp, de är alla män. Omständigheter kring vilka skolor och lärare vi har haft tillgång till har påverkat urvalet av informanter. Även om vi är medvetna om att studiens resultat och tillförlitlighet kan ha påverkats av den skeva könsfördelningen så har vi valt att genomföra den med de förutsättningar vi haft. Vi gör bedömningen att könsidentitet inte är tillräckligt starkt kopplat till det vi undersöker för att resultaten ska bli obrukbara. Eftersom vi ville undvika en exkluderande klang i nästkommande delar i arbetet, valde vi att presentera informanterna med könlösa benämningar.

- Elev 1 går sitt andra år på en folkhögskola med musikinriktning.
- Elev 2 går sitt första år på en folkhögskola med musikinriktning och har tidigare gått ett år på en annan folkhögskola med musikinriktning.
- Elev 3 går sitt tredje år på gymnasial musikinlinje.
- Elev 4 går sitt tredje år på gymnasial musikinlinje.
- Elev 5 går sitt första år på folkhögskola med musikinriktning.
- Lärare A undervisar i trummor på en folkhögskola.
- Lärare B undervisar i trummor på en gymnasieskola.
- Lärare C undervisar i trummor på en gymnasieskola.

4.4.3 Genomförande av observationsstudie

Totalt observerades fyra olika lektionstillfällen som filmades med en Zoom Q2n samt extra ljudupptagning med hjälp av mobiltelefon. Två av observationerna skedde under respektive elevs enskilda trumlektion på deras gymnasieskola. Lektionerna skedde under en och samma eftermiddag och var cirka 30 minuter långa vardera. Elevernas ordinarie trumlärare hade fått materialet i förväg och presenterade det för första gången för eleverna. De andra två observationerna skedde under enskilda trumlektioner på elevernas folkhögskola och leddes istället utav en av författarna till den här studien. Undersökningen ägde rum på eftermiddagen i folkhögskolans trumsal och lektionerna var cirka 40 minuter långa. Under dessa lektioner hade materialet redan presenterats för eleverna en gång tidigare. Samtliga lektionstillfällen spelades in med video- och ljudupptagning för ytterligare observation och analys i ett senare skede.

4.4.4 Genomförande av intervjuer

Vi tog kontakt med informanterna via mejl eller via muntlig överenskommelse. Under två elevintervjuer och en lärarintervju närvarade informant och författare av studien i samma fysiska rum och spelades in med en mobil och en Zoom Q2n. Resterande fyra intervjuer skedde via fjärrsamtal över mötesprogrammet Zoom och spelades även in med en sekundär ljudupptagning. Dessa inspelningar sparades för senare transkription och analys. De flesta intervjuerna varade mellan 20–30 minuter, en varade under längre tid. Frågorna ställdes utifrån en intervjuguide (se bilaga 2) som utgångspunkt för att täcka in de ämnen som var avsedda att undersökas, men öppnade för spontana följdfrågor som inte planerades i förväg. I resultat- och diskussionskapitlet förekommer vissa omskrivningar av informanternas meningsuppbyggnader utan att ändra innebörden av vad som sägs för att öka läsbarheten. I samband med intervjuerna fick informanterna ta del av en samtyckesblankett (se bilaga 1).

4.4.5 Analys av data

Filmerna från lektionerna samt transkriptionerna från intervjuerna analyserades vardera med tematiska analysmetoder (Bryman, 2011). Enligt den tematiska analysen har vi letat efter återkommande teman som vi ansåg var relevanta för studiens frågeställning. De teman som skapades för observationerna respektive intervjuerna skilde sig åt eftersom vi ansåg att de båda studierna berörde olika aspekter av det vi ville undersöka.

Under analysen av observationerna studerade vi filmerna tillsammans och antecknade individuellt i varsitt observationsschema (se bilaga 3) som var utformat för att dokumentera företeelser som vi ansåg var relevanta för den här studien. Efter varje film diskuterade vi vad vi hade sett och jämförde våra anteckningar i observationsschemat för att sedan sammanställa en slutgiltig dokumentation av varje lektionstillfälle. Vår avsikt med detta tillvägagångssätt var att övriga författare som inte hade medverkat under lektionen skulle få tillfälle att utföra en sekundäranalys (Bryman, 2011). En sekundäranalys kan potentiellt bidra med kompletterande perspektiv till helhetsbilden. Observationsresultatet delades upp i följande teman: koordination, tempo, guldlocksprincip, utmaningar, dynamik och orkestrering.

Inför analysen av intervjustudierna transkriberades först informanternas utsagor ordagrant. Sedan plockades majoriteten av fyllnadsord såsom ”liksom”, ”typ” och ”alltså”

bort, inför att det skulle tas in i resultatdelen. Kvale & Brinkman (2014) föreslår detta tillvägagångssätt för att öka läsbarheten när citaten presenteras för läsaren. Transkriptionerna färgkodades efter teman som vi kunde urskilja i utsagorna och sammanställdes sedan i resultatet. Intervjuresultatet delades upp i följande teman: åsikter om materialet, färdigheter som övas, motivation, lustfylld övning och användningsområde.

4.5 Resultatens kvalitet

När det talas om tillförlitlighet i resultatet från en kvalitativ studie delar Bryman (2011) in detta i fyra delkriterier; trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och en möjlighet att styrka och konfirmera. Trovärdigheten i hur väl en forskare beskriver de, ibland flera, sociala verkligheter som presenteras i resultatet är avgörande för hur den tas emot av läsaren och kan bland annat skapas genom att datainsamlingen sker genom flera metoder. Överförbarhet i kvalitativa studier fungerar annorlunda än i kvantitativa studier. Även om en studie görs en gång till på exakt samma sätt, kan resultaten variera. Därför ses överförbarhet i en kvalitativ studie vanligtvis i att resultaten presenteras utförligt, och förser tillräckligt med information för att läsaren ska kunna bilda sig en egen uppfattning om hur överförbara resultaten är. För att öka pålitligheten i ett resultat ska forskaren uppvisa ett granskande synsätt och göra en utförlig beskrivning av de faser som forskningsprocessen har gått genom. Genom att styrka och konfirmera sitt resultat visar forskaren att resultatet inte kommer ha en fullständig objektivitet och är tydlig med att utförandet och slutsatserna av studien inte är påverkat av egna värderingar eller teoretisk bakgrund.

Lantz (2013) skriver att analyser utifrån ett fåtal intervjuer eller observationer behövs granskas kritiskt och diskuteras hur generaliserbara resultaten är. I studier med flera undersökningar kan resultatet vara ett underlag för att lyfta fram kvaliteter och kvantiteter som skiljer sig åt i de olika fallen. Genom att anta principen att under forskningsprocessen fråga sig om där finns fler alternativa tolkningsmöjligheter, öppnar forskaren upp sitt förstående för hur generaliserbara slutsatserna är i praktiken. Det är utifrån dessa kriterier och principer som resultatet har granskats, presenterats och diskuterats. Vi som författare av studien har behandlat resultatet utifrån att det inte finns endast en sanning och att det finns fler sanningar än de som tas upp i den här studien.

4.6 Etiska överväganden

Studien har genomförts utifrån Vetenskapsrådets (2017) fyra huvudkrav. Det första kravet heter *informationskravet*, vilket innebär att forskaren måste informera de informanter som har deltagit i studien om de villkor som de ställer upp på. Informanterna ska även informeras om att de när som helst kan avbryta sitt deltagande i studien oavsett anledning. Det andra kravet heter *samtyckeskravet* och innebär att informanterna måste skriva på en samtyckesblankett där de blir informerade om vilken roll de kommer att ha i studien och där de även kan hitta kontaktuppgifter till forskarna i fråga. Det tredje kravet är *konfidentialitetskravet* och handlar om hur forskaren behandlar informanternas uppgifter och att de är garanterade anonymitet. Här ingår även att eventuella etiska känsliga data blir behandlade med sekretess. Det sista kravet är *nyttjandekravet*, vilket innebär att uppgifter om informanter ej får användas utanför forskningens ramar (Vetenskapsrådet, 2017).

Åtgärder har tagits för att säkerställa att studien följer dessa fyra huvudkrav. Samtliga informanter i den här studien har tagit del av och skrivit under samtyckesblanketter (se bilaga 1). Dessa samtyckesblanketter innehöll våra kontaktuppgifter, information om studiens upplägg och syfte, samt information om hur informanternas kontaktuppgifter och utsagor behandlades i studien. Informanterna har även aidentifierats och benämns enbart efter om de är lärare eller elev, exempelvis Lärare A och Elev 3.

5. Resultat

I det här kapitlet presenteras resultaten från observationerna och intervjuerna. Resultaten presenteras utifrån de teman som valdes fram under analysprocessen.

5.1 Observationsresultat

Observationsstudiernas resultat presenteras utifrån följande teman: koordination, tempo, guldlocksprincip, utmaningar, dynamik och orkestrering.

5.1.1 Koordination

Observationerna tydde på att samtliga informanter uppvisade svårigheter i form av att hålla en fjärdelspuls i vänsterfoten under genomförandet av övningarna. En lösning på problemet för Elev 1 och Elev 2 var att byta till åttondelsunderdelning i vänsterfoten. Lösningen var effektiv i lägre tempi men skapade svårigheter i högre tempi. Elev 1 uttryckte: "När man lägger på hi-haten får man lära om sig". Från observationer framkom det att det skapades en obalans i kroppen för Elev 1 när båda fötterna samverkade till följd av vänsterfotens fjärdedelspuls. Även Elev 3 uppvisade svårigheter att koordinera figurerna med vänsterfoten på fjärdedelar.

5.1.2 Tempo

Under kategorien tempo utläste vi att informanterna uppvisade svårigheter med olika tempi på olika sätt. Vi observerade att Elev 1 mötte svårigheter att spela övningarna i ett tempo som kunde överföras i ett musikaliskt sammanhang, medan Elev 2 stötte på svårigheter att behålla ett flöde i långsammare tempi. Vi utläste också att tempot som Elev 3 klarade av att spela i ökade under lektionens förlopp. En gemensam faktor för alla informanter var att det fanns ett individuellt tempo där den enskilda övningen flöt på som bäst. Detta tempo låg i mitten av deras individuellt snabbaste och långsammaste tempo för övningen.

5.1.3 Guldlocksprincip

Observationen tydde på att det fanns olika övningar i materialet som hamnade inom guldlocksprincipen för informanterna. Dessa övningar skiljde sig åt nivåmässigt beroende på informantens förkunskaper inom ämnet linjärt trumspel. Vi utläste att samtliga informanter kunde hitta en eller flera delar i materialet där övningarna varken var för svåra eller för lätta. När Elev 4 fick sätta ihop ett fill från materialet med ett komp, skapades en musikalisk kontext där uppgiften matchade elevens färdighetsnivå enligt guldlocksprincipen. Under ett annat tillfälle observerade vi att den undervisande läraren till Elev 3 anpassade övningarna i materialet så att eleven klarade av att spela övningarna med flyt. När Elev 3 lyckades spela en övning i några takter och därefter valde läraren att gå vidare med ytterligare en övning och anpassa den genom att till exempel byta handsättning.

5.1.4 Utmaningar

Under lektionerna som observerades noterade vi att ett lägre tempo och fler repetitioner krävdes för att samtliga informanter skulle klara av att spela grupper med udda antal slag, jämfört med när de spelade grupper med jämnt antal slag. Observationen visade att Elev 1 kunde spela grupper med sju slag, så länge cellen inte förankrades i någon puls. När läraren sedan gav en puls på hi-hat kom Elev 1 av sig och slutade spela. När samma figur sedan spelades med sextondelstriolunderdelning kunde elev 1 inte utföra detta. Elev 3 kunde återge grupper med fem slag när dessa spelades underdelade i kvintoler. När samma figur däremot spelades underdelade i sextondelar utläste vi att Elev 3 hade svårt att återge figuren. Under samtliga lektioner gav lärarna verbala tips åt eleverna som vi kunde utläsa hade en positiv effekt på elevernas prestation. Dessa tips innefattade exempelvis att påverka svårighetsgraden på övningarna genom att spela i ett annat tempo, eller att sätta figurerna i en musikalisk kontext genom orkestrering. Observationerna tydde på att eleverna i vissa fall visade svårigheter med att dela upp fraser och öva in mindre moment av övningen.

5.1.5 Dynamik

Genom att jämföra dynamiska skillnader mellan de olika informanternas spel observerade vi att bland annat Elev 2 hade liten skillnad i styrkan på slagen. Alla slag blev lika starka

och när läraren påpekade det resulterade det inte i någon större skillnad. Elev 3 spelade med accenter i övningarna på första lektionen. Att spela med accenter förbättrade flödet i elevens spel och bidrog till ett mer musikaliskt uttryck.

5.1.6 Orkestrering

I samtliga observationer kunde vi utläsa att lärarens förslag på orkestreringar hjälpte eleverna att skapa en musikalisk förankring till övningarna. Elev 4 visade större vana för grupper med tre slag när dessa orkestrerades till skillnad från när övningen bara spelades på virveltrumman. Det skapades automatiskt ett mer dynamiskt och musikaliskt spelsätt tack vare orkestreringen som läraren föreslog.

5.2 Intervjuresultat

Intervjustudiernas resultat presenteras utifrån följande teman: åsikter om materialet, färdigheter som övas, motivation, lustfylld övning och användningsområde. Eftersom studiens syfte inte är att jämföra likheter och skillnader mellan elever och lärares uttalanden kommer deras utsagor att mestadels skrivas i samma stycke för att öka läsbarheten. I vissa fall uttrycker lärare och elever olika åsikter och då kommer lärarperspektiv och elevperspektiv vara tydligt uppdelat.

5.2.1 Åsikter om materialet

I intervjun säger Lärare B att en lärare kan behöva förklara konceptet till en elev för att hjälpa de att förstå vad materialet handlar om. Detta beror på att det måste finnas en stabil grund gällande materialets celler för att kunna sätta ihop dem till ett sammanhängande fill. Enligt Lärare B spelar mängden text i materialet, layouten och designen i sig mindre roll, då layouten i materialet är svår att förtydliga med fler ord eller fler noter. Läraren menar att material inte alltid behöver ha en större förklaring, utan kan även fungera som en enkel språngbräda till att komma i gång med ett övningspass genom att använda materialet som en övning i koordination på trumsetet. Lärare A uttrycker liknande åsikter som Lärare B och säger att en trumlärare bör vara noga med hur ett material presenteras för göra det lättillgängligt för eleverna. Lärare A säger att valen av ord påverkar elevernas syn på hur tillgängligt materialet är och att det ej bör innehålla fraser som "oändligt med variationer".

Läraren C uttrycker i intervjun att trumböcker oftast är skrivna för högerhänta och tycker att det finns ”någon sorts upplåsning pedagogiskt” i att lyfta handsättning från att notera höger och vänster. Läraren önskade att där fanns en uppmaning till att även göra övningarna utifrån att X är icke-ledande hand någonstans i materialet. Lärare B uttrycker att progressionen i materialet skulle kunna lägga mer vikt vid de udda grupperna:

Alltså jag tycker att det är bra det här att börjar med 3, 4, 5 och 6 osv. Ja, personligen så tycker jag att man ska ha med de här fem-grupper och kan gärna ha sju-grupper också, avdramatisera, det är fem slag i en följd, det är väl bara att göra. Precis som 3-takt har varit ovan en gång (skratt) liksom så är fem lite ovan kanske. (Lärare B)

Lärare B menar även att materialet borde fortsätta efter grupper med fem och sex slag, till både sju- och niogrupper eftersom det här skulle kunna avdramatisera dessa längre grupper redan i gymnasiet. När Lärare A får frågan om hur nivån på materialet passar den åldersgrupp som studien riktar sig till svarar läraren att det kan vara en brygga till en högre nivå. Läraren säger:

För att det börjar ju också enkelt. Det här enkla, det kan man ju ha liksom på första med tre slag där, skulle man ju kunna köra på kulturskola till exempel. Men när man väl kommer till fyra, fem slag då är vi uppe på folkhögskola liksom. Jag vet inte om du fick med elva också men niogrupperna, där snuddar man på det svåra igen, så att den verkligen täcker slutet av det lätta, hela mellan och början av det svåra. (Lärare A)

Vidare säger Lärare A att materialet bör göras mer omfattande och innehålla fler variationer av varje gruppering med fler exempel och andra underdelningar. Det uttrycks även att informationen som vi finner i inledningen är en viktig beståndsdel i materialet och fyller sin funktion, men att den kan ta större plats alltefter materialet fortlöper.

I intervjun tar Lärare C upp nyttan med att uppmana till kreativitet genom att skapa egna fraser i materialet. Läraren menar att det hade blivit en alltför stor börda att skriva ut varenda fras som går att göra med alla olika kombinationer, både för den som skapar materialet och för läsaren som ska ta sig igenom det. Dessutom påpekar läraren att det kan bli kontraproduktivt eftersom det kan signalera för läsaren att det är det enda sättet att spela dem på: ”Du kan hitta på dina egna utifrån det, och det tycker jag är bra med materialet. Man ska trycka på att här är exempel som ni har gjort, använd nu din egen kreativitet till att börja blanda” (Lärare C).

Elev 3 uttrycker i intervjun att sättet som handsättningen noteras på (X, O och F) upplevdes som ovanligt och krävde extra koncentration på uppgiften. Dock menar eleven att det inte skulle utgöra ett hinder i längden, allt eftersom vanan vid noteringssättet ökar. Elev 2 uttrycker i sin intervju att idén med att skriva X och O är mycket mer inkluderande och enkelt att förstå för alla. Vidare tycker Elev 2 att materialet innehåller mycket information som i vissa fall kan göra det svårt att överskåda. Eleven uttrycker att övningarna kan ta större plats i layouten för att öka läsbarheten.

Elev 3 medger att linjärt trumspel inte är något nytt men säger vidare att det finns en nytta i att ha tillgång till nedskrivna fraser, då detta bland annat lättar tankebördan vid inläring av nya fraser som inte går jämnt med puls och taktart. Dock påpekar eleven vikten av att läsaren får redskap till att göra om fraserna och skapa något eget av dem.

Jag tycker det är till en början kan vara nice och få lite ideer, alltså så här kan du spela detta liksom. Men sen så är det ju väldigt viktigt att man också poängterar att det inte är det enda sättet att spela det på, utan man får spela den på olika sätt. Så att man ändå öppnar upp för att få det till sitt eget. Så jag tror på att ha det där på båda sätt, så man börjar med att lära sig handsättningen på platta eller mellan virvel och bastrumma bara för att få in det. Sen så får man kanske visa, så här spelar jag det, så kan du spela, men sen kan du spela så här också. Att man liksom öppnar upp förståelsen för att man kan göra vad man vill.
(Elev 3)

Genom att både ge läsaren förkomponerade fraser, samt metoder för att ändra fraserna, menar Elev 3 att läsaren får förutsättningar för att göra materialet till sitt eget. Under intervjun säger Elev 1 att synen på linjärt trumspel har utökats, från ett begränsat antal kombinationer som användes, till att nu ha fått en större uppfattning av hur många fler kombinationer och mönster det finns och som kan användas. Elev 2 uttrycker liknande åsikter om att ha fått upp ögonen för hur många olika variationer det finns av linjära handsättningar och att även eleven har upplevt sig bara använda ett begränsat antal fills tidigare. "Man bara spelar enkla fills hela tiden när man inte vet vad man ska spela och det här ger lite mer inspiration till att komma på lite mer komplicerade grejer som är lite roligare att spela" (Elev 2).

Elev 1 uttrycker i intervjun att själva konceptet är lätt att förstå, "det kändes enkelt fast man kan ju samtidigt göra väldigt mycket med det" (Elev 1). Elev 1 säger även att materialet i sig var lätt att begripa och att det hade kunnat användas utan en introduktion av en lärare och kunnat börja öva på det på egen hand. Även Elev 2 säger att materialet

var väldigt enkelt i början, men att det blev mer komplicerat desto större grupperna blev. Elev 1 tycker att materialet passar för trumslagare som har kommit en bit på vägen och som har erfarenhet av att läsa noter och att spela olika rudiments. Elev 1 säger även att det var intressant att se hur vissa av cellerna kändes väldigt enkla och naturliga att spela medan andra celler skapade svårigheter som det var tvunget att övas mer på.

Vissa grupperingar känns naturliga som att när man har spelat den en gång så bara ja okej det är denna och sen så spelar man och så går det jättebra men andra är... det beror på vilken av dom man spelar. För vissa känns superaviga. (Elev 1)

5.2.2 Färdigheter som övas

I intervjun med Lärare B kan vi utläsa att flöde och koordination är två färdigheter som övas vid inläring av materialet, Lärare C uttrycker liknande att materialet förbättrar koordination och timing vilket Elev 5 också håller med om. Elev 2 säger att ”man måste ha väldigt bra koordination mellan händerna och fötterna för att få de tigha och flytande på ett bra sätt”. Lärare B påstår även att det tränar det musikaliska örat när eleven får möjlighet att orkestrera och konstruera egna fills och komp från cellerna. Även Elev 5 upplever att gehöret utvecklas av att jobba med materialet och när eleven lyssnar på musik för nöjes skull kan den höra när en trumslagare använder sig av ett linjärt komp. Lärare B säger att alla övningar, oavsett övningsfokus och material bör landa i någon musikalisk kontext. Lärare C menar att om övningarna spelas till metronom eller musik ökar den musikaliska tidsuppfattningen, att trumslagaren får en bättre uppfattning om hur varje underdelning förhåller sig till pulsen. Lärare B säger att materialet utvecklar solospel inom trummor och även förmågan att bygga fills och komp till olika musikaliska sammanhang. Lärare C och Lärare B uttrycker att övningarna i häftet kan bidra till att bygga och utöka ett musikaliskt vokabulär. Elev 5 jämför det musikaliska vokabuläret med att prata: ”som när man pratar, man vill uttrycka sig såhär men att man inte riktigt hittar rätt ord och sen så kanske man lär sig svårare ord och det är lite som den grejen”.

Enligt både Elev 1 och Elev 2 blir det en koordinationsövning när de övar på att spela hi-hat samtidigt i vänsterfoten. Elev 1 menar att svårigheten ökar när den fjärde lemmen blir satt i spel men att sammanhanget blir mycket tydligare då. Elev 3 säger också att koordinationen utvecklas men tillägger att ”friheten att lite spela vad man vill” även blir bättre. Elev 1 och Elev 2 säger även att grunden av själva övningarna skapar färdigheter

i teknik, eftersom det spelas i olika tempi med olika utmanande handsättningar. Elev 3 tar upp i sin intervju att fem-grupperna var särskilt utmanande för då eleven knappt hade någon erfarenhet av det sedan tidigare. Elev 2 menar att övningarna kan skapa intressanta accenter som hamnar på ovana ställen i förhållande till underdelning och puls.

5.2.3 Motivation

När Lärare A får frågan "Vad anser du är motivationshöjande i din egen övning?" så säger Lärare A att motivation skapas av att se sin egen progression och höra sin egen förbättring. Lärare B menar också att motivationen ökar om läraren hittar en övning som har en tydlig progression, som även hamnar i en perfekt nivå i jämförelse till färdigheterna. Läraren strävar efter att hamna i ett mindset där övningen kan flyta på och där uppgiften känns lagom utmanande. Lärare B strävar alltid efter att uppnå detta mindset både vid övning och vid samspel med andra musiker.

När Lärare A vill överföra sina motivationshöjande tankar till sina elever, använder läraren sig av välriktat beröm och upplever att det är det bästa sättet för att de ska behålla sin motivation. En elev till Lärare B berättade att hen hade hittat en liknande linjär figur på nätet som påminde om materialet som presenterades. Det var ett resultat av att eleven hade övat på vårt material och enligt Lärare B är det ett tecken på att eleven har tagit konceptet till sig. En annan metod som Lärare A använder sig av är något som läraren kallar för portföljmetod som bygger på att återkomma till gamla övningar med en ny infallsvinkel för att sen påminna eleverna om hur mycket de har utvecklats. När läraren får frågan om vilka metoder som används när brist på motivation infaller så svarar Lärare A att det brukar övas på enkla moment i ett långsamt tempo för att återskapa ett lugn i kroppen. Därefter återvänder läraren till den ursprungliga övning som till en början skapade bristen av motivation men nu med en bättre känsla i kroppen. Elev 1 säger att användandet av gamla läxor och övningar som upplevs "roliga" och som eleven kan spela "bra" kan vara en metod för att höja motivationen. När både Elev 1 och Elev 2 har brist på motivation brukar de försöka komma bort från övningsaspekten och väljer då att spela låtar som de tycker om att lyssna på. Elev 5 använder sig av liknande metoder när motivationsbrist hägrar genom att gå ifrån sitt instrument för att lägga tankeverksamhet på något annat och invänta motivation. Även Elev 3 säger att en effektiv strategi vid motivationsbrist är att "tillåta sig att ta en paus när man tappar fokus".

Elev 3 uttrycker även att det är när eleven ser framsteg under ett övningspass som motivation infinner sig och uttrycker: ”Och sen helt plötsligt börjar man göra lite framsteg liksom och, ooh shit nu börjar det liksom ta sig”. Vi kan också utläsa att Elev 2 håller med genom att uttrycka att motivation infinner sig när en tydlig förbättring i det som spelas kan uppmärksammas. Eleven fortsätter med upplevelsen av att spela övningar som känns familjära höjer motivationen, vilket även Elev 3 håller med i sin intervju genom att säga att det är roligt att öva på saker som känns bekvämt. Elev 3 fortsätter med att uttrycka att processen med att bli bättre är rolig men att den kan vara frustrerande i början när eleven lär sig något som inte är bemästrat ännu.

Lärare C uttrycker flera gånger under intervjun att syfte spelar en stor roll för vad som gör en trummis motiverad till att öva. Läraren säger att det i grova drag finns tre olika kategorier av övningsmotivation hos sina elever. Första kategorin är de som i stort sett inte är motiverade till att öva och inte ser något syfte i att träna på basala färdigheter som enkelslag, dubbelslag och paradiddlar. Andra kategorin är de som är motiverade till att träna på låtar de tycker om, men är motvilliga till att öva på färdigheter som breddar deras kompetens ifall det inte kan direkt kopplas till en låt. Tredje kategorien är uppdelad i de som är motiverade att göra övningar trots att de inte tycker det är roligt, samt de som är motiverade och tycker det är roligt. Eleverna kan med tiden byta mellan olika kategorier, men Lärare C menar att det har blivit allt färre som lyckas nå den tredje kategorin än tidigare. En motiverande aspekt för Elev 1 är en övning får en tydlig kontext och musikaliskt sammanhang. Elev 1 tar upp ett exempel om att lära sig nya fill, då vill eleven gärna se hur och var eller på vilka sätt det kan användas.

En sak som ofta gör att elever blir mer motiverade är att dokumentera deras progression och sedan återkoppla efter en viss tids övning. Lärare C menar att elevernas övningsmotivation kan öka ifall de upptäcker att hela deras spel utvecklas om de övar på grunderna i trumspel.

5.2.4 Lustfylld övning

I intervjun kan vi utläsa att för Lärare A är lustfylld övning förenat med att ha ett tydligt mål oavsett om det är kortsiktigt eller långsiktigt. Lärare A upplever också en känsla av lustfylldhet när läraren sätter abstrakta mål som kan beröra sound, timing och groove och då ligger det lustfyllda i nuet snarare än ett långsiktigt mål. Vi kan utläsa att Elev 2 påpekar i intervjun att den lustfyllda delen av övningen kommer när allting faller på plats.

Eleven tar upp ett exempel om ett svårt komp som var tvunget att brytas ner och övas på länge, som till slut kunde spelas och då gav övningen en känsla av uppfyllelse. Elev 1 säger att övningen bör ha en balans av olika aspekter inom trumspel. Eleven tar som exempel att öva på låtar från ensemblen, en trumläxa från läraren och en teknikövning. Eleven berättar vidare att det finns ett behov av att "spela av sig" ganska mycket för att kunna behålla sitt fokus på sina övriga läxor. Elev 1 menar att det är lätt att uppfatta om det är en övning som kommer att övas mycket eller inte.

Lärare B beskriver lustfylld övning som ett mentalt tillstånd där musiken ligger i fokus och allt annat är oviktigt i stunden. Lustfylld övning kan innebära att försöka lösa en tydlig uppgift eller att nysta i något som har komplexitet. När Lärare B vill överföra det lustfyllda övandet till sina elever, sätter läraren även där musiken i fokus och försöker skapa musikaliska sammanhang för sina elever. Lärare B spelar flera instrument och kompar sina elever för att simulera olika situationer för eleverna i deras övning. Lärare A använder musikaliska sammanhang på ett liknande sätt genom att försöka inkorporera teknikövningar i olika genrer och stuk. För att komma in i det mentala tillstånd som Lärare B upplever vid sin personliga övning, används repetition med eleverna och det ger dem möjlighet att spela övningen en längre tid: "Man får aldrig glömma musikdelen av det för då blir det liksom slag i luften. Jag försöker duka och linda in med att det är puls och rytm och att det ska svänga någonstans fast det är en tråkig övning".

Utifrån lustfyllt utövande på sitt instrument skiljer både Elev 3 och Lärare C på "att spela" och "att öva".

Jag skiljer på att spela, när man spelar saker jag redan kan och när jag gör det gör jag det bara för att jag tycker det är kul. Jag tänker inte på något speciellt, jag bara spelar. Alltså jag har inget syfte mer än att vara glad när jag spelar. Sen är det att öva, då har jag någon anledning till varför jag gör det och det finns någonting jag fokuserar på i mitt spel. Och båda grejerna behövs. (Lärare C)

Lärare C beskriver att det förstnämnda begreppet kännetecknas av en större lustfylldhet och utmärks av att inte behöva tänka på något speciellt. Det sistnämnda begreppet erhåller en lägre grad av lustfylldhet och beskrivs som något som tar mer fokus och energi.

5.2.5 Användningsområde

I intervjun uttrycker Lärare B att materialet kan användas i solosammanhang och att det även blir effektfulla fills. Lärare A säger att materialet passar i både en undervisningssituation och som arbetande musiker. Lärare C uttrycker att linjärt trumspel kan utveckla trumspelet på en mer universell nivå. Under intervjun påpekas flera gånger att vissa typer av övningar skapar en ”verktygslåda” som ger trummisen verktyg som sedan går att applicera brett i många olika musikaliska situationer som kanske inte är uppenbara i nuläget.

Det gör ju att man får en otroligt bra uppfattning om gridden, alltså var är varje triol i förhållande till pulsen, och likadant med sextondelar. Jag tänker mig att man övar otroligt många saker på att köra linear på det här sättet. Jag tycker det är en asgrym övning. För mig har det påverkat hela mitt spel. (Lärare C)

Både Elev 1 och Elev 2 uttrycker att materialet kan användas till att utöka deras vokabulär inom fills och komp. Elev 1 menar att det är ett bra sätt att få nya idéer bortom sina vanliga handsättningar. Elev 1 säger även i intervjun att materialet kan användas till övningspass där eleven känner sig tom på idéer. Det uttrycks också att det finns fills och övningar som inte kräver mycket tankeverksamhet och att dessa övningar hade kunnat hjälpa eleven att sätta i gång ett motiverande och utvecklande övningspass. I intervjun säger Elev 2 att det finns en vana vid att spela en viss typ av fill och att materialet visade hur roligt det kan vara att utforska fler kombinationer. Elev 1 säger att den tydliga progressionen och varierande svårighetsgraden i materialet gör att det kan passa till olika typer av övningspass. Eleven förklarar att grupper av tre och fyra slag fungerar bra till att spela enklare fills medan grupper av fem, sju och nio har en mer utmanande aspekt som passar till mer avancerade övningspass och musikaliska sammanhang. Elev 2 uttrycker att de större grupperna kan vara svåra att inkorporera i en ensemble och att dessa passar bättre i övningsrummet. Eleven menar att grupper om tre och sex slag fungerar bäst i musikaliska sammanhang. Elev 5 befinner sig i musikaliska sammanhang som går utanför populärmusik och upplever att udda grupper absolut kan användas exempelvis i progressiv metal.

... till exempel om man har en kanske... en 5/8 takt så tar man kanske en gruppering av tre och sen en gruppering av två till exempel så spelar man ut det sådär liksom. Men sen hade det väl definitivt kunnat användas i funk också till exempel. Ja men typ vad som helst antar jag.
(Elev 5)

Elev 3 menar att linjärt trumspel i solokontext är mer lämpat för vissa genrer, såsom gospel eller pop/rock. Lärare B uttrycker i sin intervju att materialet berör det som kallas för "gospelchops" och Lärare C använder samma begrepp vid sin beskrivning av linjärt trumspel. Lärare C säger att det är viktigt att ha ett slutmål med övningarna och tar återigen upp begreppet "gospelchops" och berättar att det finns olika sätt att utföra dessa på. Läraren menar att linjärt trumspel kan exempelvis presenteras som en mer genrespecifik övning för jazz eller något som "låter som det bara smattrar".

6. Diskussion

I följande kapitel diskuteras resultatet i förhållande till litteraturen och våra egna tankar. Kapitlet är uppdelat efter teman som är baserade på resultatkapitlets delar och egna tankar som har väckts under studien. Syftet med studien ligger till grund för diskussionskapitlet och syftet är att pröva det material som vi har skapat för trumslagare och undersöka det, särskilt utifrån aspekterna färdighetsutveckling och motivation. Diskussionen avser att svara på följande forskningsfrågor: Vilka synpunkter och uppfattningar om materialet ger trumelever och trumlärare uttryck för? Vilka förmågor anser informanterna utvecklas utifrån att arbeta med materialet? Hur beskriver informanterna upplevelsen av ett lustfyllt övningspass och på vilket sätt kan materialet bidra till den upplevelsen? Hur påverkar olika övningsstrategier informanternas resultat av att arbeta med materialet?

6.1 Åsikter om materialet

Ur resultatet kan vi utläsa att informanterna har olika inställning till vårt användande av text och innehåll när vi designat materialet. Informanternas synpunkter handlar exempelvis om mängden text, typsnitt, notation och val av ord. Enligt Kempe (2010) är det av intresse att veta hur den presentation som eleven har tagit del av har designats fram och hur den sedan uttrycker den musikaliskt. Informationen i det här fallet kommer direkt från läraren i kombination med text och notbild i materialet. Kempe påpekar även att det inte alltid är oproblematiskt för eleven att ta sig an ny information då elevens tidigare erfarenheter kan utmanas.

Både elever och lärare upplevde att notationen X och O var ett bra val för att inkludera både högerhänta och vänsterhänta trumslagare. Några informanter uttryckte att det kändes ovanligt i början men att det inte skulle skapa problem i framtiden. Detta kan kopplas till det som Gärdenfors (2010) och Hattie (2008) skriver om att kombinera nya och gamla erfarenheter för att skapa nya mönster. Eleverna kunde läsa noter men var ovana vid att se X och O och var därmed tvungna att kombinera sina notläsningskunskaper med något nytt och därmed bilda ett nytt mönster. Vi upplevde själva att notationen krävde lite extra tankeverksamhet i början men genom att utforma materialet och själva öva på det kunde vi efter en tid tolka noterna utan problem och vi upplevde dessutom att det var lättare att vända på figurerna när det inte står höger och vänster. Som vi har skrivit i inledningen till

materialet (se bilaga 4) vill vi att utövarna av materialet ska kunna permutera och vända på alla figurer och vi hoppas att vårt notationsval underlättar för våra framtida elever som möter materialet.

Fostås (2002) menar att både improvisation och komposition är viktiga aspekter att arbeta med inom musikundervisning. Detta bekräftar Lärare B vid uttalandet om att elevernas kreativitet utvecklas vid deras egen orkestrering och utformning av egna fills utifrån materialet. Elev 3 menar att utövaren av materialet får inspiration av de förkomponerade fraserna för att kunna skapa sina egna fills. Informanterna säger att materialet kan öka förmågan att komma på nya idéer inom linjärt trumspel. Eftersom det finns många celler och olika orkestreringar beroende på vilken utrustning trumslagaren har finns det flertalet möjligheter att skapa något nytt utifrån materialet.

Några av eleverna uttrycker att linjärt trumspel inte är något nytt för dem att spela. De menar även att materialet passar trumslagare som har kommit en bit på vägen vilket även Lärare A ger uttryck för. Att eleverna har mötts av liknande övningar innan hjälper dem i deras process vid instuderingen av materialet. Det finns med andra ord redan scheman från deras tidigare erfarenheter och trumundervisning som bildar en stabil grund (Kempe och West, 1998). Elev 1 nämner att trumslagare som har kommit en bit på vägen är bekanta med de rudiments som används i materialet. Detta kan kopplas till det som Millman (1994, refererad i Schenck, 2006) kallar för "jag-kan-känslan" där utövaren får spela saker som den redan kan men samtidigt blir utsatt för nya utmaningar.

Lärarna ställer sig positiva till att inkludera större grupper med fem, sju och nio slag i materialet. Utifrån observationerna kunde vi se att eleverna uppvisade vissa svårigheter med att spela dessa större grupper. Det var likväl en utmaning som vi upplevde hamnade inom det Pink (2010) kallar för guldlocksprincipen. Vi ser gärna att dessa större grupper inkluderas i materialet för att skapa en avdramatiserande effekt för trumslagare som undviker större och udda grupper. "Precis som 3-takt har varit ovan en gång (skratt) liksom så är fem lite ovan kanske" (Lärare B). För trumslagare som har musicerat under en längre tid identifierade vi att dessa grupper är passande att öva på för att utöka sin musikaliska förståelse för udda grupper. Det är även utmanande att spela dessa udda grupper med samma flöde och bekvämlighet som en grupp av exempelvis fyra slag. Likt några av informanterna har även vi som utför studien intresse och nyfikenhet kring dessa större grupper. Vi övar mycket själva på att spela fem-, sju- och niogrupper och vill gärna föra dessa kunskaper och övningar vidare till framtida elever.

Utifrån det vi har beskrivit i den här delen drar vi slutsatsen att informanternas åsikter om materialet var mestadels positiva. Visionen om att utövare av materialet ska inspireras av de förkomponerade fraserna verkar till viss del ha uppfyllts, utifrån vad både lärarna och eleverna har sagt. Vi kan även potentiellt identifiera att nivån på materialet passade informanterna och att det fanns igenkännbara faktorer i materialet som hjälpte eleverna i deras övande. Vår tanke med materialet var att ge trumslagaren något att utforska eller förbättra. Vår förhoppning är därför att materialet kan passa in i undervisning på gymnasie- eller folkhögskolenivå.

6.2 Färdigheter som övas

Ändamålet med vårt material är att erbjuda läsaren ett sätt att lyfta synen på linjärt trumspel från enskilda fraser som är separata från varandra, till att börja se de underliggande mönstren som utgör byggstenar för linjärt trumspel. I intervjuerna och observationerna framgick det från både lärare och elever att en blandning mellan att presentera byggstenar och färdiga konstruerade komp och fills, krävs för att göra materialet effektivt för användaren. För riktat fokus på byggstenarna skulle kunna ge negativ påverkan på användares motivation till att arbeta med materialet, då utövaren riskerar att finna materialet irrelevant. Å andra sidan, ifall för mycket vikt läggs på de färdiga fraserna skulle det kunna medföra att det grundförståelsen av konceptet försvinner.

Genom att dra kopplingar mellan litteraturen och resultaten ser vi olika tecken på att både byggstenarna och färdiga fraser behövs. Vi ser även tecken på hur prestation, upplevelser och lärande samverkar på olika sätt, likt Green & Gallwey's (1986) modell The P.E.L Triangle, som förklarar hur målsättningar för just prestation, upplevelse och lärande ger positiva effekter åt varandra. Att bryta ner frasen i mindre delar är något som dels kan öka trummisens insikt i hur den egna lärprocessen går till (Kempe och West, 1998), dels kan göra att trummisen upplever sig mer motiverad till att lära sig frasen då individen går igenom flera delmål (Jørgensen, 2011). Elev 1 uttryckte att det var intressant att se hur cellerna var uppbyggda och hur de sedan kunde automatiseras med hjälp av orkestrering. Enligt (Kempe & West, 1998) blir det lättare att fokusera på mer övergripande musikaliska färdigheter när delar sammansätts till en större helhet. Enligt det vi kunde utläsa från observationsstudierna tycktes detta skifte av fokus nästan ske per automatik för våra informanter. En figur spelades mer dynamiskt och stilenligt när den

orkestrerades på hela trumsetet jämfört med när den spelades som en övning på virveltrumman. Utsagan som Elev 1 gav i intervjun pekar på att detta skifte i fokus till ett musikaliskt sammanhang har en motivationshöjande effekt, något som enligt Levitin (2006) leder till att läroprocessen blir effektivare. Lärare C bekräftar att ett tydliggörande av vad övningarna leder till kan göra att motivationen för uppgiften ökar. Vi kunde även se en skillnad på hur informanterna förhöll sig till cellerna då vissa spelade dem helt utan accenter medan andra automatiskt använde sig av accenter för att flytta övningen närmare ett musikaliskt sammanhang. Att se ett syfte med en uppgift är även något som Pink (2010) menar är en förutsättning för att uppnå mästerskap inom något. Som blivande lärare skulle vi kunna använda förtydligande av syfte, delmål och de tre olika måltyperna (Green & Gallwey, 1986) som redskap för att göra uppgifter mer lättillgängliga för elever. Utöver det ser vi att det kan finnas fördelar med att använda just upplevelsen av motivation som ett av målen som ska uppfyllas under ett övningspass. Detta är något som ej har bekräftats direkt utifrån resultaten och något som skulle kunna studeras vidare i fortsatt forskning.

En annan möjlig fördel med att bryta ner en fras i mindre delar är att det kan ge kunskap om hur frasen är uppbyggd och därmed ge förutsättningar för att skapa något nytt av den (Garibaldi, 1990). Lärare B och Lärare C uttrycker att detta sätt att öva utvecklar ett musikaliskt vokabulär som kan leda till en ökad förmåga att improvisera eller ”friheten att lite spela vad man vill” som Elev 3 formulerar sig under sin intervju. Informanterna kan också se hur materialet bidrar till att utöka deras vokabulär inom fill och komp. De menar också att det utvecklar solospel och förmågan att skapa fills och komp till olika musikaliska sammanhang. Garibaldi (1990) menar att många trumslagare som har fått chansen att spela trummor på professionell nivå har ett stort musikaliskt vokabulär som har byggts på med hjälp av tid, reflektion och övning. Han uttrycker att professionella trumslagare sedan använder sig av sitt musikaliska vokabulär för att sätta ihop det här språket till en individuell röst som skapar deras egen musikaliska identitet. Enligt Wallerstedt, Lagerlöf och Pramling (2014) bekräftar det sociokulturella perspektivets synsätt på kreativa processer, att kreativitet först och främst behöver stå på en bas av förkunskaper. Enligt detta perspektiv räcker det inte att endast återskapa det som andra har gjort tidigare för att kunna appropriera redskap. Det krävs att individen använder redskapen på nya sätt och skapar sin egen mening med dem.

Garibaldi (1990) menar att ett sätt att nå mästerskap på sitt instrument är att aktivt sträva efter att uttrycka något eget med sin musikalitet, snarare än att enbart kopiera det som andra trummisar har gjort tidigare. Med andra ord, ägna sig åt ett meningsskapande som sträcker sig bortom att spela inövade mönster och fraser. Enligt vår egen erfarenhet är däremot kopierandet av andra trummisar en viktig del i utvecklingsprocessen på instrumentet. Det ger ett tillfälle att studera den kunskapsbank som trummisen har byggt upp under flera års erfarenhet. Fördelarna vi upplever är att det inspirerar oss och att det är utvecklande att få insikter om vad som är möjligt att göra på instrumentet. Att kopiera och planka andra trumslagare ger enligt vår mening inte bara tekniska färdigheter på sitt instrument utan även idéer till hur vi kan utveckla och utvidga vår musikalitet och personligt uttryck. I kontrast till att öva på materialet finns det en relevans i att även planka andra trumslagare som använder liknande spelsätt för att bredda perspektivet på linjärt trumspel. Flertalet informanter uttrycker viljan att spela till låtar de tycker om vilket möjligen kan tolkas som att det finns ett behov av att kopiera andra trumslagare. På så sätt kan även informanternas syn på trumspel breddas.

Hallam och Gaunt (2012) säger att den sista fasen av färdighetsnivå som trumslagaren behöver gå igenom för att lära sig en rörelse innebär att rörelsen automatiseras. Det är då rörelsen kan användas på ett obehindrat sätt och kan sedan appliceras i olika situationer. De här situationerna kan vi analysera som olika musikaliska sammanhang som Lärare B övar sig på genom att skapa egna fills och komp. Lärarna och eleverna tar upp färdigheterna koordination, flöde och timing. De ansåg att övningarna bör landa i en musikalisk kontext och Lärare C tillägger då även vikten av att ha en förankring till puls. Enligt observationerna var förankringen till puls oftast det som skapade problem med koordinationen för eleverna. Pulsen spelades då i vänsterfoten och Elev 1 uttryckte "när man lägger på hi-haten får man lära om sig". Utifrån observationerna kunde vi utläsa att utmaningen som eleverna beskriver kring pulsförankring faller väl inom det Pink (2010) kallar för guldlocksprincipen. Här ser vi som framtida pedagoger och trumlärare en möjlighet att addera momentet att inkorporera hi-haten till nuvarande material men också material som vi kommer att sammanställa längre fram i vår lärargärning. Studien visar att det finns ett behov hos pop- och rocktrummisar som innebär att kunna inkorporera hi-haten i sitt vardagliga spel. Utifrån resultatet kan vi dra slutsatsen att det bör finnas med övningar där hi-haten är noterad och inkluderad i materialet. Det är något som vi kommer att jobba med när den här studien är avslutad.

6.3 Övningsstrategier

Under observationerna kunde vi utläsa att eleverna blev utmanade att gå utanför sina bekvämlighetszoner. Schenck (2006) beskriver att “jag-kan-känslan” måste finnas kvar trots att eleven tvingas utanför bekvämlighetszonen. Elev 1, 2 och 3 uppvisade svårigheter med att spela hi-hat i vänsterfoten under övningarna, medan själva handsättningen och bastrumman kunde samarbeta utan större svårigheter. Detta tolkar vi som att en del av övningen är automatiserad i kroppen vilket kan bero på att handsättningen har spelats innan. När hi-hat sedan adderas skapas en rimligt svår utmaningskänsla som faller inom ramen för det Schenck (2006) beskriver som balansgången mellan “jag-kan-känslan” och att gå utanför sin bekvämlighetszon vilket kan liknas vid guldlocksuppgifter (Pink, 2010). Då är uppgiften uppbyggd på ett pedagogiskt sätt som gör att eleven får en känsla av fullbordan vilket i sin tur skapar en motivationshöjande effekt. Dessa uppgifter bör inte vara för svåra och inte heller för lätta. Under observationen uttrycker Elev 1 “När man lägger på hi-haten får man lära om sig”, vilket innebär att informanten måste skapa en ny stig i snön för att lära sig att spela övningen med hi-hat (Schenck 2006). Under ett lektionstillfälle som vi observerade sänker läraren och eleven tempot på övningen och delar upp den i mindre delar för att kunna lägga till hi-haten. Därmed får eleven stöd i att klara av den nya automatiseringen i kroppen som enligt Jørgensens (2011) övningsstrategi innefattar uppdelning av fraser och långsammare tempi. Elev 1 har i det här fallet inte förutsättningarna för att klara av att lägga till hi-haten då det inte har skapats en automatisering och blivit förankrad kunskap för eleven. Enligt Kempe och Wests (1998) teorier kan vi utläsa att Elev 1 inte har tillräckligt många upprepade erfarenheter av att i det här fallet spela fjärdedelar i hi-hat. Under observationerna kunde vi se att alla informanter hade moment där de hittade sina guldlocksuppgifter. För vissa var guldlocksuppgifter att spela hi-hat samtidigt till övningarna medan det för andra var att först spela komp och sedan ett fill från materialet. Vår tolkning av dessa företeelser är att materialet innehåller en nivåbredd. Som lärare kan det vara användbart att använda ett material som går att applicera på många elever som befinner sig på olika nivå.

Enligt Pink (2010) finns det rutinmässiga övningar som kan göras för att få små motivationshöjande injektioner. Tanken med våra nedskrivna fills var att ge den övande något lättöverskådligt och enkelt att öva på utifrån det Pink skriver om rutinmässiga övningar. Elev 1 uttrycker att de färdigskrivna fillen kan fungera som en

kreativitetsökande övning. Informanten tillägger att andra delar av materialet även kan fungera som det Pink beskriver som rutinmässiga övningar och syftar på cellerna som innehåller tre eller fyra slag. Idén som Elev 1 har är att cellerna i början av materialet kan spelas på ett enkelt sätt och därmed kan dessa få liknande effekt som vår avsikt var med de rutinmässiga nedskrivna fillen.

Jørgensen (2011) menar att ett mer avancerat stycke bör delas upp i mindre beståndsdelar för att hjälpa med automatisering och memorering. Under observationerna kunde vi se att läraren delade upp övningarna som spelas med eleverna. Den här metoden skapar även motivationshöjande tillfällen för eleverna eftersom de klarar av små delar av övningen hela tiden. Vi kunde även utläsa att tempot var en viktig faktor i hur eleverna klarade av övningen. Läraren bad oftast eleven att ta ner tempot för att sedan försöka få rätt på handsättningen och koordinationen och därefter höja tempot succesivt. Enligt Jørgensen är detta den mest effektiva metoden för att nå det önskvärda tempot. Den här metoden stämmer även överens med principen "stigen i snön" (Schenck, 2006). Observationerna visade att eleverna gjorde färre misstag vid ett lägre tempo. Detta hjälper eleverna att skapa scheman med låg risk för att även felspelningar automatiseras och som deras kropp sedan kan följa när tempot ökas. Vid felspelningar är det därför viktigt att försöka rätta till dessa så fort som möjligt för att undvika att en ny stig skapas som leder till repeterade felspelningar.

Vi kunde se att Elev 2 hade svårigheter att behålla ett flöde vid långsammare tempi. Jørgensen (2011) menar att det kan utgöra svårigheter när tempot sänks för mycket i en övning. Då finns det risk att spelbarheten och musikaliteten i övningen försvinner. I fallet med Elev 2 såg vi att spelbarheten blev för låg när eleven uttryckte att flödet i händerna försvann och melodin inte längre kunde höras i övningen. Vi tolkar resultaten och litteraturen som att det är viktigt att hitta ett passande tempo för varje enskild övning där trumslagaren tydligt kan höra melodin och känna flödet i handsättningen. Vi kan se att Levitin (2006) uttrycker liknande tankar som Jørgensen (2011), eftersom han menar att delar som sätts ihop till meningsfulla helheter kan vara lättare att memorera. I och med detta ser vi belägg för musikern att gå tillbaka till det mer ursprungliga, i vårt fall cellerna i materialet, för att detta kan skapa en smidigare progression.

Vi som genomfört studien upplever samma svårigheter kring tempo och uppdelning av fraser som våra informanter. I vissa fall upplever vi att ett uppdelat fill kan bli svårare att spela än i sin helhet på grund av att det tas ur sin musikaliska kontext. Då uppstår ett

dilemma; att spela fillet i sin helhet är för utmanande då rörelserna inte är tillräckligt automatiserade, samtidigt som att spela en uppdelad eller långsammare version av fillet berövar det från den musikaliska kontexten. Vi har potentiellt identifierat att detta dilemma belyser vikten av att känna till många olika övningsstrategier, för att kunna tillämpa den som passar bäst i situationen. Detta kan vara en metod för att komma runt problem som kan uppstå när övningar delas upp i delar. Fillet bör delas upp men behöver även övas på i sin helhet. Likväl kan fillet spelas i ett långsammare tempo men bör även spelas i det tempo som eftersträvas. Den här metoden att närma sig ett tempo som för närvarande är för snabbt beskrivs av Jørgensen (2011). När tempot skiftar på detta sätt påminns den övande om den musikaliska kontexten.

6.4 Kunskapsformer och mönster

Utifrån observationerna kunde vi utläsa att en del av övningarna var bekanta för eleverna eftersom de hade stött på liknande handsättningar innan. Utmaningen för eleverna var att sätta dessa bekanta handsättningar de i nya sammanhang som presenterades i materialet. Elev 1 uttryckte att förkunskaper om handsättningar och rudiments som liknade handsättningarna på övningarna i materialet underlättade förståelsen för övningarna. Detta fenomen beskrivs av Kempe och West (1998) som skriver att förförståelse är en fördel när eleven möter ett nytt material. Även Gärdenfors (2010) skriver att mönster som elever upplever är bekanta underlättar förståelsen för nytt material. I vårt fall har eleverna förkunskaper om vissa grunder som övningarna bygger på, samt även till viss del om notläsning. Dessa förkunskaper gör att materialet blir mer mottagligt och skapar förutsättningar för att eleverna kan ta sig an mer avancerande övningar i materialet. För oss som blivande trumlärare är det viktigt att känna till framtida elevers förkunskaper och ta dessa i beaktning när nya övningar presenteras.

Samtliga elever som deltog i observationsstudien fick möjlighet att orkestrera övningarna till en musikalisk kontext. Kempe och West (1998) skriver om automatiserade scheman av motoriska och kinestetiska kunskapsformer, som vi i detta fall potentiellt kan utgöra en bidragande faktor för att eleverna ska kunna improvisera olika orkestreringar i stunden. Kempe och West skriver även om kognitiva och begreppsliga schematyper, vilket enligt vår tolkning syftar på förmågor såsom notläsning och musikteoretisk kunskap. Vi kan se likheter mellan båda dessa schematyper och de olika övningarna som finns i vårt material.

Lärare A uttryckte i intervjun att det finns en brist på den här typen av material som riktar sig till trumslagare som har kommit en bit på vägen och syftar då främst på trumslagare på gymnasiet och folkhögskolor. Detta ter sig genom att dessa trumslagare oftast har god teknik och goda förutsättningar men behöver ett material som är en brygga mellan det enkla och det avancerade. Elevinformanterna uttryckte liknande åsikter, att materialet passar trumslagare som har förkunskaper om notläsning och rudiments. I samband med vad Kempe och West (1998) menar med automatiserade scheman, stämmer detta överens med vad informanterna säger om att materialet passar bäst till trumslagare som har grundläggande teknik och notläsningsförmåga. Vid observationen kunde vi även se att det skedde improvisatoriska moment i samband med orkestreringen av de olika övningarna vilket tyder på att informanterna sedan tidigare hade automatiserat vissa motoriska och kinestetiska kunskapsformer inom trumspel. Utifrån detta kan vi dra slutsatsen att informanterna har grundförståelsen som krävs för att ta sig an materialet med linjärt trumspel. Vi kan även se att alla informanter kunde sätta övningarna i en musikalisk kontext vilket stämmer överens med vår vision av hur materialet ska användas.

6.5 Motivationshöjande

Lundgren och Lökhholm (2006) menar att beröm är en viktig motivationshöjande aspekt. Beröm bör vara specifikt och även ges vid rätt tillfälle eftersom beröm som ges för ofta förlorar sitt värde och effekten hos mottagaren blir istället negativ. Lärare A uttrycker i intervjun att en metod för att upprätthålla sina elevers motivationsnivåer är välriktat beröm. Hallam och Gaunt (2012) säger att positiva reaktioner från sin omgivning motiverar musikern och i det här fallet trumslagaren till att vilja fortsätta musicera. Kaplan (2004) tar även upp vikten av att ge sig själv beröm. Den övande musikern bör ha uppnåeliga mål som kan resultera i tydlig förbättring och därmed ge musikern möjlighet att berömma sig själv.

Under observationerna kunde vi utläsa att lärarnas feedback gav eleverna en tydligare vägledning genom övningarna som presenterades. Lärarna gav värdefulla tips om hur eleverna kan dela upp fraser och i vissa fall orkestrera en övning för att skapa ett bättre flöde. Enligt Hallam och Gaunt (2012) är det relevant att få feedback från en person med mer erfarenhet för att veta att individen är på rätt väg. Från observationerna kunde det utläsas att efter ett par repetitioner med uppdelade fraser kunde eleverna spela övningarna

i ett bättre flöde. Hallam och Gaunt (2012) skriver att i den sista fasen automatiseras rörelserna och kan då användas på ett obehindrat sätt och appliceras i olika situationer.

Vissa av lärarna använder sig av dokumentation av elevernas progression och Lärare A kallar det för portföljmetoden. Idén med metoden är att låta eleverna få spela övningar som de tyckte var svåra första gången men som nu efter en tid av övning har utvecklats till att spelas på en mer avancerad nivå. En av informanterna beskriver att övning av äldre material som klarades av och upplevdes roligt återkommer i övningen som en motivationshöjning. Informanterna nyttjar det som Hallam och Gaunt (2012) beskriver som personliga motivationsbehov som uppkommer vid känslan av att klara av någonting och utveckla sig själv. Pink (2010) kallar det för inre motivation där individen kan se en belöning för sig själv som ej grundar sig i något materiellt. I intervjun uttrycker Elev 3 att eleven uppskattar progressionen i sitt eget övande men att det kan vara frustrerande till en början innan ett moment är bemästrat. Kaplan (2004) beskriver det här fenomenet som uppnåeliga mål som individen bör ha i sitt övande för att behålla motivation. Läraren till Elev 3 anpassar sina övningar utifrån hur Kaplan men även Pink beskriver motivationshöjande åtgärder. När Elev 3 har lyckats spela en specifik övning under ett antal takter, vilket enligt läraren tyder på att övningen är bemästrad, anpassar läraren övningen för att behålla en lagom utmanande nivå.

Lärare A uttrycker att när det finns motivationsbrist hos sig själv använder läraren sig av en metod för att skapa en positiv känsla i kroppen. Läraren övar då på enkla moment i långsamt tempo för att sedan kunna återgå till övningen som skapade motivationsbrist. För att elever och lärare ska lyckas behålla en jämn nivå av motivation krävs ett förhållningssätt som gör att de är mottagliga för det som ska övas in. Det förhållningssättet beskriver Dweck (2015) som ett dynamiskt mindset, vilket bidrar till att det som den övande trumslagaren har framför sig går att omvandla till kunskap överhuvudtaget.

6.6 Lustfylld övning

Informanterna uttryckte att det musikaliska bör vara i fokus för att kunna uppleva lustfylld övning. Lärarna uttryckte vikten av att skapa musikaliska sammanhang för sina elever, vilket kan få en övning att upplevas mer lustfylld. Informanterna pratade även om att tydlig målsättning och en tydlig uppgift är viktiga faktorer som bidrar till ett lustfyllt övningspass. Jørgensen (2011) skriver att om musiken förloras i en övning finns det risk

för felspelningar, vilket påverkar övningspasset negativt. Informanterna tar även upp aspekten av att skilja på att spela och att öva. Elev 1 kände ett behov av att "spela av sig" för att i ett senare skede kunna fokusera på läxor. Elev 3 och Lärare C hade liknande åsikter kring att spela det som redan finns automatiserat till låtar och därmed inte behöva tänka på något särskilt. Enligt O'Connor (refererad i Schenck, 2006) är spel och övning samma sak, oavsett om individen kan stycket eller låten som spelas. Detta kan kopplas till informanternas utsagor om att "spela av sig" eller spela låtar som de redan kan. Utifrån dessa kopplingar kan vi föra en diskussion kring vikten av att inte glömma att det är musik som spelas. Övningar kan upplevas som tråkiga vid första anblick men tack vare ett musikaliskt sammanhang eller kontext kan en övning upplevas som lustfylld och rolig istället.

Informanterna visade ett behov av att spela det de redan kan vilket gav dem glädje till att öva på mindre roliga saker. Detta kopplar vi till citatet "Ju roligare det är desto bättre går det och ju bättre det går desto roligare blir det" (Schenck, 2006, s. 167) vilket i sin tur faller i linje med själva definitionen av ordet lust som är "känsla av glädje; nöje" (SAOL, 2015). Att spela saker som informanterna kände sig bekväma med gav dem motivation och lust till att öva på sina läxor och moment i sin övning som upplevdes mindre roliga.

Enligt Lindqvist et al. (2003) finns även aspekten av upptäckariver inom begreppet lustfyllt lärande. Lärare B beskrev lustfylld övning som känslan individen får vid att nysta i något med komplexitet. Elev 2 beskriver att känslan av lustfylldhet kommer när en övning faller på plats och att målet känns uppnått. Eleven berättar vidare att det tog lång tid för ett specifikt komp att bli automatiserat men efter många övningstimmar och nedbrytning av kompet spelades det till slut korrekt. Enligt Lindqvist et al. (2003) handlar lust att lära om en positiv drivkraft och en tillit till sin förmåga att söka ny kunskap. Definitionen faller väl i linje med vad Elev 2 säger om det svåra kompet. Det fanns ett tydligt mål men vägen dit var inte oproblematisk och utifrån det kan vi utläsa att det finns en drivkraft hos Elev 2 och en vilja att söka ny kunskap.

Vi upplever att det är svårt att se hur vårt material passar in helt i informanternas bild av lustfylld övning. En del av informanterna associerar begreppet lustfylld övning med att spela låtar som de tycker om och vissa av informanterna vill spela något enkelt som inte kräver mycket tankeverksamhet. Vår önskan var att materialet som vi skapade skulle passa in i informanternas bild av ett lustfyllt övningspass eftersom det föll inom den kategorin för oss. I själva verket pekar resultatet på något annat. För oss är lustfylld

övning en kombination av att spela låtar vi tycker om, upptäcka nya fills och koncept som är tillfredställande att spela. Anledningen till att vi valde att skapa ett material inom linjärt trumspel var just för att det upplevdes tillfredställande att öva på. Vissa informanter uttryckte att en övning blir lustfylld när ett mål är uppnått vilket även vi kan känna under ett övningspass. Det finns många aspekter och åsikter kring vad som kännetecknar ett lustfyllt övningspass och det är svårt att finna ett definitivt svar. Utifrån våra informanter kan följande aspekter tas fram: tydlig progression och målsättning, spela låtar, enkla moment och musikaliskt sammanhang. I vissa av informanternas utsagor kan vi utläsa att en del av aspekterna kring lustfylld övning tas upp i samband med materialet men inte i den mån som vi hade förväntat oss. Det första som sades kring lustfylldhet var att spela till låtar och vårt material nämndes oftast inte i det sammanhanget. Det finns däremot kopplingar mellan informanternas åsikter kring materialet och deras bild av lustfylld övning som kan lyftas fram. Informanterna uttrycker att hög automatisering och tydliga mål kan bidra till ett lustfyllt övningspass vilket även sades om övningar från materialet.

6.7 Användningsområde

I resultatet uttrycker eleverna att materialet bidrar till att hitta nya idéer och att det ger en god start på ett övningspass. Enligt Wallerstedt, Lagerlöf och Pramling (2014) uppstår dock inte kreativitet utifrån intet utan kreativitet kan endast uppstå med förkunskaper som grund. Vi kunde utläsa ur resultatet i både intervjustudien och observationsstudien att elever som har studerat trummor på gymnasie- och folkhögskolenivå har de förkunskaper som krävs för att ta sig an materialet. Att eleverna uttrycker att det inte krävs särskilt mycket tankeverksamhet för att ta sig an materialet tolkar vi som fördjupade förkunskaper inom ämnet. Förmågor som notläsning, musikalisk erfarenhet och ett trumrelaterat gehör är förkunskaper som bidrar till att informanterna kan ta sig an materialet och utveckla ett individualistiskt perspektiv för att skapa fills såväl i stunden som i notation. Fostås (2002) skriver att förmågan att improvisera och komponera föder kreativitet och reflekterande hos eleven. Strandberg (2017) menar att det egna skapandet, som i vårt fall kan innebära komponerandet av egna fills med utgångspunkt i materialet, är en viktig del i strävan efter utveckling. Den andra delen av Strandbergs förhållningssätt till kreativitet är reproduktion som kan jämföras med att spela cellerna i olika orkestreringar eller de förkomponerade fillen i materialet. Som utgångspunkt för materialet skapade vi övningar som vi upplever bidrar till ett kreativt förhållningssätt till övning som vi som trumslagare

använder oss av i vårt vardagliga spel. Som pedagoger väljer vi det livslånga perspektivet när vi blickar igenom materialet. Vår ambition är att det inte nödvändigtvis ska bemästras utan att det snarare ska vara en metod och ett verktyg för att skapa, improvisera och komponera i övningsrummet, ensemblesalen och på scenen. Dock kan vi i resultaten utläsa att inte alla elever upplever att den här sortens trumspel passar i alla sammanhang. Vissa elever väljer här att skilja på fraserna i materialet, de som passar i övningsrummet och de som passar i ett ensemblerum tillsammans med andra musiker. Vi som har utfört studien upplever däremot att fokus inte bör ligga på vad som spelas utan hur det spelas. Enligt Garibaldi (1990) bör musikern fokusera på hur en övning är konstruerad och hur den ska utföras. I materialet presenterar vi att en grupp av slag kan spelas med ett flertal olika orkestreringar och underdelningar. Vår uppfattning är att detta ger utövaren en musikalisk frihet att uttrycka sig och anpassa sig till olika musikaliska sammanhang oavsett grupp.

7. Slutsats

I studiens resultat och diskussion sammanställer vi vad lärare och elever säger om materialet, lustfylld övning, motivationshöjande åtgärder, linjärt trumspel och övning. Vi upplever att lärare och elever uttrycker liknande åsikter om de kategorier som vi har valt att undersöka i den här studien. När informanterna har arbetat med materialet har de uttryckt att det är många olika färdigheter som övas och de är alla ense om att det är utvecklande för en trumslagare och att relevansen är hög.

Resultatet av studien pekar på att elever och lärare upplever lustfylldhet när de befinner sig i ett musikaliskt sammanhang oavsett om de musicerar tillsammans med andra eller om de spelar själva. När eleverna får musicera på det de önskar just för stunden har de som störst chans att uppleva lustfylldhet vilket bidrar till deras utveckling.

De elever som vi har intervjuat uttrycker att det har varit inspirerande att se ett sammanställt material på ämnet linjärt trumspel och att det har skapats ett större musikaliskt vokabulär hos eleverna. Både lärare och elever lyfter att ett musikaliskt vokabulär bidrar till att en som trumslagare kan uttrycka sig på ett musikaliskt sätt. De upplever också att materialet bidrar till bättre koordination, kreativitet i fills och komp och ökad förståelse av linjärt trumspel. Lärarinformanterna uttrycker att materialet borde vara mer omfattande och att det borde finnas fler variationer av exempel på fills. Flera lärare uttrycker också att materialet inte bör stanna vid grupper med sex slag utan fortsätta med grupper av längre slagkombinationer. Det håller vi författare med om, vilket har resulterat i ett mer omfattande material som sammanställdes under arbetets gång. Önskemålen från informanterna kommer att ligga till grund för det slutgiltiga materialet vilket vi önskar ska vara så lättillgängligt för så många olika trumslagare som möjligt.

7.1 Vidare forskning

För att få en bredare bild av hur materialet uppfattas hade fler informanter krävts. Detta hade gett en större spridning av åsikter från en mer omfattande och diversifierad målgrupp. Det hade även skapat fler intressanta paralleller mellan informanterna som hade hjälpt oss i vår utveckling av materialet. Studien har väckt intresse kring att genomföra fler observationer. Fokus hade då legat på att studera informanterna under en längre tid där en tydligare progression hade blivit mer synlig.

Ämnen som vi hade velat fördjupa oss i från studien är lustfylld övning och layout. Det hade varit intressant att ställa fler ingående frågor kring hur informanterna uppfattar begreppet lustfyllt och hur detta kopplas till deras övning. I en framtida studie kan frågan kring lustfylldhet inom musicerande ta större plats där fokus ligger på att förstå begreppet på ett djupare plan utifrån både tidigare forskning och musikers åsikter. Under studien fick layout och presentation relativt lite plats. En framtida studie hade kunnat innefatta en djupdykning i hur ett material bör presenteras med fokus på layout, notation och pedagogisk progression.

8. Referenslista

- Agostini, D. (1965). *Méthode De Batterie*. Faber Music.
- Björndal, C.R.P. (2002). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber.
- Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Dahlgren, M., & Fine, E. (1963). *4-Way Coordination*. Alfred Music.
- Dweck, C. S. (2015). *Mindset: Du blir vad du tänker*. (1. utg.). Natur & kultur.
- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Garibaldi, D. (1990). *Future Sounds – A book of contemporary drumset concepts*. Alfred Music.
- Green, B., & Gallwey, W. T. (1986). *The inner game of music* (1. ed.). Doubleday.
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå: Om lärande på människans villkor* (1. utg.). Natur & kultur.
- Hallam, S., & Gaunt, H. (2012). *Preparing for success: A practical guide for young musicians*. Institute of Education, University of London.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning. [Elektronisk resurs] a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Jakobsson, E., & Jedahlus, L. (2019). *Att utveckla läromedel i trumspel*. Lunds universitet.
- Jørgensen, H. (2011). *Undervisning i övning, En innføring for sang- og instrumentallärare*. Oslo: Norsk Musikforlag A/S.
- Kaplan, B. (2004). *Practicing for Artistic Success. The Musicians Guide to Self-Empowerment. The Musicians Practice Companion, Volume 1*. New York: Perception Development Techniques.
- Kempe, A.-L. (2010). *Design för lärande* (2. uppl., 1. tr.). Norstedt.
- Kempe, A.-L., & West, T. (1998). *Handlingsutrymme: om utvecklingsarbete i musikundervisning*. KMH förl. (Musikhögsk.)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Tredje [reviderade] upplagan). Studentlitteratur.

- Lantz, A. (2013). *Intervjumetodik* (3., [omarb.] uppl.). Studentlitteratur.
- Levitin, D. J. (2006). *This is your brain on music: The science of a human obsession*. Penguin Books Ltd. New York, N.Y: Dutton. gh
- Lindqvist, U., Emanuelsson, L., Lindström, J., Rönnberg, I. (2003). *Lusten att lära - med fokus på matematik* (Rapport 221) Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a654c1a/1553958015490/pdf1148.pdf>
- Lundgren, M., & Lökhölm, K. (2006). *Motivationshöjande samtal i skolan: Att motivera och arbeta med elevers förändring*. Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin. (u.å.). Koncept. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2022, 5 april från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/koncept>
- Nationalencyklopedin. (u.å.). Konception. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2022, 5 april från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/konception>
- Oxford Learner's Dictionaries. (u.å.). Conception. I *Oxford Learner's Dictionary*. Oxford University Press. Hämtad 2022, 5 april från <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/concept>
- Pink, D. H. (2010). *Drivkraft: Den överraskande sanningen om vad som motiverar oss*. Bookhouse.
- Schenck, R. (2006). *Spelrum: En metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger* (2., omarb. uppl.). Ejeby.
- Strandberg, L. (2017). *Vygotskij i praktiken: Bland plughästar och fusklappar* (Tredje upplagan). Studentlitteratur.
- Svenska Akademiens Ordbok. (1941). Lust. I *Svenska Akademiens Ordbok*. Hämtad 12 april 2022 från <https://svenska.se/saob/?sok=lust&pz=4>
- Svenska Akademiens Ordlista. (2015). Lust. I *Svenska Akademiens Ordbok*. Hämtad 12 april 2022 från <https://svenska.se/saol/?sok=lust&pz=4>
- Vetenskapsrådet. (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Pramling, N. (2014). *Lärande i musik: barn och lärare i tongivande samspel*. Gleerup.

Bilagor

Bilaga 1: Samtyckesblankett

Samtyckesblankett

Samtycke till att delta i studien: Intervju i samband med examensarbete, "Utveckling av koncept för lustfylld övning"

Studien avser att genomföras av musiklärarstudenter Fred Kennberg, Victor Morand och Kristian Lindberg och är inom ramen för ämneslärarutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö, som tillhör Lunds Universitet. Vi musiklärarstudenter och forskare vid detta arbete, beräknas att examineras i Juni 2022.

Syften med studien är att undersöka informanternas egna upplevelser av ett läromaterial framtaget av Fred, Victor och Kristian. Deltagande i studien innebär att informanterna kommer medverka i en intervju som kommer äga rum på informanternas skola/arbetsplats någon gång under perioden 17:e till 28:e Januari 2022. Intervjun kommer att spelas in och transkriberas inför analys. Inspelningen sker med hjälp av en Zoom H2 eller med hjälp av programmet Zoom om intervjun sker digitalt. Intervjumaterialet (inspelningarna och transkriptionerna) kommer behandlas enligt forskningsetiska principer:

- Intervjumaterialet kommer enbart att användas som analysmaterial under studien och inget annat.
- Materialet kommer förvaras på enheter som enbart vi musiklärarstudenter som utför studien, handledaren och examinatorn har tillgång till.
- När examensarbetet som studien är avsedd för är färdigt kommer intervjumaterialet raderas.

Deltagandet är frivilligt och informanten kan när som helst avbryta sitt deltagande utan att några skäl behöver anges och utan att detta leder till några som helst negativa följder. Informanterna kommer att aidentifieras i det färdiga arbetet enligt principer från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Informanterna kan ta del av godkänt examensarbete via följande länk: <https://lup.lub.lu.se/student-papers/search>

Vid klagomål finns det möjlighet att vända sig till dataskyddsombudet vid Lunds Universitet. Jag har tagit del av information gällande ovanstående studie. Härmed ger jag mitt samtycke till att delta i studien.

.....

Underskrift

.....

Namnförtydligande Ort och datum

Maria Becker Gruvstedt, handledare, maria.becker_gruvstedt@mhm.lu.se.

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

Fred Kennberg, lärarstudent, fr2347ke-s@student.lu.se, 0709994283

Victor Morand, lärarstudent, vi2563mo-s@student.lu.se, 0708452055

Kristian Lindberg, lärarstudent, kr6252li-s@student.lu.se, 0762554434

Bilaga 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Fakta

Kön:

Ålder:

Erfarenhet och utbildning som lärare (till lärare):

Tid i tjänst (till lärare):

Musikalisk erfarenhet/bakgrund:

FRÅGOR ELEV

Fyll på med eventuella frågor om kreativitet och hur studenterna utvecklar sin kreativitet med hjälp av materialet.

Musikalisk bakgrund och ålder?

Bakgrund, eget övande

Vad tycker du om att spela/öva på? Följd: Vad är det som gör att just den övningen är lustfylld?

Vad spelar/övar du på när du känner dig låg på motivation och har brist på material? Möjlighet för följdfrågor här.

Vad motiverar dig till att öva? / Vad motiverar dig under ett övningspass?

Om linjärt

Har du några tidigare erfarenheter av linjärt trumspel? Om ja: I vilken form och på vilket sätt i så fall?

Har du fått en ny uppfattning av vad linjärt trumspel är för något efter att ha fått prova vårt material?

Vilka egenskaper/tekniker/färdigheter tänker du att man tränar på när man spelar linjärt?

Vad tänker du att man kan använda sådant här material till i ditt musikskap?

I vilka sammanhang kan du se att linjärt trumspel passar?

Följd: Finns det övningar som du tycker känns mer användbara av de du har fått prova?

Anser du att det är viktigt som trummis idag att kunna spela linjärt?

Om materialet (egna uppfattningar)

Vad tänkte du när du först fick se materialet?

Vad har du för åsikter om materialet?

Någonting som saknas?

Hur kändes det att arbeta med materialet? Följd: var mer specifik kring övningar

Hur övade/tog du dig an materialet på egen hand?

Kreativitet

Hur ser du att man kan använda sig av linjärt trumspel inom skapande och improvisation?

Vilken typ av övning föredrar du? Väldigt konkret eller kreativt och öppet? Varför?

Till exempel att bara plöja de förskrivna fillsen.

Hur tänker du att man behöver öva för att kunna låsa upp improvisation?

Layout frågor till elev?

FRÅGOR LÄRARE?

Öppning:

Hur tyckte du att eleven tog emot materialet?

Presentation av materialet:

Har du arbetat med linjärt trumspel med eleverna förut?

Om ja; Hur har du presenterat det då?

Om nej; Hade du presenterat det på ett annorlunda sätt?

Kanske mer om materialet här? Känns hastigt att byta ämne.

Lustfyllt:

Vad är lustfylld övning för dig? Följd: Konkreta exempel.

Lustfyllt i stunden, accomplishment. Att uppnå någonting känns najs.

Hur kan du skapa en lustfylld övningsrutin hos eleverna?

Brygga:

Hur kan materialet presenteras så att det uppfattas mer lustfyllt att lära sig?

Åsikter om materialet:

Vad har du för åsikter om materialet? Användbarhet, layout, presentation, nivå, framtida utveckling?

Kan du ha användning av den här typen av material? Isf på vilket sätt. Både som lärare och som musiker.

Bilaga 3: Observationschema

Deltagande observation/Icke-deltagande observation

- När känns det som att eleven förstår?
- Tidsschema
- Vilka saker tittar vi på?
- Vad vill vi att eleven ska förstå?

Hur upplevs elevens första intryck?

Motvillig — — — — Nyfiken

Vad i materialet upplevs svårt?

Är något i materialet lättare än något annat?

Guldlocksprincipen

Uttrycker eleven på något sätt att materialet upplevs roligt?

Upplevs tråkigt — — — — Upplevs roligt

Upplevs eleven bli frustrerad av något moment i materialet?

Frustrerad — — — — Lustfyllt

Upplevs eleven glad av något moment i materialet? (1-5)

- Handsättning
- Fills
- Underhållning
- Komp

Elevens självkänsla? Känsla av success eller nederlag

Nederlag — — — — Success

När upplever eleven flow? Går det att se? Svårt att se

Inget flow — — — — Flow

Stämning mellan elev och lärare.

Spänt — — — — God stämning

Hi-hat eller inte. (Ingen / Åttondelar / Fjärdedelar)?

Bilaga 4: Material

Konceptuellt linjärt trumspel

I det här konceptet har vi samlat handsättningar som vi anser är användbara för att kunna utveckla linjära komp och fills. Konceptet startar med 3-grupper och går sedan vidare stegvis upp till 11-grupper.

Vad är linjärt?

Linjärt trumspel är ett koncept där utgångspunkten är att två lemmar aldrig spelar samtidigt. Detta skapar ett annat typ av "flow" i spelet om man jämför med fills som inte är linjära. I vårt koncept som vi presenterar här har vi valt att fokusera på enkelslags- och dubbelslagskombinationer mellan vänster hand, höger hand och bastrumma.

Varför linjärt?

Linjärt trumspel är ett väldigt effektivt sätt att skapa kreativa komp och fills med hjälp av vanligt förekommande handsättningar och rudiments. Att öva på detta stärker känslan av kontroll mellan alla spelande lemmar.

Övningsstrategier:

- Handsättningarna är skrivna i åttondelar med virvel och bastrumma som utgångspunkt. Det kan i vissa fall underlätta att orkestrera dessa övningar på egen hand, då det kan hjälpa en att höra grupperna bättre. Ett tips är att låta din ledande hand (X) spelas på hi-hat eller golvpuka för att tydligare kunna höra varje hands egna rytm-mönster.
- Övningarna utgör en bas som kan byggas vidare på med egen kreativitet. Varje figur är öppen för förändring i orkestrering, accenter, permutation, etc. Detta ger oändligt med möjligheter till variation.
- Vissa av grupperna har handsättningar som vänder, vilket innebär att övningen startar med din icke-ledande hand vid repris. Dessa grupper som vänder har markerats med följande symbol: *
- Övningarna kan såklart även permuteras, vilket innebär att du förskjuter figuren framåt eller bakåt. Se exempel på detta vid övning 3c. Denna metod rekommenderas starkt vid alla övningar.
- Längst ner hittar du exempel på hur dessa figurer kan inkorporeras i fills som vi har konstruerat/arrangerat. Dessa är bara **exempel** och är till för att inspirera dig att komma på och skriva dina egna fills utifrån dessa grupper som vi har presenterat.

2 Grupper med 6 slag

6a 6b 6c

X O O X O F X O O X X F X O O X X O

6d 6e

X O O F F X F X X O X O

Grupper med 7 slag

7a 7b

X O O X X O F X O F X O O F

7c 7d

X O O X X F F X O O X X O F X O X O O F F

7e 7f

X X O O X X F F X O X O F X

Grupper med 9 slag

9a 9b

X O X F F X O F F X O X X O X O F F

9c 9d

X O X X F X O F F X O O F F O X F F

Fills i tre-grupper

3aa 3ab

F O O X O O X O O X O O F X O F X O F X O F X O F X O X O

3ac **3ad**

O X X O X X F X O F X O F X O F X O O F O O X O O F O O X O X O

3ac Komp... **3af** Komp...

F X O F X O F X O F X O X O F O X F X O F O X F

Fills i fyr-grupper

4aa **4ab**

X O O F X O O F X O O F X O O F O X X F X O X F O X X F X O X F

4ac **4ad**

F F X O F F X O F F X O F F X O F X X O F X X O F X X O F X X O

Fills i fem-grupper

5aa **5ab**

X O X X F O X O O F X O X X F O X O X O O X O X O O X O X O O X

5ac **5ad** 6 6 6 6

X O O F F X O O F F X O O F X O X X F O X O O F X O X X F O X O O F X O X O

Fills i sju-grupper

7aa 6 6 6 6

X O O X X O F X O O X X O F X O O X X O F X O O