

Kurs: **FG0045 Examensarbete 15 hp**

2016

Lärarexamen inriktning musik

Institutionen för musik, pedagogik och
samhälle

Handledare: Ronny Lindeborg

Love Meyerson
**Den motiverande
trummläraren**

Sammanfattning

Det här arbetet undersöker vad som motiverar elever och hur motivation tas tillvara i instrumentalundervisning med fokus på trummor och slagverk. Syftet är att få inblick i vad som får trum- och slagverkselever att bli fortsatt motiverade att spela och lärarens roll i det. Undersökningen består av fyra kvalitativa intervjuer med yrkesverksamma trum- och slagverkspedagoger. Dels utgår den från intervjupersonernas upplevelser av hur deras trum- och slagverkslärare har påverkat deras motivation, och dels hur de tänker kring sin egen undervisning och mötet med sina elever.

Resultatet av undersökningen visar att lärarens förmåga att få spelandet att kännas viktigt och meningsfullt är av stor betydelse för elevernas motivation. Den pekar också på att instrumentalläraren har ett stort ansvar då hen ofta har makten att påverka sin elevs relation till musik i stort.

Sökord: Motivation, instrumentalundervisning, trummor, slagverk, pedagogik, musik

Innehållsförteckning

1. Bakgrund.....	1
2. Inledning.....	2
2.1 Lärarskap	2
2.2 Instrumentalmetodik.....	4
2.3 Motivation	4
3. Syfte	7
4. Metod.....	8
5. Undersökningen.....	8
5.1 Presentation av intervjupersonerna.....	9
6. Analys	9
6.1 Ägandeskap, de tidiga erfarenheterna	10
6.2 Göra eller säga?	12
6.3 Satsa på högre nivå	13
6.4 Slagverksundervisningens egenarter	14
6.5 Slutsatser.....	15
7. Diskussion.....	16
7.1 Metoddiskussion.....	16
7.2 Instrumentallärares ansvar	16
7.3 Fyra typer av motivation.....	17
7.4 Duktiga elever = bra lärare?	19
7.5 Varför trummor och slagverk.....	19
8. Referenser	21

1. Bakgrund

I mitt barndomshem var musik alltid en naturlig del av vardagen. Mitt intresse för att spela trummor väcktes efter att ha gett gitarren en halvhjärtad chans. Det kändes sällan lustfyllt att öva gitarr så när några kompisar på mellanstadieskolan behövde någon som ville spela trummor till sitt nystartade band blev det en naturlig övergång till trumsetet. I vårt rockband hade jag från början ett sammanhang och kunde tidigt betrakta mig som trummis. Att ta trumlektioner kändes därför mer meningsfullt än om jag inte hade haft någon att spela tillsammans med. Det gick direkt att överföra mina nya färdigheter i trumspel till det musikaliska mötet med mina kamrater. Detta faktum tror jag ligger till stark grund för mitt val att satsa på musiken.

Under årens lopp har jag tagit trumlektioner hos nio olika lärare. Fem av dem har jag träffat regelbundet under minst ett års tid. Alla har varit män och haft sina musikaliska rötter i någon slags afroamerikansk tradition. Utöver det har jag tagit enstaka lektioner i slagverk hos två lärare med rötter i den klassiska musiken. Jag har sällan reflekterat över vilken roll de här lärarna har spelat för min fortsatta motivation att spela trummor men självklart har de satt tydliga spår. Det märker jag inte minst när jag själv undervisar och kommer på mig själv med att använda samma material som någon av mina gamla lärare gjorde. Ibland utan att egentligen ha tänkt efter varför.

Jag är snart färdigutbildad trum- och ensemblelärare efter nära fyra och ett halvt års studier på Kungliga musikhögskolan i Stockholm. Där har jag trivts bra och träffat ett stort antal kompetenta lärare. Med några undantag har jag tyckt om de allra flesta. Utbildningen har innehållit ett stort antal kurser som på ett eller annat sätt har med pedagogik att göra. Ofta har det varit svårt att se hur vissa kurser kommer att främja min lärarduglighet i trumset, slagverk eller ensemble men det har inte stört mig så mycket. Jag har tänkt att all kunskap är användbar men nu när nästan hela utbildningen är avklarad känner jag mig ändå inte helt tillfredsställd. En för liten del av min utbildning har handlat om hur jag bäst ska handskas med min särskilda undervisningssituation: att vara trumlärare. Det finns alldeles säkert egenskaper och kunskaper som är bra att ha vad man än undervisar i men vad är det som just gör en riktigt bra och motiverande lärare i trummor? Det finns antagligen inget svar på den frågan eller snarare ett oändligt antal. Det jag är övertygad om är att det är viktigt att få höra om andras positiva och negativa erfarenheter av lärare för att själv kunna bli en så bra lärare som möjligt. Jag ska genom den här undersökningen försöka få bättre förståelse för hur en elev ges bästa möjliga förutsättningar att utveckla sitt musicerande på trumset och slagverk.

2. Inledning

Det är svårt att hitta texter om pedagogik utan att ämnet motivation behandlas på ett eller annat sätt. Kanske skulle man till och med kunna säga att den är grunden till allt lärande. Utifrån det antagandet inleds det här kapitlet med tidigare forskning och rön inom pedagogik i allmänhet. Därefter går det mer specifikt in på instrumentalundervisning och teorier kring motivation. All teori utgår från vad som händer i mötet mellan lärare och elev. Många andra har skrivit om motivation inom instrumentalundervisning. Några vars texter jag har hämtat inspiration från är Christian Tapper (2014), Jenny Hülphers (2013), John Hugarth (2010) och Maria Calissendorff (2005). De tre första är studentuppsatser och den sista en doktorsavhandling.

2.1 Lärarskap

Ett par lärarstudenter på Malmö högskola har intervjuat elever på en gymnasieskola om hur de anser att en bra lärare ska vara. De skriver att ”resultaten från intervjuerna visar att eleverna lägger mest vikt vid goda ämneskunskaper samt sociala egenskaper” (Lindberg Väringer, Nyström 2012). Två välciterade pedagogiska tänkare som också skrivit om gott lärarskap är amerikanen John Dewey och ryssen Lev Vygotskij. Båda var psykologer, aktiva runt förra sekelskiftet. Här följer tankar om lärarskap och motiverande pedagogik från dessa två som än idag kan kännas aktuella.

“Stoff, metod och skolläring utgör skolfrågornas treenighet” (Dewey 1999, s. 209). Så inleder John Dewey kapitlet om metodens karaktär i boken *Demokrati och samhälle*. Som lärare har man ett stoff som ska presenteras för eleverna så att de ska kunna ta det till sig. Enligt Dewey innebär metod det arrangemang av stoffet som gör det mest användbart. Stoffet är *vad* vi erfar och metoden *hur* vi erfar det. Han menar att när aktiviteter av olika slag utförs lätt och friktionsfritt så är man inte medveten om någon separation mellan metod och stoff. Detsamma gäller när man helhjärtat går in i en lek eller i sitt arbete. Dewey anser inte att man ska separera stoff och metod. Lärande ska vara den positiva effekten av att man ägnar sig åt ett lärostoff och inte tvärtom. Det måste finnas utrymme för eleven att ta sig an stoffet utifrån sina individuella förutsättningar och för läraren att skapa metoder anpassade för de rådande omständigheterna. “Inget har orsakat den pedagogiska teorin större vanrykte än uppfattningen att den går ut på att till läraren dela ut recept och modeller som ska följas i undervisningen” (a.a., s. 214). Vidare problematiserar Dewey över att samhället har skapat en föreställning om ett medvetande i allmänhet där man kan använda samma intellektuella metod för alla,

och att olikheten mellan individer består i den kvantitet medvetande de har. "Bara de exceptionella tillåts ha originalitet" (a.a., s. 217). Denna föreställning om ett medvetande i allmänhet anser han vara en fiktion. Han menar att det finns attityder som är centrala för en effektiv hantering av lärostoffet. Som de viktigaste nämns direkthet, öppenhet, hängivenhet (alt. oförbehållsamhet) och ansvar. Vidsynthet, besläktat med öppenhet, förklaras som ett bevarande av den barnsliga inställningen kontra trångsynthet som beskrivs som ett för tidigt intellektuellt åldrande (a.a., s. 220).

En överdriven strävan efter likformiga procedurer och rent yttre resultat är den huvudmotståndare som den vidsynta hållningen möter i skolan. Den lärare, som inte tillåter och uppmuntrar variation i sättet att hantera frågor, sätter intellektuella skygglappar på eleverna – och begränsar deras synfält till den bana som läraren råkar gilla (Dewey 1999, s. 220).

Dewey är kritisk till "hård disciplin", alltså yttre tvingande press, och att skapa motivation genom belöningar som upplevs som något utanför det som ska göras. Han menar att detta gynnar splittringen mellan "å ena sidan öppet uttalade, offentliga och sociala åtaganden, och å andra sidan försjunkhet i ett privat, irrande och undertryckt tänkande. [...] Allt som gör skolan till något enbart förberedande verkar i denna riktning" (a.a., s. 222).

Lev Vygotskij menar att "eleven uppfostrar sig själv" (Lindqvist 1999, s. 235). Vygotskij anser inte att lärarens roll ska vara uppfostrande utan mer som den som organiserar den sociala miljön. Läraren ska vara projektledare och hjälpa eleverna att själva söka kunskap och dra egna lärdomar av det de finner. Han går till och med så långt som att säga, att när läraren lägger fram något färdigt, så upphör hen att vara lärare. I de fall där den sidan börjar ta överhanden över lärarens personlighet så beskriver han det som den största faran med lärarpsykologi. Den lärare som rabblar sanningar och fakta blir ett lätt offer för förlöjligande och blir en symbol för en förlegad lärartyp. Vygotskij framhåller vikten av lärarens förmåga att inspirera, att hen ska ha en personlighet som väcker intresse anser han vara en förutsättning. Dock är inspiration något som inte är bra per automatik. Den egna inspirationen är inte värd något om läraren inte kan entusiasmera sina elever. Detta ska uppnås genom att undervisningen bygger på vetenskapliga kunskaper om pedagogik och psykologi, framhåller Vygotskij. En lärare bör även ligga på en kunskapsnivå inom sitt ämne som betydligt överstiger innehållet på lektionen. Det ska finnas ett överflöd att ta av och ett brett perspektiv för att kunna sälla. Vygotskij anser att utbildning inte kan hållas isolerat från livet, och ju mer livet tränger in i skolan, desto bättre. "Därför måste pedagogens utbildande arbete vara fast förbundet med hans skapande, samhällsinriktade verksamhet i vardagslivet.

Bara den som har en skaparåder i livet kan göra anspråk på kreativitet i pedagogiken” (a.a., s. 241).

2.2 Instrumentalmetodik

Robert Schenk (2000), lektor i instrumentalmetodik vid musikhögskolan i Göteborg, anser att läraren har tre olika roller när hen undervisar i ett instrument. Dessa roller benämner han med bokstäverna I, M och P. Det syftar till rollerna instrumentallärare, musiklejare och pedagog. Han ger exempel på olika situationer när läraren tar de olika rollerna: ”Vi är instrumentallärare när vi t.ex. lär ut grepp eller tonbildningsteknik. Vi är musiklejare när vi t.ex. undervisar i notläsning eller frasering. Vi är pedagoger när vi t.ex. uppmuntrar till samarbete och hänsyn” (Schenk 2000, s. 22). Han pekar på hur det oftast inte bara är så att man som instrumentallärare är där för att lära eleven spela på sitt instrument. ”Ofta är vi den enda eller åtminstone den viktigaste ‘musikauktoriteten’ som våra elever möter under veckan” (Ibid.). Detta innebär både privilegier och ett stort ansvar. Tidiga negativa upplevelser i musikundervisningen kan ge eleven en dålig musikalisk självbild för resten av livet. Schenk menar därför att det ligger på instrumentallärares ansvar att till varje pris göra sitt bästa för att när eleven slutar ska det vara med ett positivt minne av musicerandet och lektionerna. Privilegiet består i att läraren får känna delaktighet i elevens musikaliska process och utveckling. Schenk (a.a., s. 39) talar också om kraften i imitation kontra instruktioner. Han menar att eleven alltid kommer att påverkas mer av hur läraren gör och vad hen utstrålar än av allt som sägs i ord.

2.3 Motivation

Det har genom årens lopp skapats åtskilliga teorier om vad som motiverar oss människor. Håkan Jenner (2004), professor i pedagogik vid Växjö universitet, menar att en gemensam faktor för de flesta av dessa teorier är att de har sina rötter i hedonismen. ”Denna princip går ut på att människan i allt hon gör strävar efter njutning och välbefinnande och försöker undvika smärta” (Jenner 2004, s. 38). Redan i början av 1900-talet såg forskare denna teori som allt för förenklad och försökte få fram teorier som skulle rymma hela sanningen om vad som styr våra drivkrafter. Dagens forskare har enligt Jenner gett upp tanken på att det skulle finnas ett sådant allomfattande sätt att förklara motivationens alla aspekter. De försöker ”...istället skaffa fördjupad kunskap och formulera teorier om avgränsade delar av problemområdet” (a.a., s. 41).

Det går inte att lära åt någon annan. Utifrån det klargör Susan Hallam (1998, s. 90) att en viktig egenskap hos lärare är att kunna motivera sina elever att vilja lära sig.

Hallam är professor i pedagogik och musikpsykologi vid Institute of Education, University of London (musiceducationuk.com). Hon menar att instrumentallärare har en fördel i den aspekten då den som väljer att spela ett visst instrument ofta redan är mer eller mindre motiverad. Hon listar fyra olika typer av motivation som gör att personer kan värdesätta en uppgift (a.a., s. 92):

- *yttre motivation* - är lockad av någon slags belöning eller att slippa något slags obehag
- *social motivation* - vill vara andra till lags, få andras bekräftelse
- *prestationsmotivation* - vill prestera för att stärka sitt ego, visa sig bättre än andra
- *inre motivation* - har ett eget intresse, njuter av själva aktiviteten eller uppgiften

De här teorierna om vad som motiverar används inom förväntan-värde-teorin som utvecklades av den amerikanska socialpsykologen Martin Fishbein under 1970-talet (psykologiguide.se). Den går ut på att förutsättningarna för att lära sig något är att man ska se ett värde i aktiviteten och/eller resultatet och förvänta sig att lyckas med det man företagit sig. Lärarens roll blir då att hjälpa eleven att se värdet i uppgiften och ge den en rimlig förväntan om ett lyckat slutresultat (Hallam 1998, s. 92).

Yttre motivation: Hallam (1998, s. 92) problematiserar över att yttre motivation självdör så fort själva belöningen eller hotet försvinner. För att belöningar ska vara effektiva måste de ges så snart som möjligt efter önskvärdt beteende eller prestation (a.a., s. 93). Olika typer av bestraffningar anser Hallam ha föga effekt när man ska lära sig spela ett instrument (a.a., s. 94). Risken med bestraffningar är att de ofta framkallar negativa känslor gentemot den som bestraffas, och i och med det även mot själva ämnet som denna lär ut (a.a., s. 93).

Social motivation: "One of the most powerful influences on our behaviour is what other people think of us" (Hallam 1998, s. 94). Att få bekräftelse från någon som man ser upp till är en kraftfull motiverande faktor. Det ger självförtroende och intyg på att man är bra på någonting och därmed kan lyckas (a.a., s. 94). Hallam talar liksom Schenk (se s. 4) om kraften i förebildande utan ord. "We model ourselves on those we admire" (a.a., s. 94). Om eleven respekterar och ser upp till sin lärare kommer hen att försöka härma dennas beteende. Social motivation gör eleven personligt engagerad när den har en förebild som själv är engagerad. Hallam menar att entusiasm smittar av sig och en lärare som uppskattar sitt ämne har större chans att få motiverade elever (a.a., s. 95).

Prestationsmotivation: Vissa personligheter upplever ett behov av att vara framgångsrika och prestera bättre än andra. Enligt Hallam (1998, s. 96) är detta särskilt förekommande i västerländska kulturer. Behovet av att prestera baseras på två samverkande variabler, viljan att nå framgång och viljan att slippa misslyckas. Det ena är en önskan att stärka egot och det andra en rädsla för att göra bort sig. För högpresterande personer är framgång ett starkare motiv än rädslan för att misslyckas (Ibid.). Deras ego stärks som mest när de lyckas prestera i situationer då de två variablerna är jämnt balanserade. För andra kan det vara tvärtom och motivationen ligger i att slippa misslyckas. De föredrar situationer där risken för misslyckande är liten eller nästan obefintlig. I instrumentalundervisning med en enskild elev är det oftast inga problem för läraren att anpassa undervisningen efter elevens prestationsbehov anser Hallam (Ibid.). Däremot kan utmaningar uppstå i gruppundervisning med elever som presterar på olika nivå och med olika prestationskrav.

Inre motivation - Hallam (1998, s. 99) menar att en instrumentallärare bör ha som mål att uppmuntra sina elevers inre motivation. Hon använder termen "ownership" (Ibid.), 'ägandeskap', som nyckeln till detta. Personer får inre motivation av att känna att det de lär sig är deras eget. Det krävs för att bibehålla intresset över tid och får eleverna att engagera sig och bli uppmärksamma, vilket gör läroprocessen mer tillfredsställande (a.a., s. 92). Läraren främjar detta genom att ta fram övningar och material som eleven upplever som meningsfullt och värt att lägga tid på. Det gäller att hitta en balans genom utmanande uppgifter, men som inte kräver mer än eleven klarar av. "To maintain proper flow and avoid boredom more demanding challenges must be sought" (a.a., s. 98). Hallam anser att för att kunna lägga upp en lämplig undervisningsplan måste läraren lära känna varje enskild elev (Ibid.).

Jenner (2004) menar att motivation består av tre samverkande faktorer. Den första skulle man kunna kalla drivkraft. Det är något inom personen som sätter igång beteendet eller handlandet. Den andra faktorn handlar om målsträvan. Drivkraften behöver ställas i relation till något slags mål. Det kan vara belöningar som exempelvis pengar (yttre motivation), uppskattning från andra (social motivation), framgång (prestationsmotivation) eller känsla av självförverkligande (inre motivation). Den tredje faktorn är en växelverkan mellan personens drivkraft och målen, som hänger ihop med personens självförtroende och om målen uppnås eller inte. Förloppet beskriver Jenner så här:

En inre drivkraft grundad i behov, önskningar eller förväntningar utlöser beteenden eller handlingar riktade mot vissa mål, som kan vara yttre eller inre. Vare sig målen uppnås eller inte, så blir resultatet en modifiering eller förstärkning av den inre drivkraften (Jenner 2004, s. 42).

Resultatet är beroende av hur starkt självförtroende personen har. En person med svagt självförtroende som misslyckas med en uppgift kommer med största sannolikhet bli mindre motiverad medan en person med starkt självförtroende kan bli sporrad till att ta nya tag och en starkare satsning (a.a, s.43). Även Blomdahl (2012) nämner inre drivkraft i ett examensarbete från musikhögskolan i Malmö som undersöker vad som motiverar trumlever att spela sitt instrument. Anledningen som de flesta av de tillfrågade eleverna i undersökningen anger till att de fortsätter att spela trummor är för att de fortfarande tycker att det är roligt. ”Dessa informanter verkar ha fått en inre drivkraft som gör att de vill lära sig nya saker” (Blomdahl 2012, s. 21).

Motivation är en avgörande faktor när man ska lära sig att spela ett instrument. Även om alla andra förutsättningar finns för att lyckas så kommer inga stora framsteg att göras om inte eleven är motiverad (Hallam 1998, s. 10). För att förstå och upprätthålla en ny elevs motivation så ger Hallam några konkreta metoder för läraren att ta till:

- befast det faktum att drivkraften att börja spela instrumentet kommer från eleven själv, och att hen inte har press på sig från andra håll
- prata med eleven om varför hen vill spela
- försök visa på vikten av att öva regelbundet, och få eleven att förstå långsiktigheten i att lära sig spela ett instrument, om hen fortfarande visar intresse är engagemanget antagligen starkt
- ge eleven en utmanande musikalisk uppgift, analysera sedan graden av ansträngning som eleven lade ner
- ta reda på i vilken grad eleven kan tänka sig att göra uppoffringar för att få spela till exempel genom att lägga en första lektion på en obekvämlig tid
- ordna så att eleven kan få komma och prova några lektioner utan att det finns något långsiktigt åtagande, varken från lärare eller från elev

3. Syfte

Syftet med denna uppsats är att dels på en allmänpedagogisk nivå och dels på en ämnesdidaktisk nivå undersöka hur trum- och slagverkslärare ser på motivationsfrämjande i sitt arbete.

- Vilka kvalitéer tillskriver sig trum- och slagverkslärare som främjar elevernas motivation?
- Vad anser trum- och slagverkslärare ha motiverat dem själva till att ha börjat respektive fortsatt att spela?
- På vilka sätt skiljer sig förutsättningarna för trum- och slagverkslärare jämfört med andra instrumentallärare?

4. Metod

Innan undersökningen påbörjades vägde jag olika undersökningsmetoders för- och nackdelar mot varandra. Eftersom jag ville att det skulle finnas möjlighet att komma in på ämnen och öppna upp för nya frågeställningar som jag inte hade tänkt på tidigare så valde jag att göra en kvalitativ undersökning. En metod som jag övervägde var observation genom att vara med på lektioner i trummor och slagverk och sedan analysera lärarnas arbete. Det skulle vara intressant men jag ville undersöka ämnet med fler ögon och öron än mina egna. Dessutom med utgångspunkt från ett bredare perspektiv genom analys av erfarna personers tankar. Kvale (2014) beskriver att syftet med en kvalitativ forskningsintervju kan vara ”att förstå ämnen från den levda vardagsvärlden ur den intervjuades eget perspektiv” (s. 41). Det som Kvale här beskriver är precis vad jag var ute efter i min undersökning. Jag ville tala med personer som har tänkt mycket kring ämnet och få fram djupare analyser än vad jag tror hade varit möjligt med till exempel en enkätundersökning. Jag bestämde mig därför för att genomföra undersökningen med hjälp av intervjuer. Intervjupersonerna skulle ha stor erfarenhet av att både ta och ge lektioner i trumset och/eller slagverk. Gärna med olika ambitionsnivåer och skiftande genretillhörigheter.

5. Undersökningen

Undersökningen består av intervjuer med fyra personer. De är utvalda utifrån sitt intresse för trummor, slagverk och pedagogik. Samtliga har genomgått utbildningar på musikhögskola varav tre med någon slags pedagogisk inriktning. Två ser sig främst som slagverkare och två ser sig som trummisar (trakterar trumsetet i första hand). Alla de intervjuade undervisar regelbundet i trumset och/eller slagverk vid intervjutillfället. Varje intervju är cirka 40 till 60 minuter lång och uppdelad i två delar. Den första delen behandlar intervjupersonens egna upplevelser som trum- och/eller slagverkselev. Den andra delen går in på tankar kring det egna lärarskapet. Alla intervjuerna spelades in och finns transkriberade i sin helhet.

5.1 Presentation av intervjupersonerna

Här följer en kort presentation av intervjupersonerna; hur gamla de är och vad de arbetar med vid tillfället för intervjuerna. Namnen är fingerade.

Fredrik: 47 år, arbetar som slagverkslärare på musikhögskolenivå och i en kommunal musikskola. Han ser sig främst som slagverkare och jobbar jämsides med läraryrket som klassisk musiker. Fredrik har en mångårig erfarenhet av att undervisa barn såväl som studenter som själva utbildar sig till slagverkspedagoger.

Magnus: 43 år, arbetar som trumlärare på musiklinjen på ett gymnasium. Han ser sig främst som trummis och frilansar regelbundet som musiker. Magnus har en mångårig erfarenhet av att undervisa elever i gymnasieåldern men har inte någon särskild erfarenhet av att undervisa barn.

Sara: 28 år, arbetar som slagverkslärare på en kommunal musikskola. Hon ser sig främst som slagverkare och frilansar regelbundet som musiker. Efter studier till slagverkspedagog på en musikhögskola har hon nyligen fått sin första läraranställning men har de senaste tio åren undervisat slagverkselever i olika åldrar jämsides med studierna.

Peter: 26 år, studerar på ett musikerprogram med pedagogisk påbyggnad vid en musikhögskola och arbetar som trumlärare på medborgarskolans kursverksamhet. Han ser sig främst som trummis, frilansar regelbundet som musiker och har haft trumelever regelbundet i cirka två år.

6. Analys

Jag har utifrån undersökningsmaterialet analyserat vad som motiverar eleven som kommer till trum/slagverkslektionen. Analysen delas upp i fyra kategorier:

- Ägandeskap - vad får eleven att känna ägandeskap i den tidiga trum- och slagverksundervisningen? Här har jag använt mig av Susan Hallams begrepp (ownership) utifrån tesen att om läraren får eleven att känna att spelandet är hens eget så stärks den inre motivationen.
- Göra eller säga - hur ser intervjupersonerna på relationen mellan prat och spel under lektionerna? Här analyseras svaren utifrån påståendet att kraften av förebildande är starkare än muntliga instruktioner, vilket tas upp av både Schenk (2000) och Hallam (1998).

- Satsa på högre nivå - vad motiverar elever som har kommit upp på en hög nivå?
Här vill jag se hur känslan av ägandeskap förvaltas och utvecklas när eleven blir mer självständig.
- Slagverksundervisningens egenarter - finns det något i det här som verkar instrumentspecifikt, alltså betyder mer (eller något annat) i trum- och slagverksundervisning än i annan instrumentalundervisning? Hur kan det i så fall påverka motivationen?

6.1 Ägandeskap, de tidiga erfarenheterna

Den enda av de intervjuade som har råkat ut för en lärare som inte har haft något positivt alls att komma med är Fredrik. Han berättar att han som nybörjare stötte på en riktigt dålig lärare som, han uttrycker det: "...hade ingen metodik, och jag minns att han stod bakom mig och klappade mig på axlarna hur jag skulle spela, men materialet som lades fram var så fruktansvärt svårt. (...) Jag fattade ju ingenting." Fredrik ville öva och var motiverad men han visste inte vad han skulle öva på när han kom hem efter lektionen. Han fick möjlighet att byta lärare efter en termin och frågar sig vad som hade hänt om han hade varit tvungen att gå kvar. Hans nya lärare var en framgångsrik klassisk musiker som bodde i samma område och hade en dotter i Fredriks ålder. Han beskriver det som att: "Det gjorde ju en impakt på det sättet att, man kan alltså va, man kan bli en stjärna på det här (...) det är inte bara det man pratar om på lektionen, utan man är en förebild på alla möjliga plan. Man måste tänka på det." Fredrik tror inte att den här läraren tänkte själv på det och var nog egentligen inte lämpad att undervisa barn. Han var självlärd och menade att det viktigaste var att öva. Han var inte "en skojig farbror" och byggde inte upp en kompisrelation, "utan han var magister". Ibland dök han inte upp på lektionen och när Fredriks mamma ställde honom till svars så sa han: "det viktigaste är att han övar". Läraren lade alltså över väldigt mycket ansvar på sin elev. Fredrik säger att alla elever som kommer och ska börja spela har olika förväntningar och olika förutsättningar. Han har i sin egen undervisning utvecklat en metod som han kallar för Nu-musik. När det kommer elever som har väldigt svårt att sitta still, fokusera, att ta instruktioner eller hitta en puls, då försöker han jobba från ett annat håll. "Den dörren är stängd. Alltså kan vi stå där och knacka i två år, vi kommer inte in. Nu tar vi en annan väg och förhoppningsvis öppnas den dörren under tiden". De skapar i stunden och gör sagor tillsammans med olika ljudlandskap och klangvärldar. Fredriks förhoppning är att eleverna under tiden mognar och får förståelse för form och ett innehåll som de sedan har nytta av när de till exempel sätter sig vid trumsetet eller ska öva med puls. Kanske får de en ingång till musiken från ett annat håll än under mer traditionell undervisning.

Magnus började ta trumlektioner när han var sju år. Han började för att "det var någonting med trummor. Det var coolt och medryckande" som han uttrycker det. Han beskriver sin första lärare och deras lektioner som att "han lekte" och att lust var ledordet i hans undervisning. De spelade mycket ihop på lektionerna, läraren på piano och Magnus på trummor. Det var roliga lektioner och Magnus beskriver det som att han redan från början kände att han var trummis. Läraren beskriver han som "jättehärlig och entusiasmerande". Självt förklarar Magnus framgångskonceptet så här: "lusten ger trygghet och tryggheten ger förmåga att tänka klarare så att säga. Att inte bli rädd för det man ska lära sig."

Sara tyckte det var "brutalt roligt" att spela trummor när hon var liten. Hon beskriver sin första riktiga trumlärare som en karismatisk person med otrolig energi som brann för det han gjorde. "...om jag fick vara med på hans projekt liksom (...) då kände man sig utvald liksom, att det var såhär 'wow vi ska få göra den här häftiga grejen' och, han liksom var bra på att entusiasmera folk...". Hon gavs därmed sammanhang där hon kände sig som en meningsfull del. Läraren skämtade mycket och var en skojig figur vilket kunde stärka gemenskapen i en grupp. Det fanns en stämning av att man kunde skoja med honom och om honom på ett positivt sätt. Med sina egna elever upplever Sara att de som fortsätter att spela är framförallt de som tycker att det är "så pass kul att det blir viktigt" som hon uttrycker det.

Peter började ta trumlektioner när han var elva år efter att ha spelat på egen hand i två år. Intresset var alltså starkt även hos honom innan han började ta lektioner. När jag frågar Peter hur hans första lärare var beskriver han honom som ganska självupptagen men ändå inspirerande. Han satt och spelade mycket själv medan Peter satt bredvid och tittade på. Läraren hade svårt att lägga fram material på en lagom nivå men fungerade som en musikalisk förebild. Peter kommer ihåg det som att han var inspirerad att gå på lektionerna för att han såg upp till sin lärare. Hans nästa lärare verkar ha kompletterat den tidigare. Peter beskriver det som att den första var väldigt tekniskt skicklig och fick trummor att kännas häftigt medan den andra hade mer musiken i fokus: "han förde väl in mig mera liksom i nåt tänk att det är viktigt att få musiken att låta bra liksom. Att det handlar inte liksom om att visa vad man kan och sådär." Peter blev inspirerad av sin första lärares spel och fick ett stärkt intresse för trummorna som instrument. Den inre motivationen för att bli en teknisk trummis blev större. Av den andra läraren fick han förståelse för musikens storhet och trummornas roll i helheten. Peters syn på trumspel fick fler dimensioner och den inre motivationen fick ett annat djup. Han berättar om hur hans andra trumlärare spelade in låtar på kassetband och gav i uppgift att lyssna,

spela till och ta ut trumkompen. Peter tror att detta självständiga arbete gjorde väldigt mycket för hans musikaliska utveckling.

Alla fyra intervjupersonerna hade en inre motivation för att spela trummor och slagverk innan de började ta lektioner. Lärarna som de beskriver hade olika sätt att stärka känslan av ägandeskap. Gemensamt för hur eleverna blev fortsatt motiverade i sin tidiga trum- och slagverksundervisning var lärarnas förmåga att få det att kännas viktigt. Sara hade redan en brinnande lust men hennes lärare fick det att kännas meningsfullt att vara med på olika projekt. Han stärkte alltså hennes inre motivation med känslan av meningsfullhet. Magnus fick direkt känna sig som trummis och läraren gjorde ingen åtskillnad på musicerande och lek. Han fick tidigt en musikalisk identitet. Fredrik fick ett stort eget ansvar och förstod att det var upp till honom själv om han ville komma någonstans med sitt spel. Peter fick utmanande musikaliska uppgifter som innebar en tydlig personlig utveckling med hjälp av aktivt eget arbete.

6.2 Göra eller säga?

Sara använder begreppet ”hands-on” när vi pratar om språk i undervisningen. Hon tycker att det är ledordet oavsett vilken nivå eleven befinner sig på. När man undervisar så ska man tänka: ”Tycker jag att det här är kul? Ja det tycker jag. Då tycker eleverna det också”. Då behöver man inte prata så mycket om vad som ska göras och varför. Däremot tycker hon att det är viktigt att vara vaksam på elevens självkänsla och inte vara rädd att prata öppet om självförtroende. Hon hade önskat att hennes lärare hade pratat mer om att stå på sig och att våga spela ut. Mycket handlar om trygghet och att bygga upp ett musikaliskt självförtroende.

Trygghet är ett ord som återkommer många gånger i samtalet med Magnus. Han menar att ju tryggare eleven känner sig desto mer kontakt får hen med sina känslor och det går snabbare att mogna. Han tycker att man kan avdramatisera lärare/elevrollerna lite om man känner att det behövs. Till exempel genom att prata om, och visa på, sina egna brister. Magnus tycker att det ska vara mer spel än prat på trumlektionerna. Han jämför det med att lära sig att cykla: ”man kan inte köpa en cykel och tro att man ska lära sig cykla genom att ställa cykeln mot väggen och sätta sig på en stol och försöka lista ut hur man ska lära sig att cykla”. Han tror att vi underskattar våra hjärnor rejält om vi sitter och försöker lista ut hur man gör saker. Han menar på att hjärnan löser det av sig själv, det tar bara lite tid. Samma rörelse måste repeteras om och om igen för att kroppen och hjärnan ska få in den i systemet. Däremot behöver man ta paus ibland och då tycker Magnus att en bra trumlärare ställer reflekterande frågor. Detta för att träna eleverna i att reflektera över sitt spel och bli medvetna om vad som pågår.

Fredrik utgår från att hans elever, oavsett ålder, kan ta instruktioner och förhålla sig till dem. Om det sen visar sig att någon har svårt att lyssna och ta till sig instruktioner så får man försöka anpassa undervisningen och inte använda så mycket ord.

Att ge beröm och bekräfta sina elever med den typen av positiv yttre motivation är viktigt anser alla fyra intervjupersonerna. Det är viktigt att bidra med positiv energi för att undvika känslor av skuld och skam hos eleverna anser Magnus.

6.3 Satsa på högre nivå

I detta avsnitt analyseras hur lärarna hjälper sina mer avancerade elever att satsa på musiken utan att lusten går förlorad.

Magnus beskriver sin trumlärare på gymnasiet som ”fantastisk”, ”stenhård” och ”gränssättande”. Läraren fick honom att vilja satsa på trummorna. Han fick Magnus att förstå att vad man än ska göra så ska det göras fullt ut. Vill man bli bra på något så måste man ta det på allvar. “Hade han inte sagt det här, då hade jag kanske lekt runt i många, många år till och inte vaknat så att säga, och börja ta livet på allvar så att säga [...] det var en stor vändpunkt att han var så där tuff och hård. Så det är jag oerhört tacksam för, att han väckte mig.” Jag frågar om det inte kunde verka avskräckande att ha en hård och sträng lärare. Magnus beskriver att det kunde kännas jobbigt och finnas en viss rädsla för att gå till trumlektionen men samtidigt visste han att läraren ville honom väl. Läraren gjorde klart för honom att han kommer att stötta i alla lägen och det menar Magnus var nyckeln till att det fungerade. Vidare berättar han om en lärare när han kommit ännu högre upp i nivå som hjälpte honom att ”zooma ut” när han stötte på problem i sitt spelande. Läraren hjälpte honom med tekniker för att analysera vart problemet kunde sitta, att ”inte bara leta efter problemet där det låter som ett problem utan leta runt omkring också”. Magnus upplever det som att läraren öppnade upp hans felsökningsteknik. Han återkommer flera gånger till vikten av att eleven förstår vad hen övar på och vad det är bra för. Med sina egna elever på musikgymnasiet har Magnus anammat sin egen lärares tes, att vill man bli bra på något så ska det göras fullt ut. Han säger att han med åren har blivit mer omtänksam gentemot sina elever och har märkt ett bättre resultat i och med det. Gymnasieelever är i en känslig ålder då de ofta är identitetssökande och försöker få grepp om sig själva. När de är i tryggt sällskap ser Magnus att de vågar släppa fram sina känslor, analysera sina känslor och lättare komma fram till vad de vill. ”Även om de inte tänker bli musiker så har jag i alla fall försökt lära dem att, ’det du ska bli, gör det fullt ut. Du

kan men du måste jobba’, och det brukar de flesta ha fattat, så det är det viktigaste för mig”.

När Magnus beskriver läraren som hjälpte honom att satsa så skiljer det sig från hur han beskrev tidigare bra lärare där lusten och tryggheten låg i fokus. Mot slutet av intervjun när han talar om omtänksamhet gentemot sina egna elever kommer han att tänka på det.

Magnus: Och det här är intressant, när jag tänkte på det, när jag pratade om det här med omtänksamheten, och så tänker jag på *lärarens namn* som inte alls var omtänksam mot mig. Och då slog det mig nu när jag pratade för ett tag sen att att, märkligt att jag är så omtänksam när jag vet hur bra när *lärarens namn* var hård.

Love: Men var han, tror du att han var bra för alla? Eller var det just att det, det funkade med dig?

M: Ja jag tror också så här att, han hade elever på *musikgymnasie*, och det var en väldigt, [...] väldigt hög nivå på alla som gick där. Så jag und, ja, jag har... de som jag är extra omtänksam med här, det är ju de som jag känner att, de här kommer inte bli musiker. Så då försöker jag ge dem en annan grund att stå på inför framtiden. De som jag kräver mer av, som jag känner har kompetens, eller har möjlighet att bli bra, de är jag hårdare med emellanåt....

När Magnus senare fortsätter sitt resonemang blir det mer tydligt att omtänksamhet och att vara ”hård” inte behöver vara varandras motsatser. Han säger till exempel att ”när jag säger åt dem på skarpen så är det ju av omtänksamhet också”.

Sara hade samma slagverkslärare från det att hon var tolv år ungefär fram tills hon fyllde tjugo och menar att det var på gott och ont. Han var bra på vissa saker men mindre bra på andra så när Sara sökte sig vidare till högre utbildningar upplevde hon att det fanns luckor i hennes spel rent tekniskt. Hon tänker därför att det kunde ha varit nyttigt att träffa fler lärare men säger att ”musikglädjen liksom har jag verkligen fått från honom kan jag tycka.”

6.4 Slagverksundervisningens egenarter

Sara pekar på att slagverksinstrumenten som används i västerländsk musik till stor del är en relativt ung instrumentgrupp. Det har funnits utbildade slagverkspedagoger i Sverige i mindre än 40 år och i och med det finns inga långtgående traditioner för hur man kan lägga upp sin undervisning. Inte heller finns det ett gemensamt material som de flesta använder sig av. Hon jämför med en mängd gamla pianoskolor och tar suzukimetoden som exempel för stråkinstrument.

Hon tycker det är intressant att det med den bakgrunden finns så otroligt många entusiastiska, kunniga och duktiga slagverkspedagoger i landet.

Fredrik menar att slagverkarnas breda instrumentarium gör slagverksundervisningen unik. ”Vi kan sätta ihop en slagverksensemble med tydliga funktioner av, egentligen musikens alla beståndsdelar”. I de beståndsdelarna nämner han puls, rytm, ackord, melodi och bas. Han pratar om att slagverkare har närmare än de allra flesta att bli sin ”egen värld”, och det så klart påverkar undervisningen. Att det är ett så stort antal instrument att lära ut lägger ett stort ansvar på läraren menar han. Särskilt som att många av de stora och ofta ljudstarka slagverksinstrumenten är svåra att öva på hemma mellan lektionstillfällena. Han säger: ”skulle man även låta alla barn få en platta eller en trumma eller så, så saknar de ändå en xylofon och pukor och så, så det här med övningsmöjligheterna gör att vi är unika också”. I och med den utmaningen så tror Fredrik att man som slagverkslärare måste vara kapabel att snabbare nå ett någorlunda bra klingande resultat under lektionstid.

I flera av intervjuerna pratar vi om problemet med hög ljudvolym under lektionerna. Att undervisa en grupp i trumset eller andra ljudstarka slagverksinstrument innebär att det tidvis blir väldigt hög volym och det kan vara svårt att göra sig hörd. Sara menar att det är en större utmaning för slagverkslärare än för andra lärare men tycker det är svårt att veta hur man ska förhålla sig till det.

6.5 Slutsatser

Ägandeskap: Intervjupersonerna är överens om att lärarens förmåga att tidigt få spelandet att kännas viktigt är av stor betydelse för den inre motivationen. Flera pekar på vikten av att undervisningen känns lustfylld. Att ge eleven eget ansvar som ligger på en nivå den klarar av leder till en ökad känsla av ägandeskap.

Göra eller säga: Den generella uppfattningen hos intervjupersonerna är att det ska vara mer spel än prat på trum- och slagverkslektionerna. En lärare som förebildar på en hög musikalisk nivå kan ha en stor inverkan på sina elevers motivation. Beröm och positiv feedback är bränsle för att hålla engagemanget uppe.

Satsa på högre nivå: Målet är inte att få sina elever att satsa på just trummorna, utan att få dem att tro på sig själva och sin förmåga att lyckas oavsett vad de ger sig på, anser Magnus. Delvis genom att ge dem förståelse för att det kräver mycket tid och engagemang om man ska bli bra på något.

Slagverksundervisningens egenarter: Trum- och slagverkslärare som undervisar grupper arbetar ofta i en väldigt hög ljudvolym. Detta går ut över kommunikationen mellan lärare och elever. Instrumentariets bredd och instrumentens ljudstyrka gör det ofta svårt för eleven att öva hemma på det som arbetas med under lektionen. Det ställer därför högre krav på läraren att få fram ett någorlunda klingande resultat under lektionstid.

7. Diskussion

I det här kapitlet diskuteras undersökningens resultat. Fick jag svar på det som skulle undersökas? Vad innebär de svar som kom fram och hur överensstämmer de med tidigare forskning och rön? Hur påverkade valet av undersökningsmetod?

7.1 Metoddiskussion

Jag är glad att jag valde intervju som metod. Det ledde till fyra mycket intressanta samtal. Det som blev speciellt med den här undersökningen var att jag bytte fokus ganska sent i processen och efter att intervjuerna var gjorda. Planen från början var inte att det skulle handla specifikt om motivation utan mer om kvalitativ slagverksmetodik i allmänhet. Men efter att ha satt mig in i intervjusvaren så tyckte jag att motivationsbiten var det mest spännande som kom fram och ville ta fasta på den. Valet av frågor handlar mycket om de intervjuades minnen av hur de själva blev motiverade som unga. Jag upplever att det gav ärliga svar om den egna upplevelsen istället för antaganden om hur andra fungerar. I efterhand önskar jag dock att jag också hade frågat mer direkt om hur de upplever att deras egna elever blir motiverade. Det kommer i viss mån fram i intervjuerna men jag tror att det hade kunnat ge mer djupgående svar om jag hade ställt andra frågor.

7.2 Instrumentallärarens ansvar

Jenner (2004) säger att all motivation har sin utgångspunkt i någon slags drivkraft. De intervjuade i den här undersökningen hade alla en stark drivkraft när de själva började ta lektioner i trummor och slagverk. Så är nog ofta fallet när någon väljer att börja spela ett instrument. Initialt blir väl då instrumentallärarens viktigaste uppgift att förvalta den drivkraften och hjälpa eleven att stärka sin inre motivation. Nyckeln till detta verkar vara känslan av meningsfullhet. Det kommer tydligt fram i intervjuerna och främjar enligt Hallam (1998) känslan av ägandeskap. Ett intressant exempel är Peters första trumlärare som mest satt och spelade själv under lektionerna. Det låter som en ganska självupptagen lärare som inte ”ser” sin elev. Ändå beskriver Peter det som inspirerande lektioner. Läraren må vara ointresserad

av sin elev men är uppenbart väldigt intresserad av ämnet som ska läras ut. Han är också tillräckligt skicklig och förevisar trumspelet med såpass hög kvalitet att det verkar inspirerande. Sedan kan man ställa sig frågan om detta fungerade lika bra på andra elever som inte hade ett lika starkt intresse som Peter eller undra hur många år han hade fortsatt trivas om han inte hade fått en ny lärare. Något som både de intervjuade och Hallam pratar om är att lägga ansvar på eleven på en nivå som inte överstiger dess förmåga. En god lärare bör nog därför vara väldigt inkännande och känslig för andra personers mentala förutsättningar. Är man inte det så kan det kanske fungera med vissa när ens arbetsätt och det som eleven klarar och är intresserad av råkar stämma överens, som i fallet med Peters första lärare. Men för de flesta kommer det antagligen att ligga på fel nivå och innehållet kommer inte att kännas meningsfullt. Dessa tankar anknyter till Deweys (1999) resonemang att det måste finnas utrymme för eleven att ta sig an stoffet utifrån sina individuella förutsättningar och för läraren att skapa metoder anpassade för de rådande omständigheterna.

Fredrik berättar om att han tidigt hade en mycket oinspirerad lärare som inte alls kände av elevens nivå. Som tur var fick han byta lärare redan efter en termin och fick då möjlighet att utvecklas tillsammans med en inspirerande person. På samma sätt som en lärare har möjlighet att hjälpa sina elever i deras utveckling så har hen även makt att sätta käppar i hjulet och vara till större skada än nytta. Det här är ett extremt exempel men det är kanske inte så ovanligt att lärare har svårt att anpassa sig till elevens nivå och inte verkligen tar reda på om den har förstått det pågående momentet. Sara beskriver till exempel att hon ibland ”stressar ut” sina elever när hon blir entusiastisk genom att för tidigt bygga vidare på och ändra i det moment de håller på med. Schenk (2000) lägger stor vikt vid ansvaret det för med sig att vara instrumentallärare då han säger att negativa upplevelser i musikundervisningen kan ge eleven en dålig musikalisk självbild för resten av livet.

7.3 Fyra typer av motivation

Något som alla verkar kunna enas kring är att den inre motivationen är målet och den som håller i längden. Jag tolkar det som att yttre motivation, prestationsmotivation och social motivation hela tiden kan användas för att främja den inre motivationen. Positiv yttre motivation genom beröm tycker de intervjuade är en självklar ingrediens i trum- och slagverksundervisningen. Den främjar självkänslan och tryggheten. Det här med att trygghet leder till att hjärnan kan utnyttjas på bästa sätt är något som Magnus nämner flera gånger under intervjun. Något som jag fastnade vid är att han säger att han redan från början kände sig som trummis. Det har jag själv tagit fasta på i min egen bakgrund och ser som en stor

anledning till att jag fortsatte med trumspelet. När jag berättar det för honom svarar han: ”Det ger en mognad på något sätt. När man slappnar av och känner sig trygg, då kan man få kontakt med sina känslor och då går det snabbare att mogna”. Återigen tryggheten som grundpelare.

När Fredrik pratar om sin första slagverkslärare som satte tydliga positiva spår, så tillskriver han som några av hans motiverande egenskaper att han var kändis och hade en dotter som Fredrik tyckte var snygg. Det här passar inte in någonstans i Schenks tre roller men ändå fick det Fredrik att öva trumma. Att läraren hade ”lyckats” och slagit igenom som slagverkare fick Fredrik att förstå att man kunde nå framgång genom att spela slagverk. Det stärkte hans prestationsmotivation. Även om alla lärare inte kan vara kändisar så handlar det i grund och botten om att det här är en person som är väldigt bra på något, och det fungerar inspirerande. Kanske kan man se detta som ett exempel på att det även för nybörjarelever är viktigt att se och höra sin lärare spela med hög kvalitet och få musikaliska upplevelser redan från början. Kraften av förebildande är ju något som både Hallam och Schenk pratar om.

För att vara en god lärare så ska man vara en inspirerande lärare hävdar Vygotskij. När läraren blir en inspirerande förebild så har hen genom att bekräfta sin elev stärkt dennes sociala motivation. Där ser jag en fara i vissa fall då en elev har samma lärare under många år och per automatik jobbar för att komma in på högre musikutbildningar utan att reflektera över varför. Kanske har all motivation byggts på bekräftelse från någon man ser upp till och en inre motivation för att musicera aldrig egentligen har infunnit sig. Jag tror att man som lärare ska passa sig för att bli för bekväm i rollen som idol och allvetande orakel. På grund av att Sara hade en och samma slagverkslärare ända upp i vuxen ålder upplever hon att hon inte fick med sig den bredd som hon hade kunnat få om hon träffat flera olika. Hon menar att det fanns stora ”luckor” i hennes spel, och att det fattades väldigt mycket grunder, när hon fortsatte vidare på andra utbildningar. Den här läraren verkar dock inte ha haft någon idolstatus hos sina elever utan snarare hjälpt dem, eller åtminstone Sara, att känna en genuin glädje till musiken. Att få någon att känna glädje i musiken kan man kanske se som den bästa förutsättningen för att den personen ska jobba vidare på egen hand och utvecklas. Då blir man tvungen att ta tag i den grundläggande tekniken som kanske saknas för att få verktyg att kunna skapa den musik man vill i de sammanhang man vill. Om man ser ett egenvärde i att få bättre teknik och bara har det som drivkraft, då blir det nog svårt att motivera sig den dagen det känns tråkigt.

7.4 Duktiga elever = bra lärare?

När jag har tittat på vad som motiverar elever som har kommit upp på en lite högre nivå så har jag insett att det är lätt att ta för givet att det är det som är målet. Att man som instrumentallärare vill få duktiga elever som satsar vidare på spelandet är kanske inte så konstigt men elever som genom spelandet har fått stärkt självkänsla borde väl ändå vara målet? Magnus, den av de intervjuade som har störst erfarenhet av att undervisa gymnasieungdomar, försöker istället få sina elever att känna att de kan bli vad de vill om de förstår vikten av att lägga ner mycket tid och fokus på det de vill bli bra på. Min tolkning är att ha många elever som går vidare till högre musikstudier behöver inte vara ett tecken på ett gott lärarskap. Däremot känns det viktigt att läraren har verktygen för att hjälpa den elev som vill satsa. Om de verktygen inte finns måste läraren ha tillräcklig självkänedom för att lotsa sin elev vidare till någon bättre lämpad. Enligt Vygotskij bör läraren alltid ligga på en kunskapsnivå som betydligt överstiger innehållet på lektionen.

Magnus blir själv lite ställd när han kommer att tänka på att läraren som fick honom att satsa på trummorna hade varit så hård när han själv pratar så mycket om vikten av omtänksamhet. När vi pratade lite mer om det så kom han på att det inte behöver vara motsättningar. Jag tolkar det som att läraren måste kunna känna av vilka elever som klarar av att hålla motivationen även med hårdare krav på sig. Omtänksamhet tar sig alltså olika skepnader beroende på elevens behov och önsknings. Magnus beskriver sin trumlärare under gymnasietiden som den som fick honom att satsa på trummorna. Det gjorde han genom att få Magnus att förstå att man måste jobba stenhårt och öva mycket om man vill bli bra. Även "öva på de här tråkiga grejerna också som man måste ta sig igenom" som han beskriver det. Läraren brydde sig alltså inte bara om att eleven skulle behålla lusten för spelandet utan brydde sig också om den faktiska utvecklingen i elevens hantverksskicklighet. Eleven litade på att läraren ville hans bästa och kunde därför gå igenom jobbiga saker med vetskapen att det kommer vara värt det så småningom.

7.5 Varför trummor och slagverk

När den här undersökningen tog riktningen mot att handla om motivation och motivationsfrämjande lärarskap så blev det inte längre lika självklart att det var just trummisar och slagverkare som skulle intervjuas. Huvudparten av innehållet handlar om instrumentalundervisning i allmänhet. Anledningen att valet av bara denna instrumentgrupp känns någorlunda befogat är att jag också ville se om det gick att hitta saker i undersökningen som var specifikt för undervisning i trummor och slagverk. Något som jag själv hade reflekterat över innan intervjuerna är problemet med hög ljudnivå. Detta verkar vara ett problem framförallt i

gruppundervisning och med yngre elever. Jag tror att trum- och slagverkslärare på kulturskolor oftast har undervisning i grupp, åtminstone med nybörjareleverna. Om min teori stämmer så borde detta vara en ganska stor metodisk utmaning för de allra flesta. Elever som har svårt att låta bli att spela när läraren pratar kan försvåra kommunikationen i rummet betydligt. Det räcker med en sådan elev i en grupp för att omöjliggöra för såväl elever som lärare att göra sig hörda. Detta är en faktor som kanske gör det ännu viktigare för trum- och slagverkslärare att basera sin undervisning på spel istället för prat än för andra instrumentallärare. Det går också väl ihop med Fredriks tes att det är viktigare för slagverkslärare att kunna få fram ett någorlunda klingande resultat under lektionstid då övningsmöjligheterna oftast är begränsade för eleverna. Kanske är ett annat alternativ att ha lite mer av militärisk disciplin med tydliga ordningsregler under lektionerna. Det viktiga är nog att hitta ett sätt där man som lärare känner att man inte behöver förvränga sin egen personlighet för mycket. Om det inte känns naturligt att vara auktoritär och lite sträng så är det nog svårt att försöka hålla ordning med hjälp av militärisk disciplin.

Jag tror att problemet med hög ljudvolym under lektionerna och svårigheterna att öva hemma påverkar en del trum- och slagverkselevers motivation. Kanske kommer de tystlåtna och blyga eleverna ännu mer i skymundan när de elever som tar stor plats får möjlighet att ta över rummet totalt. När det gäller övningsmöjligheterna så tror jag att det kan verka både positivt och negativt för motivationen. En negativ aspekt skulle kunna vara att eleven tappat intresset för att utvecklingen går för långsamt när det inte övas hemma. Alternativt har hen svårt att hänga med på lektionerna men kan inte väga upp det genom att öva själv hemma mellan gångerna. En positiv effekt skulle kunna vara att eleven tycker att det blir roligare lektioner om fokus ligger på att det ska göras framsteg framförallt under lektionstid. För vissa kan det nog fungera bättre att slippa den yttre press som övning kan upplevas som. Det här är mina gissningar utifrån egen erfarenhet och det jag försöker läsa mellan raderna från intervjuerna, men kanske finns här underlag för vidare forskning.

8. Referenser

Blomdahl, Stefan (2012). *Motivation inom trumundervisningen: en studie om trumelevers inre och yttre motivation*, Musikhögskolan i Malmö/Lunds universitet.

Calissendorff, Maria (2005). *Om man inte vill spela - då blir det jättesvårt*, Örebro universitet, Universitetsbiblioteket.

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

Hallam, Susan (1998). *Instrumental teaching. A practical guide to better teaching and learning*, Oxford: Heinemann Educational Publishers.

Hugardt, John (2010). *Instrumentallärares syn på övande*, Examensarbete, Kungl. musikhögskolan.

Hülphers, Jenny (2013). *Övning och motivation - En studie om hur lärare inom instrumentalundervisningen kan påverka och motivera sin elev att öva, Självständigt arbete*, Kungl. musikhögskolan.

Jenner, Håkan (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*, Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.

Kvale, Steinar (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur.

Lindberg Väringer, Maria; Nyström, Karin (2012). *Lärares retorik i klassrummet - Hur lärares egenskaper kan synliggöras med retoriska begrepp*, Malmö högskola/ Lärarutbildningen.

Lindqvist, Gunilla (red.) (1999). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskij's Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*, Lund: Studentlitteratur.

Schenck, Robert (2000). *Spelrum*, Göteborg: Bo Ejeby.

Tapper, Christian (2014). *Antal verktyg i verktygslådan*, Examensarbete, Kungl. musikhögskolan.

Hemsidor:

psykologiguident.se, <http://www.psykologiguident.se/www/pages/?Lookup=f%F6rv%E4ntan-v%E4rde-teori> (2/3-16)

musiceducationuk.com, <http://www.musiceducationuk.com/all-resources/2015/1/29/the-power-of-music-executive-summary-prof-susan-hallam> (24/4-16)



Kungl. Musikhögskolan
i Stockholm
Royal College of Music
Valhallavägen 105
Box 27711
SE-115 91 Stockholm
Sweden

+46 8 16 18 00 Tel
+46 8 664 14 24 Fax
info@kmh.se
www.kmh.se