



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Portfolions relevans för instrumentalundervisning

Gustav Horneman och Johan Jansson

Inriktning Musik LAU370

Handledare: Jan Eriksson

Examinator: Stig-Magnus Thorsén

Rapportnummer: HT 07-6110-06

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: "Inspiration" Arbetsportfolions relevans för instrumentalundervisning

Författare: Gustav Horneman och Johan Jansson

Termin och år: HT 07

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Jan Eriksson

Examinator: Stig-Magnus Thorsén

Rapportnummer: HT 07-6110-06

Nyckelord: Läromedel, musikundervisning, slagverk, portfolio, loggbok.

Syfte

Syftet med examensarbetet har varit att undersöka i vilken utsträckning elevens reflekterande över sitt musicerande och sin egen utvecklingsprocess kommer till uttryck inom instrumentalundervisning i trumset. Behövs ett komplement till läromedel för att bidra till elevens självinsikt, självkänsla, kritiska tänkande, reflekterande, kreativitet, utforskande och lust att lära? Genom att utforma en arbetsportfolio har vårt syfte varit att ge eleven utrymme för att arbeta med de ovannämnda punkterna.

Metod

Genom intervjuer med trumlärare och trumelever, samt jämförande av läromedel har vi undersökt om det finns ett eventuellt behov av ett komplement till läromedel och den instrumentalundervisning som bedrivs. För att skapa en bild över instrumentalundervisningens olika nivåer har vi använt oss av informanter på musik- och kulturskola, gymnasieskolans estetiska program, folkhögskola och musikhögskola. De läromedel som jämförts är de mest sålda och vanligt förekommande inom undervisning för trumset. Vår arbetsportfolio har utformats för att vara enkel att använda för sitt eget reflekterande, men samtidigt som ett hjälpmedel för kommunikationen mellan lärare och elev.

Resultat

Undersökningarna tyder på att det finns ett behov av att införa ett medel för elevens analyserande av sitt lärande. Läromedlen och undervisningen handlar mycket om reproducering av traditioner, men lämnar litet utrymme för elevens egna målsättningar, visioner och reflekterande. Kursbeskrivningar i instrument/sång på estetiska programmet kräver i sina betygskriterier att eleven analyserar sitt musicerande, vilket visar att det är på tiden att skapa verktyg för detta.

Förord

Vi är två lärarstudenter som studerar till musiklärare respektive instrumental- och ensemblelärare på högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet. Vi har båda trumset som huvudinstrument och tänker oss ett yrke som slagverkspedagoger. I våra inriktningar har vi varit ute på praktik i slagverksundervisning på kulturskolor där vi själva har undervisat och även observerat undervisningen som bedrivits av våra respektive handledare. Vi jobbar som aktiva musiker och undervisar till viss del inom området vid sidan av lärarutbildningen. Vi är skolade i musikskola/kulturskola, estetgymnasium, folkhögskola och så vidare. Vi har på så sätt skaffat oss erfarenheter både från elevens och lärarens perspektiv, vilket vi kan ha nytta av i vårt arbete.

Innehållsförteckning

Abstract

Förord

1. Inledning	1
1.1 Inledning.....	1
1.2 Problemområde.....	2
1.3 Syfte och frågeställning.....	2
2. Bakgrund och tidigare forskning	3
2.1 Musikpedagogiska traditioner.....	3
2.2 Undervisningen.....	3
2.3 SÄMUS.....	4
2.4 Instrumentalundervisning.....	5
2.5 Perspektiv på lärande i historien.....	5
2.5.1 Behaviorismen.....	5
2.5.2 Kognitivismen.....	6
2.5.3 Sociokulturellt perspektiv.....	6
2.6 Användande av portfolio.....	8
2.6.1 Portfoliomodell.....	8
2.6.2 Vad är en portfolio?.....	8
2.6.3 Att tillhandahålla verktyg.....	8
2.6.4 Portfolio för bedömning.....	9
2.6.5 Rapport från SMOK.....	10
3. Metod	12
3.1 Metodval.....	12
3.2 Urval.....	12
3.2.1 Urval: Läromedel.....	12
3.2.2 Urval: Intervjuteknik, intervjufrågor, samt informanter.....	12
3.2.3 Urval: Frågor till portfolio.....	14
3.3 Genomförande.....	14
3.3.1 Läromedel.....	14
3.3.2 Intervjuer.....	14
3.3.3 Arbetsportfolions utformning.....	15
4. Resultatredovisning	17
4.1 Beskrivning av läromedel.....	17
4.1.1 <i>Trumskola- Trumsetsövningar I</i> Peter Fältskog.....	17
4.1.2 <i>Öronvägen</i> Mats Werner.....	18
4.2 Sammanställning av intervjuer.....	19
4.2.1 Lärarnas svar.....	19
4.2.2 Elevernas svar.....	23
5. Analys	26
5.1 Jämförelse av läromedel.....	26
5.2 Analys av intervjuer.....	28
6. Slutdiskussion	30
Referenslista	32

1. Inledning

1.1 Inledning

Under vår tid som elever inom musik- och kulturskola, estetiska programmet, folkhögskola och musikhögskola, har vi upplevt en avsaknad av läromedel och undervisningsformer som tillgodoser elevernas inflytande i undervisningen, samt belyser elevens analyserande kring sitt musicerande.

Motsvarar instrumentalundervisningens form och läromedel, inom musik- och kulturskolan, estetiska programmet, folkhögskola och musikhögskolan, de förväntningar och krav som ställs i läroplaner, riktlinjer och beskrivningar av kurser, samt av lärarna och eleverna själva?

I de riktlinjer för Musik- och kulturskolan som har utarbetats av SMOK (Sveriges Musik- och kulturskoleråd) står att läsa följande:

- ”SMoK verkar för en ständig förnyelse och utveckling av pedagogiska metoder, läroprocesser, organisation, elevinflytande och teknik i undervisningen” (<http://www.smok.se/about.asp>).

Dessa riktlinjer ser på papperet mycket positiva ut, men får de utrymme i praktiken?

I betygskriterierna för estetiska programmets kurs Instrument/sång står skrivet om betyget MVG:

- ”Eleven analyserar sitt musicerande och omsätter på ett personligt sätt kursens innehåll i eget musicerande.”

Detta kriterium sätter verkligen elevens förmåga till att reflektera på prov, men är det något som aktivt behandlas under lektionerna eller ses det som något som inkräktar på undervisningens dyrbara tid?

Med portfolio tänker vi oss en mall med frågor som eleven får ta ställning till efter att ha genomfört vissa moment eller genre. Portfolio är en metod som används inom skolan idag för att belysa elevens lärandeprocess, vilket vi kommer att beskriva senare. Frågorna kan vara utformade på följande vis: Vad upplevde jag som svårt? Hur kan jag utvecklas vidare inom genren/momentet? Vad är jag bra på? Med liknande frågor kan man starta en självvärderande process hos eleverna där de kritiskt granskar sig själva och de intryck de får från lyssningsexempel och instruktioner från läraren och läromedlen. Med en sådan metod hoppas vi på att skapa förutsättningar för en djupare kommunikation mellan eleven och läraren. Mer fokus läggs på eleven och hans/hennes personliga utveckling vad det gäller musikaliska färdigheter, kreativitet, utforskande och framförallt självkänsla. En portfolio underlättar för läraren att möta eleven på den nivå som eleven befinner sig på.

Vi befarrar att det råder en brist på ett liknande material på marknaden, i varje fall har vi själva inte stött på något. Den undervisning vi har tagit del av har varit av karaktären mästare och elev. Läraren överför kunskaper till eleven som om det vore någon sann kunskap som läraren besitter. Eleven spelar och läraren rättar genom att korrigera och sedan bocka av övningen. Man kan säga att det råder en envägskommunikation. Det kan i dessa fall vara så att läraren är

färgad av den tradition som han/hon har blivit skolad i. Läromedlen kan lika väl som en lärare vara formade inom en tradition, i varje fall hjälper inte läromedlen till att bryta dessa mönster. Läromedlen inbjuder inte till dialog, kreativitet och utforskande, vilket är något vi vill förändra.

1.2 Problemområde

Vi anser att det råder ett statiskt förhållningssätt till dagens instrumentalundervisning i slagverk. Vi funderar på om det i de flesta läromedel för trumset råder en behavioristisk syn på lärande, alltså att det är något som direkt kan föras över från ett material eller en lärare till eleven? Måste inte eleven få chans att reflektera över sitt lärande för att de ska kunna utvecklas? Enligt vårt sätt att se på det så har undervisningen inte utvecklats nämnvärt sedan vi själva började spela trummor, alltså att man lär sig komp efter komp, utan att fundera på varför. Vi vill sätta eleven i fokus och med portfolio skapa möjligheter för reflektion

1.3 Syfte och frågeställning

Syfte

- Undersöka läromedel
- Studera portfoliomethoden
- Utveckla en portfolio/loggbok
- Undersöka hur eleven ser på sitt övande och sina lektioner
- Undersöka hur lärare uppfattar sina lektioner

Vårt intresse har legat i att undersöka i hur stor utsträckning elevens egna målsättningar och reflektioner kring sin egen utvecklingsprocess som musiker och inom egen övning kommer till uttryck i dagens instrumentalundervisning inom trumset. Hur upplever lärare och elever deras undervisningssituationer, förs en öppen dialog mellan lärare och elev, får eleven ut det han/hon vill av lektionerna och känner lärarna att de når ut till sina elever? Finns det ett behov av att använda en så kallad arbetsportfolio och kan den i så fall utveckla elevens intresse för övandet, samt främja relationen mellan lärare och elev.

Undersökningen syftar också till att kartlägga hur dagens läromedel för trumset är utformade och om de har några brister. Till sist har vi utvecklat en portfolio/loggbok för att skapa utrymme för elevens eget reflekterande och som en språngbräda för kommunikationen mellan lärare och elev. I beskrivningar, analyser och intervjuer kommer begreppen läromedel, bok och trumbok att användas synonymt.

Frågeställning

Finns det inom dagens instrumentalundervisning någon form av portfoliotänkande? Kan portfolio/loggbok utmana elever till reflektion, självinsikt och kritiskt tänkande, samt öka självkänslan och kreativiteten?

2. Bakgrund och tidigare forskning

2.1 Musikpedagogiska traditioner

För att förstå och kunna förändra eller utveckla instrumentalundervisningen och dess läromedel behöver vi undersöka musikpedagogikens historik. Genom att se tillbaka i tiden kan vi förhoppningsvis få en förståelse över varför dagens instrumentalundervisning ser ut som den gör. Denna beskrivning behandlar både traditioner inom ämnet musik och den mer specifika instrumentalundervisningen.

Tillgång till instrumentalundervisning har genom historien inte alltid varit en självklarhet. Förutsättningar som ekonomiska resurser spelade en avgörande roll för de som sökte sig till någon privat undervisning. Det var endast de som hade goda ekonomiska tillgångar som kunde erbjuda sina barn undervisning på ett instrument. Alternativet till den privata undervisningen kom fram till trettioalet att utgöras av realskolans, flickskolans och högre allmänna läroverks knappa resurser att tillgodose en instrumentalundervisning. Både instrumentalundervisning i någon av de ovannämnda skolformerna och inom den privata undervisningen kom till största del att begränsas till att traktera det då vanligaste instrumentet piano. Den musik som lärdes ut var framförallt notbaserad klassisk musik (Stålhammar 1995:68).

Inom folkskolan började på trettioalet den frivilliga skolmusiken att breda ut sig. Det kunde vara på initiativ som kom från enskilda personer, alltså inte något som skolledningen hade bestämt. Det kunde vara skolans musiklärare eller kantor eller någon annan som musicerade i någon form. Ett av skälen till den frivilliga skolmusikens utbredning kan sägas vara att kunna tillgodose behovet av musiker till de många amatörorkestrar som Sverige hade på den tiden (Stålhammar 1995:69).

I och med att den frivilliga skolmusiken enbart kunde erbjudas till dem som studerade inom folkskolan kom de musicerande eleverna efter avslutade studier inom folkskolan att stå utan instrumentalundervisning. Behovet av fortsatt instrumentalundervisning och utbildning av orkestermusiker lade grunden för den kommunala musikskolan (Stålhammar 1995:70). Dessa kommunala musikskolor kom att framför allt breda ut sig under 60-talet och 70-talet. Stålhammar har kartlagt framväxten av de kommunala musikskolornas utbredning. 1949 uppgick antalet kommuner som hade musikskola till 46, vilket till år 1994 hade ökat till 284 kommuner av 286 möjliga (Stålhammar 1995:68). Den senaste siffran visar att år 2006 var antalet kommuner som har musik- eller kulturskola 282 av 290 möjliga, SMoK (<http://www.smok.se/report.asp/605resultatnulgesrapport.pdf>). Detta visar på ett stort engagemang inom musiklivet i landet.

2.2 Undervisningen

En fråga vi har ställt oss är hur själva undervisningen har bedrivits inom den kommunala musik- och kulturskolan. Det finns inte mycket samlat material på detta område eftersom att det är upp till varje skola att bestämma hur undervisningen ska bedrivas och i slutändan den enskilda lärarens uppdrag. Detta skapar lika många metoder som det finns lärare. Vi ska dock försöka beskriva några traditioner som figurerat/figurerar inom instrumentalundervisningen. Stålhammar (1995) refererar till Reimers-Wessberg (1991) som har gjort en beskrivning på två synsätt över skolornas uppdrag (Reimers-Wessberg 1991 i Stålhammar 1995:71). Det ena utgörs av ett generellt synsätt på uppdraget, där den huvudsakliga uppgiften var att säkra fortlevnaden av orkestrar i kommunen. Det andra synsättet tog fasta på både den musikaliska

utvecklingen samt den sociala utvecklingen. Vissa skolor riktade sig också till vad eleverna själva hade för önskemål.

I en studie om hur musikpedagogiken har vuxit fram i Sverige från 1900 till 1965, beskriver Jonas Gustavsson (2000) Kungliga Musikaliska akademiens övergripande roll som utbildare av musikpedagoger och som en bas för landets musikliv. Akademien har haft ett mycket stort inflytande vad det gäller musikpedagogik. De musklärare som verkade i de högre läroverken hade utbildats vid akademiens konservatorium. Till akademien knöts högt aktade musiker som där undervisade de blivande musikpedagogerna. Den Kungliga Musikaliska akademien som bildades 1771 hade under 1800-talet stor kontroll över landets musikliv. Den undervisning som de blivande musklärarna fick vid Kungliga Musikaliska akademiens konservatorium, kan ses som ett traderingsideal. Olsson (1993) har i en studie om SÄMUS traditioner beskrivit traderingsidealet som ett mästare-lärlingsförhållande. Läraren förmedlar de ”rätta” idealen, den ”rätta” musiken, vilken inte kan förmedlas om man befinner sig utanför traditionen (Olsson 1993:170-180). Hos eleven rådde ett absolut förlitande till en auktoritet, i detta fall läraren eller mästaren. Begreppet SÄMUS innebär och dess traditioner kommer vi att behandla lite senare.

Bertil Sundin (1988) har beskrivit tre traditioner inom musikpedagogik i allmänhet. Han indelar dem i ett traditionellt paradigm, ett nutida paradigm och slutligen ett öppet paradigm. Paradigm kan förenklat förklaras som en tradition eller ett samlingsbegrepp som innefattar metoder, värderingar och normer.

Han förklarar det traditionella paradigmat som ett förmedlande av borgerliga normer och värderingar som var rådande under 30-talet och 40-talet. Musikämnet skulle syfta till att skapa god karaktär hos eleverna, där återhållsamhet och disciplin stod högt i kurs. Eleverna undervisades som om de alla skulle bli yrkesmusiker. Sundin skriver att ”någon riktig hänsyn till barns upplevelser, intressen och förutsättningar märks inte när man talar om musikens karaktärsdanande effekt. Det är redan avgjort vad barn egentligen upplever” (Sundin 1988:49). Det var den västerländska konstmusiken som utgjorde det traditionella paradigmatets grund och norm.

Det nutida paradigmat tillät elevens eget skapande, erfarenhet och kreativitet och kan ses som en reaktion mot det traditionella paradigmatets fokusering på färdigheter och återskapande av musik som långt ifrån var producerad i en samtid. En målsättning var att kunna aktivera alla elever och skapa ett intresse för bl.a. den konstmusik och dess upphovsmän som figurerade i undervisningens samtid (Sundin 1988:55).

I det öppna paradigmat utgick undervisningen i allt större grad från elevernas egna intentioner med sitt musicerande. Här var undervisningen inte knuten till en strikt repertoar (Sundin 1988:55). Med andra ord så kom undervisningen att bli mer individualiserad.

2.3 SÄMUS

SÄMUS är något som vi tidigare nämnt och som står för Särskild ämnesutbildning i musik. Denna utbildning av musklärare med kombination av ett andra ämne bedrevs i Göteborg under 70-talet. Denna utbildning hade en friare attityd till vilka metoder som skulle användas i undervisningen om man jämför med Kungliga Musikaliska akademiens konservatorium. Utökningen av repertoar och genre var något som också kom att ses som en förändring, från att inom akademiens väggar ha varit strikt och snävt.

Olsson (1993) har i en studie kring utbildningen inom SÄMUS beskrivit två ideal som kommer till uttryck inom just SÄMUS. De två idealen är det traderande idealet och det kreativa idealet (Olsson 1993:170-180)

Det traderande idealet kan sägas vara ett mästare-lärlingsförhållande, där eleven lär sig att spela genom reproducering av den tradition som mästaren förmedlar. Det är genom övning och elevens aktiva deltagande som eleven kan lära sig att behärska ett instrument och den musiktradition som anses vara norm.

Det kreativa idealet kan ses som en strävan till att fokusera på den enskilda elevens utveckling. Det egna skapandet och elevens personliga stil skulle här få komma till uttryck. Valet av musik som i undervisningen användes skulle vara betydligt friare än inom det traderande idealet. Elevens inflytande över musiken var av stor vikt.

Olsson (1993) visar på tendenser om att det kreativa idealet till största del kom att handla om att införa en ny repertoar i undervisningen. Undersökningen av den nya repertoaren kom att användas ungefär som inom det traderande idealet. På så sätt kom undervisningen att åter igen att handla om ett reproducerande, likt den inom Kungliga Musikaliska akademiens konservatorium (Olsson 1993:177-180).

2.4 Instrumentalundervisning

Gustavsson (2000) pekar på tre varianter av undervisning för instrumentalister innan undervisningen hade etablerats inom de kommunala musikskolorna.

Kyrkan har alltid varit i behov av musik och instrumentalmusiker. Där utbildades speciellt organister och kantorer vilket kan ses som en av de tre formerna av utbildning.

Att lära sig att spela ett instrument skedde ofta utanför skolan. Ett instrumentalt musicerande kunde föras vidare från generation till generation eller från en mästare till en lärling. Mästarens musikaliska värderingar kom att bli lärlingens/elevens värderingar och normer. Många av dessa musiker och andra intresserade kom att söka sig till, eller rekryteras till de många orkestrar som under 1800-talet var aktiva. Den Kungliga Musikaliska akademiens konservatorium kom också att börja utbilda yrkesmusiker till bl.a. teatrar och orkestrar.

Det borgerliga intresset för musik som fritidsintresse kom att utgöra en sista inriktning av instrumentalundervisningen, nämligen pianoundervisningen som ofta var av karaktären privatundervisning. Även inom de musikinstitut som växte upp i slutet av 1800-talet (Gustavsson 2000:71-72).

Ett tillägg kan här vara på sin plats. Gustavsson nämner inte krigsmaktens roll i utbildande av musiker, men möjligen innefattas de många orkestrarna även av krigsmaktens orkestrar.

2.5 Perspektiv på lärande i historien

Här följer en kort beskrivning av några teorier som har haft stort inflytande för hur undervisningens utformande har sett ut genom historien. Vi har här valt att bara ge en grundläggande beskrivning som en ingång och bakgrund till vår forskning.

2.5.1 Behaviorismen

Säljö (2000) beskriver behaviorismen som en objektiv syn på hur lärande sker, det reflekteras inte. Den är på så vis inriktad på det som går att observera så som till exempel yttre beteenden hos människor. Det som sker inom en människa anses av behavioristerna vara något som inte

går att studera, vilket kan ha lett till att ämnet inte berörts. Reflektioner, tankeverksamhet, bearbetande av intryck och känslor är exempel på dessa inre processer. Istället bygger lärande på erfarenheter av fysisk karaktär, med detta menas att man lär sig genom att till exempel lyssna på en föreläsare, spela ett instrument och så vidare. Kunskapen finns redan färdig att inhämta genom att samla erfarenheter från verkligheten. På detta sätt byggs vår kunskap ut i takt med hur många erfarenheter vi gör. Behaviorismen berör inte problemställningen: Vad förstår vi av våra erfarenheter? Det handlar istället om att samla på sig så många erfarenheter som möjligt. Kunskapen ansågs vara något som direkt gick att föra över från lärare till elev och eleven mottog passivt kunskapen (Säljö 2000:50-54).

Ivan Pavlov (1849-1936) har haft stor betydelse för behaviorismen. Hans forskning kring hur man kan styra djurs reflexstyrda beteenden har inspirerat till experiment inom undervisning. Hans kanske mest kända studie gick ut på att lägga till en onaturlig koppling till hundars reflexbeteende. Hundar utsöndrar större mängd saliv när de känner doften av mat. Pavlov ringde i en klocka innan maten ställdes fram och lyckades på detta sätt styra hundens reflexbeteende, vilket ledde till en större utsöndring saliv till endast ljudet av ringklockan (Säljö 2000:50-51). B. F. Skinner (1904-1990) ville vidareutveckla denna idé till att verka i undervisningssammanhang. Han använde sig av förstärkning av vissa beteenden, genom att belöna eller bestraffa. På så vis skulle ett visst beteende komma att bli gällande medan det som inte belönades så småningom skulle falla bort. Behaviorismen kom att verka fram till slutet av 1950-talet (Säljö 2000:51-54)

2.5.2 Kognitivismen

Jämfört med behaviorismen lades inom kognitivismen fokus på det som sker intellektuellt hos människor. Den tidsanda som rådde när datorn började utvecklas kom även att påverka synen på människans lärande. Man såg människan som en stor hårddisk och ansåg att alla människor hade samma förutsättningar för lärande. Konstruktivismen var den förgrening av kognitivismen som kom att få störst inflytande på pedagogiken. Booth och Marton (2000) beskriver en av konstruktivisternas syn på lärande. ”Enligt Piaget konstruerar individen kunskapen genom sina handlingar, genom sitt samspel med omgivningen, med hjälp av ackommodationens kompletterande anpassningsmekanismer (individen anpassar sig till omgivningen) och assimilation (omgivningen justeras för att passa individen)” (Booth & Marton 2000:22). Social bakgrund var enligt Piaget inget som kunde påverka hur man tillhandahöll sig kunskap. Alla människor har, som vi tidigare nämnt, samma utgångspunkt för att lära. En viktig skillnad mellan behaviorismen och konstruktivismen är att behavioristerna såg på kunskap som något som fanns utanför människan färdigt att samla in, medan konstruktivisterna menade att det är genom att göra erfarenheter man kan förstå verkligheten. Experiment, laborationer, grupparbeten och andra aktiva handlingar kom därför att få stor fokus i undervisningen i skolorna. Piaget menade att man styr sin egen utveckling och att utvecklas kognitivt är att göra erfarenheter som korrigerar var och ens verklighet (Säljö 2000:60). Det var först när man hade gjort erfarenheter som man kunde komma till insikt. Med andra ord sågs inte kunskap som något färdigt som fanns att inhämta, utan något som skapades av erfarenheter.

2.5.3 Sociokulturellt perspektiv

Synen på lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv har beskrivits av Säljö på följande vis: ”I en mer grundläggande mening handlar lärande om vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och brukar i framtiden” (Säljö 2000:13). Kunskap är enligt denna syn inte något inneboende hos individer, utan något vi tillsammans med andra människor skapar. Det är med andra ord genom kommunikationen vi lär oss något. Säljö förklarar också innebörden av det sociokulturella perspektivet på lärande med ”hur människor tillägnar sig

och formas av deltagande i kulturella aktiviteter och hur de använder sig av de redskap som kulturen tillhandahåller” (Säljö 2000:18).

Bland de viktigaste redskapen som människan har för att göra erfarenheter är språket. Genom språket kan vi kommunicera med andra människor och finna andra perspektiv på vad vi innan har ansett som givet. I möte med andra reviderar vi våra tidigare teorier om den verklighet vi dagligen möter. Det som anses som total sanning för mig kan uppfattas totalt motsatt av någon annan. Det kan också variera, beroende på vilken situation individen befinner sig i. Språket kan alltså ses som en mycket viktig byggsten för att skapa kunskap. Säljö (2000) påpekar de olika tillvägagångssätten att lära i hemmet jämfört med skolan. I hemmet fungerar lärandet ofta som ett härmande, med andra ord uppfostras barnet av sina föräldrar till att agera likt dem. Språkinläring vid barnets första år kan delvis ses som ett återskapande av det de med hörseln uppfattar, men att lära sig ett språk utan handledning och påverkan från andra ses inom det sociokulturella perspektivet omöjligt. En viktig skillnad mellan lärande i hemmet jämfört med skolan är att lärande i hemmet sker utan fokus på själva läroprocessen, det sker istället som en naturlig del av vardagen. Barnet formas av de intryck de får i form av sociala kontakter med människor i deras närhet. Den sociokulturella synen på lärande är alltså inriktad på samspelet mellan det som sker inom individen och de yttre faktorerna (Säljö 2000:108).

2.5.4 Att tillhandahålla verktyg

Lärare av i morgon av Ingrid Carlgren och Ference Marton (2002) beskriver förändringen inom skolan på två plan. Det ena omfattar den förändring som skett vad det gäller styrning av lärare och skola. Läraren i dagens skola är av staten styrd genom målbeskrivningar över vad eleven skall uppnå och sträva emot, men inte längre på vilket sätt undervisningen ska bedrivas. Det är upp till läraren på lokal nivå att omforma målen till de förutsättningar som råder på respektive skola. Tillvägagångssätten för att uppnå målen bestäms också på den lokala nivån, av läraren eller eventuellt lärarlaget (Carlgren & Marton 2002:185-186). Med ökad frihet möjliggörs variation inom undervisningen.

Det har även skett en förändring när man ser till kunskap. Carlgren och Marton (2002) belyser skillnaden från ett utbildningsperspektiv till dagens bildningsperspektiv. Utbildningsperspektivet var inspirerat av industrisamhället och fokus lades på att effektivisera undervisningen. Ämnena var uppdelade och lektionerna var utformade och specialiserade för att skapa någon form av spetskompetens. Det kan ses som en kvantitativ syn på kunskap, alltså vikten låg vid att kunna tillgodose sig med så mycket kunskap som var möjligt. Kunskapen ansågs vara något färdigförpackat, klart att inhämta (Carlgren & Marton 2002:188-190).

Från ett bildningsperspektiv ser man på undervisning som ett förmedlande av verktyg. Verktygen kan bestå i att utveckla elevernas förmåga till kritiskt tänkande, självvärdering, hantering och sökande efter information. Kvaliteter som dagens elever skall utveckla är med andra ord förmågan till reflektion (Carlgren & Marton 2002:190).

Det kan tyckas vara en självklarhet att undervisningen inom en frivillig verksamhet som kulturskola, skall grunda sig på vad eleven har för visioner med sitt musicerande, men ser det ut på det sättet?

2.6 Användande av portfolio

2.6.1 Portfoliomodell

”En av skolans mest betydelsefulla uppgifter i dag är att lägga grunden för livslångt lärande. Om skolans undervisning medför att eleverna tappar tilltron till den egna förmågan och därmed lusten att lära sig, har undervisningen misslyckats.” Citatet är hämtat från *Portfoliomethoden* av Karin Taube (Taube 1997:13). Detta är antagligen något som de flesta människor är beredda att skriva under på. Många har väl någon gång känt sig otillräckliga och pressade inför en uppgift under sin skolgång, oavsett om det handlar om matematik, svenska eller instrumentalundervisning. Olustkänslor och nervositet över att misslyckas inför läraren är något som vi tror att många elever upplever inom skolan och musik- och kulturskolan. Men vad är det som framkallar dessa känslor? Kanske är undervisningens mål allt för högt ställda för att passa eleven? Kanske är målen uppsatta av läraren utan samverkan med eleven eller finns inga mål angivna överhuvudtaget? Faktorer som dessa kan vara avgörande för i hur stor utsträckning människor känner sig motiverade till att lära.

Mål skapar en riktning i vår lärandeprocess. Utan mål finns ingen mening. Mål kan uppfattas på helt olika sätt från individ till individ och mellan lärare och elev. Målen kan vara av långsiktig karaktär, kortsiktig karaktär eller bådadera. Skolverket har sina riktlinjer i form av läroplaner, men överensstämmer deras mål med elevernas egna föreställningar om vad som är väsentligt att lära sig? Kanske är det på detta plan som motivationen undermineras, genom att de olika målsättningarna inte sammanfaller eller får lika stort utrymme. Elevens egna mål kan ibland vara outtalade och kanske inte något eleven medvetet reflekterat över. Vad är det som driver dem till att spela ett instrument, vad vill de lära sig och varför? Dessa frågor kan vara värda att reflektera över för att skapa ett gynnsamt klimat för lärande.

2.6.2 Vad är en portfolio?

Taube (1997) beskriver portfolion och dess olika användningsområden. Portfolio betyder ordagrant att bära papper, blad, men portfolio är så mycket mer än ett arkiv för att samla skrivningar, prov, inspelningar m.m. Portfolio kan ses som ett tillvägagångssätt för att strukturera sitt studerande. Tyngdpunkten ligger på att belysa sin egen utveckling, alltså att se sin läroprocess. Det innebär att man inte enbart samlar in det material man har producerat utan också reflekterar över hur man har kommit fram till det slutliga resultatet. Elevens framsteg blir den röda tråden vilket man väljer att fokusera på (Taube 1997:9-12).

För att kunna tydliggöra sina framsteg krävs något att förhålla sig till. Här spelar målen en viktig roll. Målen skall vara uppsatta genom samarbete mellan lärare och elev. Läraren blir på detta sätt en förmedlare av dels sina egna ideal och dels mål som anges i en läroplan, om utbildningen vilar på någon läroplan. Exempel på utbildning som inte vilar på någon läroplan är den som bedrivs i våra kulturskolor runt omkring i landet. Eftersom vi i vår undersökning skall kartlägga vilket material som används inom instrumentalundervisning inom trumset och hur materialet är uppbyggt, kommer vi i stor utsträckning befinna oss inom kulturskolan. Elevens egna visioner och målsättningar är den starkaste drivkraften för elevens utveckling. Taube skriver: ”Bara när eleverna arbetar i riktning mot ett personligt åtråvärt mål uppenbaras deras verkliga potential som därmed blir möjlig att utvärdera” (Taube 1997:13). Med portfoliomethoden får dessa visioner ett större utrymme än som tidigare i skoltraditionen varit fallet.

Robert Schenck (2000) påpekar vikten av att skapa en övningsmetod som är individuellt anpassad. Schenck (2000:170) använder en metafor för att förstå vad det handlar om. ”Stigen i snön”. Med det menar han att vi själva som individer kan hitta den metod i övningen som innebär att vi tar till oss övningen på bästa sätt. Det är viktigt att repetera in ett mönster som

passar för var och en. Det vill säga om det är ett positivt mönster. När snötäcket ligger djupt vill vi helst använda ett redan upptrampat spår, går vi utanför kommer vi få snö i strumporna. Att öva med en metod som skapar en positiv känsla underlättar för vårt lärande. För att hitta dessa metoder krävs reflektion och eftertanke, men inte enbart för att finna det positiva, utan även för att undvika att fastna i negativa mönster. Kanske kan det vara så att vi har olika metoder för vår övning beroende på vad det är vi övar på. Att öva in ett nytt stycke kanske kräver andra strategier jämfört med att öva teknik. Att öva in något nytt kan för en del betyda att repetera hela stycket flera gånger, medan andra väljer att koncentrera sig på en del i taget. Vissa behöver ta långa pauser i sin övning när andra kan öva i timtal.

Stegat är inte långt till vad som sker inom idrott. Ett träningschema hjälper idrottsmän att hitta en välanpassad träning för att utveckla styrka, tid för återhämtning och teknik. Träningsprogrammet är något som med jämna mellanrum analyseras och revideras för att maximera effekten av träningen och undvika skador. Analysen och reflektionen inom idrottsutövande är ofta helt avgörande för hur väl man kan utvecklas, oavsett om man är elitidrottare eller motionär. För en professionell utövare blir ofta analysen helt avgörande för att nå framgång. På en så hög nivå måste varje detalj analyseras och slipas.

2.6.3 Portfolio för bedömning

Inom skolans väggar handlar mycket av vardagen om bedömning. När vi ser till ordet bedömning tänker vi själva ofta på betyg och den stress det innebär att bli granskad och värderad. Människor som ägnar sig åt någon form av studier lever ett liv med ständigt återkommande mätningar i former av skriftliga prov och tester, muntliga och skriftliga redovisningar o.s.v. Ett betyg tilldelas dig över din studietid dels på delkurser, dels ev. på separata tester. Frågan är för vem vi presterar? Är det för vår egen skull eller till följd av påtryckningar och förväntningar utifrån? Både föräldrar och lärare kan vara en bidragande orsak till att studenten överhuvudtaget studerar. Detta kan vara både positivt och negativt. Det positiva är att finna stöd och motivering av sin omgivning. Det negativa är om studenten inte känner sitt studerande meningsfullt och studierna inte är självvalda. Då kan yttre påtryckningar kännas påfrestande och stressande, istället för motiverande och stödjande. När studierna upplevs som någon annans mål kan till exempel bedömning i form av betyg upplevas som psykiskt påfrestande och leda till underpresterande.

Det finns en rad olika vägar att gå för att bedöma elever. Elever kan bedömas i form av siffersystem eller bokstavskombinationer, teoretiska prov men även praktiska moment. Vad är det då som bedömningen avser att mäta och är dessa alternativ gynnsamma för elevens utveckling? Kan det vara så att bedömning hämmar elevens motivation? Är det ens nödvändigt med bedömning?

Instrumentalundervisningen är till största del av frivillig karaktär, om den inte bedrivs inom gymnasiets estetiska program. Undervisningen bedrivs mestadels praktiskt och är inom kulturskolan inte styrd av skolverkets läroplaner. Hur och om eleverna ska bedömas är upp till varje enskild lärare. Betyg är inte av samma vikt som i grundskolan och fokus bör ligga på elevens utveckling. På det estetiska programmet finns däremot nationella mål att förhålla sig till, vilket ställer andra krav på bedömning. Som vi nämnde i inledningen krävs för att uppfylla vissa betygskriterier inom estetiska programmets kurs instrument/sång, ett analyserande över elevens eget musicerande. Det ställer i sin tur krav på metoder för att kunna bedöma just detta område (Gy 2000).

Portfoliomodellen som bedömningsmetod kan vara passande som komplement till andra bedömningssystem, men framförallt när man lär sig att spela ett instrument, som till största del sker på egen hand. Med det menar vi att det är en väldigt liten del av musicerande som sker tillsammans med en lärare, mesta delen av tiden övar och utvecklas eleven självständigt. Portfoliomodellen är skapad för att kunna föra upp utvecklingsprocessen till ytan. Det står att läsa i Taube (1997) och Korp (2003) att portfolio är till för att samla elevens arbeten så som prov, texter o.s.v. Eleverna ska själva välja ut det material som ska vara med i portfolion och kunna motivera sina val. Eleven måste fråga sig själv vad som är bra är bra med just detta arbete, vilket leder in eleven i en reflekterande process (Taube 1997:21) och (Korp 2003:99-100). Taube (1997) skriver om olika former av portfolios, en individuell arbetsportfolio, samt en visningsportfolio där eleverna kan visa upp de arbeten som de är nöjda med (Taube 1997:24). Arbetsportfolion är den modell som används vid samlandet av arbeten som eleverna producerar, vilken vi har valt att använda oss av i utformandet av vårt alternativ.

Att lära sig att spela ett instrument handlar mycket om att kunna undervisa sig själv. Självvärdering och reflektion blir ett verktyg för att utvecklas. Analyser över hur man lär sig bäst beroende på vad det är man vill utveckla, analyser över sina egna samt lärarens målsättningar, analyser över vad eleven anser sig behärska, respektive behöver utveckla. Bedömningen sker alltså av eleven själv. Portfolion kan hjälpa till att skapa en riktning med musicerandet och en trygghet att falla tillbaks på. Eleven värderar själv sitt övande och reviderar sina mål i den takt de uppnår dem. Självvärderingen i arbetsportfolion är till för elevens egen skull och inte för att sortera elever, vilket Korp (2003) påpekar. Bedömningsbeslut som kan vara avgörande för fortsatta studier, kommande yrkesval o.s.v. bör fattas med grund i någon mer tillförlitlig metod (Korp 2003:100). Så länge bedömningen avser individens egen utveckling kan portfolion vara att föredra jämfört med bedömning med betyg i form av, G, VG, MVG, som inte säger något om individens väg dit. Arbetsportfolios bedömningskriterier ska utvecklas i dialog mellan lärare och elev, om det överhuvudtaget ska ske någon bedömning. Bedömningen kan vara av en individuell karaktär som inte avser att bedöma något slutligt resultat, utan istället kan beskrivas som utvärdering.

Schenck (2000) utvecklar ett resonemang om Timothy Gallweys teorier kring vårt medvetande. Gallwey beskriver två former av JAG, JAG 1 och JAG 2. Han anser att vi har ett jag som är medvetande och reflekterande, medan det andra utför handlingar. JAG 1 har stor inverkan på vår utveckling i och med att det bestämmer hur vi ska utföra en handling, förändra och förbättra utförandet av handlingen. När JAG 2 som utför handlingen är aktiv bör JAG 1 vara passiv för att inte hindra JAG 2 två att arbeta fritt utan hämningar (Schenck 2000:173-175). Med en arbetsportfolio öppnas naturligt en väg för JAG 1 att reflektera och genom att använda sig av skriften som dokumentation kan JAG 1 kopplas bort när man musicerar, tankarna finns istället på pränt. JAG 1 kan sägas fungera som arbetsportfolios utvärderare och bedömare. Läraren kan ses som en handledare som finns till hands för att vägleda eleven istället för att rätta till elevens brister. Arbetsportfolios användande ska leda till individens egen insikt om sina styrkor och brister, och bedömning av åtgärder för att nå de uppsatta målen. Bedömningen sker till största del för utvecklingen av övningsstrategier till skillnad från att genom betyg avse bedömning av prestationer.

2.6.4 Rapport från SMoK

Portfolio är i dagens skola inget ovanligt fenomen, men frågan är om det finns något liknande inom musikpedagogiken? Genom vår efterforskning på området har vi bl.a. funnit en rapport i SMoK som beskriver en variant av portfoliotänkande via Internet.

På SMoKs hemsida (<http://www.smok.se>) kan man läsa följande: SMoK står för Sveriges Musik- och Kulturskoleråd och bildades 1997. Till denna organisation är hela 85 % av

Sveriges kommuners musik- och kulturskolor knutna. SMoK har utarbetat riktlinjer som musik- och kulturskolorna har möjlighet att ta del av och förhålla sig till i sin undervisning. SMoK (<http://www.smok.se/about.asp>) skriver om förnyelse följande: ”SMoK verkar för en ständig förnyelse och utveckling av pedagogiska metoder, läroprocesser, organisation, elevinflytande och teknik i undervisningen.” Detta är något som kommer till uttryck i deras projekt med en ”Pedagogisk Portal” SMoK (<http://www.smok.se/pedport.asp>).

Flera kulturskolor är via Internet sammanlänkade och både elever och lärare har här möjligheten att utbyta tankar och tips med varandra kring övning, lyssningstips och pedagogiska och metodiska lösningar på problem som kan vara gemensamma. Tillsammans med andra likasinnade kan man utvecklas på en högre nivå än man på egen hand har möjlighet till. I nuläget har inte något alternativ för utbyte av musik och noter utarbetats, eftersom lösningar med rättigheter för att ladda ner sådant material ännu inte är fullständigt utarbetade. Detta är något man aktivt jobbar med för att få till stånd någon lösning på, vilket skulle kunna öppna upp många dörrar. Att ha möjlighet att ladda ner musik och noter via denna portal skulle underlätta och effektivisera undervisningen. Kommunikationen mellan elev och lärare kan via portalen underlättas och problem som eleven stöter på under sin egen övning kan diskuteras utanför själva lektionstillfället, vilket förhoppningsvis leder till att elevens utveckling inte stannar upp.

De försök som av SMoK har genomförts i fem kommuner har visat sig vara positiva enligt de användare som har haft tillgång till portalen. Portalen har öppnat nya möjligheter för diskussion inom och mellan kulturskolorna. Detta skiljer sig dock från det klassiska sättet att använda sig av en portfolio.

3. Metod

3.1 Metodval

Vi har valt att dels undersöka och jämföra två trumböcker på marknaden och genom intervjuer med tre trumlärare och tre trumelever har vi sammanställt en bild om hur dagens undervisning och dess läromedel ser ut.

Intressant hade varit att kartlägga huruvida elevens självreflektion kommer till uttryck inom instrumentalundervisningen i stort, inte enbart inom trumset. Vårt komplement till läromedlen, som senare presenteras, riktar sig nämligen till alla instrument. Risken är att undersökningen då hade blivit allt för omfattande och de lärare och elever som hade valts ut till intervjuer hade tvingats utökas för att täcka upp ett mycket stort område.

Utformningen av vår portfoliomodell har framförallt byggts på idéer hämtade från en sammanställning av portfolions användande i den vanliga skolan av Taube (1997), men de resonemang som Schenck (2000) för om att skapa positiva mönster, samt om att stärka elevens medvetande har givit oss många idéer (Taube 1997) och (Schenck 2000:170-175). Våra egna erfarenheter av att undervisa och ha blivit undervisade har också legat till grund för utformningen av de frågeställningar som har blivit portfolions stomme.

3.2 Urval

3.2.1 Urval: Läromedel

För att kunna begränsa antalet läromedel till de två som används i undersökningen har vi sett till läromedlens popularitet. Vi har genom besök i sex musikaffärer kunnat se en stor popularitet för de båda läromedlen. Våra egna erfarenheter från praktik och av att ha varit elever i musik- och kulturskola visar också att läromedlen har används i stor utsträckning. De musikaffärer som besökts har varit de största i Göteborg och musikaffärer är en vanlig ingång för de flesta att komma i kontakt med läromedel oavsett om man är professionell musiker eller nybörjare. Utgivningsår har också varit en avgörande parameter. Med andra ord stod vårt val till de böcker som är moderna. Läromedlen vi valt visar sig användas av delar av de personer vi valt att intervjua, vilket stärker utsagor om läromedlens popularitet.

Det finns som sagt många fler läromedel på marknaden som vi har övervägt att ta med i vår undersökning, men vi har inte sett dessa som relevanta. Många läromedel är skrivna på annat språk än svenska, vilket vi anser kan vara en nackdel för nybörjaren.

3.2.2 Urval: Intervjuteknik, intervjufrågor, samt informanter

Här följer en beskrivning över alternativ och val av intervjuteknik. I boken *att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* av Staffan Stukát (2005) betonas vikten av att ge personen man intervjuar stort och fritt spelrum. Det är därför viktigt att intervjutillfällena sker i en, för informanterna, ohotad miljö där de känner sig trygga och lugna. Intervjuerna bör alltså helst ske på deras hemmaplan så som på arbetsplatsen eller i hemmet.

Enligt Stukát (2005) finns det även olika sorters utformning av intervjutekniker: Den strukturerade intervjutekniken och den ostrukturerade intervjutekniken.

Den strukturerade intervjutekniken är inte flexibel, utan ordningen på frågorna är fast och formuleringen bestämd. Dessa fasta frågeformuleringar kan bara ge ett visst utbud av

svarsalternativ. Detta för att undvika "färgade" svar. På så sätt blir resultaten lättare att behandla. Detta ställer dock stora krav på frågorna och de måste först provas. Frågorna får inte vara ledande eller innehålla diffusa ord som vanligen, eller ofta. Orden måste i sådana fall definieras. Vad menas med "ofta"? Eller hur ofta är regelbundet egentligen? Denna form av intervjuteknik är vanlig inom undersökningar där man vill ha resultat som är lätta att behandla såsom enkäter eller statistiska svar om man vill göra en undersökning som innefattar många personer.

Den ostrukturerade intervjutekniken används för att få en mer personlig bild av informanten. I det här fallet använder den som intervjuar sig av ett lösare förhållningssätt till frågorna. De kan komma i olika ordning från gång till gång och huvudfrågorna används mer som en checklista för att vara säker på att man fått med den viktigaste kärnan eller temat för undersökningen/intervjun. Frågorna anpassas även till språket som används vid tillfället, av den anledning att komma så nära som möjligt och att bibehålla en trygg miljö för informanten. Genom att ge personen fritt spelrum kan intervjuaren få spännande och uttömmande svar. Svårigheten kan vara att få fram tydliga jämförelser mellan de man har intervjuat. Svaren kan se olika ut eftersom frågorna omformats just för att passa in i situationen som uppstått (Stukát 2005:37-42).

Vi har valt att använda en så kallad "semistrukturerad" intervjuteknik. Det vill säga en blandning av dessa två som nämnts ovan. Frågorna har vi valt att göra fasta, men med viss modifikation utefter hur situationen sett ut. En del följdfrågor har förekommit för att få så uttömmande svar som möjligt.

De elever vi intervjuat har varit på olika stadier, både åldersmässigt och musikaliskt. Det har därför varit relevant att variera frågorna språkmässigt, men med ett bibehållet innehåll i själva frågorna. Vi har också valt att konsekvent använda endast en intervjuare vid varje tillfälle med anledning av att vi återigen vill få informanten att känna sig så trygg som möjligt. Med andra ord vill vi undvika att informanten känner sig i underläge. Vi har även valt att göra intervjuerna med en informant i taget i stället för gruppintervjuer. Risken i en grupp är att en jargong tar överhand och att deltagarna inte vågar tala ut. Ingen tidsram har varit angiven. Intervjuerna har spelats in på Mini Disc.

Intervjuerna har fått ta så lång tid i anspråk som behövts.

För att ta reda på hur lärandesituationen ser ut idag har vi valt att intervju tre trumlärare och tre trumelever. Vi har valt att hålla oss inom användningen av ett och samma instrument för att få en någorlunda enhetlighet inom svaren. Risken kan finnas att informanterna tolkar frågorna utifrån sitt sätt att undervisa just det instrument som undervisas. Svaren kan då bli väldigt olika och därmed svåra att tolka och analysera. Valet av instrument har varit självklart då vi båda utbildar oss till instrumentalpedagoger inom just instrumentet trumset.

Lärarna som blivit intervjuade är verksamma inom musikhögskola, folkhögskola, musikgymnasium och kulturskola. En jobbar på både gymnasium och folkhögskola och en annan på ett musikgymnasium och kulturskola. Två av lärarna är dessutom verksamma som musiker utanför läraryrket.

Informanterna i elevgruppen studerar vid en musikhögskola, ett musikgymnasium och en kulturskola.

3.2.3 Urval: Frågor till portfolio

Urvalet för frågeställningar till portfolion har grundats på syftet att föra upp så väl elevens egna, som lärarens målsättningar för elevens musicerande. Frågorna har utarbetats för att stärka elevens medvetande och reflekterande om och kring den egna läroprocessen.

3.3 Genomförande

3.3.1 Läromedel

Böckerna har först beskrivits var för sig för att på ett tydligt sätt få en överblick över materialen. Sedan har böckerna jämförts på en rad punkter, vilka följer här nedan:

- När är boken utgiven?
- Vilken nivå riktar sig boken till? (Med nivå menar vi om boken passar nybörjaren eller den mer avancerade musikern.)
- Hur ser bokens verklighetsanknytning ut? (Finns det naturliga kopplingar till musikaliskt tänkande eller är bokens innehåll bestående av enbart kompfigurer i notskrift utan koppling till ett vidare musikaliskt sammanhang.)
- Vad har boken för upplägg och tema?
- Hur ser progressionen ut på övningarna?
- Utmanar läromedlen elevens reflektion kring det egna musicerandet och den egna övningen?

3.3.2 Intervjuer

Frågorna har utformats för att ge en så tydlig bild som möjligt av hur situationen mellan lärare och elever ser ut.

Följande huvudfrågor har ställts till trumläraryrarna:

1. Hur utvecklar du dig som pedagog?
 2. Hur mycket är eget material?
 3. Hur mycket av materialet kommer från böcker och vilka är de?
 4. Ser du några brister i dagens läromedel?
 5. Skulle de kunna se ut på ett annat sätt?
 6. Saknar du något i din undervisning?
 7. När du ut till eleverna? – Kan det förbättras? I så fall hur?
 8. Jobbar du i termer som loggbok, portfolio?
- (Om informanten inte är bekant med termerna förklaras de kortfattat.)

De huvudsakliga frågor som ställts till eleverna är:

1. Får du någon slags uppföljning/tillbakablick på det ni går igenom under terminen?
2. Stämmer trumlektionerna överens med vad du spelar på fritiden, eller det du lyssnar på hemma?
3. Har du en bra dialog med läraren?
4. Sparar du dina övningar?
5. Saknar du något i din trumundervisning?
6. Vad vill du få ut av lektionerna?

I slutet på varje intervju visas en prototyp av vår egna framställda arbetsportfolio upp. Sista frågan blir således: ”-Vad tycker du om idén?”

3.3.3 Arbetsportfolions utformning

I vår arbetsportfolio har vi utvecklat frågeställningar som syftar till att underlätta för användarens uppsättande av mål och reflekterande kring sig själv, sitt eget övande och som musiker. Här nedan följer vår utformning.

Portfolion är utformad av hårdpapp i en storlek som rymmer A4 ark. Portfolion kan vikas ut så att tre A4 sidor kan vara öppnade samtidigt. Dessa uppslag har fack för förvaring av mallar där eleven besvarar de frågeställningar som är tryckta på portfoliomappen. Mallarna och dess frågeställningar ska vi snart beskriva närmare. I portfolion finns ett litet arkiv med register för samlandet av elevens reflekterande över övningar som har genomförts. I arkivet kan eleven när som helst gå tillbaka för att se hur utvecklingen över det egna övandet har förändrats under en tid. Portfolion är uppdelad i tre delar som följer här nedan:

Vem är jag?

Målen kan vara av skilda karaktärer. Rubriken syftar till elevens reflekterande över övergripande mål. De två underrubrikerna som finns under denna fråga är:

- Bra egenskaper
- Att utveckla

Med hjälp av dessa rubriker ska eleven kunna reflektera över vad de är bra på och vad de behöver utveckla. Frågorna behandlar elevens kvaliteter som musiker och även inom övningsstrategier. Här kommer elevens övergripande visioner med sitt musicerande fram. Här kan eleven ställa upp målsättningar för ett läsår eller en termin.

Vad vill jag?

Denna rubrik syftar till uppsättande av mål kring genrer, teknik eller kanske koordination. Målen är något mer kortsiktiga till karaktären. Det kan till exempel vara något tema som behandlas under några veckor. Underrubrikerna är följande:

- Mina mål just nu
- Lärarens mål just nu

Här sammanförs elevens, lärarens och ev. kursplanens målsättningar och på så sätt kan undervisningen föras i rätt riktning.

Hur gör jag?

Syftet är att reflektera kring små delmoment mot de mer övergripande målen. Här behandlas separata övningar.

- Stycke/övning
Klara moment
Utmanande moment
Svårighetsgrad (1-5)
Innan jag börjar

Reflekterandet kring vad som eleven redan behärskar i en övning, samt finner utmanande kommer här upp till ytan. Övningens upplevda svårighetsgrad fastställs här, vilket efter hand förhoppningsvis kommer att sjunka. På så sätt kommer eleven känna att utvecklingen går framåt och nya målsättningar kommer att infinna sig. Eleven leds även in i ett förberedande för övningen, vilket kan innebära att försöka se samband med tidigare övningar och moment. Vilka moment är nya o.s.v. Det kan också handla om uppvärmning eller hur eleven tänker disponera sin tid. När bör jag ta paus och hur brukar jag göra när det fungerar som bäst. Det är

viktigt att dokumentationen sker i direkt anslutning till övningen för att inte glömma bort detaljer och för att få in en god vana. Reflektionen diskuteras mellan elev och lärare vid varje lektionstillfälle, ca 5-10 min.

De besvarade mallarna samlas sedan i det arkiv som finns i portfolion, när de uppsatta målen är uppnådda eller efter en avslutad övning. På så sätt kan eleven gå tillbaks för att få en överblick över sina framsteg.

4. Resultatredovisning

4.1 Beskrivning av läromedel

4.1.1 Trumskola- Trumsetsövningar 1 Peter Fältskog

Boken *Trumskola- Trumsetsövningar 1* är utgiven år 1994

Boken är skriven av Peter Fältskog.

Denna bok är den första av två delar och den riktar sig till nybörjaren och de som hållit på ett litet tag. Boken är uppbyggd av fyra kapitel. Bokens syfte är att på en grundläggande nivå skapa stilkännedom av några vanligt förekommande stilar man som musiker kan stöta på. Dessa stilar är följande: rock, shuffle rock, halvtempo shuffle, slow rock, jazz & swing, tango, vals, beguine, bossa-nova, cha cha cha, latin, reggae, hip-hop och house. Dessa stilar behandlas genom de fyra kapitlen.

- Kapitel 1 och kapitel 2
I första kapitlet ges tips på hur man på bästa sätt mickar upp sitt trumset inför inspelning och konsert där förstärkning krävs. Sedan följer en teoretisk genomgång av notvärden, pauser och rytmiska figurer som kommer till användning längre fram i boken. Kapitel 2 är en genomgång av diverse komp som kan sägas vara signifikanta för de olika stilarna. För att kunna variera och utveckla komp finns längst bak i boken mallar som kan appliceras till de noterade komp.
- Kapitel 3
Detta kapitel exemplifierar en rad olika fill-ins (utfyllnad, utsmyckning) som kan vara passande till de olika stilarna.
- Kapitel 4
Här följer 14 låtar med noterad trumstämman som anger komp och fill-ins. Dessa är mer eller mindre plagierade från originalen. Kompbakgrunder på CD finns att spela till.

Bokens progression, tydlighet och verklighetsförankring

Bokens progression är väl avvägd för att passa så väl nybörjaren till den som spelat ett tag. Den inledande teoretiska genomgången ger goda förutsättningar för de kommande momenten. Svårighetsgraden på komp har en lagom stegring och med hjälp av de färdiga mallarna med rytmiska mönster för hi-hat och cymbal kan de redan noterade komp förändras och varieras. Mallarna ökar svårighetsgraden p.g.a. att koordinationsförmågan sätts på prov. Mallarna fästs över de noterade komp så att det bara är hi-hat eller cymbal som förändras. Virveltrumman och bastrumman behåller samma rytm som tidigare. På detta sätt kan komp återanvändas när eleven lärt sig grundkomp. Bokens livslängd kan sägas bli förlängd på detta vis.

CD-skivans bakgrunder är inspelade i ett tempo per låt, vilket ställer krav på att eleven har den tekniska färdigheten som låtarnas tempo kräver. Variation av olika tempon är något som boken hade tjänat på.

Kompfigurerna exemplifieras med tre komp per sida, vilket skapar en tydlig struktur som är lätt att läsa. Förklaringar till komp förekommer i kortfattad form och tar inte överhanden. Något som kan vara både positivt och negativt är att i boken står all text på tre språk, svenska, danska och finska. Det positiva är att den når ut till en större andel musiker. Negativt är att texten kan förvilla eleven och den tar onödig plats i anspråk.

Fältskog förespråkar att öva de olika rockkompen till inspelningar för att öva upp tempokänsla och skapa en känsla för spel i ett musikaliskt sammanhang. Några av det avslutande kapitlets låtar kan beskrivas som exempel på klassiskt trumspel. Med klassiskt menar vi inte klassiskt som i klassisk musik, utan ett trumspel som blivit något man gärna återkommer till och som kan ses som signifikant för en stil. En nackdel är att bokens låtar kan verka inaktuella för dagens elever.

4.1.2 Öronvägen Mats Werner

Öronvägen 1 är utgiven 1995

Boken är skriven av Mats Werner.

Detta läromedel är utformat i fyra böcker, del 1-4. Del 1 riktar sig till nybörjaren och innehåller en grundläggande genomgång inom några olika typer av komp och stilar som här följer: åttondelsbeat, marsch, sextondelsbeat, vals, fjärdedelsbeat, shuffle, jazz och latin. Rock kommer till uttryck inom de olika beatkompen, vilka kan ses som en samlingsform för kompens rytmiska uppbyggnad, vilket inte behöver vara kopplat till någon specifik stil/genre. De olika stilarna och beatkompen behandlas enligt punkterna lite längre ner. Del 2-4 rör sig från en fortsättningsnivå till en mer avancerad nivå. Del 3 och del 4 saknar en tillämpningsdel med låtar och är istället inriktade på mer avancerat spel och teknik inom bl.a. jazz. Här följer upplägget för *Öronvägen 1*.

- **Koordination**
Detta är en återkommande del i boken. Eleven tränas i att koordinera händer och fötter så att varje del kan bli rytmiskt oberoende. Exempel på övningar kan vara att spela vänster hand samtidigt som höger fot och höger hand tillsammans med vänster fot, vilket kan vara svårt på nybörjarnivå. Svårigheten att spela dubbelt så många slag med högerhanden i förhållande till vänsterhanden är också något som behandlas.
- **Inläring av komp och fill-ins**
Här byggs en bank upp av modeller och alternativ på hur man kan ackompanjera till diverse musikaliska stilar. Fill-ins är en term som kan beskrivas som en utsmyckning/utfyllnad till det ackompanjerande spelet. Det kan ses som ett andningshål i ackompanjerandet där trumslagaren kan använda sig av rytmiska figurer över valda delar av trumsetet för att markera slutet på till exempel en åtta takters period och till exempel som uppbyggnad till en refräng.
- **Solovändor**
Att spela solo kan innebära att spela helt själv eller att spela i förgrunden till ett ackompanjemang. Ett solo kan vara både skrivet och improviserat. Här syftar boken till att skapa utrymme för eleven att utveckla och improvisera rytmiska figurer över ett visst antal takter. Exempelvis spelas till en början två takter av ackompanjerande, vilket sedan följs av två takter där man kan spela vad man själv känner för, vilket upprepas i ett flöde. Därefter utvidgas perioden till att omfatta åtta takter, där perioden delas upp i fyra takter komp och fyra takter solo.
- **Tillämpning av komp och fill-ins i låtar**
De komp och fill-ins som boken har exemplifierat kommer här till uttryck i ett musikaliskt sammanhang. Det kan ses som en sammanfattning till de komp och fill-ins man har lärt sig. Till en CD-skiva kan eleven välja att spela till kompbakgrunder med eller utan förinspelade trummor, alltså två spår per låt. Eleven övas i att hålla det konstanta tempot som anges av ackompanjemanget, samtidigt som övningen syftar till att utveckla elevens notläsningsförmåga. Notläsning vad det beträffar att följa rytmisk notering, samt låtens

form. Vad det gäller en låts form, kan det handla om att känna igen och följa med i notering genom vers, refräng och så vidare.

- Rytmensemble
Ett kort avsnitt där man med enkla rytmer har skapat förutsättningar för samspel i form av slagverksensemble.
- Teoriuppgifter
Till dessa uppgifter finns tomma takter att fylla i med egna komp så att bokens användare tränar sig på att använda noter och pauser med dess rätta värde.

Bokens progression, tydlighet och verklighetsanknytning

Bokens progression sker i lagom takt och passar väl till nybörjaren. En sida med ca åtta komp, samt några fill-ins följs upp med en komplåt, vilket gör att man inte hinner tröttna på övningarna. Text i form av förklaringar till övningarna är korta och koncisa, vilket skapar ett tydligt intryck. En del komp är illustrerade med bilder som komplement till notskriften som kan vara passande för nybörjaren som ev. inte kommit så långt med sin notläsning.

De koordinationsövningar som är utplacerade med jämna mellanrum i boken hjälper till att lösa upp spärrar. Det i sin tur kan leda till att eleven i stor utsträckning slipper fastna på sådan koordinationsproblematik inom inläringen av nya komp.

Den kontinuerliga tillämpningen av komp och fill-ins är ett plus med boken för att det kan skapa en förståelse för trumslagarens roll i musiken. Att öva in komp, rytmer och teknik får en mening när man kan sätta det i en musikalisk helhet. En nackdel med tillämpningen till skiva är att det saknas alternativ av tempon. En del av låtarna är ganska snabba och kan för nybörjaren vara svåra att hänga med i. Eleverna måste nå upp till en viss teknisk standard innan de kan gå vidare till tillämpningen. Låtarna på skivan känns tyvärr inte så levande och det finns inga låtar som eleverna kan känna igen.

4.2 Sammanställning av intervjuer

4.2.1 Lärarnas svar

De tre lärarna kommer att refereras till som "X", "Y" och "Z".

Trumsläre X har en så kallad "IE-utbildning" vilket idag kallas för "MIAa". Med andra ord: Utbildad instrumentalpedagog. Lärare X är verksam som trumsläre på ett musikgymnasium samt trumsläre och ensemblelärare på två folkhögskolor. X frilansar även med en del projekt. Trumsläre Y är utbildad som klassisk slagverkare på musikerutbildningen. Läraren har jobb som trumsläre inom afrogenre på en musikhögskola. Utöver det är han anställd som trumslagare i ett storband och frilansar.

Trumsläre Z har en utbildning inom slagverkspedagogik och är verksam inom kulturskola och musikgymnasium.

Fråga 1. Hur utvecklar du dig som pedagog?

Både lärare X och Y menar att de uppdateras väldigt mycket av de elever de undervisar. Eftersom eleverna befinner sig på en hög nivå och dessutom övar väldigt mycket får lärarna ständiga tips om vad som är nytt, eller vad som, enligt dem, är bra övningar. X säger:

Dels att jag då undervisar på två stycken folkhögskolor, varav en är det alltid väldigt mycket folk som söker till, så är det ofrånkomligt att man håller sig uppdaterad. Det där är ju i den åldern som folk i princip är galna och övar hela tiden och kollar in allting. De är exceptionellt uppdaterade för de har ju sina studiemedel och sina lån och kan ägna varje sekund av sitt liv åt

de där sakerna. Så det är väldigt lätt att hålla sig uppdaterad. Det sker på något sätt per automatik.

X och Y tar också från sitt eget, privata musicerande, eller övande och använder det under sina lektioner. Lärare Z håller sig uppdaterad genom att "prata med kollegor, andra i branschen, så att säga".

Fråga 2. Hur mycket är eget material?

Lärare X och Z gör till största delen sitt eget material. X menar att nästan allt undervisningsmaterial kommer från eget övande.

I och med att jag skriver mycket läromedelsmaterial själv sitter jag och knepar och knåpar när jag övar. Jag försöker effektivisera så mycket som möjligt. Enkelt sagt: Om jag sitter i övningsrummet och har fått fatt på en sån här koordinationsknut eller vad det kan vara så tänker jag: Ah! Här är en sådan grej som definitivt går att utveckla, Då ser jag alltid till att skriva ner de där idéerna på papper. Sedan kastar jag ut övningarna på ett gäng elever som jag tänker mig ha användning av dem. Jag tänker att de säkerligen kommer att känna av den här problematiken och känna: Hm. Det här var en intressant övning. Mestadels så är det många typiska saker som man själv varit med om. Så jag får lite feedback därifrån. Sedan, när jag har något slags svart på vitt på att det här är vettigt, då sätter jag mig ner och försöker skriva ett antal övningar eller exempel. De ska funka från på ett väldigt enkelt plan till ett väldigt högt plan.

Lärare Y menar att han, genom åren samlat på sig och gjort lite övningar, men har inte gjort något eget sammanställt material.

Fråga 3. Hur mycket av materialet kommer från böcker och vilka är de?

Z nämner böcker som: "Öronvägen", "Slag i slag", "New Breed", Jim Chapins jazzbok, "minus-oneböcker", "Rockskolan" (Trumskola trumsetsövningar 1).

Lärare Y "snor det mesta", men använder materialet på sitt egna sätt. Y har länge tänkt göra en egen sammanställning av övningar, men erkänner att det är en kombination av lathet och ont om tid. "Jag tycker samtidigt att det är lite roligt att plocka lite här och där. Att inte använda samma saker hela tiden. Det kan bli tjatigt. Men det finns ju för och nackdelar." X säger:

Det finns en gammal bok som Jack DeJohnette och Charlie Perry har skrivit. Jag tror att den heter "The modern art of jazzdrumming". I den finns det många smarta grejer som jag själv då har spunnit vidare på och använt. Den boken jag har är den bästa samlingen av uttömmande övningar på vissa jazzsaker. Sådana övningar som jag tycker gås förbi lite för hastigt i andra böcker. Det är en smart bok helt enkelt som jag har suttit med. Den har tunga övningar och det tar emot att spela dem. Men på något sätt... De är skrivna och de finns där... De finns där och väntar på en. De rycker tag i en på något sätt. Och de är fruktansvärt bra workout-övningar. Jag lägger inte alltid så stor tyngd i att övningen var snyggare i ett musikaliskt sammanhang än den andra. Jag märker bara att de där övningarna ger ett väldigt bra flyt. Det finns många sådana övningar i den boken.

Fråga 4. Ser du några brister i dagens läromedel?

X säger:

Oj! Det har säkert kommit en hel del böcker på sistone som jag har dålig koll på. Den frågan vågar jag inte riktigt svara på. Men jag vet att det finns en del böcker där det står att man ska öva i de här kompen för de är snygga. Och inget mer. Om jag hade kommit upp med samma komp så hade jag sett att det samtidigt var en vansinnigt bra övning för en massa olika parametrar. Att övningen fungerar på flera plan. Det tycker jag ska finnas i ett läromedel. Vi är alla individer och kanske hittar vi vår egen lilla infallsvinkel på varje övning och tänker: AHA,

det där var intressant för min del!

Y säger:

Det finns mer eller mindre genomtänkta böcker. Ofta är det en väldigt liten del av boken man använder. Det finns ju böcker som har väldigt bra progression och är ganska heltäckande. Men om man tänker på hur många böcker man har och hur lite man använder i varje... Men det är väl så det får vara kanske...

Fråga 5. Skulle de kunna se ut på ett annat sätt?

Z säger:

Det är det här med Cd-skivan som man ska spela till. Ofta går den här låten i ett enda tempo. Om eleven aldrig sätter det där tempot, eller att den har svårt överhuvudtaget så brister ju den idén. Låten borde spelas in i olika hastigheter tycker man. Även om eleven har dålig tajming så är det kanske ändå lättare att ta det väldigt sakta. Det kan ju vara en och samma låt, istället för att kasta sig in i en ny låt med en ny genre.

X säger:

Om de är för mycket text kanske det får en att tröttna. Man kanske tänker: Ja, ja, jag kollar in den där i morgon stället. Så ligger den där o väntar. I och med att jag skriver väldigt mycket övningar själv så tror jag faktiskt att jag har lyckats att vara ganska koncist med texten. Men ändå förklara det från ett gäng olika infallsvinklar. Vad är det som övas här? Vad är det man får in? Vad kan man fokusera på? Om det blir för lite information så kanske man inte definitivt vet att övningen till exempel ska ge en bättre fotkontroll mellan hi-hat och bastrumma.

Y menar att i och med att han jobbar på en sådan hög nivå behöver inte böckerna vara så tilltalande till utseendet eller designen. "Som vuxen kan man ju sålla. För ett barn till exempel är det ju väldigt viktigt att det är kul att se på. Vi kan ju tänka mycket mer abstrakt. Jag gör denna övning för att det är bra om jag ska spela så. Det är svårare för barn."

Fråga 6. Saknar du något i din undervisning?

På denna fråga är både X och Y likvärdiga i sina åsikter om att de saknar så att säga själva "musiken" i undervisningssammanhanget. Y säger:

Det stannar väldigt mycket vid teknik och allt det här med koordination och det tekniska. Jag gör lektioner där mina elever får spela med andra musiker. Men jag skulle vilja göra det mycket mer. Jag vill komma åt musiken. Det är något som jag tänker mycket på. Att jag missar den delen. Det blir mycket trummor. Höger - vänster. och så vidare..

X menar också att han ibland kan ha svårt att tillgodose varje individs specifika behov.

Sedan kan det hända att jag får önskemål i stil med: "Kan man få..10 fill-ins på ett papper..." Då har jag inte det. Men jag ställer mig frågan om jag överhuvudtaget ska skriva ner sådana saker. Utifrån mig själv så tycker jag att har nog med material. Utifrån eleverna så kanske det inte ser ut så.

Lärare Z tycker att tiden är ett problem:

Sedan är det tiden som gör att man kanske inte får ut så mycket som man vill till varje elev. Och särskilt de elever som slukar mycket, de vill man ju så klart jobba mer med, Flera gånger i veckan kanske. Men alla sådana tankar stupar ju på tidsresurser. Dels härifrån min arbetsplats och dels eleverna själva. De har ju faktiskt mycket andra aktiviteter. De kan inte komma hit på

en gemensam trumdag vilken dag som helst i veckan. Det är ganska inrutat när de kan vara här och när de inte kan vara här. Och det begränsar undervisningen så klart.

Fråga 7. När du ut till eleverna? – Kan det förbättras? I så fall hur?

Y säger:

Jag skulle vilja bli lite mer uppstyrd överhuvudtaget. Jag lyckas väldigt bra ibland, men jag misslyckas också med en del elever. Det är väl ganska allmänmänskligt att man går och känner dåligt samvete ibland. Problemet är väl lite det att jag känner att jag hade gärna sett att jag kunde ha lite mer kontinuitet i undervisningen. Eleverna har så få timmar på högskolan. Då blir det gärna att man sprider ut det. Det är ett stort problem. Jag har länge tänkt att jag skulle skriva en form av kursplan så att man i alla fall hade ett slags mål att uppfylla. Det här ska du göra för att klara kursen. Det glöms bort och det känner jag ett litet konstant dåligt samvete för.

Z säger:

Tja... Man når väl kanske ut till de flesta. Hehe. Särskilt de som musicerar, de som verkligen har ett mer direkt utbyte av sin trumlektion. Där är det lättare att få bekräftat om man har nått ut. Känner man att ingenting funkar, får man mer en direkt insyn på det. Detta till skillnad från de "doldisar" som inte är med någonstans och spelar. Man får det aldrig bekräftat att det har gått in. De kommer hit en vecka senare och vi gör samma sak, fast ett snäpp svårare. Och där emellan så spelas det ingenting. Varken hemma eller bland kompisar. De kanske till och med går här för sina föräldrars skull. Då är det svårt att veta om man når ut. Det är mycket som kan vara i vägen.

Lärare X menar att det ibland kan vara svårt att inspirera eleverna. X skulle således vilja att det fanns möjligheter till fler workshops, seminarier eller lunchkonserter där professionella musiker framträder.

Fråga 8. Jobbar du i termer som loggbok, portfolio?

Lärare X och Z för anteckningar för egen del, mest för att ha koll på vad som gjordes lektionen innan och eventuellt några kommentarer om hur det hade gått eller om en övning hade varit inspirerande. X: "Om jag skulle jobba som lärare fem dagar i veckan, då skulle jag nog arbeta efter ett system. Då tror jag inte att jag skulle kunna hålla allt i huvudet."

Ingen av informanterna var bekanta med begreppen.

Fråga 9. Vad tycker du om idén?

X säger:

Om man lyssnar på hur du förklarar så låter det väldigt tydligt och bra. Det låter som ett väldigt skönt sätt att tydliggöra vad man håller på med och vart är jag på väg. Jag har dock ett konkret exempel som jag inte kan få in i portfoliotänkandet. Det handlar om mitt övande, men vi kan låtsas att det är en elev. En gång tog jag loss sju åtta övningar som jag kände att: AHH! Det är precis de här grejerna som jag ska öva upp. Det är det här som jag ska bli bra på. Nu ska jag bara göra det ett tag. Jag märkte efter ett tag hur dessa övningar lossnade. Men! (skratt) När jag sedan spelade med min trio så fattade jag ingenting! Mitt vanliga flyt hade försvunnit. Vad är detta?? Det ska tilläggas att jag alltid dragit slutsatser och vridit och vänt på övningarna så att de ska vara smarta nog. Och jag tyckte verkligen att det här var uppenbart bra grejer. Det var vissa parametrar som hade gått upp, men det var också vissa som hade gått ner. Så jag frågade mig själv: Vilka frågor är det jag har försummat? Eller rättare sagt: Vilka är det jag inte har hållit på med på ett tag nu. Då såg jag till att lägga till dem till min övningsmapp. Sedan hade jag en komiskt stor hög med övningar. Så då övade jag helt plötsligt på allt möjligt. Och det är den bästa övningssituation jag någonsin har varit inne i. Jag har efter det börjat prata med elever om att känna igen övningar som de måste hålla igång för att de mår bra utav dem. Övningar som måste hållas löpande tillsammans med de övningar som de för tillfället jobbar med.

Så det är det jag tänker på. Det var ett enormt svar på din fråga. Men ibland kan man bli så förvånad över att man inte har tänkt klart på hur en övning fungerar och att man då kommer i underfund med att man faktiskt inte är en robot. Man är en människa. Det är inspirerande. Övandet är mycket forskning i sig själv. Då gäller det att man aldrig övar så pass mycket så att man inte kan ta ett steg tillbaks och tänka: Övar jag på bästa sätt nu? Vad händer om jag vänder upp och ner på allt?

Det är dock bra att hålla ett system över sina saker. Att gå tillbaks och kolla: Vad är det jag har hållit på med de senaste fyra månaderna? Skulle man gå tillbaks till övning man gjorde förut så kan det visa sig att man tycker att den är jätte lätt.

Jag tror också att den yngre generationen lärare kan se detta med blida ögon jämfört med den äldre generationen. Det kan finnas en egendomlig psykologisk motvilja till nya saker och vad det beror på kanske man inte ska gå in på.

Det finns alltid risk att man stöter på patruller som ifrågasätter nya idéer bara för att man är ung i gemet. Då ska man minsann få veta att de äldre vet bättre.

Y säger:

Fantastisk grej! Jag köper den rakt av. (skratt)

Absolut. Det verkar väldigt bra och enkelt. Det här är nog lite det jag själv saknar. Jag tror att det är något i det att jag vill behålla friheten. Jag vill inte att det ska bli någon "Berklee-skola". Att det kommer ut en massa "duktiga" trummisar. Jag tycker att det är roligare att höra personliga musiker. Det är ju jättebra om man kan hitta den där balansen mellan det att: Det här ska du kunna... men! Vad vill DU kunna? Det är också en viktig bit att ta hand om! Och det kan man se här. Hur många av de här målen har eleven uppnått?

Z säger:

Den kan vara mycket bra att ha. Men om man har en omfattande verksamhet så känns det som om lektionstiden är lite för kort för att hinna med detta fullt ut.

Om man ska ha diskutera detta med eleven på en tjugominuterslektion kan det nog kännas lite stressigt. För vissa tar det tre minuter att hänga upp rygsäcken. Sedan kanske man ska avsluta lektionen med en analys igen och då är det tveksamt om det finns tid till det.

Detta skulle nog fungera bäst på de äldre som är lite mer målinriktade och vet lite mer om sig själva och sitt spel. De mindre de tänker inte så mycket på att de ska utvecklas som musiker. De går hit och trummar till lite och så är det bra med det. Generellt sätt så är det nog mer lämpligt för gymnasieelever.

Men varför inte försöka med de yngre?

4.2.2 Elevernas svar

De tre eleverna kommer att refereras till "A", "B" och "C".

Elev A går på gymnasiet med estetisk inriktning. Eleven har trumset som huvudinstrument.

Elev B går på en musikhögskola med inriktning "musiker".

Elev C tar lektioner på en kulturskola och har gjort det i två år hittills.

Fråga 1. Får du någon slags uppföljning/tillbakablick på det ni går igenom under terminen?

A: "Vi bygger på från varje lektion. Det är inte så att man gör olika saker varje gång. Det är mer att man gör en sak första lektionen, sedan fortsätter man med det nästa gång. Och så bygger vi vidare på det."

B säger:

Det händer. Inte jämt, men som sagt. Det händer. En del lärare man haft har varit väldigt noggranna med att anteckna allting man gör och sedan gjort en "check" i slutet på varje termin.

På en folkhögskola jag gick på var det verkligen så. Det var den bästa trumundervisningen jag haft. Där var det verkligen strukturerat.

C: "Ja, det är ganska noggrant så att allt blir klart tills det sitter. Det blir kanske 2 eller 3 lektioner på varje övning."

Fråga 2. Stämmer trumlektionerna överens med vad du spelar på fritiden, eller det du lyssnar på hemma?

Elev A och B tycker inte att det gör det. A säger:

Nej, inte så mycket. Jag är bäst på trumset, men här spelar jag mycket pukor och virvel och sådant. Mer slagverk. Det är mest klassik betoning och jag är inte så duktig på det. Men det är mest det vi tränar på. Det har ju varit mycket trummor, men inte denna termin.

Elev B tycker inte att det går att applicera det som gås igenom på lektionerna med vad eleven annars spelar eller lyssnar på men tycker inte att det gör något. "Jag tänker att det kan ge någonting för mitt helhetliga spel i framtiden." Elev C anser att lektionernas innehåll är varierade och att det passar sig bra, eftersom eleven gillar allt möjligt.

Fråga 3. Har du en bra dialog med läraren?

På denna fråga är svaret hos alla elever samma: Ja.

Fråga 4. Sparar du dina övningar?

Eleverna A och C har en mapp, eller ett ställe där de förvarar sina övningar. Elev B har sina övningar samlade på tre ställen. "Jag har en pärm, en kartong! (skratt) Och jag har en hög!"

Fråga 5. Saknar du något i din trumundervisning?

A säger:

Det hade varit kul att spela tillsammans med ett annat instrument till exempel en bas och en gitarr. Att man gör lite sådana grejer. Att man övar tillsammans. Inte bara att: Nu spelar vi en not, utan nu testar vi det här trumkompet till den här stilen. Den här rytmen till livemusik, inte inspelat. För det blir inte riktigt samma känsla annars.

B säger:

Jag kan tycka att vissa lärare nöjer sig lite för lätt. "Det här kan du!" Och då kanske jag känner att: Nej jag vill bli bättre på det här! Man skulle mer vilja ha det som att: Nu ska du sätta det här till punkt och pricka! Lite mer den känslan.

Överlag så har lärarna lite svårt att hitta fel. Man vill kunna spela något som man själv tycker gör bra, sedan säger läraren: Ja visst du kan det här bra. Men tänk på de här sakerna. Det är en förmåga jag saknar hos många lärare.

C: "Tja, lite mer solospel. Mera "fill-ins". Jag skulle ju kunna ta upp det med min lärare."

Fråga 6. Vad vill du få ut av dina lektioner?

A: "Jag vill förbättra min teknik. Det är inte alltid man upptäcker det själv vad man är mindre bra på. Jag har nog inte tänkt bli slagverkare i en orkester. Det är nog mer trumset som gäller tror jag."

B säger:

Jag vill gå därifrån och känna: AHH... Idag föll saker och ting på plats! Det är lite svårt att sätta fingret på vad det är men typ att någon säger att: Du kan göra på det här sättet! – Va? Kan man

göra SÅ? Det har jag aldrig tänkt på! Den känslan vill jag ha varje gång. Det är säkert omöjligt att få. Mycket med övningar är ju att själv veta vad man vill förbättra och vilken metod som är bäst. I alla fall på denna nivå där vi, på högskolan är, eftersom man har övat så mycket innan. Sedan är det ju alltid bra att få nya infallsvinklar.

C: "Jag vill lära mig nya saker hela tiden och jag vill känna mig säker på det jag gör."

Vad tycker du om idén?

A: "Jag tycker att den är jättebra! Det är bra att man kan se det tydligt. Det är lättare att prata om det när man ser vad man är bättre på och sämre på. Man kan utvecklas."

B uttrycker sig:

Ehh... Den är bra i grunden. Samtidigt som den känns... krävande typ. Tidskrävande. Det tar ju ett tag. Dels ska man tänka igenom alla de här. Och sedan punkta upp. Det kanske skulle kännas jobbigt att gå och öva om man ska gå efter den. Så SKULLE det kunna vara! Samtidigt tycker jag att det är ett bra koncept, man får en bra överblick och att man hela tiden har målet i sikte. Man vet åt vilket håll man strävar. Liksom: Just ja. Det är det här jag vill. Nu kör jag!
Jag är kluven! Men det är väl en bra idé i grunden liksom. Jag är bara rädd att det ska kännas jobbigt att ta upp den. Det är säkert olika från person till person. Vissa kanske skulle behöva en sådan här väldigt mycket. Jag upplever inte att jag skulle behöva den, men jag skulle kunna pröva idén. Jag är inte "Nej Nej". Men jag är inte "Ja Ja". Jag känner väl mer att: Tja... Det skulle väl kunna vara en bra grej. ... jag är tveksam till om den skulle funka på kulturskolan men däremot på gymnasiet och folkhögskola. Där man behöver bygga upp någonting. När man själv börjar förstå vad sin övning ska leda till. Man tänker nog inte så direkt på kulturskola. Om man skulle fråga en åttaåring vad den eftersträvar med sitt musicerande blir det nog svårt att få ett vettigt svar.

C: "Jag tror att man skulle behöva den för att det är lätt att hitta en övning man vill förbättra. Så kan man se om man har lyckats. Så att man inte bara glömmer det. Jag tycker att det verkar bra!"

5. Analys

5.1 Jämförelse av läromedel

De båda läromedlen riktar sig till nybörjaren och till dem som inte spelat så länge, men vad det gäller Fältskogs läromedel så kan man säga att den likaväl går att använda på högre nivåer p.g.a. de mallar som förändrar både kompfigureernas svårighetsgrad och karaktär. *Öronvägen* innehåller däremot hela fyra böcker, vilket inte ställer krav på att varje enskild bok ska kunna tillgodose flera nivåer än en.

Progressionen i läromedlen är väl avvägd för att passa nybörjaren eller de som spelat ett litet tag. Kompen förändras med små steg i taget och en fördel med *Öronvägen* är att koordinationssvårigheter behandlas i särskilda delar, jämnt fördelade genom boken. På detta vis minskar risken för att eleverna fastnar på någon sådan svårighet i kompen, vilket skulle kunna leda till att eleven tröttnar på sitt musicerande. *Trumskolan* saknar däremot en liknande del, men den har som tidigare nämnts en annan fördel i variationen med mallar.

Tillämpningen med spel till låtar med bakgrundskomp är något som är gemensamt för båda böckerna. Tempoalternativ saknas tyvärr i båda böckerna. Eleverna måste ha uppnått en viss teknisk nivå för att klara av att spela låtarna. Bortsett från brister i tempovariation, ser vi tillämpning till bakgrundskomp som något positivt som möjliggör elevens utvecklande av musicerande i en helhet. Vi kan kalla det för verklighetsanknytning. Det betyder att eleven får chans att använda sig av sitt instrument i en mer verklig kontext. Eleven kan via musicerandet till musik få en förståelse för varför vissa övningar och komp i böckerna har bearbetats.

Låtvalet i *Öronvägen* är musik som skrivits för bokens ändamål och har inte några tidigare kända låtar, vilket kan ses som mindre inspirerande. Del 3 och 4 saknar helt någon tillämpning till bakgrundskomp, vilket vi anser vara en brist. Även elever på en högre nivå kan uppskatta tillämpning av sitt musicerande.

Trumskolan använder sig däremot av låtar som har blivit ”klassiker” och som visar prov på signifikanta komp och grooves, vilket vi ser som en tillgång för bokens verklighetsanknytning, trots att låtarna inte är lika aktuella i dag.

Läromedlen har båda en tydlighet i upplägget på de kompexempel som presenteras. Fältskog jobbar med få exempel per sida, vilket gör övningarna mycket överskådliga, något som för nybörjaren kan underlätta instuderandet. Få exempel per sida möjliggör också användandet av de mallar som tidigare har beskrivits. De texter som förklarar övningarna är korta och koncisa men kan ses aningen förvirrande i och med att de är översatta till danska och finska förutom svenska. Hade boken begränsats till ett språk, kunde boken ha blivit mer kompakt.

Tydligheten i *Öronvägen* är mycket bra med sina enkla förklaringar i korta texter till övningar. Bilder används ibland för att illustrera en övning, men oftast behövs inga förklaringar överhuvudtaget.

Vad det gäller elevens eget skapande och reflektion kring sig själva och sitt eget övande har vi sett en större del av improvisation i *Öronvägen*. Ett kapitel behandlar där solospelet, vilket inte i samma utsträckning kommer till uttryck i *Trumskolan*. Eleven får i *Öronvägen* chans att själv hitta på egna rytmiska idéer.

Vi saknar tyngdpunkt på elevens självreflektion som vi anser är av stor vikt för att eleven ska utvecklas i rätt riktning och inte tappa lusten för sitt musicerande. Med rätt riktning syftar vi på att riktningen ska utgå från vad eleven upplever och har för visioner. Vi efterfrågar något komplement till läromedlen som kan höja elevens kritiska tänkande över vad de själva anser att de är bra på, respektive behöver utveckla. Läromedlen handlar i mångt och mycket om att reproducera kompfigurer istället för att utgå från elevens egen målsättning.

Läromedlen, Traditionen, Styrdokument och riktlinjer

De båda läromedlen innehåller en stor del av det Olsson (1993) kallar traderingsidealet. Läromedlen presenterar en rad exempel av komp och övningar inom ett antal genrer, där eleven förväntas spela enligt anvisningar från läromedlets upphovsman och enligt de normer som råder inom varje genre.

Eleverna ges få utrymmen i det som Olsson (1993) beskriver som det kreativa idealet. Det kreativa idealet står för elevens utvecklande av personlig stil, eget skapande och medbestämmande i undervisningens utformning (Olsson 1993:170-180). *Öronvägen* innehåller dock ett avsnitt med solospel som kan sägas vara ett exempel på detta ideal. Eleven får här en möjlighet till eget skapande inom rytmik. Bortsett från denna del lyser de båda läromedlen med sin frånvaro, vad det beträffar utrymme för elevernas personliga stil, uttryck av egna ideal, reflektion kring sitt musicerande och övande.

Den fria förhållning till elevens egen utveckling, mål med sitt musicerande, intresse av genre som Sundin (1988) beskrivit som ett öppet paradigm kan vara svårt att ge uttryck för i ett läromedel. Det öppna paradigmet sågs, som tidigare nämnts, som en reaktion mot den traditionella synen på musikundervisning som hade varit ledande fram till 30-talet. Det som kritiserades var mästare- lärlingsförhållandet som fram till denna tid varit högt representerat. Istället förespråkade man en individuell anpassning till eleven.

Att utarbeta ett läromedel som har en öppen förhållning till elevens målsättningar med sitt musicerande och elevens egen utveckling, samtidigt som materialet erbjuder övningar, kompfigurer inom genrer utan att färgas av en tradition eller upphovsmannens egna värderingar och normer kan sägas vara i stort sett omöjligt. Här krävs ett kompletterande material som kan tillgodose dessa behov. Ett material som kan användas parallellt och som sätter elevens utveckling i fokus.

Reflektion över sin egen utveckling som elev är något som kommer till uttryck i Gy (2000), kursplaner för estetiska programmets kurs Instrument/sång. I kriteriet för MVG står att läsa om elevens analyserande:

Instrument/sång, nivå 1

- ”Eleven analyserar sitt musicerande och omsätter på ett personligt sätt kursens innehåll i eget musicerande” (Gy 2000:94).

I de andra två kurserna förväntas eleven kunna analysera sitt musicerande och sin utveckling i en än högre grad och även på VG nivå.

SMoK (2007) förespråkar i riktlinjer för musik- och kulturskolan elevens delaktighet i upplägget av undervisningen och öppenhet för nya metoder för undervisning, men det ser inte riktigt ut på det viset i de läromedel vi analyserat.

Läromedlen saknar detta nytänkande, som den portfoliomodell som vi tidigare har presenterat skulle kunna bidra med.

5.2 Analys av intervjuer

Dessa intervjuer gjordes alltså för att se om det finns en genomgående syn, eller upplevelse på hur trumlektionerna är idag. Är det som vi tror eller fruktar? Finns det en stark klyfta mellan läraren och eleven idag? Spelar eleven bara det som läraren vill? Och vad har lärarna av idag för syn på sitt undervisande? Är de nöjda med det material som finns att tillgå? Är de medvetna om elevens egna önskemål och prioriteringar? Och slutligen: Finns behovet av en arbetsportfolio som komplement till övningarna?

Alla tre lärarna skapar till största delen sitt eget material. Men ingen sammanställer sina övningar i ett färdigt kompendium. De plockar övningar de tycker är bra från olika böcker. Ingen använde således ett och samma läromedel till sin undervisning. Det finns med andra ord enligt lärarna inget läromedel idag som enligt dem täcker det som de vill lära ut. Lärarna delar istället ut lösa blad som de kopierat från diverse övningsböcker.

Detta ställer, enligt oss, stora krav på eleverna. Eleverna måste på eget bevåg spara sina övningar på något sätt. De eleverna som intervjuades hade alla var sin mapp eller dylikt, som de själva skaffat. Det kan tyckas självklart att varje elev tar ansvar över sitt eget övande och därmed också samlar sina övningar på valfritt sätt. Men man måste också acceptera det faktum att det finns olika elever och att var och en har olika förutsättningar. En del är av naturen ordningsamma och har inga problem med att ta ett sådant ansvar. Det faller dem naturligt att organisera och sortera sina övningar och stycken på samma sätt som de gör i andra ämnen. Men det finns också exempel på den mindre ordningsamme eleven. I dessa fall blir undervisningen väldigt haltande och framsteg blir svåra att göra. Risken finns att det blir en frustrerad stämning under lektionen och att läraren inte känner att eleven vill lära sig.

När frågan om hur lärarna uppdaterar sig var de två lärare som undervisade på en högre nivå övertygade om att de fick mycket tips och råd från eleverna själva. Kulturskoleläraren fick inte det, utan pratade med andra kollegor och dylikt. Det kan tolkas som att eleverna på kulturskolan antingen inte har samma intresse för övandet som de på gymnasiet, folkhögskolan eller högskolan, eller att eleverna helt enkelt är yngre och inte har utvecklats tillräckligt för att tänka kritiskt och analyserande. Men blir eleverna utmanade till att göra det? Dessutom spelar naturligtvis den musikaliska nivån in till stor del. Om eleven inte känner sig tillräckligt duktig eller självsäker har den inte heller allt för stor tilltro till sin egen förmåga att avgöra vad som är en bra eller dålig inlärningsmetod. Men så länge intresset finns, så måste det ju finnas en tanke eller känsla bakom det, anser vi. Konsten som lärare måste vara att kunna hitta kärnan bakom intresset.

Alla tre eleverna tycker dock att de har en bra dialog med sina lärare. Detta kan tolkas som att de tycker att läraren är snäll och att det går bra att samtala med läraren om vad som helst under lektionen. Det kan även tolkas som att dialogen om själva lärandet är bra. När frågan om huruvida elevernas trumlektioner stämmer överens med vad de lyssnar på hemma, eller spelar på sin fritid, tycker gymnasieeleven och högskoleeleven däremot inte det. Vad är det då som diskuteras under lektionerna? Vi antar att det förmodligen rör sig om att eleven förstått vad läraren vill lära ut. På så sätt uppkommer en bra dialog under lektionerna. Men utrymme till elevernas egna reflektioner kanske kommer i skymundan. Även här är skillnaden mellan elevers sätt att vara och bete sig av relevans. Alla elever kanske inte känner sig helt trygga under en enskild lektion med läraren. Det går inte att gömma sig på samma sätt som i gruppundervisning eller i klassammanhang och att ifrågasätta lärarens upplägg kanske inte känns som den lättaste saken i världen för vissa elever. Kan då en skriftlig kommunikation komplettera lektionen och göra så att det blir lättare att få fram sin vilja som elev? Naturligtvis är det väldigt svårt att som lärare tillgodose varje elevs individuella behov och

önskemål. Det måste dock finnas en balans mellan lärarens och elevens vision. Eleven måste kunna se sambandet mellan verkligheten och vad som lärs ut under lektionerna. Ett sätt att nå detta mål kan vara att tillämpa en skriftlig dialog med den muntliga, tror vi.

Det material som lärarna använde sig av varierade kraftigt. Det som alla dock hämtade ur de böcker de jobbade från var rena övningar som de själva ansåg vara bra för sin undervisning. Övningarna överlämnades i sin tur till eleverna som läxa. Vad som är oklart är om elevernas utvärdering på övningarna kommer fram. Lärarna förklarar säkerligen styrkan med varje övning men kanske inte förespråkar det kritiska tänkandet. Detta kan också vara en bidragande faktor till att eleverna inte tycker att deras trumläxor stämmer överens med deras musikaliska liv utanför skolan.

När lärarna fick frågan om de tyckte att de nådde ut till sina elever så möttes vi av blandade svar. Det kunde vara svårt att inspirera och ibland vara svårt att få en bekräftelse på att det som lärdes ut verkligen gick fram till eleven. Alla tre av de tillfrågade lärarna skulle vilja ha fler gruppundervisningstillfällen, men angav att det ofta var svårt att genomföra på grund av skolans brist på resurser av tid och pengar. Detta svar vill vi lämna vid sidan av vår undersökning eftersom vi tror att det är ett vanligt problem hos lärare i allmänhet.

Efter att ha visat upp prototypen till vår arbetsportfölj fick vi positiv respons. Alla tre lärare och elever tyckte att det verkade vara ett bra komplement till undervisningen. Å andra sidan hade de inte fått chans att prova materialet. De fick se mappen i slutet på varje intervju. De hade därför minimal chans att vara kritiska. Eftersom elevernas svar på frågan om de saknade något i sin undervisning var så olika, tror vi att det behövs en skriftlig dialog, just för att komma åt de specifika kraven eleverna har. Det är inte alltid självklart att eleven kommer på vad den vill på en gång, eller att han/hon kanske rent av inte känner sig säker nog att säga det. Vi är dock medvetna om att det kommer att ta tid till att få in rutin på portfolioanvändandet och att det dessutom, till en början, tar mycket tid av lektionerna för att få ordning på en sådan rutin. Det kan också vara svårt att inspirera rutinerade lärare till att lägga om sin undervisningsmetod. Läraren på kulturskolan uttryckte att det förmodligen skulle ta för mycket tid och att de yngre eleverna kanske inte var tillräckligt mogna för att ta sig an portfolion. Han tyckte dock att det var värt ett försök.

De tre eleverna upplevde att det var en relativt bra uppföljning på deras läxor, eller på de övningsuppgifter de fått av lärarna. Detta visar att det finns ett starkt intresse för uppföljning av undervisningen. Detta förhållande talar för att portfolion skulle kunna vara ett verkligt gott stöd i undervisningen, eftersom den är ett medel som främst riktar sig till eleven, för att på egen hand kunna gå tillbaka och se vad som gjorts under tidigare lektioner.

6. Slutdiskussion

Vårt syfte med denna studie har varit att kartlägga ett eventuellt behov portfolio inom instrumentalundervisning.

Resultaten av de undersökningar av läromedel, intervjuer med lärare och elever som vi har genomfört samt tidigare forskning och studier, tyder på ett knapphändigt användande av metoder som möjliggör fokus på elevens läroprocess. I mångt och mycket kan vi se att utvecklingen av instrumentalundervisningens utformning går i en mycket långsam takt och har en benägenhet att falla tillbaka i gamla mönster. Dessa mönster härstammar ända från 1800-talet, men sannolikt går det att härleda dessa till ännu tidigare i historien, om än under mindre organiserade förhållanden.

Instrumentalundervisningen har svårt att bryta sig loss från traditioner där eleven undervisas i ett mästare- lärlingsförhållande. Behaviorismen som något förenklat såg på kunskap som direkt överförbart från lärare till elev, där eleven stod som passiv mottagare, verkar fortfarande så här sextio år efter dess fall vara aktuell inom instrumentalundervisningen.

De friska vindar som drog igenom musikleäroinbildningen på 70-talet i och med SÄMUS dog snart ut, om man ser till de två ideal som förekom inom utbildningen. Nytankandet i det kreativa idealet syftade till att sätta elevens individuella utveckling, personliga stil, kreativitet och val av repertoar i centrum. Det kreativa idealet som verkade parallellt med traderingsidealet kom allt eftersom att falla tillbaka mot det senare. Traderingsidealet som liknade det traditionella paradig som förknippas med Kungliga Musikaliska akademien stod i stället för ett reproducerande av repertoar och tradition, samt var mer inriktat på färdigheter (Olsson 1993:170-180), (Sundin 1988:48-51).

Kursbeskrivningar och riktlinjer för estetiska programmet och undervisning inom musik- och kulturskolan visar tydligt på en öppenhet för nya metoder inom undervisningen. Kursen instrument/sång, nivå 1-3 och dess kriterier för betyg, kräver på vissa punkter en analyserande förmåga över eget musicerande, musikaliska problem, samt att eleven kan musicera med ett personligt uttryck (Gy 2000:93-98).

Undersökningen tyder på att det råder en brist på dessa moment inom instrumentalundervisning inom trumset idag. Tekniska färdigheter behandlas däremot i stor utsträckning, vilket kanske ligger i instrumentalundervisningens natur. Läromedlen varken inbjuder eller lämnar utrymme för elevens reflektion och personliga uttryck.

Kan vi då dra slutsatsen att vi är tillbaka på ruta ett igen? Riktigt så ser det inte ut. Viljan att utveckla undervisningen finns hos många lärare, elever och inom SMoK. Genom initiativ från SMoK har man till exempel utarbetat en ”pedagogisk portal”, där möjlighet ges för kommunikation mellan lärare och elever, så väl inom som mellan musik- och/eller kulturskolor. Via Internet kan metodiska problem diskuteras mellan lärare och svårigheter som eleven stött på kan dryftas med andra elever eller lärare. Detta verktyg för att underlätta för en flervägs kommunikation är något vi länge har efterlyst inom instrumentalundervisningen. I många fall stannar kommunikationen inom instrumentalundervisningen vid en envägs kommunikation, där eleven står som passiv mottagare.

Vår vision har varit att utveckla en arbetsportfolio som ett komplement till de läromedel som används av lärare och elever som tillför utrymme för elevens reflektion kring sig själva som

musiker och inom deras övning. Portfolion tar fasta på elevens egna målsättningar, personliga stil och ideal, samt inspirerar till utforskande och kreativitet. Elevens visioner med sitt musicerande sammanförs med lärarens/läroplanens mål med undervisningen. Det kan ses som ett verktyg för kommunikation mellan lärare och elev över elevens utvecklingsprocess, i den mån den musicerande verksamheten är lärarledd. Portfolion belyser elevens egna värderingar om musik, elevens förutsättningar, och hur eleven upplever sin övning vid olika tillfällen. Detta kan beskrivas som ett sociokulturellt perspektiv på lärande, vilket tar hänsyn till vad eleven har för bakgrund och förutsättningar. Enligt detta perspektiv sker lärande i förhållande till den situation man befinner sig i, samt den lärande och hans/hennes bakgrund och förutsättningar (Säljö 2000:66).

Vi har mötts av positiv respons från våra informanter vad det gäller arbetsportfolion. De flesta ser på idén som ett användbart tillskott till instrumentalundervisningen, men har vissa invändningar vad det gäller tidsaspekt och för vilken nivå portfolion skulle kunna användas. Att ägna fem till tio minuter i början av en lektion för att gå igenom elevens reflektion kring sitt övande kan på musik- och kulturskolan ses som svårt att hinnas med. De flesta lektioner är inte längre än tjugo minuter, vilket medför att det blir kort om tid för själva musicerandet.

På vilken nivå arbetsportfolion skulle passa, kan också diskuteras. En del av informanterna uttryckte att som nybörjare kanske man inte har nått så långt i sin utveckling att man kan reflektera över sin utveckling och vågar låta det egna uttrycket komma upp till ytan. Några informanter trodde dock att användandet skulle kunna passa på estetiska programmet och musikhögskolan. På de nivåerna ansåg informanterna att eleverna var mogna för en sådan metod.

Detta är intressanta synpunkter, vilket vi inte ser som ett hinder för arbetsportfolions användande. Det handlar om att skapa rutiner på ett tidigt stadium, lika väl som nybörjarelev genom historien fått lära sig spela genom reproducering. Reflektionen kan bli en lika självklar del i instrumentalundervisningen. Genom rutin kan tiden som tas i anspråk för reflektionen kortas ner, men frågan är om det egentligen inte är tidsresursen för lektionerna som bör utökas? Elevens analyserande är som tidigare nämnts faktiskt ett kriterium för betygssättning inom estetiska programmet, vilket borde avspeglats i själva undervisningen.

Vi anser inte att man bör förkasta den tradition som undervisningen tenderar att verka under. Att till exempel kunna tillgodogöra sig en speciell genrekänsla och tekniska färdigheter, är en viktig del av att lära sig spela ett instrument. Vi ser på arbetsportfolion som ett komplement till läromedel och metoder inom instrumentalundervisningen, där eleven kan lära känna sig själv och sina musikaliska visioner.

Referenslista

Litteratur

- Booth, Shirley & Marton, Ference (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2002). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Gustavsson, Jonas (2000). *Så ska det låta: Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965*. Uppsala: Uppsala Studies in Education.
- Korp, Helena (2003). *Kunskapsbedömning: -hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Olsson, Bengt (1993). *SÅMUS – musikutbildning i kulturpolitikens tjänst?: en studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Göteborg: Musikvetenskapliga institutionen.
- Schenck, Robert (2000). *Spelrum: en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. Göteborg: Ejeby.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Stålhammar, Börje (1995). *Samspel: Grundskola- Musikskola i samverkan: En studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Sundin, Bertil (1988). *Musiken i människan: om tradition och förnyelse inom det estetiska områdets pedagogik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Taube, Karin (1997). *Portfoliomethoden: Undervisningsstrategi och utvärderingsinstrument*. Stockholm: Gothia.

Styrdokument

- Estetiska programmet: Program mål, kursplaner, betygs kriterier och kommentarer*. (2000) Stockholm: Skolverket.

Läromedel

- Fältskog, Peter (1994). *Trumskola- Trumsetsövningar 1*. Warner/Chappell Music Scandinavia AB och FieldWood Musik AB.
- Werner, Mats (1995). *Öronvägen 1. version 1*. Falköping: Öronvägen Musikproduktion.
- Werner, Mats (2003). *Öronvägen 2. version 7.0*. Falköping: Öronvägen Musikproduktion
- Werner, Mats (2000). *Öronvägen 3. version 4.0*. Falköping: Öronvägen Musikproduktion
- Werner, Mats (2001). *Öronvägen 4. version 4*. Falköping: Öronvägen Musikproduktion

Internet

SMoK- Sveriges Musik- och Kulturskoleråd

<http://www.smok.se/about.asp> (2007-12-05)

<http://www.smok.se/report.asp/605resultatnulgesrapport.pdf> (2007-12-05)

<http://www.smok.se/pedport.asp> (2007-11-25)

Intervjuer

Trumlärare x (2007-11-23)

Trumlärare y (2007-12-10)

Trumlärare z (2007-12-15)

Elev A (2007-12-7)

Elev B (2007-12-11)

Elev C (2007-12-15)

Bilaga

Arbetsportfolion finns hos författarna