



**SMI**

STOCKHOLMS  
MUSIKPEDAGOGISKA  
INSTITUT

## **Elevers självkänsla i slagverksundervisning**

Examensarbete  
Musikpedagogikexamen  
Vårterminen 2017  
Poäng 15hp  
Anders Brunnsberg  
Handledare: Ketil Thorgersen

## Sammanfattning

Syftet med denna studie var att undersöka hur fem slagverkspedagoger beskriver sitt förhållningssätt till elevers självkänsla. Undersökningen baserades på två huvudsakliga forskningsfrågor. Den första syftade på att undersöka vilken inverkan slagverkselevers självkänsla har i undervisningen. Den andra fokuserade på slagverkspedagogens roll – vad kan och bör den göra – gällande elevers självkänsla.

Insamlandet av material skedde genom kvalitativa intervjuer, och stoffet transkriberades och tematiserades utifrån strukturerade områden som täckte in respondenternas resonemang. Empirin analyserades sedan med hjälp av teorier hämtade från utbildningsfilosofen John Dewey. Analysen sker löpande i resultatkapitlet.

De fem respondenterna visade stor samstämmighet i sina åsikter. I resultatet framkom att elevernas självkänsla har en klar inverkan på slagverksundervisningen samt att det finns många strategier och metoder som slagverkslärarna använder för att påverka elevens självkänsla positivt. Vidare visar resultatet att slagverkspedagogen har ett visst ansvar för sina elevers självkänsla och att pedagogen bör ha och skaffa kunskap om detta ämne.

Viktiga förhållningssätt i undervisningen som lyftes fram var att anpassa undervisningen till varje elev och att hitta en balans mellan att ge eleven utmaningar som utvecklar självkänslan, och att de bara låta eleven känna att den lyckas oavsett prestation.

Nyckelord: Slagverksundervisning, slagverkspedagog, trumundervisning, självkänsla, psykologi, intrumentalundervisning, musikpedagogik, Dewey.

# Innehållsförteckning

<b>1 INLEDNING.....</b>	<b>1</b>
1.1 PROBLEMFÖRMULERING OCH SYFTE.....	1
<b>2 BAKGRUND.....</b>	<b>2</b>
2.1 SJÄLVKÄNSLA.....	2
2.1.1 Definition av begreppet självkänsla.....	2
2.1.2 Självkänslan och individen ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv.....	2
2.1.3 Låg- och mellanstadieåldern.....	2
2.1.4 Högstadieåldern.....	3
2.1.5 Gymnasieåldern.....	4
2.1.6 Självkänslans konsekvenser.....	4
2.1.7 Metoder för att bygga elevens självkänsla.....	5
2.1.8 Självkänsla och populärpsykologi.....	6
2.2 SLAGVERKSINSTRUMENT OCH -UNDERVISNING.....	6
<b>3 TEORETISKT PERSPEKTIV.....</b>	<b>8</b>
3.1 JOHN DEWEY.....	8
3.2 MÅL, ERFARENHET OCH KUNSKAP.....	8
3.3 INDIVIDEN OCH DEMOKRATIN.....	8
3.4 UTBILDNINGEN.....	9
3.4.1 En miljö för lärande.....	9
3.4.2 Elevens egenart och intresse.....	9
3.4.3 Elevens verkliga sammanhang.....	10
3.4.4 Eleven och handlingen.....	10
3.4.5 Läraren.....	10
<b>4 METOD.....</b>	<b>12</b>
4.1 KVALITATIVA INTERVJUER.....	12
4.2 RESPONDENTER OCH ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	12
4.3 GENOMFÖRANDE, BEARBETNING AV DATA OCH ANALYSMETOD.....	13
<b>5 RESULTAT OCH ANALYS.....</b>	<b>14</b>
5.1 SJÄLVKÄNSLA OCH LÄRANDE.....	14
5.1.1 Följder av låg självkänsla hos elever.....	14
5.2 LÄRAREN.....	15
5.2.1 Varför det är viktigt att vara medveten om självkänsla.....	15
5.2.2 Att jobba med självkänsla.....	16
5.3 VERKSAMHETENS FÖRUTSÄTTNINGAR.....	16
5.4 UTGÅ IFRÅN ELEVEN.....	17
5.5 DEN SOCIALA ASPEKTEN.....	18
5.6 ÖVNING OCH LÄXOR.....	18
5.7 KÄNSLAN AV ATT LYCKAS.....	19
5.8 MOMENT OCH MATERIAL.....	20
5.9 FEEDBACK.....	21
5.10 FÖRKLARA LÄROPROCESSEN.....	21
5.11 FÖRÄNDRA ELEVEN ATTITYD.....	22
5.12 ELEVEN SJÄLVSTÄNDIGHET.....	23

5.13 INSTRUMENTSPECIFIKT.....	24
5.13.1 På lektionerna.....	24
5.13.2 I spelsammanhang.....	24
<b>6 DISKUSSION.....</b>	<b>26</b>
6.1 RESULTATDISKUSSION.....	26
6.1.1 Deweys indirekta inverkan på respondenterna.....	26
6.1.2 Elevens självkänsla påverkar undervisningen i hög grad.....	26
6.1.3 Att jobba med självkänsla i verksamheten och på lektionerna.....	27
6.1.4 Att läraren har kunskap om självkänsla.....	27
6.1.5 Att överlåta ansvaret till professionella.....	28
6.1.6 Att vara medveten om sin musikaliska kunskapssyn.....	28
6.1.7 Att anpassa undervisningen för varje elev.....	28
6.1.8 Att skapa goda relationer och ge feedback.....	29
6.2 METODDISKUSSION.....	29
6.3 VIDARE FORSKNING.....	30
<b>LITTERATURLISTA.....</b>	<b>31</b>

## 1 Inledning

It's easy at a young age to get someone to say something that's damaging to you, and that's the one thing you want to avoid. If someone gets into teaching, they should know what kind of responsibility they have (Colaiuta, 2013)

En pedagog kan besitta en ansevärd mängd ämneskunskap och verkligen brinna för att förmedla denna kunskap. Om eleverna vore strikt rationellt agerande robotar skulle detta arbete vara tämligen enkelt kan tänkas – det är bara att visa kunskapen så lär sig roboten, till exempel genom att härma. I verkligheten är de människor som ska undervisas komplexa, psykologiska varelser. De påverkas och formas av en mängd faktorer som kanske inte har ett dugg med musik att göra, men som är en förutsättning för att musikalisk kunskap ska manifesteras.

Olika lärare jag genom åren studerat för på musikinstitut, folkhögskola och högskola har agerat utifrån sina respektive bakgrunder, erfarenheter och övertygelser, och har haft olika tillvägagångssätt när det kommer till att bemöta de aspekter och problem som på något sätt rör elevens självkänsla. Ibland gick det bra, och jag kände ett värde. Ibland gick det dåligt, och jag kände sig mindre värd. Jag vill påstå att det gick snett, alltså att elevens självkänsla fick en smäll, lite väl många gånger. Många andra slagverkare och musiker jag diskuterat med känner igen den beskrivningen. Vad beror det på? Vad är pedagogens roll när det gäller elevens självkänsla? Hur ska pedagoger förhålla sig, och i vilken utsträckning har pedagoger ett ansvar?

Jag har valt att undersöka specifikt hur slagverkspedagoger förhåller sig till självkänsla; finns det till exempel några särskilda utmaningar eller fördelar med instrumentgruppen? Givetvis är mycket i denna studie allmängiltigt och direkt överförbart på andra områden, såsom andra musikinstrument, dans, konst och idrott med mera. Dessutom är den forskning jag utgår ifrån mestadels gjord inom skolmiljö eller i mer allmän bemärkelse, men mycket av stoffet går att överföra, eller översätta, till slagverksundervisning.

### 1.1 Problemformulering och syfte

Eftersom jag, och uppenbarligen många andra, har varit med om många situationer i slagverksundervisning då vi tycker att självkänslan har fått onödiga törnar vill jag fördjupa mig i hur pedagoger kan tänka och agera för att bidra positivt till sina elevers självkänsla.

*Syftet* med studien är att undersöka hur fem slagverkspedagoger beskriver sitt förhållningssätt till elevers självkänsla.

För att undersöka syftet utgår jag ifrån två huvudsakliga forskningsfrågor:

1. Vilken inverkan har slagverkselevers självkänsla i undervisningen?
2. Vad ingår i slagverkspedagogens roll – vad *kan* och *bör* den göra – gällande elevers självkänsla?

## 2 Bakgrund

I detta kapitel ges en bakgrund som refereras till i studiens resultatdiskussion. Bakgrunden behandlar främst självkänsla, men även slagverksinstrument- och undervisning.

### 2.1 Självkänsla

#### 2.1.1 Definition av begreppet självkänsla

Nationalencyklopedin definierar självkänsla som "att vara medveten om den egna personlighetens värde, alltså att känna att man är värdefull". I Philip Hwang och Björn Nilssons bok *Utvecklingspsykologi* (Hwang & Nilsson, 2011) står att människors självkänsla och självbild utgörs av "hur de upplever sig själva" (ibid. s. 275).

Ett vanligt sätt att mäta självkänsla inom forskning är att "fråga folk vad de tycker om sig själva" (Forster, 2013 s. 238). Det är dock inte oproblematiskt att mäta och definiera begreppet i praktiken. Majoriteten av forskningen på området har utgått ifrån synsättet "alla vet vad självkänsla är", vilket har lett fram till olika tillämpningar av begreppet, och därmed olikartade och ibland motsägande resultat (Hwang, 2005). Ett exempel är en amerikansk studie där narcissistiska personlighetsdrag, helt emot forskarnas intention, stämde in på definitionen av självkänsla (Forster, 2013, s. 239).

På senare år har forskning alltmer börjat utgå ifrån att beskriva självkänsla utifrån olika områden eller roller, exempelvis att tycka om sig själv som kompis men inte nödvändigtvis tycka om sig som elev. I praktiken närmar den definitionen sig det svenska begreppet självförtroende, men i Sverige finns en tradition av att tydligt särskilja begreppen (Forster, 2013 s. 38).

#### 2.1.2 Självkänslan och individen ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv

Här presenteras sammanfattningar av självkänslans utveckling hos barn i låg- och mellanstadieåldern följt av högstadie- och gymnasieåldern, utgående från forskaren Susan Harterers publikation *The development of self-representations* (2006). Harter sammanfattar en stor mängd amerikansk forskning, och beskriver alltså generella drag hos individer uppväxta i amerikansk miljö.

Inledningsvis skriver Harter att god självkänsla i sig inte existerar genetiskt och hänvisar till forskning som visar att genetiska anlag som stimuleras med positiv social respons bidrar till utvecklandet av en god självkänsla (Harter, 2006, s. 513). Därför behöver Harterers slutsatser tolkas i en social kontext; ifall den omgivande miljön i studierna hade varit en annan hade dess slutsatser potentiellt varit annorlunda.

Publikationen använder det engelska ordet för självkänsla, self-esteem, i betydelsen "the overall evaluation of one's worth or value as a person" (Harter, 2006, s. 509). Det stämmer alltså tydligt överens med Nationalencyklopedins definition av självkänsla, som citerades i kapitel 2.1.1, alltså den definition som denna studie utgår ifrån.

#### 2.1.3 Låg- och mellanstadieåldern

Ungefär i åttaårsåldern börjar barnet jämföra sig med andra i syfte att utvärdera sig själva. Självbilden blir särskilt tydlig i skolsituationer då åldersindelning ökar synliggörandet av individuella skillnader mellan jämnåriga. I samma ålder börjar barnet utveckla förmågan att

tycka sig ha motsatta egenskaper; till exempel både uppfatta sig som både smart *och* dum, men de motsatta egenskaperna gäller för skilda områden, exempelvis bra på att räkna men dålig på att skriva. (Harter, 2006, s. 522).

I låg- och mellanstadieåldern börjar barnet, från att tidigare enbart ha delat in sin självbild i olika områden, se sig i ett större perspektiv och skapar alltså en självbild som är mer helhetsbaserad. Barnet börjar då också att särskilja sina verkliga och önskade självuppfattningar och utvecklar en ökad förmåga att tolka sociala sammanhang. Kombinationen av utvecklingen resulterar i att självkänslan i denna period sänks från den mycket positiva självuppfattning som de flesta yngre barn har (Harter, 2006, s. 523).

De egenskaper och attribut som värderas av omgivningen och av individen själv inverkar också generellt på självkänslan, och ifall individen uppfyller värderingarna så ökar självkänslan. Föräldrar, lärare och kompisar tenderar att höja sina förväntningar hos barnet i takt med dess stigande ålder, vilket leder till högre ideal att leva upp till (Harter, 2006, s. 523).

Barnets uppfostran har en betydande roll för barnets självkänsla i denna åldersfas. Harter hänvisar till Stanley Coopersmiths (1967) forskning som visar att föräldrar vars barn har hög självkänsla tenderar att (a) vara accepterande, kärleksfulla och engagerade i barnens aktiviteter; (b) sätta ramar och gränser och uppmuntra barn att upprätthålla gott uppförande; (c) bete sig icke-auktoritärt och diskutera barnets beteende med barnet; (d) låta barnet delta i vissa familjebeslut.

När vårdnadshavare och andra personer på olika sätt betar sig negativt mot barnet, utvecklar barnet en negativ bild av sig själv (Harter, 2006, s. 529).

Caregivers lacking in responsiveness, nurturance, encourage, and approval, as well as socializing agents who are rejecting, punitive, or neglectful, will both cause their children to develop tarnished images of self, feeling unlovable, incompetent, and generally unworthy. (Harter, 2006, s. 529)

Harter skriver att detta inflytande har en betydande påverkan för hur individens självkänsla formas under barndomen. ”Socializing agents”, det vill säga gruppmedlemmar, såsom lärare, skolkamrater och nära vänner, ger olika typer av respons som på olika sätt påverkar utvecklandet av individens självkänsla. Harter skriver också att om den huvudsakliga sociala responsen är av negativ art kan det leda till att en psykisk utveckling inte äger rum, vilket kan innebära att barnet stagnerar i ett onyanserat svart-vitt tänkande på den nivå som yngre barn har (Harter, 2006, s. 529–530).

### 2.1.4 Högstadieåldern

I tonåren börjar självkänslan för de flesta te sig olika i olika specifika sociala situationer och sammanhang. Omgivningens faktiska åsikter, eller de åsikter individen tror andra har, spelar stor roll för hur individen uppfattar sig själv.

adolescents become very sensitive to the potentially different opinions and standards of the significant others in each context (Harter, 2006, s. 533)

the young adolescent’s heightened concern with how others view the self, (is) an important source of global self-esteem (Harter, 2006, s. 534)

Det är vanligt att i denna ålder till exempel känna sig mycket intelligent i ena stunden och osmart i den andra, på grund av ett allt-eller-inget-tänk som resulterar i överdrivna uppfattningar.

Förmågan att avgöra vad som är sanna eller falska självuppfattningar är dessutom ofta svag (Harter, 2006, s. 534).

Tonåringar antar ofta olikartade roller för att göra olika intryck på andra. Ifall individen känner behov av att uppfylla orealistiska krav utvecklar den falska självbilder, eftersom den behöver trycka undan sina sanna attribut för att känna sig uppskattad (Harter, 2006, s. 537).

high levels of false-self behavior are directly related to low levels of self-esteem (Harter, 2006, s. 537).

### 2.1.5 Gymnasieåldern

Den tidiga gymnasieåldern påminner om högstadieåldern, och präglas särskilt av att individen fokuserar på vad den antar att andra tänker om den, samt en övertygelse av att vara ensam om att uppleva jobbiga känslor. Harter förklarar detta med att den kognitiva kontrollen ännu inte är fullt utvecklad (Harter, 2006, s. 550).

Mot slutet av gymnasieåldern börjar individen generellt sett bry sig mindre om vad andra tycker. Bilden för en framtida karriär och mer verklighetsförankrade mål formas. I denna fas utvecklar individen en mer nyanserad självbild, som bygger på att olika egenskaper inte längre behöver stå i kontrast till varandra. Individen känner sig trygg i att ha olika roller i olika sammanhang. Utvecklandet av dessa kognitiva förmågor fordrar yttre stöd (Harter, 2006, s. 550).

### 2.1.6 Självkänslans konsekvenser

I James Nottinghams handbok *Uppmuntra lärande: så hjälper du barn att lyckas i skolan* (2014), tas elevens självkänsla upp som en avgörande faktor för lärande. I boken finns en sammanfattning av konsekvenser av *svag* respektive *bra* självkänsla, utgående från psykologen Nathaniel Branden i översättning av Patricia Wadensjö (Nottingham, 2014, s. 113).

*Människor med svag självkänsla är ofta:*

1. stelbenta i sitt tänkande
2. rädda för nya och obekanta situationer
3. oroliga för förändringar
4. på sin vakt inför andra människor
5. måna om att bevisa sig själva
6. trygga med det som är bekant
7. svävande i vad de säger
8. mer benägna att ge upp
9. lättfrustrerade
10. sämre utrustade med uthållighet

*Människor med bra självkänsla är ofta:*

1. flexibla i sitt tänkande
2. villiga att uppleva nya situationer
3. öppna för förändringar
4. inriktade på att samarbeta med andra
5. måna om att uttrycka sig själva
6. stimulerade av utmaningar



7. ärliga i vad de säger
8. mer uthålliga
9. toleranta
10. snabbare på att komma igen.

(Nottingham, 2014, s. 113)

### 2.1.7 Metoder för att bygga elevens självkänsla

I forskaren Martin Forsters bok *Jag törs inte men gör det ändå – om barns välmående och självkänsla* (2013) finns ett antal förslag på metoder för att öka barns självkänsla, upp till åldern arton år. Texten hänvisar till modern forskning och ställer sig kritisk till tidigare rådande rön om självkänslans betydelse och funktion. Forster skriver att en god självkänsla i huvudsak är ett resultat av handlingar, som till exempel att lyckas med prestationer av olika slag. Samtidigt utgör en god självkänsla i sig ett skydd mot att misslyckade prestationer sänker en persons upplevda värde (Forster, 2013, s. 267).

Nedan följer en sammanfattning av olika metoder från boken som jag bedömer som relevanta och överförbara till slagverksundervisning ("barn" har jag bytt ut till "elev"):

#### *Hjälp med uppgifter:*

1. Hjälp eleven att välja uppgifter och sammanhang där det är rimligt att den lyckas (s. 267)
2. Bryt ner uppgifter i små steg (s. 269)
3. Använd konkreta mål i uppgifter (s. 227)
4. Använd påminnelser, ledtrådar och ställ vägledande frågor (s. 270)
5. Motivera uppgifter och uppmaningar genom att förklara nyttan i den för eleven (s. 268)
6. Erbjud alternativa uppgifter eller andra sätt att lösa uppgifter (s. 268–269)
7. Välkomna misstag och fel (s. 235)
8. Få eleven att öva på att våga slarva om den har för högt ställda krav (s. 224)

#### *Lyssna, bekräfta och förändra:*

9. Var lyhörd och närvarande (s. 262), till exempel genom att lyssna på och fråga eleven (s. 265)
10. Bekräfta och acceptera elevens känslor och upplevelser, även negativa sådana (s. 266)
12. Jobba på orsakerna bakom, inte uttrycken, när eleven säger negativa saker om sig själv (s. 199)
12. Utmana elevens negativa tankar genom att låta eleven konkretisera dem. (s. 200)
13. Förmedla att förmågor går att öva upp (s. 252)
14. Ge beskrivande feedback som handlar om vad eleven gör snarare än om elevens personlighet och egenskaper, till exempel att i samband med prestationer prata om uppgiften och dess process (s. 231–232)

#### *Uppmuntra självständighet:*

15. Låt eleven slutföra uppgiften själv (s. 270)
16. Ge eleven många chanser till att på ett självständigt sätt hantera svårigheter och problem (s. 266)
17. Använd ord och begrepp som indikerar frihet från krav; till exempel "kan" och "om du vill" istället för kommandospråk som "måste", "behöver", "ska" (s. 268)

18. Ha en öppen, icke-ledande attityd inför elevens valmöjligheter så eleven kan bilda en egen uppfattning (s. 226)

*Agera idealiskt:*

19. Visa genom handling att eleven duger som den är (s. 245)

20. Lev som du lär, till exempel genom att ha en konstruktiv attityd om du själv gör misstag (s. 202)

### 2.1.8 Självkänsla och populärpsykologi

Forster säger i en föreläsning att självkänsla ”värderas högt i samhället”. Han beskriver att det märks i att patienter i stor utsträckning efterfrågar professionell hjälp för sin självkänsla samt att självkänsla har ett stort utrymme i tidningar, tv-program och böcker (Forster, 2015).

Psykologen Stephen Briers (2014) hävdar att vi lever i ”självförbättringens tidsålder” (Briers, 2014, s. 11), och skriver att självhjälpssektorn har växt mycket under de senaste hundra åren och hävdar att det är ”ett tecken på vår allt större osäkerhet och alltmer utbredda självtvivel, utan också på den smygande psykologiseringen av vår kultur överlag” (ibid. s. 12). Briers redovisar i sin text försäljningsstatistik över populära självhjälpsböcker i världen som ett sätt att påvisa industrins omfattning. Han hävdar att en stor del av populärpsykologin uppmanar människor till att vara nöjda med sig själva utan att behöva anstränga sig, vilket han anser bland annat resulterar i att personer ofta använder dålig självkänsla för att rättfärdiga passivitet, ovilja till förändring eller som ett sätt att bli ömkad (Briers, 2014, s. 37).

Något som styrker Forsters och Briers uttalanden om ett stort fokus på självkänsla i vår kultur syns i en scen i avsnittet ”Nollnolltalet” från Sveriges televisions tv-program *Historieätarna*, där tidstypiska företeelser porträtteras på ett underhållande sätt, när programledaren Lotta Lundgren parodierar en medelklassvensk läsandes i den storsäljande självhjälpsboken *Självkänsla nu!* skriven av Mia Törnblom (Sveriges television, 2016).

## 2.2 Slagverksinstrument och -undervisning

Slagverk är en instrumentfamilj som karaktäriseras av sin stora bredd och variation. De olika instrumenten kräver olika speltekniker och slagverktyg såsom olika typer av klubbor och trumstockar. En vanlig gruppering av instrumenten är de *med bestämd tonhöjd* och de *utan bestämd tonhöjd* (Widén, 1986).

I den förstnämnda gruppen finns klaviaturinstrument som benämns med ordet mallets, där klockspel, vibrafon, xylofon och marimba är vanligast förekommande. Till instrument med bestämd tonhöjd hör även pukor (Jansson, 2014, s. 126).

Slagverksinstrument utan bestämd tonhöjd är en betydligt större och mer varierad instrumentgrupp och kan delas in i fyra kategorier, utgående från det material instrumentet är tillverkat av: a) *trä*: block, claves, maracas; b) *metall*: cymbaler, bjällror, tamburin; c) *skinn*: virveltrumma, tom-tom, conga; d) *andra ljudkällor*: pisksnärt, bilhorn, visselpipa (Widén, 1986).

De ovan beskrivna instrumenten förekommer framför allt inom den klassiska musiktraditionen, där de musikaliska funktionerna varierar från att till exempel färglägga en orkesterklang, till att ha en bärande och central roll (Jansson, 2014).

Trumsetet betraktas som ett eget instrument och förekommer framför allt inom afrogenerna såsom pop och rock. Trumslagarens roll i dessa genrer kan generellt sett beskrivas som att bära

fram hela bandet med sitt spel (Jansson, 2014, s. 126). Den inflytelserika trumslagaren Bernard Purdie beskriver att resten av musikerna förlitar sig på trummisens spel, i synnerhet timemässigt.

As the drummer, you are carrying the load. It's your job to keep the time. The other musicians must trust you and trust your time. (Bernard Purdie, 2007)

Utöver de hittills nämnda slagverksinstrumenten är slagverksspel från latinamerikansk och brasiliansk tradition vanligt förekommande i slagverksundervisning.

Slagverksundervisningens upplägg på olika kulturskolor skiljer sig åt eftersom varje kulturskola formar sitt eget upplägg (Kulturskolerådet, 2017). En undersökning från 2010 visade på att 88 % av slagverksundervisningen på Kulturskolan Stockholm utgick från trumset, 10 % från mallets och 2 % från övriga slagverksinstrument (Steffensen, 2010).

### 3 Teoretiskt perspektiv

#### 3.1 John Dewey

Den amerikanska filosofen John Dewey (1859–1952) beskrivs som en av den amerikanska pragmatismens främsta företrädare (Hartman, 2004, s. 13). Hans filosofiska texter behandlar till stor del pedagogiska frågor, där fokuset ligger på *individens och det sociala sammanhanget* (ibid. s. 14). Benämningen pragmatism härstammar från filosofiens betoning på att alltid relatera till praktiska följder. Deweys utbildningsfilosofi utgjorde den teoretiska grunden för de flesta av det svenska skolsystemets reformer under senare hälften av 1900-talet, men att Dewey själv sällan ”åberopades eller synliggjordes” (ibid. s. 36).

År 1916 utgavs Deweys bok *Demokrati och utbildning*, som professor Tomas Englund benämner som ”en av den pedagogiska vetenskapens verkliga klassiker” (Englund, 1999). Bokens behandling av individens och det sociala sammanhanget i ett pedagogiskt synfält utgör ett för studien lämpligt teoretiskt perspektiv.

#### 3.2 Mål, erfarenhet och kunskap

En handlings syfte, i form av *mål*, är enligt Deweys teori en förutsättning för att handla meningsfullt.

Målet måste vara en väsentlig del av själva handlingen, den måste vara dess mål – en del av dess förlopp (Dewey, 1999, s. 252)

Den typen av mål som förespråkas måste vara flexibelt, för att kunna stämma överens med verkliga och föränderliga omständigheter, som till exempel uppkomsten av ett hinder (Dewey, 1999, s. 145–146). Vidare betonas medvetenheten kring syften och mål, vilket innebär att kunna se och agera utifrån nuvarande förhållandens direkta koppling till framtida konsekvenser (ibid. s. 144). Att samtliga mål och syften bör förankras i verkliga omständigheter, gör att *erfarenhet* har en stor betydelse.

Ett gram erfarenhet är bättre än ett ton teori, helt enkelt för att det bara är i erfarenheten som teorin har en bestämd och kontrollerbar betydelse. En erfarenhet, även en mycket blygsam erfarenhet, kan generera och bära hur mycket teori (eller intellektuellt) innehåll som helst, men en teori utan erfarenhet kan inte begripas fullt ut ens som teori (Dewey, 1999, s. 188).

Tankar och idéer, det vill säga hos individens implementerad *kunskap*, kan bara skapas hos individens själv i en process där individens med egna aktiviteter genererar, stödjer och bekräftar dem (Dewey, 1999, s. 205). Rena redogörelser för idéer är ”för lyssnaren bara ännu ett givet faktum och inte en idé” (ibid. s. 204).

#### 3.3 Individens och demokratin

Elevers individuella värde och egenart betonas starkt och placeras i ett demokratiskt perspektiv. Direkt inspirerad av Platon anser Dewey att ett samhälle fungerar bäst ”när varje individ gör det som han har naturlig fallenhet för på ett sådant sätt att han blir till nytta för andra” (Dewey, 1999, s. 128). Teorins sociala värderingar bygger på ideal om social rättvisa (ibid. s. 162) och samverkan människor emellan (ibid. s. 298), och hävdar att isolering på grund av sociala,

ekonomiska och fysiska barriärer skapar statiska och själviska mönster i samhället (ibid. s. 125–126).

Självständigheten och medvetenheten hos individen värderas högt. En fri individ beskrivs som den som ”förfogar över de redskap” som behövs för att lösa ett problem, och vars handlande styrs av sitt syfte, till skillnad från att till exempel bara lyda order (Dewey, 1999, s. 357).

Dewey menar att varje individ är unik, och uttrycker det med att beskriva att en individs aktiva tendenser och kombinationer är en oändlig mångfald (Dewey, 1999, s. 130). Teorin tillskriver både den sociala miljön och medfödda tendenser som faktorer för hur en individ formas (ibid. s. 218). Med hänvisning till Rousseau betonar Dewey att den tidiga barndomen fastställer hur individens förmågor senare i livet utvecklas (ibid. s. 158), och att de medfödda anlagen tillhandahåller både villkoren och målen för hur den sociala miljön bäst läggs upp (ibid. s. 156). Primitiva impulser bär varken positiva eller negativa värden i sig, utan vad de används till är det som avgör dess värde. För att de ska utvecklas positivt bör de dock kontextualiseras i en korrekt miljö (ibid. s. 157).

### 3.4 Utbildningen

#### 3.4.1 En miljö för lärande

Enligt Dewey kan och bör utbildning erbjuda en organiserad och kontrollerad *miljö* för att uppnå lärande med rätt syften och resultat. Dewey beskriver att modifiera stimuli, det vill säga skapa en lärandemiljö, är det enda pedagogerna kan göra för att elevens ”responser så säkert som möjligt resulterar i att önskvärda intellektuella och emotionella dispositioner formas” (Dewey, 1999, s. 227).

det enda sätt varigenom vuxna medvetet styr de ungas utbildning, är genom att kontrollera den miljö där de verkar och följaktligen tänker och känner. Vi fostrar aldrig direkt, utan indirekt medelst miljön. (Dewey, 1999, s. 54)

När erbjudandet av denna typ av miljö uppnås, där eleven samspelar med läraren och andra elever, ligger resten av ansvaret ”hos den lärande själv” (Dewey, 1999, s. 205). Skolan ska ”förstora och berika mängden erfarenheter”, snarare än att roa eller förmedla kunskap eller fokusera på att uppnå skicklighet hos eleven (ibid. s. 283), vilket exempelvis syns i åsikten om att en vidhållen kreativ och konstruktiv attityd hos läraren anses viktigare än att ”säkra en yttre perfektion genom att styra elevens handlande i alltför hårt reglerade arbeten” (ibid. s. 244). Gällande tycke och smak pläderar teorin för den smak som eleven *själv* utvecklar, genom att vistas i en stimulerande miljö (ibid. s. 53).

#### 3.4.2 Elevens egenart och intresse

Dewey anser att det ingår i utbildningens roll att upptäcka individens förmågor och steg för steg träna den till social nytta (Dewey, 1999, s. 128). Därigenom uppfyller utbildningen sitt demokratiska ansvar. I och med att eleverna som individer är unika, behöver de också bemötas olika. Utgångspunkten ska vara *elevens intresse*, vilket finnes i varje elevs ”specifika begåvning, behov och preferenser” (ibid. s. 173), eller ”något som angår dem” (ibid. s. 175). Läraren ska hitta material och undervisningsformer som knyter an till ändamålet och elevens tillgängliga förmåga, och materialet bör inte motiveras för eleven med något lockmedel (ibid. s. 170). Hur en

elevs förmåga är jämfört med en annans ses inte som en angelägenhet för läraren (ibid. s. 217), eftersom varje elev hursomhelst anses ha en plats i samhället.

### 3.4.3 *Elevens verkliga sammanhang*

Dewey betonar utbildningens ansvar att enbart verka för kunskaper i som samstämmer med elevers verkliga leverne i samhället. Han anser att utbildningens rätta mål är ”att främja bästa möjliga förverkligande av mänskligheten som mänsklighet.”, till skillnad från ”att utbilda sina unga för att klara sig i den nuvarande världen”, och vänder sig därför mot bevarandet av invanda normer för sakens skull (Dewey, 1999, s. 136). Lärostoffet ska vara direkt anknutet till verkligheten och kunna ”hänföras till den typ av situationer som väcker eftertanke utanför skolan, i det normala livet.” (ibid. s. 199).

### 3.4.4 *Eleven och handlingen*

Eleven ska inte eftertryckligen göras medveten om att den studerar eller lär, eftersom den enligt Dewey då avleds från sin uppmärksamhet på själva handlingen (Dewey, 1999, s. 219). Som exempel ges hur barn lär sig prata genom att kommunicera och umgås med andra, där de är omedvetna om att de lär sig (ibid. s. 214). Idealet är således att en elev ser sig själv som ett medel för att förverkliga målet, och därav agerar strikt ändamålsenligt. Motsatsen beskrivs som när eleven betraktar sig som ett separat objekt, som felaktigt fokuserar på exempelvis vilket intryck den ger hos andra (ibid. s. 219).

I värsta fall är elevens problem inte hur skollivets krav ska uppfyllas, utan hur eleven ska få det att se ut som att han uppfyller dem, eller kunna komma så nära så han kan slinka vidare så friktionsfritt som möjligt (Dewey, 1999, s. 201).

Att som lärare använda yttre press, såsom tvång, menar Dewey att skapar ett dylikt, icke-önskvärt agerande, där eleven separeras från handlingen eftersom motivet då inte har med handlingen att göra (Dewey, 1999, s. 251).

Dewey anser att kropp och själ är förenade och att alla sätt som separerar dessa två hämmar den kroppsliga, fysiska, aktiviteten och leder till mekaniska resultat (Dewey, 1999, s. 187). Leklust ses som en naturlig behovsinstinkt som ska tas tillvara på i undervisning, så länge det görs i rätt syfte (ibid. s. 214).

### 3.4.5 *Läraren*

Dewey skriver att en stor del av konsten att undervisa ligger i att presentera lärostoff som utmanar tänkandet och samtidigt är tillräckligt bekant så eleven har fingervisningar att utgå ifrån (ibid. s. 202).

Läraren ska själv vara i medveten kontakt med lärostoffet, vilket anses öka elevernas förtroende, (Dewey, 1999, s. 150) och ska behärska stoffet såpass bra att allt fokus går åt till elevens attityder och respons (ibid. s. 229). Som komplement till lärarens personliga bekantskap till eleven nämner Dewey studier av barns utveckling, psykologi och kunskap i den sociala miljön (ibid. s. 218). Läraren ska också bemästra undervisningsmetoder som enligt andras erfarenheter visat sig vara effektiva, men Dewey betonar att läraren alltid ska agera på sitt sätt (ibid. s. 216). Lärarens teoretiska övertygelse och attityd reflekterar omfattningen och egenskaperna hos de aktiviteter de deltar i (ibid. s. 178), alltså till viss del rådande samhällsideal. Ett vanligt misstag bland vuxna och lärare anses vara att betrakta sina egna vanor och normer

som det eftersträvansvärda, och se avvikelser till detta som något som bör elimineras (ibid. s. 159).

## 4 Metod

Nedan presenteras studiens metod för insamling av empiri, val av respondenter och etiska överväganden. I slutet av kapitlet beskrivs förfarandet av intervjuerna och dess bearbetning och analysmetod.

### 4.1 Kvalitativa intervjuer

För att få svar på de frågor jag ställer i syftet bedömde jag kvalitativa intervjuer som en lämplig metod. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är en intervju ”ett samtal som har en struktur och ett syfte” där intervjuaren skaffar sig ”grundligt provade kunskaper” genom omsorgsfullt ställda frågor och lyhört lyssnande. Forskaren är den som kontrollerar och definierar situationen och kunskap skapas i interaktionen mellan intervjuaren och den intervjuade. Avgörande för en intervju är intervjuarens ”förmåga att förnimma den omedelbara innebörden av ett svar och den horisont av möjliga innebörder som öppnar sig”, och detta kräver kunskap om och intresse för forskningsämnet och den mänskliga interaktionen (Kvale & Brinkmann, 2014).

I likhet med Kvales och Brinkmanns (2014) beskrivning att forskningsintervjun bygger på vardagslivets samtal, så hade intervjuerna en avspänd karaktär. Som hjälp för att uppnå struktur och syfte i intervjuerna använde jag en tankekarta med frågor och områden jag ville täcka in. Tankekartan fungerade som en grund att vila på, till exempel genom att bocka av eller anteckna nya punkter. Jag upplever att tankekartan gav mig kontroll över att intervjun behandlade det jag avsåg, samtidigt som det fanns utrymme för att gå utanför den tänkta ramen för att nå vidare aspekter.

### 4.2 Respondenter och etiska överväganden

De viktigaste kriterierna jag ansåg mina respondenter skulle uppfylla var att de är högskoleutbildade och erfarna som slagverkspedagoger och framför allt att de har ett intresse för undersökningens ämne och syfte. För att hitta lämpliga respondenter frågade jag en lärare på en musikhögskola om råd. Två av respondenterna hittade jag på det sättet, och de tre övriga rekommenderades av andra respondenter efter att de blivit intervjuade.

Studien är gjord i linje med de forskningsetiska principer som gäller för Vetenskapsrådets ämnesråd för humaniora och samhällsvetenskap. Forskning får bara utföras om:

forskningspersonen har samtyckt till den forskning som avser henne eller honom. Ett samtycke gäller bara om forskningspersonen dessförinnan har fått information om forskningen (Vetenskapsrådet, 2016)

Jag kontaktade respondenterna via telefonsamtal eller sms. Jag gjorde mitt bästa för att de skulle få en tydlig bild av intervjuens syfte redan i den inledande kontakten. Innan intervjun skickade jag e-post med en mer utförlig information om intervjuens syfte, längd, ljudinspelning, och att de kommer anonymiseras.

Eftersom självkänsla är ett begrepp som kan uppfattas olika av olika individer bifogade jag en kortfattad definition av självkänsla gällande för denna studie, baserad på Nationalencyklopedins definition som redovisas i bakgrundskapitlet. Samtliga respondenter gav intryck av att de samtyckte med den givna informationen. Detta baserar jag på att ingen av respondenterna undrade över någon oklarhet.



Jag kände inte någon av respondenterna sedan tidigare. Däremot hade jag hört talas om alla, både i pedagogiska och musikaliska sammanhang. Bland de fem respondenterna finns både kvinnor och män representerade och jag använder könsneutralt pronomen för att undvika fokus på könstillhörighet.

**Respondent A:** 30–35 år, undervisar på kulturskola

**Respondent B:** 45–50 år, undervisar på kulturskola och estetiskt gymnasium

**Respondent C:** 45–50 år, undervisar på kulturskola och estetiskt gymnasium

**Respondent D:** 40–45 år, kulturskola

**Respondent E:** 30–35 år, kulturskola

Samtliga respondenter har jobbat minst fem år i kulturskola, och två av dem jobbar just nu på estetiskt gymnasium. Som musiker frilansar eller har alla frilansat, till exempel i TV och på festivaler.

### 4.3 Genomförande, bearbetning av data och analysmetod

Intervjuerna genomfördes inom en treveckorsperiod på tider och platser som var lämpliga för respondenterna; tre intervjuer skedde på relativt lugna caféer, en i ett mötesrum på respondentens arbetsplats, och en gjordes via Skype. Jag spelade in ljudet med en inspelningsapparat, Zoom H2.

Längden på intervjuerna blev lite över en timme vardera. Transkriberingen gjordes genom att sätta in ljudfilerna i ljudbehandlingsprogrammet Reaper, där jag sänkte hastigheten på uppspelningen samt kunde styra paus och spolning via en extern kontroll på min mobiltelefon. Transkriberingen skrevs på dator. I transkriptionerna valde jag att inte ta med exempelvis stakningar och liknande.

Intervjuerna tematiserades enligt rubrikerna som presenteras i resultatkapitlet, utifrån strukturerade områden som täckte in respondenternas resonemang. För varje intervju gjorde jag tänkbara kategoriseringar som senare omformades till de gemensamma, slutgiltiga rubrikerna. Jag ställde sedan upp rubrikerna i ett dokument dit jag klistrade in citat och egna sammanfattningar från intervjuerna. För att särskilja de olika respondenterna från varandra så använde jag en teckenfärg per respondent. Till sist sammanvände jag citaten och sammanfattningarna i resultatdelens löpande text. I texten lades också analyser av resultat in, utgående från det teoretiska perspektivet.

## 5 Resultat och analys

I detta kapitel presenteras resultatet från intervjuerna, som analyseras löpande med utbildningsteorier hämtade ur John Deweys *Demokrati och utbildning* (1999).

### 5.1 Självkänsla och lärande

Alla respondenter uppger att de utgår ifrån att elevens självkänsla har stor inverkan på förmågan till lärande. Enligt Dewey är alla individer olika, och ska bemötas efter sina förutsättningar, vilket överensstämmer med respondenternas uttalanden. Respondent D uttrycker att en lärare ska sträva till att bli expert på att ”läsa in” sina elever och således kunna välja lämpliga tillvägagångssätt i undervisningen. Tre av respondenterna hävdar att vissa elever kan pushas mer än andra. Till vissa elever ger Respondent A kritik när andra hör, medan till andra elever väljer hen att säga samma budskap när ingen annan hör. Respondent B och Respondent D säger att vissa elever uppenbarligen trivs bra trots att de inte utvecklas i sitt musicerande, och att andra elever inte är nöjda hur de än presterar.

#### 5.1.1 Följder av låg självkänsla hos elever

Under intervjuernas gång nämnde respondenterna olika följder de menar kan bero på elevers låga självkänsla. Alla respondenter berättar om elever som blir frustrerade när de inte klarar av ett moment och till exempel börjar gråta. Tre av respondenterna nämner elever som undviker utmaningar, såsom att prova nya instrument eller musikstilar, eller som ratar olika artister.

(Respondent C) Det känns som att de själva inte har täckning för något, utan de har bara valt ett spår: ”här är jag trygg, jag ska gilla sån och inte sånt”. Men egentligen sitter det i dem själva, något de inte är nöjda med.

Respondent D säger att elever med låg självkänsla sällan kan prestera i skarpt läge, och att de ofta inte vill uppträda. Enligt Respondent A beror det på att de känner sig värdelösa som personer om de spelar fel i en sådan situation.

Samtliga respondenter nämner att självkänslan verkar spela stor roll i hur uthållig en elev är i läroprocesser. Elever med ett positivt synsätt, som snabbt reser sig från misslyckanden, utvecklas bättre i längden. Detta illustrerar Respondent C genom att berätta hur hen själv var som ung slagverkselev, och menar att elever med låg självkänsla ofta inte accepterar den nivå de är på, vilket leder till att de sätter ribban för högt och därmed misslyckas med det de åtar sig.

(Respondent C) Jag var en sådan som hade jättejättelätt först för mig, men sen höjde jag kraven så mycket så att jag kom till ett hinder som jag inte tog mig över, för jag var inte van att kämpa, jag behövde inte kämpa för någonting. Där stannade jag. Och med tanke på att jag inte hade accepterat min nivå där jag var, utan jag ville hela tiden vara bättre, då var det ju ett misslyckande. [...] Men sådana som hade jättesvårt med vissa saker, de bara gled om för de bara matade på.

Ur ett Deweyskt perspektiv hör kropp och själ ihop, och en separation av dessa leder till begränsade resultat. Elever med låg självkänsla tenderar enligt Respondent E till att fokusera på att inte göra fel, vilket hen menar hämmar deras fysiska rörelser och därigenom förminskar förmågan för lärande. Respondent E nämner också elever som inte ”spelar ut”.

(Respondent E) Jag ser att de är nästan borta i blicken när de spelar, de är så fokuserade på någonting, på att göra rätt och på vad nästa steg är. [...] De spänner sig och förbereder sig på allt för att inte göra fel, och då går det aldrig in i kroppen liksom.

En röd tråd i de problem som beskrivs ovan kan ses som att eleven, på grund av förmodad låg självkänsla, distraheras från att vara ett med sin handling. Huruvida det beror på faktorer i eller utanför undervisningen, till exempel medfödda anlag eller uppfostran, går inte att utröna.

Respondent C tillägger att hen såklart inte alltid kan veta huruvida olika beteenden hos elever, av den typ som beskrivs här, har sin rot i deras självkänsla. Som exempel på en potentiell orsak anger hen att en elev helt enkelt kan vara ointresserad av innehållet på lektionerna. Enligt Dewey ska undervisning utgå ifrån elevens intresse, vilket uppnås genom att anknyta till dess begåvning, behov och preferenser. Ifall eleven visar ointresse saknas i så fall denna anknytning av någon anledning.

## 5.2 Läraren

### 5.2.1 Varför det är viktigt att vara medveten om självkänsla

Enligt Dewey är det viktigt att läraren avsätter fullt fokus på elevens attityder och respons, vilket förutsätter att läraren har goda kunskaper i barns utveckling och psykologi samt behärskar lärostoffet. Alla respondenter uppger att deras tankesätt kring elevers självkänsla, som präglas av en medvetenhet och motivation, är sprunget ur egna erfarenheter. Det kan därför antas att de agerar utifrån en pedagogiskt god grund, till skillnad från om de enbart skulle ha erhållit andrahandserfarenheter. En av respondenterna berättar om hur hen gått i terapi och fortfarande aktivt jobbar på att lära sig uppskatta sig själv som person och musiker. Två av respondenterna berättar om hur de blivit bemötta av lärare, både när det gäller positiva och negativa händelser. Respondent D uppger att hens dåvarande låga självkänsla började förbättras från och med första lektionen med en ny lärare på högskoleutbildningen. Respondent E sammanfattar: ”Hur har jag blivit bemött, hur skulle jag vilja bli bemött?”

Respondent C uppger att många av de kunskaper hen har fått genom att ha haft låg självkänsla, är något som enbart kan fås genom att uppleva det.

(Respondent C) Det är inte bara att läsa någonting någonstans, utan jag fick ju kämpa mig igenom en massa jobbigt tänk själv. Och då kommer man ut starkare på andra sidan. Det är ingenting jag kan köpa i en butik.

Som källor, utöver de egna erfarenheterna, till var respondenterna lärt sig knep för att förbättra elevers självkänsla nämns högskoleutbildningen, arbetsrelaterad fortbildning, kollegor, böcker och internet. De tillskansar sig beprövade tekniker som de omformar i en egen tappning, grundad i egen erfarenhet, vilket ökar chansen för att de själva behärskar teknikerna. Varje respondent har en egen blandning av erfarenheter från dessa källor, och det handlar dels om mer övergripande synsätt och dels om mer konkreta metoder. Respondent C säger att ju fler infallsvinklar hen har i form av ord och symbolik, desto bättre. Ju fler metoder, som Respondent C lyfter fram, desto större chans att bemöta eleverna individanpassat.

Respondent E riktar i sammanhanget kritik mot sin högskoleutbildning, och säger att den sociala faktorn, i detta fall ur perspektivet elevers självkänsla, var helt uteslutet från högskolans instrumentlärarutbildning.

(Respondent E) Jag hade velat haft lite förankring till hur det ser ut, och hur våran situation ser ut när vi kommer ut (i arbetslivet).

Hen nämner som exempel utbildningens trumsetsmetodik, där hen som student fick material och idéer om rent speltekniska moment, utan att det sattes i relation till elevers reaktioner och agerande i en verklig situation när materialet lärs ut. Respondent C nämner att hens högskola mest hade diskussioner kring ämnet, vilket hen anser var betydelsefullt.

### 5.2.2 Att jobba med självkänsla

Att avsätta ett stort fokus till elevernas responser och attityder ökar i ett Deweyiskt perspektiv chansen för att undervisningen anpassas till individens behov. Respondent A och Respondent E säger att det tar mycket energi att som lärare ständigt göra avvägningar för vad som passar de olika eleverna ur ett självkänsloperspektiv. Respondent E beskriver det som att hen som lärare jobbar på två olika plan: ett instrumenttekniskt plan och ett psykologiskt plan, och tillägger att hen ofta gillar utmaningen i att försöka höja elever med låg självkänsla. De elever med redan god självkänsla säger hen att handlar om att ”inte förstöra”.

Fyra av respondenterna beskriver att de har elever vars låga självkänsla de inte lyckas förbättra, och Respondent D ger intrycket av att det är ofrånkomligt när hen säger ”man lyckas inte med alla, så är det ju”. Respondent E säger att hen ibland märkt att hen brutit mot sina ideal gällande hur hen vill bemöta sina elever, och hänvisar till att det mestadels sker när hen känner sig stressad.

Respondent B menar att läraren sitter i en typ av maktposition som kan inverka starkt på en elevs självkänsla.

(Respondent B) Vi sitter i en sådan maktposition vi lärare. Man kan ju knäcka någon så (knäpper med fingret). Man kan verkligen paja någon bara med några ord, bryta ner någons självkänsla.

Att vara sig själv som person och samtidigt tjäna sitt syfte är enligt Dewey ett idealtillstånd. Respondent A betonar vikten av att som lärare vara sig själv, vilket hen menar skapar trovärdighet och således elevernas förtroende för läraren.

(Respondent A) Det enda jag kan göra är att vara mig själv, för att det är den enda personen jag kan vara liksom. (...) Annars blir det så falskt. Det skulle inte vara trovärdigt om jag var något som jag inte är.

Respondent E säger sig utgå ifrån sin personliga lust och fäbless för olika slagverksinstrument och musikstilar och samtidigt strävar till att tillgodose elevens behov, vilket hen menar gör undervisningen roligare för eleven.

## 5.3 Verksamhetens förutsättningar

Enligt Dewey ska läraren erbjuda en strukturerad undervisningsmiljö med rätt typ av syften och mål för att eleverna ska kunna utvecklas positivt. Undervisningens mål, syften och medel, styrs till stor del av förutsättningarna på arbetsplatsen, vilket alla respondenter uppgav att påverkar deras arbete kring elevers självkänsla. Den samlade bilden som respondenterna ger av läraruppgiften på kulturskola är att eleverna ska lära sig spela, ha kul och känna sig inkluderade, och att inga krav på spelnivå behöver uppfyllas. Respondenterna ger generellt intrycket att de

personligen tycker de premisserna är bra, men Respondent B säger att hen i sin läraridentitet föredrar att verka för en spelmässig progression hos sina elever.

Dewey beskriver att elever bör undervisas med olika metoder med utgångspunkt i deras behov och preferenser. Respondent A och Respondent C har ibland på elevernas begäran låtit slagverkselever sjunga respektive spela piano. Respondent A berättar om en elev som hade motoriska svårigheter som hen lät spela piano istället för trummor.

(Respondent A) Han tyckte det var roligare att spela piano: jamen då spelar vi piano den här veckan, vi släpper det här med trummor, det är inte din grej liksom, du vill inte göra det, så varför ska vi göra det? [...] I alla fall på kulturskolan tycker jag man kan göra så. Man får ta det lite för vad det är.

Respondenterna anger olika för- och nackdelar med att undervisa i grupp kontra enskilt. Respondent A föredrar att undervisa i grupp, eftersom hen tycker att attityden och stämningen då är lättare att styra jämfört med i enskild undervisning. I gruppundervisning maskerar och täcker eleverna upp för varandra i ljudbilden, så att felpel inte sticker ut lika mycket som vid solospel, vilket Respondent D anger som en positiv aspekt. Respondent E säger att en mer terapeutisk lärarroll, vilket hen anser att hen ibland behöver ha, är lättare att uppnå i enskild undervisning.

#### 5.4 Utgå ifrån eleven

Dewey förordar att läraren ska utgå ifrån den enskilda individens behov och direkt stå till buds för det ändamålet. Respondent C anser att det gäller även inom gymnasiekurser med kursplaner. För att uppnå detta nämner hen att läraren bör vara flexibel och öppen för att förändra sitt eget beteende. Respondent E upplever det som ett vanligt misstag bland pedagoger att vara låst vid en specifik undervisningsform som appliceras på alla elever. Ett ytterligare misstag som Respondent E nämner är när lärare ger snabbblärda elever utmaningar bara för sakens skull, till skillnad från att ge eleven det den behöver eller vill ha för att utvecklas.

Enligt Deweys teori är lärarens uppgift att hitta elevernas olika fallenheter och intressen och utveckla dessa förmågor till att göra nytta. Respondent A säger att hen tror varje elev har potential inom sig på något sätt som är möjligt att utveckla inom undervisningen.

(Respondent A) Om man vill bli jättebra slagverkare eller om man bara vill ha kul och man gillar musik, så jag tror ändå det finns saker som varje elev kan utvecklas i att göra.

Fyra av respondenterna nämner att de ibland får undervisa elever vars beteende på olika sätt kan anses gå ut över andra elever i undervisningen, till exempel stökigt beteende. Enligt Dewey beror individens beteenden på både medfödda tendenser och omgivningens inverkan, och att alla elever ska bemötas utifrån var de är. Tre av respondenterna säger att de har en förståelse för bakomliggande orsaker till elever vars beteende kan uppfattas som störande. Respondent A ger som exempel en elev som ofta glömde sin pärm och trumstockar hemma, och som pratade mycket under lektionerna.

(Respondent A) I början var jag rätt irriterad på det där liksom. Och så håller vi på att lär känna varann under ett år, och så kommer hans pappa in en dag och bara är e-x-a-k-t likadan. Och det är så det är hela tiden: man träffar föräldrarna och så förstår man varför barnen är som de är, det är ju så vi formas, av våra föräldrar och vår uppväxt.

Respondent A betonar samtidigt att hen tror att eleverna mår bäst av att läraren har tydliga ramar på lektionerna, och till exempel markerar för icke-acceptabla beteenden. Ur ett Deweyiskt perspektiv bör dessa tillsägelser vara av icke-auktoritär typ.

### 5.5 Den sociala aspekten

Fyra av respondenterna resonerar kring förhållandet mellan slagverksundervisningens rent musikalisk-tekniska del och den sociala aspekten. Respondent C säger sig vara öppen inför att den sociala kontakten är viktigare än själva spelet för vissa elever, vilket stämmer överens med Deweys teori där läraren bör utgå ifrån det som gagnar elevens verkliga behov som samhällsindivid.

(Respondent C) Man vet inte vilken spelnivå folk (eleverna) vill lägga sig på. Men kan man få dem att må bättre av att de spelar eller träffar mig, då måste ju det vara viktigare än att de precis lär sig en paradiddlel.

Detsamma gäller Respondent A när hen betonar att hen som lärare verkar för att skapa en stark grupptillhörighet, en känsla av gemenskap, hos sina elever eftersom hen anser att socialt umgänge, till exempel att hänga och fika i samband med konserter, är mycket viktigare än det spelmässiga. Det kan sägas vara i linje med Deweys demokratiska ideal, där samverkan mellan människor förespråkas. Hen uppger sig basera åsikten från sammanhang som både professionell musiker och vuxen samhällsmedborgare.

För att bidra till att skapa en gemenskap finns bilder på alla hens elever i undervisningssalen.

(Respondent A) Allting som kan bidra till att skapa någon slags vi-känsla, det är vi som går på slagverk, det är vi som gör det här tillsammans [...] Jag tror att det ger självkänsla faktiskt att tillhöra någonting, den här vi-känslan.

Hen vidareutvecklar med att säga att hen vill att eleverna sinsemellan ska känna att de är kollegor och medspelare och inte konkurrenter och motspelare, och att en metod hen nämner är att ge äldre elever i uppgift att vara goda förebilder för yngre elever.

Respondent D uppger att elever ofta slutar gå på slagverksundervisning ifall deras befintliga elevgrupp splittras och omformas. Hen säger att det går emot hens tidigare uppfattning om att gruppindelning i spelnivå står högre i kurs än gruppindelning baserat på social trivsel.

### 5.6 Övning och läxor

Enligt Dewey ska lärostoffet stå i direkt linje med undervisningens mål och syfte, och elevens verklighetsanknutna intresse lyfts särskilt fram. Detta överensstämmer med samtliga respondenters utsaga att övningar och läxor bör ha ett syfte, och ska kännas relevanta och meningsfulla för eleven. De betonar vikten av att eleven förstår övningarna och läxorna. Att begränsa uppgifterna är ett sätt att få elever att förstå vad de ska göra hemma och minskar risken att eleven övar fel, vilket skulle kunna skada självkänslan.

(Respondent A) Jag gillar att det är väldigt tydligt vad de ska göra, för det tycker jag de får bättre självkänsla av: ”jag ska göra den här sju gånger”. Jämfört med att ”jag ska öva det här kompet till nästa vecka”, och så kanske de spelar det helt i otime, och bara mår dåligt i alla fall fast de har övat på att spela det, för de har övat det fel liksom. Begränsa så de känner att de förstår uppgiften.

Respondent E lägger vikt vid att vara konkret, men tillägger att hen tycker det är svårt att alltid lyckas med det.

En av respondenterna, Respondent D, brukar filma en kort videosnutt efter varje lektion. I videorna ges korta sammanfattningar av lektionsinnehållet efter varje lektionspass, som eleverna har tillgång till när som helst utanför lektionstid. De elever som vill kan logga in på nättjänsten och både se och höra lektionsmomenten förklaras igen. Eleverna kan dessutom få hjälp av någon utomstående, såsom sina föräldrar, för att förstå innehållet i videon.

(Respondent D) Minneslappar kallar jag det. Helt oredigerade. Jag spelar in och så laddar jag upp på Play along<sup>2</sup> i våran grupp.

Respondent D säger att hen på detta sätt är så tydlig hen kan vara i hur eleverna ska ta sig an sin övande.

(Respondent D) Jag vet inte hur jag skulle kunna göra det tydligare. Det skulle vara att ha en regelrätt bok liksom som man bläddrar i pärm till pärm liksom, där jag ger guldstjärna och skriver datum och ”öva på det här”.

Enligt Deweys teori ska lärostoffet uppfattas som meningsfullt i sig hos eleven, och inte behöva motiveras med yttre medel. Respondent D tillägger att hen inte märkt av att eleverna skulle öva mer sedan hen införde det ovannämnda systemet med videorna, och hen samt tre av respondenterna säger att majoriteten av deras elever generellt sett inte övar. De är överens om att man som lärare hur som helst bör leverera underlag för att eleverna ska kunna ägna sig åt att öva om de vill. Respondenterna använder med andra ord inget yttre medel för att motivera eleven, men huruvida övningarna är korrekt anpassade till elevens verklighet och skapar en naturlig eftertanke i elevernas normala liv är oklart.

En ytterligare faktor är elevernas förhållanden utanför lektionerna, som ju utgör en slags lärandemiljö eftersom det är inom den övningen kan ske. Respondent B och Respondent E nämner båda vikten av att som lärare vara medveten om att elever kan ha skilda ekonomiska och sociala hemförhållanden som påverkar övning, det vill säga möjlighet för tillgång till trumset eller hjälp med övningen.

(Respondent B) Jag kan inte kräva att de ska skaffa ett trumset, det handlar om sociala och ekonomiska miljöer och jag är väldigt väldigt försiktig med det. Det kan vara extremt känsligt. [...] då blir det kanske lite jobbigare för självkänslan, att man känner att man inte kommer fram för man har inget att träna på.

## 5.7 Känslan av att lyckas

Alla respondenter nämner på ett eller annat sätt något som jag valt att etikettera *känslan av att lyckas*. Dewey betonar att meningen hos en handling finns i dess mål; huruvida eleverna *lyckas* eller *känner* att de lyckas utgår alltså från två olika mål. Det råder konsensus bland respondenterna kring att elevernas självkänsla blir bättre när de lyckas med moment och utmaningar. Respondent C beskriver att ett sätt att uppnå detta är att se till att eleverna har kul i lärandet.

(Respondent C) Går det bra så är det kul och är det kul så går det bra. Det går åt båda hållen där. Jag tycker de lär sig bättre när de har roligt.

Lust till lek ser Dewey som ett naturligt behov som kan nyttjas i undervisning. Detta kan bero på att eleven då blir ett medel för målet, i ett med sin handling.

Respondent C beskriver vidare att hen anser att det ingår i hens roll som pedagog att ”spana” på elevens beteende och utgående från det anpassa sin undervisning i syfte att få eleverna att lyckas så mycket som möjligt. Respondent E försöker ingjuta denna känsla hos eleven åtminstone i slutet av lektionerna. Respondent D berättar att hen prioriterar denna känsla särskilt högt med nybörjarelever. Hen exemplifierar med att ifall en ung nybörjare i en elevgrupp spelar ett komp i baktakt, medan resten av eleverna i det avseendet spelar korrekt, så kan hen låta eleven fortsätta spela utan att ge eleven tillrättavisningar inför gruppen.

(Respondent D) Då får man med sig de elever som inte är så bra, och man kan stärka dem genom att de känner och tror att de är bra, vilket är otroligt viktigt i början, för att det där vet jag.

Att elevers självkänsla stärks när de har tagit sig igenom en läroprocess är något som Respondent E lyfter fram. Hen säger att det ofta som lärare handlar om att lära eleverna hantera en läroprocess som i regel är långsammare än eleven är van vid att möta i ”snabbinformationssamhället” de lever i. Det stämmer överens med Deweys teori om att läraren ska förbereda eleven för mänsklighetens förverkligande som mänsklighet, vilket nödvändigtvis inte är det samhälle eleven lever i just då.

## 5.8 Moment och material

Dewey beskriver att lärostoffet ska hållas inom ramen för vad som är tillräckligt bekant och utmanande för eleven. Tre av respondenterna betonar vikten av att hålla rätt nivå och mängd på momenten och materialet som eleven undervisas i. Respondent A säger sig tidigare ha haft en tendens att överösa eleverna med moment, vilket märktes i att eleverna helt enkelt inte hann förstå allt och dessutom att den sociala kontakten med eleven fick för litet utrymme under lektionstiden.

Elevernas intresse når Respondent D när hen försöker hålla materialet på en lämplig nivå så det känns musikaliskt för eleverna, genom att noggrant välja ut och eventuellt förenkla det. En ytterligare metod hen beskriver är att återanvända det material som eleverna redan kan, genom att variera det. På så sätt närmar hen samtidigt sig en verklighetsförankrad undervisning, eftersom eleverna får applicera sina kunskaper.

(Respondent D) Det kan vara så att på en termin kanske inte vi lär oss så mycket nya saker. Det låter jättetråkigt när jag säger det så här, men vi spelar otroligt mycket musik. Vi kanske använder oss utav dom fem kompen vi kan och blandar dom, olika tempon, gör medleyn...

Hen betonar också att momenten bör ta lagom många lektioner i anspråk för att eleverna ska bibehålla sin känsla av att lyckas. Eftersom elever är olika, så är det logiskt att materialet anpassas efter dem, även i gruppundervisning, vilket Respondent D beskriver lösningar för. Hen nämner att hen gör egna enkla arr som är direkt anpassade till specifika elever. Hen säger att hen eftersträvar att eleven inte ska uppfatta att de eventuellt får olika nivåmässiga utmaningar, genom att de får olika musikaliska funktioner och stämmorna som helhet skapar ett välklingande resultat.



(Respondent D) Och så får han köra en ganska simpel grej, som jag vet han klarar av. Och så bygger jag på med dom andra, så kanske de får göra två delar, och han en del. Då har dom fått sin utmaning, och han är otroligt fokuserad bara på sitt [...] Jag liksom lurar... Nä, lura är fel ord, men förstår du vad jag menar?

## 5.9 Feedback

Feedback är en direkt kommunikation från läraren till eleven, som kan påverka hur eleven väljer att angripa sina uppgifter. Ett sätt att få eleven att hänge sig till uppgiftens direkta handling är att, som tre av respondenterna betonar, vara konkret och syfta på något i elevens handling.

(Respondent C) Ja, alltså det är konkreta saker som jag uppmärksammar. Som till exempel: "Du har en väldigt fin teknik här, jag ser att du lyfter den där lika mycket som den där handen, det ser jättejättebra ut, du håller väldigt löst i trumpinnarna".

Respondent E anser att eleven ska känna att feedbacken från läraren är för elevens egen skull, och undviker berömmande som åsyftar plikttrogenhet, som till exempel "duktigt". Hen säger också att feedbacken bör vara ärlig, eftersom hen anser att elever mår dåligt av om läraren ger en oärlig kritik. Hen uppger en situation där feedback riskerar att missförstås som oärlig när eleven inte själv märker av de framsteg läraren pekar på. Ytterligare en ingång för att ge feedback är att fråga elever om deras upplevelse, vilket främjar att elevens kunskap formas inom den själv, utifrån egna erfarenheter.

(Respondent E) Jag ställer frågan: hur tycker du det låter? Frågar om deras upplevelse. Så att eleven inte bara tänker "har jag gjort rätt?".

Respondent C beskriver en metod som hen säger sig använda i situationer när hen inte vill åsyfta elevens handling, där läraren i sin feedback till eleven syftar på sin egen, positiva, upplevelse; till exempel "vad kul det var att spela med dig" när läraren och eleven har spelat något tillsammans.

Respondent B använder en formel vid feedback där läraren först alltid försöker påpeka något positivt, sedan frågar vad eleven tyckte själv, och som sista steg får eleven välja ifall den vill ha kritik.

## 5.10 Förklara läroprocessen

Samtliga respondenter uppger att de ibland behöver förklara läroprocesser för elever med låg självkänsla. Den typiska situationen som beskrivs är när elever inte vill försöka. Gemensamt för respondenterna är att de försöker skapa en mer realistisk bild av läroprocessen hos eleverna. Respondent A säger att hen förklarar för eleven att ingen kan något från början, utan att alla behöver öva, vilket är ett budskap alla respondenter är eniga om att ibland behöver ges till elever.

(Respondent A) När de säger "ääh, jag kan inte", "nää det går inte". Då försöker jag verkligen prata om det att: "hördudu, ingenting kommer gratis och det är ingen som kan någonting per automatik som kommer in i det här rummet, det är ingen som kan spela trummor bara så där, utan allting handlar om att man måste ge sig sjutton på det. Precis som allting annat. Du får inte ge upp. Och du kan inte säga att du inte kan, när du inte har försökt. För det är skillnad, nu försöker du inte ens. Och det kommer att gå, du måste göra det hundra gånger, då kommer det sätta sig i musklerna, det kommer vara naturligt och du kommer kunna göra det liksom."

Både Respondent E och Respondent B säger att de brukar försöka förklara att göra misstag och fel ingår i läroprocessen. Respondent B betonar vikten av att förklara det på ett avdramatiserat sätt, vilket kan innebära att låta eleven tänka på saker de lärt sig och behärskar, och hur det var innan de lärde sig den saken.

(Respondent B) Jag brukar lyfta fram sånt de är bra på: "Du kan ju det här. Kunde du det först?" "Näe." "Kommer du ihåg när vi började med det här?" "Ja." "Vad sa du då?" "Att det inte går..." Du vet, man försöker få dom att komma ihåg hur det var med de grejer som de nu är trygga i, det var de inte trygga med för ett år sen liksom.

Att förklara att alla individer är olika och har olika fallenheter är något som Respondent E nämner. Det verkar vara ett faktum som många elever kan uppfatta som negativt, möjligtvis på grund av samhällsnormer som bygger på att man jämför sig med andra, vilket går emot Deweys demokratiska grundtanke om att individens egenart, social rättvisa och samverkan är positivt för samhället. Hen konstaterar att det är en utmaning för lärare att inte försätta någon elev i en situation som den upplever som utsatt på grund av sin olikhet från andra, samtidigt som hen vill visa att alla är olika.

(Respondent E) Alla har svårt för olika saker. Det är också en svår roll som pedagog, att visa på det fast ändå inte visa på det och utsätta någon för det. Jag vill visa på att vi lär oss olika.

### 5.11 Förändra elevens attityd

Alla respondenter uppger att de ibland samtalar med elever för att försöka göra elevernas synsätt och attityd mer konstruktiv för självkänslan. Enligt Dewey ska eleven undervisas på ett så verklighetsförankrat sätt som möjligt. Respondent B hävdar att ett realistiskt synsätt hos en elev är konstruktivt eftersom det minskar risken för misslyckanden.

Två av respondenterna uppger att de brukar berätta för eleverna att de själva haft destruktiva tankegångar som de tagit sig ur. De anser att de därigenom kan öka chansen att eleven känner trovärdighet för deras argumentering gällande att förändra negativa attityder. Undervisningen utgår då ifrån lärarens egenupplevda kunskap, och blir också således verklighetsförankrad.

Tre av respondenterna uppger att små samtal med eleven kan användas för att ta reda på eventuella bakomliggande orsaker till deras negativa tankar. Samma respondenter betonar att ett sådant samtal endast får ske med elevens godkännande innan. Respondent B nämner även att samtal med förälder kan vara till hjälp för att förstå en elevs beteende. Det ökar chansen för läraren att lägga upp en passande undervisning eftersom läraren då förstår elevens beteende ur ett vidare perspektiv, alltså det som sker och har skett utanför slagverkssalen.

Respondent E betonar att en lärare inte ska gå in för privat i elevers psyke, eftersom läraren helt enkelt förmodligen saknar den professionella kunskap som skulle krävas. Hen säger sig uppleva att många i samhället anser sig ha tillräcklig terapeutisk kunskap i sådana situationer, vilket hen menar beror på en utbredd självhjälpskultur.

(Respondent E) Alla blir ju inte alltid bättre av att man plockar fram saker till ytan, då måste man ju veta vad man ska göra med det. Och jag har inte gått någon terapeutisk utbildning, och det finns för många sådana människor idag som gör så där, utan erfarenhet liksom. (...) Det är liksom Mia Törnblom-effekten att alla ska kunna tjäna pengar livscoachning och förstå människor.

Respondent C säger att ifall elever inte vill diskutera saker som berör deras låga självkänsla, så återstår att läraren undervisar med en positiv attityd. På det sättet exponeras eleven för en konstruktiv miljö där elevens negativa tankar utmanas med positiva dito.

(Respondent C) Vill de inte prata om det, då är det inte mycket man kan göra, man kan bara liksom överösa dem med positiva saker och så.

## 5.12 Elevens självständighet

Enligt Deweys teori ska undervisningen leda fram till en stark självständighet hos individen. Tre av respondenterna ser på ett eller annat sätt elevens självständighet som en betydande del av dess självkänsla. Att eleven förstår det som lärs ut på lektionerna anser de är av hög vikt, kanske rentav det högsta målet med undervisningen.

(Respondent E) Det är ju därför man lär ut, i princip, skulle jag säga. En elev som kan plankta själv, höra vad som låter bra, höra vad den gillar med det och sedan kan spela det själv, den har ju blivit sin egen lärare liksom. [...] Om jag gör så här så blir det rätt, om jag övar på *det här*. Det stärker ens självkänsla.

Respondent E utvecklar och tydliggör sitt resonemang med ett exempel på motsatsen, då eleven inte förstår vad den gör och är utelämnad till lärarens instruktioner. Tanken är att eleven får verktyg för att på egen hand, självständigt, utveckla sitt spel om den så vill. Resonemanget går hand i hand med att skapa den typ av fria individ som Dewey förespråkar, där individen handlar efter relevanta syften och förfogar över sina egna verktyg. Respondent D säger att ganska få av hans elever dock kommer över den tröskeln.

Genom att elever i lärandemiljön uppmuntras till att bilda sin egen uppfattning skapar de en, enligt Dewey, riktig kunskap. Respondent C tar avstånd från att i sin undervisning påstå sig ”ha facit” på vad som är rätt och fel, utan ställer istället öppna frågor som eleven själv erbjuds ta ställning till.

(Respondent C) ”Så här var det förstår du” kontra att ”hörde du det här?”. Det är milsvid skillnad.

Respondent D betonar att hen vill att eleverna lär sig ta ansvar, vilket är ett uttryck för självständighet då det bygger på att eleverna själva ska agera med så lite ingripande från lärarens sida som möjligt. I likhet med vad Dewey föreskriver är då målet elevens lärande, i synnerhet dess självständighet, till skillnad från det yttre resultatet. Som exempel ger Respondent D att eleven på egen hand kan ställa i ordning instrument och noter inför en orkesterrepetition, eller att eleven själv får spela viktiga stämmor, även om det inte låter lika bra som när läraren spelar. Hen uppger att det är ett vanligt förekommande misstag att lärare aldrig släpper elever fullt ut i bemärkelsen att låta dem ta ansvar, både musikaliskt och runt omkring musicerandet.

För att förändra ett ansvarslost beteende hos en elev nämner Respondent C att läraren kan ge ett eller flera enkla råd som eleven ska uppfylla, till exempel för att få en elev att komma i tid till lektionerna. Hen betonar att hen uppmanar till att eleven själv ska resonera kring vilka konsekvenser dess beteende har, och väljer att inte bli arg på eleven i en sådan situation, vilket hen menar att snarare riskerar att eleven blir ”motvals” av. På så sätt uppmuntras att eleven skapar en inre motivation som är direkt sammankopplad med själva handlandet och dess konsekvenser, till skillnad från vad som sker vid ett användande av tvång eller lockmedel.

## 5.13 Instrumentspecifikt

### 5.13.1 På lektionerna

Slagverksundervisning tenderar att innefatta ett varierat instrumentarium, med väsensskilda instrument, funktioner och tekniker, och respondenterna nämnde en rad aspekter kopplade till elevens självkänsla.

I Deweys ideal ska eleven vara utförare i en aktivitet den uppfattar som ”på riktigt”, det vill säga verklighetsanknuten. Respondent D och Respondent C beskriver att denna möjlighet finns inom slagverksundervisning redan från första lektionen för en nybörjare. Respondent D säger att man med enkla medel kan nå ett musikaliskt klingande resultat med trummor, eftersom det rent fysiskt är lätt att få till ett sound, och nämner oboe och trumpet som en motsats, och säger ”har man en arm så kan man slå på en trumma”. Respondent C framhäver en liknande poäng och ger ett konkret exempel, men tillägger att det inte är unikt för just slagverksinstrument.

(Respondent C) Även om man bara kan spela ett slag på golvpukan och ett på virveln och så gör man det varannan gång i någon slags puls, så kan jag spela tusen låtar till det med lite stopp och grejer. Man kan uppnå något som upplevs som mycket av nästan ingenting, på ett sätt. Men det kan man göra med andra instrument också.

Läraren kan basera undervisningen på ett verkligt spelsammanhang vilket är idealiskt enligt Deweys teorier.

De olika typerna av instrument som förekommer inom slagverksundervisning kan utnyttjas som en fördel, så länge det görs med rätt syfte. Som exempel på det ger Respondent A att en elev som har svårt för koordination vid trumset kan få spela en melodi på marimba istället. Respondent E lyfter fram att en övning, som till exempel en rytm med accenter, kan spelas på olika typer av instrument så att eleven erfar övningen från olika perspektiv, såsom ljudmässigt och taktilt. Fyra av respondenterna nämner också möjligheten att snabbt och smidigt kunna byta typ av moment genom att byta slagverksinstrument för att komma ifrån en jobbig situation för en elev.

### 5.13.2 I spelsammanhang

Tre av respondenterna lyfter fram att det krävs mycket självförtroende för att spela trumset i band- och orkestersammanhang. Respondent A jämför sina erfarenheter som afroslagverkare respektive -trummis och menar att instrumenten har skilda roller, där trummisens roll kräver mer självförtroende.

(Respondent A) Det är så otroligt olika roller, det är som två olika instrument egentligen. Och vilket självförtroende man måste ha som trummis framför allt, för att leda och styra. En trummis sätter ju liksom hela soundet på ett helt band, egentligen.

En elev ska enligt Dewey enbart fokusera på sin direkta handling, till skillnad från yttre faktorer. Respondent B säger att det ofta märks direkt när en trummis spelar fel i en orkester och att trummisen är ensam på sin stämma generellt sett i högre grad än andra instrument, vilket sätter personen i en mer utsatt position.

(Respondent B) En trumslagare i ett band är jävligt utsatt, för de får inte spela fel. Det hörs ju direkt om en trumslagare tappar tempot eller om man spelar fel eller så där, och det kan

ju påverka bandet. Och då blir det en person som har gjort det. Då är man väldigt naken alltså. Jämfört med andra instrumentgrupper, där de oftast är flera.

Utifrån Deweys sociala värderingar ska alla individer å ena sidan behandlas rättvist, å andra sidan göra det de har naturlig fallenhet för. Respondent A säger sig ha upplevt att flera orkesterledare ställer högre krav på trummisarna än övriga instrumentalister på grund av trummisens bärande funktion. Hen anser att en sådan attityd är fel, och hänvisar till att det spelmässiga självförtroendet behöver övas upp på plats, i den verkliga situationen.

Respondent B jobbar i en orkester med nybörjarelever där eleverna har en lekfull attityd till spelet, såsom att felspel tillåts. I och med den tillåtande miljön främjas att eleven kan fokusera på själva aktiviteten, vilket leder till ett naturligt lärande. De ansvariga lärarna bär ur ett Deweyskt perspektiv ansvaret för att miljön är utvecklande, vilket är jämförbart med en kommunikativ miljö för barn som lär sig prata.

Tre av respondenterna betonar vikten av att som lärare kommunicera med orkesterledaren. Vissa speltekniska önskemål från orkesterledaren till eleven, anser Respondent E är bäst, om det förmedlas till slagverksläraren först som i sin tur förmedlar det till eleven. Respondent D nämner att hen brukar informera dirigenten om att det exempelvis kan ta ungefär fyra repetitioner innan eleven kan spela ett stycke i stadigt tempo.

Att i orkesterverksamhet utgå från elevens intresse och förmåga är något som Respondent D betonar då hen förordar vikten av att välja repertoar på en nivå där eleverna kan spela sina stämmor, utan att en lärare spelar med för att "rädda" eleven. Ur ett lärandemiljöperspektiv kan det anses att läraren ibland bör spela med och förevisa, för att på så sätt förstora och berika erfarenheter hos eleven.

## 6 Diskussion

Syftet med studien var att undersöka hur fem slagverkspedagoger beskriver sitt förhållningssätt till elevers självkänsla. I förhållande till olika aspekter som presenteras i bakgrundskapitlet diskuteras först studiens resultat och sedan studiens metod. Sist i kapitlet ger jag förslag på vidare forskning.

### 6.1 Resultatdiskussion

#### 6.1.1 Deweys indirekta inverkan på respondenterna

Respondenternas uttalanden går i stora drag i linje med de teorier av John Dewey som resultatet analyseras med hjälp av. En förklaring till det kan vara att Deweys utbildningsfilosofiska teorier har inverkat på den svenska skolpolitiken under 1900-talets andra hälft (Hartman, 2004), alltså den tradition som respondenterna växt upp i och verkar inom. I stora drag innebär detta att lärandet ska utgå ifrån eleven och elevernas rätt till deltagande, vilket innebär en demokratisk, icke-auktoritär lärarstil och ett avståndstagande från plikttrogenhet hos elever. Ett tydligt exempel är att eleven enligt Dewey ska vara helt fokuserad på sin handling, vilket Respondent E särskilt lyfter fram när hen beskriver hur hen uppmuntrar eleverna till att själva vara närvarande i sitt spel och sin egen upplevelse av hur det både låter och känns. En låg självkänsla hos eleven kan stå i vägen för denna närvaro eftersom eleven bland annat löper risk att vara lättfrustrerad och mån om att bevisa sig själv för andra (Nottingham, 2014).

### Slagverkselevers självkänsla

Här diskuteras den första frågeställningen i studien: Vilken inverkan har slagverkselevers självkänsla i undervisningen?

#### 6.1.2 Elevens självkänsla påverkar undervisningen i hög grad

Alla respondenter medger att elevers självkänsla påverkar elevernas lärande. Några centrala exempel som respondenterna tar upp är att elever med låg självkänsla kan bli frustrerade när de inte klarar ett moment. Vidare beskrivs att de undviker utmaningar, fungerar dåligt i konsertsammanhang, inte vill göra fel och inte är uthålliga i sina läroprocesser. Nottingham (2014) beskriver att låg självkänsla kan yttra sig genom att personen bland annat är lättfrustrerad, rädd för nya och obekanta situationer, mer benägen att ge upp samt sämre utrustad med uthållighet. I stort sett stämmer respondenternas erfarenheter med Nottinghams punkter.

I resultatet nämner tre av respondenterna att det krävs mycket självförtroende för att våga ta sig an den musikaliska rollen att spela trumset, som Respondent A menar är en ledande, styrande roll för hela bandets eller orkesterns sound. Bernard Purdie (2007) hävdar likaledes att trummisen "bär lasset" som medmusikerna förlitar sig på. Trummisar med god självkänsla är troligen bättre rustade för denna uppgift än de med låg självkänsla, eftersom de enligt Nottingham (2014) är mer uthålliga, toleranta och snabbare på att försöka igen.

## Slagverkslärarens roll

Här diskuteras den andra frågeställningen: Vad ingår i slagverkspedagogens roll – vad kan och bör den göra – gällande elevers självkänsla?

### 6.1.3 Att jobba med självkänsla i verksamheten och på lektionerna

Resultatet visar att arbetsplatsernas förutsättningar påverkar hur respondenterna jobbar med elevers självkänsla. Varje kulturskola formar sitt eget upplägg (SMOK, 2017), men respondenterna beskriver i huvudsak samstämmiga mål för sitt uppdrag, där undervisningen ska präglas av lust, utan spelmässiga krav. Läraren har med andra ord relativt fria tyglar att forma sin undervisning, vilket skapar utrymme för att kunna jobba med elevers självkänsla. Ett bra exempel på detta tycker jag är att utnyttja det faktum som Respondent C framhäver, att elever redan från första början kan uppnå ett musikaliskt resultat som upplevs som riktig musik. En hårt målstyrd undervisning skulle kunna innebära att den grad av elevenpassning som respondenterna förespråkar inte är möjlig, exempelvis genom att yttre spelmässiga mål prioriteras före elevens självkänsla och musikaliska upplevelse. Respondenterna ger också intrycket av att många elevers högsta motiv för att ta slagverkslektioner är att ha en rolig fritidssysselsättning.

Respondent C verkar kunna anpassa sin lärarroll till ett sådant motiv, vilket jag tror beror på att hen känner att hen kan påverka eleverna på ett meningsfullt sätt. I kontrast till detta uttrycker Respondent B att hen känner sig mer bekväm med att fokusera på slagverksinnehållet.

### 6.1.4 Att läraren har kunskap om självkänsla

Respondent B menar att läraren sitter i en maktposition gentemot eleven, där fel ord och handling enkelt kan bryta ner en elevs självkänsla. Två av respondenterna anger att det tar mycket energi att ha elevers självkänsla i åtanke. Susan Harter nämner individens lärare som en del av de ”socializing agents” som är med och påverkar individens självkänsla (Harter, 2006). Jag tror att det är viktigt att slagverkspedagogen vet om att hen har visst ansvar för elevens självkänsla, men på ett rimligt sätt avgränsar sitt ansvarstagande. En förutsättning för det tror jag är att pedagogen är påläst inom grundläggande, forskningsbaserade kunskaper om självkänsla. Jag tänker på den typ av information som presenteras i bakgrundskapitlet; dels utvecklingspsykologi, som Harter (2006) och mer handlingsinriktade metoder, som Forster (2013). Å ena sidan kan tänkas att ju mer kunskap pedagogen har desto mindre energi går åt, eftersom pedagogen vet hur hen ska agera. Å andra sidan kan tänkas att undervisning i enlighet med vissa av Forsters (2013) metoder i bakgrundskapitlet faktiskt tar mer tid och åtanke än utan; exempelvis att vara konkret i feedback och läxor och välja uppgifter med omsorg istället för att säga ”bra” och ”titta lite på övningarna på sidan sexton”.

Jag antar att alla slagverkspedagoger stöter på problem hos elever som är sprungna ur låg självkänsla, och blir då automatiskt tvungna att agera på ett eller annat sätt, vilket som sagt kan få betydande konsekvenser för både undervisningen och elevens välmående. Eftersom elevers självkänsla har en klar inverkan på undervisningen kan det vara berättigat att forskningsbaserat material om självkänsla ges ett betydande utrymme på slagverkspedagogutbildningar. Jag håller med Respondent E om att slagverkspedagogutbildningen bör behandla detta ämne på ett sätt som praktiskt förankrar kunskaperna och inte enbart främst behandlas under diskussioner i klassrummet, som under Respondent C:s utbildning. Konsekvensen är annars att pedagogerna är tvungna att skaffa sina kunskaper om självkänsla utanför utbildningen, eller i värsta fall inte gör

det och således saknar tillräcklig kunskap. För att praktiskt förankra de teoretiska kunskaperna kunde ämnet belysas under studentens praktikperioder. Viktigt att nämna är att fenomenet självkänsla kan behandlas under andra ord och begrepp, och att det är själva innebörden och dess konsekvenser som är det väsentliga.

### 6.1.5 Att överlåta ansvaret till professionella

Två centrala aspekter som framkommer i resultatet är att som lärare lägga tid på att förklara för eleven hur lärande går till, samt att påverka elevens attityd till att tänka konstruktivt. Jag anser att det i slagverkspedagogens roll ingår att på allvar behandla dessa aspekter inom undervisningen. Detta eftersom de är en avgörande del i det pedagogiska och medmänskliga uppdraget, även om de inte i sig har med slagverk att göra. Samtidigt menar Respondent E att slagverkspedagogen inte ska gå in för privat i elevens psykologiska sfär, utan att detta ska överlåtas till professionella. Respondenten uppger samma fenomen som Briers (2014) beskriver; att vår kultur genomgår en ”smygande psykologisering” med en framväxande självhjälpskultur som kan bestå av myter.

### 6.1.6 Att vara medveten om sin musikaliska kunskapssyn

En betydande del i resultatet är att elevers självkänsla delvis byggs upp av att elever lyckas med uppgifter och prestationer. Forster (2013) skriver att självkänsla i huvudsak är ett resultat av handlingar, och anger att lyckas med prestationer som en typisk handling som ökar självkänslan. I de metoder som Forster presenterar är fokuset på lärarens förhållningssätt, och aldrig på elevens tillkortakommanden. Kunskap om metoder som dessa anser jag är betydande för länderollen, eftersom de kan ses som nycklar som löser upp olika ”problematiska” situationer som kan härledas till elevens låga självkänsla.

Respondenterna talar också om att eleverna ska känna att de lyckas, vilket befrämjas genom att läraren definierar lärandemålen samt lärandekulturen i undervisningsrummet. Vidare nämns i resultatet vikten av undervisningsmaterialets nivå och mängd. Enligt Dewey är en stor del av undervisningskonsten att ta fram lärostoff som balanserar utvecklande utmaningar och innehåller bekanta aspekter (Dewey, 1999). Att elever med hjälp av lärarens guidning får stå på egna ben befrämjar elevens självständighet, vilket i resultatets lyfts upp som en betydande del i utvecklandet av självkänsla. Därför är lärarens förmåga att veta när eleven ska känna att den lyckas och när den ska utmanas för att kunna förvärva självkänsla essentiell.

Elevernas känsla av att lyckas kanske till stor del handlar om den syn på kunskap och lärande pedagogerna har; är det viktigaste vad eleven lär sig rent instrumentalt tekniskt eller hur eleverna spelar musik? Harter (2006) nämner att omgivningens värderingar påverkar självkänslan. Är det viktigaste att musiken spelas korrekt eller att musikskapandet är lustfyllt?

### 6.1.7 Att anpassa undervisningen för varje elev

Respondent E och Respondent C uttrycker tydligt att undervisningen ska utgå från eleven, till exempel genom att använda olika metoder för olika elever. Harter (2006) menar att individen kan reagera med att trycka undan sina sanna attribut och utveckla en falsk självbild om omgivningens, i detta fall lärarens, krav är orealistiska. Även Forsters (2013) metoder baseras på konceptet att läraren utgår från eleven genom att anpassa sitt beteende och undervisningssätt till elevens handlingar. I slagverksundervisning förekommer ofta många olika instrument, och jag tycker läraren kan verka för att låta eleverna hitta sin egen nisch inom instrumentfamiljen, vilket Respondent A åtminstone till viss grad beskriver.



En ytterligare sak att vara uppmärksam på är skickliga elever som klarar av musikaliska utmaningar, eftersom jag upplever det enkelt att som lärare etikettera dem med ”duktighetsattribut” eller helt enkelt glömma bort att se dem som individer. Forster skriver att läraren ska ha en öppen, icke-ledande attityd inför elevens valmöjligheter (Forster, 2013) så eleven lär sig hitta de saker den gillar vilket inte nödvändigtvis är samma som den har lätt för.

### 6.1.8 Att skapa goda relationer och ge feedback

Fyra av respondenterna nämnde att det är viktigt att skapa goda relationer med eleverna samt en god samhörighetskänsla inom och mellan elevgrupper. Gemenskapen bidrar troligtvis till att eleverna är mer hjälpsamma mot varandra och engagerade i undervisningen. Respondent A ger som exempel att låta äldre elever vara förebilder för yngre. Enligt Harter (2006) utvecklar individen en negativ självbild när personer betar sig negativt mot den, och det motsatta gäller vid positivt beteende, vilket Respondent A aktivt befrämjar. Jag tror att pedagogen genom att ge enkla uppdrag och uppgifter till elever påverkar attityderna hos eleverna positivt, och därigenom stärker deras självkänsla.

Gällande feedback menar Forster (2013) att det korrekta sättet är att åsyfta elevens handlingar och inte dess egenskaper, vilket stämmer med tre av respondenternas beskrivningar. Respondent B förordar att eleven själv väljer ifall den ska ha feedback, efter att först ha fått positiv respons och även uttalat sin egen åsikt. Nottingham (2014) menar att personer med låg självkänsla är på sin vakt inför andra människor. Jag ser en risk med att eleven själv får välja ifall den ska få ”kritik”, eftersom elever med låg självkänsla med stor sannolikhet undviker feedbacken, och negativa känslor då får företräde framför konstruktiva känslor med konsekvensen att självkänslans positiva utveckling uteblir.

## 6.2 Metoddiskussion

Jag valde att använda mig av kvalitativa intervjuer, som är en forskningsmetod för att skaffa sig ”grundligt prövade kunskaper” (Kvale & Brinkmann, 2014). Eftersom jag var intresserad av just att undersöka de utvalda respondenternas åsikter anser jag denna metod som väl lämpad. Intervjuerna kan inte kallas strukturerade, men det fanns en struktur i att jag utgick ifrån en tankekarta med alla områden jag ville att skulle täckas in. Ibland täckte respondenterna in andra områden än den ursprungliga frågan ämnade, och till det var tankekartan smidig att markera att en viss aspekt avhandlats, vilket befrämjade att respondenten fick formulera sig fritt. Vissa av respondenterna tog upp vissa aspekter som andra inte tog upp, och jag valde att låta det vara så, eftersom jag bedömde att jag annars var tvungen att använda ledande frågor i intervjuerna. Strikta jämförelser mellan respondenterna har därför inte kunnat göras, vilket kan ses som en nackdel i studien. Studien besvarar inte heller i vilken *utsträckning* till exempel olika problem sprungna ur elevers självkänsla förekommer.

Respondenterna visade samtliga ett stort intresse för intervjuens ämne, vilket också var ett krav jag ställde upp. Alla var utbildade på högskolor i Stockholm, vilket kan förklaras med att studien är gjord med Stockholm som fysisk utgångsplats. Det går därför troligen inte att betrakta dem som att de utgör någon slags genomsnittlig representation av slagverkspedagoger i Sverige. Alla var inom åldersspannet trettio och femtio år. Kanske det samstämmiga resultatet hade sett annorlunda ut med någon äldre respondent eller någon som utbildat sig vid ett annat lärosäte.

Användandet av delar av John Deweys teorier som teoretiskt perspektiv gav goda förklaringsmodeller att tolka resultatet genom. Jag tycker jag på ett tydligt sätt har kunnat kategorisera respondenternas uttalanden. Värt att nämna är att jag gjort min egen tolkning av Deweys teorier, och att en annan person kan tolka dem på annat sätt.

På grund av mitt eget stora intresse för slagverk, pedagogik och självkänsla har det genomgående i studiens olika moment varit en utmaning att förhålla mig neutral. I intervjuerna försökte jag att undvika ledande frågor, vilket ändå skedde vid ett antal tillfällen, som jag bedömer som ringa. Samtidigt tror jag mitt intresse har hjälpt mig att som intervjuare lyhört lyssna och ”förmimma den omedelbara innebörden av ett svar” (Kvale & Brinkmann, 2014). Förhoppningsvis har jag inte påverkat respondenternas svar och således studiens resultat.

### **6.3 Vidare forskning**

Eftersom denna studie utgår ifrån respondenters påståenden om sina förhållningssätt och beteenden skulle jag gärna se observationsstudier i hur slagverks- och övriga instrumentpedagoger beter sig, med olika handlingar, kopplat till hur det kan påverka elevers självkänsla.

Även forskning i syfte att ta fram metodiska förhållningssätt specifikt för sång- och instrumentlärare skulle vara intressant, kanske delvis via genomgång av befintliga forskningsresultat inom andra läroombåden.

## Litteraturlista

Briers, Stephen (2014). *Psyksnack!: stick hål på självhjälpsmyterna*. (1 utg.) Stockholm: Natur & kultur.

Colaiuta, Vinnie (2013) *Just Being Himself*. Modern Drummer, January 2013. Hämtad 2017-04-23 från <http://www.vinnicolaiuta.com/Interviews/ModernDrummer2013>

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

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

Forster, Martin (2013). *Jag törs inte men gör det ändå: [om barns välmående och självkänsla]*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.

Forster, Martin (2015). *Rädsla, oro och självkänsla hos barn*. [Föreläsning]. Sverige: Utbildningsradion. Hämtad 2017-04-23 från <http://urskola.se/Produkter/189114-UR-Samtiden-KBT-kongress-2015-Radsla-oro-och-sjalkkansla-hos-barn>

Harter, Susan (2006). *The development of self-representations*. I: W. Damon (red.), *Handbook of child psychology, vol V*. Hoboken, NJ: Wiley

Hartman, Sven (2004). Urval, inledning och kommentarer. Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. (4., [utök.] utg.) Stockholm: Natur och kultur.

Hwang, Philip (red.) (2005). *Vår tids psykologi*. Stockholm: Natur och kultur.

Hwang, Philip & Nilsson, Björn (2011). *Utvecklingspsykologi*. (3., rev. utg.) Stockholm: Natur och kultur.

Jansson, Roine (2014). *Konsten att skriva enkelt för unga instrumentalister: [hur man med enkla metoder kan skriva och arrangera musik för barn och ungdomar som spelar tillsammans]*. Stockholm: KMH-förlaget.

Kulturskolerådet (2017). *Den svenska musik- och kulturskolans bakgrund*. Hämtad 2017-04-23 från <http://www.kulturskoleradet.se/sv/om-smok/historik>

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Nationalencyklopedin (2002). *Nationalencyklopedin*. 26, 2001. Malmö: NE Nationalencyklopedin.

Nottingham, James (2014). *Uppmuntra lärande: så hjälper du barn att lyckas i skolan*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.

Purdie, Bernard (2007). *It's all about time!* Modern Drummer, September 2007, s. 80.

Steffensen, Tom (2010). *Slagverk eller trumset? – David eller Goliat? Uppdelningen av trumset och malletinstrument i slagverksundervisningen i kulturskolan*. Stockholm: Stockholms Musikpedagogiska Institut.

Sveriges television (2016). *Historieätarna: "Nollnolltalet"*. [TV-serie].

Vetenskapsrådet. (2016). *Informerat samtycke*. Hämtad 2017-04-23 från <http://www.codex.vr.se/manniska2.shtml> Senast uppdaterad: 2016-11-24

Widén, Svante (1986). *Instrumentation*. Gislaved: Svensk skolmusik.