



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö
Läroarbilden i Musik
Erik Hjalmarsson

Examensarbete 15hp
HT 2013

Övningsmetodik

– En studie om elevers lärande i instrumentalt spel.

Handledare: Maria Becker Gruvstedt

Sammanfattning

Syftet med detta arbete är att undersöka frågan kring hur och varför instrumentalpedagoger ska undervisa i övning och övningsmetoder. Detta för att ge alla elever chans att utvecklas musikaliskt och instrumentalt så långt som möjligt. Arbetet behandlar områden som motivation, lärande och övning.

Studien är genomförd på en kulturskola i Skåne med portföljmetod och kvalitativa intervjuer.

Studien kommer fram till att det är viktigt hjälpa till med att skapa möjligheter för övning, att motivationen måste komma från individen själv och att varje individ har sina egna styrkor och svagheter, men att det ändå går att prata om en indelning av olika medvetna övningsnivåer.

Nyckelord: Musikövning, Övningsmetod, Motivation, Kulturskola, Framgångsfaktorer i övning, Instrumentalundervisning, Musikundervisning, Musikpedagogik

Abstract

This study aims to answer the question about why and how music teachers should develop their pupils' practice methods. This is to give all pupils a chance to develop as far as possible. The study discusses areas such as motivation, teaching and how to practice.

The study takes place at a culture school in the south of Sweden. The method of the study is qualitative research, with interviews and portfolio as methods.

The result of the study concludes that it is important to give opportunities for practice and that motivation has to come from inside. The result also shows that every individual has his or her own strengths and weaknesses, but also that there are different levels of practice methods.

Keywords: Music practice, Method of practice, Motivation, Culture school, How to succeed in practice, Instrumental tuition, Music education,

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	1
1. Inledning.....	3
2. Syfte och frågeställningar	5
3. Tidigare Forskning	6
3.1 Övning	6
3.1.1 Övning i undervisning.	7
3.2 Lärande	9
3.3 Inre och yttre motivation	11
4. Metod.....	14
4.1 Kvalitativ forskning	14
4.2 Portföljmetod.....	16
4.3 Arbetet med portföljmetoden.....	17
4.4 Kvalitativa intervjuer	18
4.4.1 Definition av kvalitativ intervju	18
4.4.2 Intervjuteknik.....	18
4.4.3 Analys av kvalitativa intervjuer.....	19
4.5 Användning av Intervju	20
4.6 Validitet och reliabilitet	21
4.7 Urval och redovisning av informanter	22
4.7.1 Urval	22
4.7.2 Presentation av informanter	23
4.8 Forskningsetiska överväganden.....	23
5. Resultat	25

5.1 Framgångsfaktorer.....	25
5.2 Strukturering kring övning	28
5.2.1 Strukturen	28
5.2.2 Metoder för att lyckas med en enskild övning	29
5.3 Motivation	31
5.4 Lektionen och dess betydelse	32
5.5 Sammanfattning.....	34
6. Resultatdiskussion	35
6.1 Strukturens nödvändighet.....	35
6.2 Hur ska vi lyckas?.....	37
6.3 Motivationens roll.....	39
6.4 Vikten av att forma varje lektion individuellt.	42
6.5 Förslag på fortsatt forskning.....	46
7. Referenslista	47
Bilagor	49

1. Inledning

Jag minns första gången jag reagerade på det. Jag kände igen mig. Jag hade inte tidigare tänkt på det sättet, men från denna stund var en tanke planterad i mitt medvetande. Den fastnade där på en gång och gick inte att få ur mitt medvetande. Jag har levt med denna tanke nu under några år. Jag har funderat på den under metodiklektioner, jag har diskuterat den med mina studiekamrater och jag har nu dessutom undersökt den i mitt examensarbete. Tanken som planterades i mitt huvud som egentligen bara var en liten bisats på en föreläsning har nu lett hela vägen fram till den rapport som du nu håller i din hand, mitt examensarbete vid musikhögskolan i Malmö.

Frågan som väckte mina tankar var *Hur undervisar vi våra elever i övning?* Min erfarenhet som pedagog är att det är väldigt enkelt att förutsätta att de elever vi undervisar har förkunskaper i detta ämne då det är så självklart för oss som i stora delar av vårt liv övat målmedvetet. Min känsla är också att vi pedagoger ofta glömmer bort att lära ut till våra elever hur de ska öva. Vi berättar och förklarar tydligt och pedagogiskt hur eleven ska spela på sitt instrument eller stycke, men avslutar oftast bara lektionen med att säga ”*och så övar du på det till nästa vecka*”. Skulle sen något inte gå så bra under påföljande lektion blir det ofta enbart ett krasst konstaterande att eleven inte övat tillräckligt mycket eller tillräckligt bra.

Under stora delar av mitt liv med musiken har jag övat. Hur jag har sett på min övning har skiftat väldigt mycket beroende på vilken situation jag befunnit mig. Men det som har varit genomgående genom alla år är att övningen i sig aldrig har varit ett självändamål. Mitt eget rent personliga förhållande till övning är att den är en förutsättning för att jag ska kunna spela i de sammanhang och konstellationer som jag vill. Min övning ger mig alltså möjligheter. En annan tanke kring övning jag har är att den syftar till att förbättra. Ur en pedagogisk synvinkel spelar det inte någon roll för mig om en uppgift blir avslutad då det viktiga för mig är att övningen ger någon form av utveckling och att slutmålet är att eleven ska ha tillräckligt med kunskaper om området för att vara sin egen lärare. Märker jag däremot i en undervisningssituation att det är viktigt för en elev att känna sig klar med en viss övning eller ett visst stycke arbetar vi tillsammans för detta mål.

Tanken kring att studera övningsmetoder och hur jag som pedagog kan använda mig av dessa har varit något som jag intresserat mig för under stora delar av min utbildning till musiklärare. Jag har under praktik och när jag arbetat som vikarie stött på olika stor medvetenhet hos läraren kring hur eleverna övar. Ibland har den aktuelle handledaren haft stor medvetenhet och ibland inte haft några funderingar alls. Oftast har det dock varit något mitt emellan som i korta drag gått ut på att eleverna måste öva si eller så många timmar. Hur eleverna ska öva har oftast inte varit genomtänkt, eller anpassat till den aktuelle eleven.

Målet med denna studie har varit att ta reda på hur jag som pedagog kan utveckla min undervisning om övning och övningsmetoder. Detta för att kunna bidra till en större teoretisk grund för hur vi som pedagoger bygger upp vår undervisning kring en utvecklande övning. I nästa kapitel *Syfte och frågeställning* kommer jag att djupare gå in på bakgrunden till studien samt presentera den frågeställning jag har. I kapitlet *Tidigare forskning* går jag igenom den litteratur jag funnit intressant för min forskningsfråga. I *Metod*-kapitlet beskrivs studiens genomförande. I kapitlet *Resultat* kommer studiens redovisning och till sist i kapitlet *Resultatdiskussion* kommer jag föra ett resonemang där mina resultat ställs emot den tidigare forskningen.

2. Syfte och frågeställningar

Målet med min undervisning är att mina elever förutom att ha lärt sig det musikaliska hantverket på en grundläggande och i vissa fall hög nivå, också ska ha fått kvalitativa redskap som leder till att eleven såväl under, som efter studietiden, själv kan utveckla sin instrumentala skicklighet genom övning. Dessa redskap ska helst vara en naturlig del av musicerandet, men ändå kunna vara en medveten strategi som kan användas för att lösa ett problem. Syftet med denna studie är att undersöka hur jag ger mig själv möjlighet att utveckla min undervisning så att jag i större grad blir medveten kring övningsmetoder och på så sätt kan ge mina elever en mer individanpassad undervisning.

I genomförandet av studien har avgränsningar behövts göras. Urvalet av informanter är begränsat till mina egna brasselever vid en kulturskola i Skåne. Eleverna är mellan 9 och 18 år gamla och samtliga studerar individuellt för mig.

Studiens slutgiltiga mål är att bidra med kunskap kring hur vi som musikpedagoger i individuell undervisning kan arbeta med övning hos våra elever.

Arbetets frågeställning är: Varför och hur ska vi som instrumentalpedagoger arbeta med att utveckla våra elevers övning?

3. Tidigare Forskning

I detta kapitel kommer jag att redovisa tidigare genomförd forskning på området. Först redovisas hur andra forskare ser på uttrycket övning och vad detta innebär. Efter detta ges en bild av lärande i ett större perspektiv. Till sist redovisas teorier för motivation.

3.1 Övning

Vad är övning? Enligt Jørgensen (1996) är övning en aktivitet som vi genomför för att lära oss de emotionella, motoriska och kognitiva processer som krävs för att lära sig exempelvis att spela ett instrument. Det centrala är de färdigheter som ska uppnås, men det kan likväl vara en del av en större bildningsprocess för att utveckla personliga färdigheter och personlighet hos den som övar vilket innebär att all aktivitet som har syftet att utveckla en färdighet kan klassificeras som övning. Övning kan enligt Jørgensen (2011) socialt delas in i två olika sorters övning, *övning ensam* och *övning med andra*. *Övning ensam* syftar enligt Jørgensen (1996) på den aktivitet där övaren övar själv, oftast hemma, medan *övning med andra* syftar på de aktiviteter där någon annan, exempelvis en lärare är närvarande så som i lektioner eller tillsammans med andra vid orkesterrepetitioner.

Övning kan beskrivas som en aktivitet som genomförs för att förbättra genomförandet av en aktivitet, i detta fall att spela ett instrument. För att avgränsa och beskriva vad som betecknas som övning ska vi titta närmre på vad Jørgensen (1996) karaktäriserar som övning.

- Övningen går ut på att upprepa någonting som är av både teknisk (muskulär) och musikalisk art.
- Övningsaktiviteten kräver ett visst mått av kontroll och styrning
- Aktiviteten kräver kunskap om resultat och utförande.
- Den sker ensam eller med vägledning.
(Jørgensen, 1996, s. 16, egen översättning)

Jørgensen (1996) definierar alltså upprepningen som en viktig del av vad som karaktäriserar övning. Upprepningen är enligt honom något som i princip alla musiker tar upp när de ska beskriva övning. Jørgensen (1996) tar också upp att flera pedagoger i princip likställer upprepning med övning. Han fortsätter sen att beskriva övning som processer som förutom upprepning också kräver styrning, kontroll och ämneskunskap.

3.1.1 Övning i undervisning.

När barn och ungdomar ska lära sig att spela ett instrument finns det enligt McPherson & Davidson (2006) ett antal viktiga parametrar att ta hänsyn till. Att uppmuntra lärandet utan att för den sakens skull forcera eller tvinga är en viktig aspekt. Ett sätt att uppmuntra kan enligt författarna vara att ta vara på elevens intresse och att använda sig av för eleven känd och positivt laddad repertoar. Detta kan göra att eleven får ett ökat intresse för att lära sig det aktuella materialet och på så vis lär sig det som krävs för att klara av att spela detta. Det är också viktigt att anpassa material och krav efter elevens ålder och kunskapsnivå så att det varken blir för lätt eller för svårt. En annan aspekt är att eleven behöver tillfällen för att utforska det individuella instrumentet och egna musicerandet i både en social och musikalisk kontext. Den utforskande aspekten är viktig för att skapa en egen kunskap kring instrumentet och dess roll, något som kan föda motivation och vilja för att lära sig mer. Dessutom är det viktigt att ge många och varierade metoder för att lösa olika sorters musikaliska problem då ungdomar som tidigt skaffar sig tillgång till detta visat sig utvecklas fortare och mer målinriktat. Med utgångspunkt i forskningsfrågan bidrar McPherson & Davidson (2006) med flera generella perspektiv av lärande, vilka kan bidra till hur vi ser på hur elever lär sig att öva. Att aktivt resonera kring repertoar så att eleverna känner att de får spela musik de tycker om är viktigt. Men det är också viktigt att ge eleverna möjlighet att utforska för dem nya genrer och ny repertoar som de inte stött på tidigare, för att bredda deras medvetande kring instrumentet och dess roll i olika kontexter.

När jag varit på praktik eller vikarierat har jag märkt att varje elev kräver en individuell infallsvinkel när det gäller undervisning om undervisning av övning. Enligt Jørgensen (2011) kan det generellt sägas att om en elev har få strategier kring övning behöver den få lära sig olika övningsstrategier för att ha möjlighet att utveckla sina färdigheter. Att lära ut strategier kan ske på många olika sätt, men att förevisa och förklara ger läraren möjlighet att utifrån sina egna strategier och metoder starta en process där eleven får

vara med och prova sig fram. När eleven sen utvecklat sin övningsteknik har han eller hon enligt Jørgensen (2011) förmodligen redan börjat fundera kring varför vissa saker fungerar vid ett visst tillfälle, men inte vid andra. När detta sker kommer det i undervisningen att dyka upp naturliga tillfällen för att inte bara praktiskt lära ut metoder och angreppssätt, utan också möjlighet till diskussion och reflektion kring hur dessa kan användas. Det viktiga är dock enligt Jørgensen (2011) att eleven upplever att strategierna gör nytta och leder någonvart.

Enligt Hallam (refererad i McPherson & Davidson, 2006) finns det tre nivåer av egen musikalisk övning. Dessa tre behöver inte hänga samman med vilken musikalisk nivå en elev befinner sig på. En elev som spelar på en hög musikalisk nivå, kan befinna sig på en lägre nivå övningsmässigt. På den första nivån, den som ligger på den basalaste nivån, fokuserar övaren främst på början av musiken och slutför sällan eller aldrig stycket. På nästa nivå spelar övaren igenom hela stycket utan uppehåll. Efter genomspelningen återkommer övaren till de ställen där det blev fel, men övar bara på precis de ställen och spelar dessa lite till. På den sista, och mest utvecklade nivån, görs en genomspelning med syfte att hitta svåra passager som kan isoleras för att senare övas på med stor koncentration. Det är enligt Hallam (refererad i McPherson & Davidson, 2006) viktigt att som pedagog redan på den första övningsnivån förbereda för utveckling till de högre nivåerna genom att övaren förses med den teoretiska kunskap som krävs för att kunna identifiera de svåra passagerna som senare ska övas när de högre nivåerna har uppnåtts.

Övning kan genomföras på flera olika sätt, men ett karaktärsdrag för övning som leder till utveckling är enligt Jørgensen (2011) att den följer ett visst mönster. Först planeras övningen, sen genomförs den för att till sist utvärderas. I planeringen väljs vad som ska övas. Övaren sätter upp ett mål och har en tanke och planering kring hur ett problem ska lösas. Ju mer konkret målet är, desto lättare är det att fokusera koncentrationen på det aktuella problemet. I detta stadium byggs också motivation upp, mer om motivation kommer senare i kapitlet. Efter att övningen planerats genomförs den på det sätt som övaren planerade. På denna övningsnivå är det enligt Jørgensen (2011) viktigt att koncentrationen hålls på de saker som valdes ut i planeringen. Jørgensen (2011) rekommenderar dessutom att övaren vid olika tillfällen flyttar fokus till olika delmoment, istället för att avtäckta alla aspekter av det som övas på samma gång. Att

hela tiden aktivt försöka lyssna och tolka det som spelas menar Jørgensen (2011) är viktigt för att veta vad som går bra. Att då ha valt ut ett moment för tolkning gör det hela mer konkret än att själv försöka identifiera något utan att veta var fokus ska läggas. Då detta övningsförfarande kan vara väldigt energikrävande är det enligt Jørgensen (2011) viktigt att ta paus så fort koncentrationen sviktar. Att öva på samma moment flera gånger med paus emellan är också viktigt för att vår hjärna ska kunna överföra information mellan kort- och långtidsminnet. När övningen är genomförd är det dags för övaren att utvärdera. Är övaren van vid att arbeta med momenten planering, genomförande och utvärdering kommer detta ske naturligt och under tiden som aktiviteten genomförs. Det är något jag känner igen från min egen övning. Det kan dock enligt Jørgensen (2011) vara givande för övaren att ibland göra en mer aktiv utvärdering där denne går igenom vad som hände, varför det hände och hur resultatet blev. Denna utvärdering ligger sen till grund för planeringen av nästa aktivitet som ska övas. På så sätt sluts och startar en ny cykel som leder vidare till ytterligare en och så vidare.

3.2 Lärande

Enligt Pramling Samuelsson och Mårdsjö (1997) är barn ständigt inriktade mot den omvärld som de befinner sig i. De sätter sig själva i centrum för sin världsbild, vilket innebär att deras lärande blir personligt. Utvecklingen i lärande går enligt Pramling 1983 (refererad i: Pramling Samuelsson & Mårdsjö, 1997) hos barn igenom tre steg, nämligen *Att göra*, *Att uppfatta* och till sist *Att tänka*. Det första steget *Att göra* innebär att barnet uppfattar lärande som att något måste göras för att kunskap ska kunna inhämtas. Barnet tänker sig att det enda sättet för att lära sig något är att göra det själv för att på så sätt utforska och lära sig. Det andra steget *Att uppfatta* innebär att barnet istället inser att kunskap också kan inhämtas via någon annan, exempelvis av en person med kunskap i ämnet eller via media. Det går alltså att lära sig genom att någon berättar eller visar hur någonting fungerar eller ska göras. Kunskap kan enligt barnet i detta stadie också inhämtas genom läsning eller via andra medier. I det tredje och sista steget *Att tänka* inser barnet att det går att själv fundera ut saker för att på så sätt tillägna sig kunskap. Själva lärandet blir i detta stadie alltså inte kopplat till varken en fysisk aktivitet eller en person eller det medie som har kunskap inom ämnet.

Att lära sig om och bemästra ett område, vilket som helst, kräver en hel del. Dock är det som krävs mest enligt Malcolm Gladwell (2008) tid. Han redovisar att den största

faktorn för att nå framgång och lyckas är hur mycket tid individen lägger ner på sitt arbete. Oavsett område krävs en nerlagd arbetstid på cirka 10 000 timmar för att bemästra något på en hög nivå. Gladwell (2008) beskriver att även om en individ har talang för ett visst område måste han eller hon investera i dessa 10 000 timmar för att bli framgångsrik. Detta grundar han till stor del på forskning gjord av Anders K. Ericsson som visar att de violinstudenter vid musikhögskolan i Berlin som spelar på högst nivå har övat mest och att de som övat mest övat minst 10 000 timmar (refererad i Gladwell, 2008). Anders K: Ericsson (2006) menar dock att det inte enbart är tiden som är nerlagd på arbete som räknas för att nå en nivå där individen kan betraktas som expert. Han menar att det som spelar störst roll är hur tiden används. Han använder sig av ett uttryck som han kallar för *deliberate practice*, avsiktlig övning (e.ö.) Avsiktlig övning innebär att det som ska övas är något som är så pass svårt att det inte behärskas direkt, men att det är möjligt att behärska med några timmars medveten övning. För att kunna kalla det avsiktlig övning krävs också att den som övar inriktar sig på olika fastlagda moment, vilka gradvis förbättras. Ericsson (2006) nämner också att dessa övningsuppgifter oftast ges av en tränare eller lärare som har utformat uppgiften för den som ska öva. Det är också värt att påpeka att Ericsson (2006) är tydlig med att detta gäller de som vill nå en hög professionell nivå och att de flesta människor nöjer sig med att nå en acceptabel nivå, vilket för de allra flesta inte behöver innehålla målmedvetet övande.

Något som är viktigt att ha med sig när det gäller lärande är att barn och ungdomar lär olika beroende på ålder och erfarenhet. Inom kulturskolan finns det oftast elever från förskolan ända upp till och med gymnasiet. Detta gör vi som pedagoger måste vara medvetna om de olika utvecklingsnivåer som finns inom vår verksamhet. Piaget har (enligt Evenshaug & Hallen 2001) formulerat ett antal olika utvecklingsstadier vilka behandlar utvecklingen hos barn och ungdomar. Jag har med tanke på åldersgrupperna som förekommer i studien, nio till arton år, endast valt att ta med de två senaste stadierna. *Det konkret operationella stadiet* och *Det formellt operationella stadiet*. När ett barn befinner sig i *Det konkret operationella stadiet*, som handlar om barn mellan cirka 7-11 år, har barnen enligt Piaget (Evenshaug & Hallen, 2001) börjat utveckla en förmåga att lösa problem genom att tänka operationellt. Detta innebär att de systematiskt ordnar begrepp och uttryck i olika system för att förstå hur de hänger samman. Verkligheten tolkas av barnen utifrån ett konkret perspektiv. Detta innebär att

barnen för att lösa vissa problem måste få dessa konkretiserade för sig. I *det formellt operationella stadiet*, som handlar om barn och ungdomar över 11 år, finns det enligt Piaget (Evenshaug & Hallen, 2001) en större förmåga att resonera kring och lära sig utifrån rena hypoteser. Barnen och ungdomarna blir enligt Piaget (Evenshaug & Hallen, 2001) förmögna att tänka rent abstrakt och lära sig utifrån detta. Med detta följer ett kritiskt tänkande, vilket leder till att ungdomarna kan börja resonera kring alternativa verkligheter, saker som kunde varit annorlunda om något speciellt hänt.

En annan forskare inom området för utvecklingspsykologi var Lev Semjonovitj Vygotskij. Vygotskij som föddes samma år som Piaget står för en annan syn på utveckling och lärande. Enligt Strandberg (2006) handlar mycket om Vygotskijs teorier om utvecklingszoner. Vygotskij menar enligt Strandberg (2006) att människan ständigt strävar efter utveckling och på så sätt alltid vill ta nästa steg. Detta innebär att han menar att skolans huvudfokus bör ligga på att stimulera utvecklingen. En del i detta arbete är enligt Strandberg (2006) att det är viktigt med en röd tråd som går genom all utbildning. Det är dock viktigt att vara medveten om att utvecklingen inte är förutsägbar på så sätt att den alltid följer samma mönster. Vygotskij menar enligt Strandberg (2006) att utveckling och lärande sker i så kallade kvalitativa språng. När ett språng tas och i vilken riktning det tas är olika från individ till individ. För att ett kvalitativt språng skall kunna tas måste olika kunskapsprocesser mötas. Då skapas det enligt Vygotskij (i Strandberg 2006) en vilja att undersöka och lära sig om något inom området och den som undersöker hamnar i en utvecklingszon. I utvecklingszonen finns det en medvetenhet om att allt inte behärskas, men också en känsla av att snart kunna behärska det. Ett rum för utveckling har öppnats.

3.3 Inre och yttre motivation

Enligt Hörnqvist (2000) definierar vi som människor oss själva i förhållande till de prestationer vi utför. Vi värderar oss själva och vår omgivning i form av bekräftelse på de aktiviteter vi genomför. Hur vi värderar en bekräftelse beror till stor del på vilken kontext vi befinner oss i. Bekräftelse kan enligt Hörnqvist (2000) vara extern, det vill säga att den kommer från personer i vår omgivning, men den kan också vara intern, det vill säga komma från oss själva. Den interna motivationen kan också kallas inre motivation, enligt Daniel H. Pink (2010). Enligt honom bygger den inre motivationen på att individen har en egen drivkraft för att lösa ett problem utan yttre påverkan så som

belöning eller bestraffning. Vanligt är enligt Hörnqvist (2000) att den interna bekräftelsen/inre motivationen mynnar ut i en känsla som oftast är sammankopplad med utförandet av ett arbete. Detta till skillnad från den externa bekräftelsen som ofta kopplas samman med att en viss nivå uppnåtts. Pink (2010) anser också att den inre motivationen i längden oftast ger ett bättre resultat än yttre motivation. Den yttre motivationen styrs enligt honom av så kallade morötter och piskor givna av någon annan. Yttre motivation kan i ett kort perspektiv ge ett bra resultat, men i ett längre perspektiv har det visat sig att yttre motivation ger sämre prestation än inre då det hela tiden krävs nya och kraftfullare morötter/piskor för att upprätthålla denna. Enligt Pink (2010) är alltså den inre motivationen att föredra.

Inre motivation innebär enligt Hörnqvist (2000) inte att drivkraften är opåverkad av yttre faktorer. Då vi människor är sociala varelser är omvärldens åsikter och värderingar viktiga för oss. Detta har jag under min utbildning upptäckt gäller även i undervisningssituationer. Hörnqvist (2000) menar att uppskattning från andra kan leda till en ökad vilja för att göra ännu bättre ifrån sig. Dock gäller det att uppskattningen sker i samklang med den egna upplevelsen av uppgiften, annars kan viljan att göra bra ifrån sig minska. Ett exempel Hörnqvist (2000) lyfter fram är att en elev i skolans värld ofta blir bedömd på vad han eller hon kan, men att eleven kanske mer bedömer sin insats efter hur hårt han eller hon arbetat med uppgiften. Detta kan om eleven upplever sig vara nöjd med arbetsinsatsen, men läraren missnöjd med resultatet enligt Hörnqvist (2000) leda till att eleven upplever sig otillräcklig och att det inte spelar någon roll i hur mycket arbete som läggs ner. Motivationen minskar således.

Pink (2010) menar att det är viktigt för motivationen att ge beröm på rätt sätt. En grundläggande regel för detta kan vara användande av en sorts modell som han kallar för *nu – när*-belöning. Denna typ av belöning står i direkt motsats till *om – så*-belöningen. *Om – så*-belöningen syftar till att en arbetsledare redan före en uppgift genomförs lockar med någon form av belöning om ett visst resultat uppnås. Det riskerar dock att leda till en fokusering på belöningen och att arbetet utformas efter hur belöningen lättast erövrar. *Nu – när*-belöningen bygger istället på att arbetsledare, chefer och andra personer i maktposition visar sin uppskattning för hur ett arbete är genomfört men uppskattningen kommer efter att arbetet är genomfört och syftar till hur arbetet är genomfört. Pink (2010) menar dock att vid *nu – när*-belöningar finns fokus på

att genomföra uppgiften med så bra resultat som möjligt. Detta ökar enligt honom kreativiteten hos den som ska utföra uppgiften. I längden blir det dessutom enligt Pink (2010) ett bättre resultat att använda sig av *nu-när*-belöningar och det bästa resultatet ges då *nu-när*-belöningarna är ickemateriella. Risken finns dock för att vid stor användning av *nu – när*-belöningar så lär sig den som ska arbeta, att efter varje genomfört arbete väntar en belöning. *Nu – när*-belöningen förvandlas således till en *om – så*-belöning. Före denna studie hade jag inte reflekterat särskilt mycket kring hur belöningar ges, men jag har ofta sett hur pedagoger använder sig av olika belöningar som stjärnor, klistermärken, fika med mera när en elev gjort något bra. Detta behöver enligt Pink (2010) inte vara fel. Det viktigaste kriteriet är att ”Varje yttre belöning bör vara oväntad och endast erbjudas när uppgiften är slutförd”. (Pink, 2010, s. 67). Det är alltså enligt Pink (2010) viktigt med bekräftelse och belöningar för att människors motivation ska öka, men dessa får inte komma av slentrian, utan fungerar bäst när de kommer oväntat som en form av ickemateriell bonus. Då Pink (2010) riktar sig mot företagslivet finns det inget åldersperspektiv i hans teorier, men om vi tittar på Piagets (Evenshaug & Hallen, 2001) tankar kring de olika stadierna ser vi att det först är när barnen når det sista stadiet, *Det formellt operationella stadiet*, som de kan tänka rent abstrakt kring saker och ting, vilket innebär att det kan vara svårt att förutsätta att yngre barn ska kunna se samband mellan belöningar och arbete, så länge belöningen inte är konkret.

4. Metod

Studien är genomförd under våren 2013 på en kulturskola i Skåne där jag också arbetar. Undersökningen gjordes på mina egna elever som spelar brassinstrument. Eleverna är mellan 9 och 18 år gamla. Jag har valt att använda mig av två sorters datainsamling. Dels arbete enligt portföljmetod för att få en dokumentation av processen med arbete kring övningsmetodik, dels kvalitativa intervjuer där ett urval av mina elever får komma till tals och berätta om sina upplevelser kring arbetet med övningsmetodik. Syftet med att använda mig av portföljmetod har främst varit att få mina egna tankar och arbetssätt vetenskapligt dokumenterade för att kunna analysera mitt arbetssätt. I arbetet med portföljmetod har också elevernas tankar kring arbetet dokumenterats. Intervjuerna har syftat till att låta mina elever ge sin egen bild av undervisningen vilket på så vis inneburit en fördjupning av arbetet med portföljmetod.

Detta kapitel beskriver förutom vad kvalitativ forskning innebär också hur studien har genomförts med redovisning av de båda arbetsmetoderna. Det finns en redovisning för urvalet av informanter samt en presentation av dessa. I slutet av kapitlet återfinns de forskningsetiska överväganden som gjorts i samband med studien.

4.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning är enligt Bryman (2011) en forskningsstrategi, en generell inriktning av hur en samhällsvetenskaplig studie genomförs. Det är enligt Gubrium & Holstein (refererat i Bryman 2011) inte heller helt enkelt att förklara vad som är kvalitativ forskning. Detta då det historiskt funnits flera inriktningar. Istället brukar den kvalitativa forskningen beskrivas utifrån hur den skiljer sig från den kvantitativa. Den kvalitativa forskningen har alltså i traditionell mening ställts mot den kvantitativa forskningen. Det som skiljer dessa inriktningar åt är enligt Bryman (2011) att den kvantitativa forskningen generellt sett inriktar sig på undersökningar där den insamlade datan går att mäta och jämföra i tabeller och diagram, ofta med standardiserade frågor vilka passar in i en redan förutbestämd mall. Förenklat går det att säga att denna inriktning riktar in sig på siffror. Detta i motsats till den kvalitativa forskningen, vilken Bryman (2011) menar istället inriktar sig på ord vilka kan analyseras för att beskriva olika saker inom ett samhälle.

Bryman (2011) påpekar att det finns andra skillnader mellan kvalitativ och kvantitativ forskning. Bland annat ska en tydlig skillnad vara att den kvalitativa forskningen är induktiv, det vill säga forskningsfrågan utgår från studiens resultat. Detta innebär enligt Ryen (2004) att de hypoteser som forskningen bygger på grundas i empiriska undersökningar och på så sätt påverkas av det som undersökningen visar. Detta ska i sin tur ställas mot kvantitativ forskning som är deduktiv. Att den är deduktiv innebär enligt Ryen (2004) att den bygger på att studien relateras mot en tidigare fastställd tes. Att undersökningen tillåts styras av de resultat som framkommer är en viktig del av den kvalitativa forskningen

Enligt Bryman (2011) är ett huvudsyfte med den kvalitativa forskningen att forskaren försöker förstå hur deltagarna i en social kontext tolkar denna. Han menar också att de relationer som finns mellan olika individer i denna kontext bör undersökas. Det är viktigt att forskaren är medveten om att dessa relationer är ett resultat som påverkas av samspelet mellan deltagarna och inte är någonting som bara finns.

Kvalitativ forskning, menar Bryman (2011), följer ett visst mönster. Först skapar forskaren ett antal generella *frågeställningar*. Dessa baseras på vad forskaren tänker undersöka. Efter det att de generella frågeställningarna är gjorda görs ett *urval av relevanta platser och informanter*. Urvalet kan enligt Bryman (2011) göras på flera olika sätt. Denna studie har använt sig av målriktat urval, en urvalsmetod som Bryman (2011) beskriver som att informanterna strategiskt väljs ut av forskaren för att de på något sätt verkar relevanta för forskningsfrågan. Att urvalet inte är slumpmässigt gör enligt Bryman (2011) att studiens resultat inte kan användas generellt för en hel population. Efter det att urvalet är gjort är det dags för *insamling av data*. När datan samlats in ska den *tolkas*. Tolkningen sker utifrån en teoretisk grund och bör enligt Bryman (2011) leda till någon form svar på de generella frågeställningarna som ställts. När detta steg är gjort *specificeras frågeställningarna* utifrån den tolkning som gjorts. Om det i detta stadiet visar sig att mer data behövs finns här möjlighet för forskaren att göra en ny runda med *insamling av data*. När även dessa data *tolkats* presenteras resultatet i en rapport.

4.2 Portföljmetod

Portföljmetoden är en utvärderingsmodell som används för att utvärdera arbets- och utvecklingsprocesser. Modellen utvecklades som ett pedagogiskt hjälpmedel inom ett femårigt utvecklingsarbete vid Harvard Graduate School of Education på slutet av 1980-talet som kallades Arts PROPEL. Metodens syfte är att dokumentera en arbetsprocess för att bland annat belysa den tysta kunskap som finns omkring oss, det vill säga, den kunskap som vi inte ens var medvetna om att vi hade (Wiklund, 1996).

Utformandet av de olika frågorna som skall besvaras görs innan studiens genomförande. I Wiklund (1996) beskrivs portföljmetoden som en arbetsmetod för utvecklingsarbete i musiklärarutbildning. Frågorna i studien styr informationen som ges i undersökningen, därför är det viktigt att frågorna berör det som jag, forskaren vill undersöka. Wiklund (1996) bygger upp frågorna kring ett antal kategorier vilka sen används i den efterföljande utvärderingen av materialet. Dessa kategorier kan sammanfattas som: *Lektionens början, egna svårigheter och styrkor* samt en fråga kring hur *resultatet kan utvecklas till nästa vecka*.

En grundläggande parameter inom portföljmetoden är att forskaren och pedagogen är samma person, det är alltså en form av deltagande observation. Denna person, nedan kallad pedagogen, svarar direkt efter ett lektionspass utförligt på ett antal förbestämda frågor på ett så kallat portföljblad. Portföljbladet dateras och sorteras in i en mapp, en portfölj. Processen upprepas efter varje lektionspass som ingår i studien. Materialet som bildas är ett slutet material, vilket innebär att materialet har en början och ett slut. Dessutom är det är pedagogens personliga tankar och åsikter som skrivs ner. Därför ska portföljanteckningarna betraktas som ett personligt material. Det är pedagogen själv som bestämmer i vilken form materialet ska offentliggöras.

När studien är genomförd går pedagogen igenom alla portföljblad och analyserar dessa enligt ett speciellt mönster. Först läser pedagogen igenom materialet i sin helhet. Genomläsningen görs i kronologisk ordning. Efter denna genomläsning skriver pedagogen ner kommentarer med spontana tankar. Då materialet efter genomläsningen ska bearbetas på ett omedvetet plan ska pedagogen ta ett uppehåll på någon dag. Efter uppehållet sorteras portföljen i de grupperingar/elever som ingått i studien och gås igenom. Även under denna genomgång skrivs kommentarer och funderingar ner. I detta

läge ska fokus läggas på likheter och skillnader mellan de olika eleverna. När detta är klart analyseras de frågor som behandlar svårigheter och styrkor, även dessa analyseras i kronologisk ordning. Nu fokuserar forskaren på att hitta samband och likheter över tid. Till sist analyseras uppgifterna kring utveckling. Här söks efter kontinuitet, om arbetet har förändrats och om framsteg har gjorts. Till sist gör forskaren en analys kring hur arbetet med metoden har fungerat. Alla dessa analyssteg sammanställs sedan som ett resultat (Wiklund, 1996).

4.3 Arbetet med portföljmetoden

Mitt arbete med portföljmetoden varade i cirka tio veckor under våren 2013. Jag valde att arbeta med portföljmetoden då jag tidigare i min lärarutbildning arbetat med denna metod och funnit den vara bra för att dokumentera en process. Eftersom jag ville se hur mitt pedagogiska arbete med övningsmetoder fungerade i ett längre perspektiv valde jag därför denna metod. Först gjorde jag ett urval av informanter, mer om detta under 5.7.1 *Urval*. Efter det att urvalet gjorts utformade jag de portföljfrågor som jag kom att använda mig av under studien. Jag använde mig av de kategorier jag hämtat ur Wiklund (1996) och utformade med min forskningsfråga som utgångspunkt följande portföljfrågor: *Hur har ni arbetat med övning den senaste veckan*. Denna fråga har jag haft med för att skriftligt dokumentera de metoder som jag uppfattat att jag och min elev använt oss av för att träna på övningsmetoder. Frågan *Hur tycker du att arbetet med övning hos eleven har gått idag?* Frågan har haft som syfte att utvärdera den förra frågan och få fram hur det gått. Frågan *Vad tror du har hindrat/underlättat arbetet den senaste veckan?* På den här frågan har jag som pedagog tolkat elevens beskrivning av möjligheter respektive hinder i sin övning under den gångna veckan. Frågan *Hur ska eleven arbeta med övning till nästa gång?* har jag tagit med för att få fram hur arbetet ska fortlöpa efter lektionen när eleven övar hemma. Frågan *Hur mycket har eleven övat och finns det någon förklaring till övningsmängden?* finns med för att dels ge en bild av hur mycket, och även om, eleven har övat. Detta då jag haft en teori om att övningsmängden kan påverka resultatet. Den sista frågan *Hur går elevens övning i helhet?* finns med för att kunna ge min bild av elevens övning i helhet. Bifogat till denna rapport finns som bilaga nr 1 ett tomt portföljblad.

När själva datainsamlingen startade fyllde jag i ett nytt portföljblad direkt efter varje lektion. När terminen var slut, tio veckor efter studiens start avslutades

datainsamlingsdelen av studien. Efter det att studien var genomförd tog jag en månads paus då det var sommar. Mitt i sommaren tog jag upp mina portföljanteckningar och började analysera dessa. Fördelen som jag märkte med att ta en paus var att jag till viss del hann distansera mig från undersökningen och kunde under analysen vara mer öppen för de resultat som kom fram. När jag analyserade mitt portföljmaterial följde jag den tidigare presenterade analysmetoden som anges i Wiklund (1996) Det resultat som kom fram av analysen är det resultat som finns beskrivet i resultatkapitlet.

4.4 Kvalitativa intervjuer

Då jag har önskat att tydligare få fram mina informanternas tankar kring arbetet med övningsmetoder har jag valt att fördjupa portföljstudien med kvalitativa intervjuer.

4.4.1 Definition av kvalitativ intervju

Till skillnad från den kvantitativa intervjun, där forskaren enligt Bryman (2011) har en tydligt fastlagd frågeställning som han eller hon söker svar på genom att ha frågor som kräver tydliga, ofta standardiserade svar, så söker forskaren i kvalitativa intervjuer efter hur informanten uppfattar forskningsområdet utifrån öppna frågor. Denna typ av frågor ger informanten möjlighet att svara med egna ord. Bryman (2011) menar att en kvalitativ intervju främst kännetecknas av att den är mindre strukturerad än den kvantitativa intervjun. Att den kvalitativa intervjun är mindre strukturerad innebär också att forskaren utefter vilka svar som ges har större möjlighet att följa upp informantens olika tankar på ett annat sätt än inom kvantitativa intervjuer genom att ändra ordning på intervjufrågorna. Detta för att få ut så mycket information som möjligt. Inom kvantitativa intervjuer finns det enligt Bryman (2011) mindre utrymme för att anpassa frågorna efter intervjupersonen då kvantitativa studiers frågor ofta är kodade redan från början. Eftersom kvalitativa intervjuers frågor inte är kodade från början går det bra att ändra ordning och formulering. Detta ska göras och görs för att få fylliga och kvalitativa svar.

4.4.2 Intervjuteknik

Vid arbete med kvalitativa intervjuer finns det flera olika grader av formalitet. Bryman (2011) pratar bland annat om ostrukturerade och semistrukturerade intervjuer. Den ostrukturerade intervjun innehåller enbart ett antal teman i en intervjuguide där forskaren fritt väljer i vilken ordningsföljd och formulering de olika temana skall

avhandlas. I den semistrukturerna intervjun finns det mer struktur, men även här tillåts variation i ordningsföljd. Båda typerna av intervju tillåter uppföljningsfrågor inom de områden som forskaren finner intressant för studien. Ryen (2004) pratar inte om dessa benämningar utan använder sig av begreppet *den naturalistiska intervjun*. Inom denna intervjuform finns olika grader av formalitet, men kräver även den en intervjuguide. Intervjuguiden struktureras olika beroende på vad forskaren söker. Om forskaren försöker få tag på informantens perspektiv rekommenderar Ryen (2004) en lösare struktur för att inte motverka intervjuens syfte. Uttrycket naturalism förklaras av Gubrium & Holstein (Refererade i Bryman, 2011) som ett försök att förklara den sociala verkligheten ”som den egentligen är” (Bryman, 2011, s. 341).

Enligt McCracken (refererad i Ryen, 2004) ska en naturalistisk intervju bestå av tre faser, *inledningen*, *huvudfasen* och *avslutningen*. *Inledningen* har som funktion att skapa en trygg stämning mellan intervjuare och intervjuperson. I denna fas är det bra att ta upp lite formalia så som tid, plats, deltagare i intervjun och annat som kan vara av vikt. I *huvudfasen* kommer sen själva intervjun där intervjupersonen tillåts berätta sin historia. Forskarens uppgift är få ut all den information som intervjupersonen besitter. Att ha en lista över de områden, stickord, som forskaren vill undersöka kan vara till hjälp så att inga områden missas, det är dock viktigt att inte ställa ledande frågor utan att försöka ha så öppna frågor som möjligt och att aktivt arbeta för att inte leda in intervjupersonen på olika spår som kan vara intressanta för studien. Till sist kommer *avslutningen* och här gäller det att på ett trevligt och positivt sätt avsluta intervjun. Att inte helt avsluta kontakten utan att be om att få behålla kontakten ifall frågor dyker upp eller ifall kompletteringar behöver göras är att rekommendera.

4.4.3 Analys av kvalitativa intervjuer

Det första steget i analys av kvalitativa intervjuer är enligt Ryen (2004) att transkribera de inspelade intervjuerna. Det finns enligt Ryen (2004) en problematik kring inspelade intervjuer och nerlagd arbetstid i transkription då det oftast endast är små mängder text och citat som används. Att skriva ut intervjuerna i sin helhet ger dock en bra översikt och blir i många fall en ingång i analysarbetet. En annan positiv aspekt är att forskaren får möjlighet att analysera sig själv både som forskare och intervjuare.

En analysmetod vid kvalitativa intervjuer är analys genom kodning, något som bygger på en analysmetod som är hämtad ur Ryen (2004). Den i sin tur är en analysmetod som

från början härstammar från Lincoln & Guba (refererad i Ryen, 2004). Kodningen innebär att materialet delas in i små enheter, vilka måste kunna stå ensamma. Varje enhet får sen en kod som står för vad enheten berör, något som gör att materialet kategoriseras och blir mer överblickbart. När alla enheter har fått en kategorisering samlas de som har samma kategorisering ihop. Kategoriseringen kommer, och ska enligt Ryen (2004), förändras vid flera tillfällen. Förändringen är en del av analysen och att kategoriseringen ändras visar på att insamlad data kan tolkas på många sätt. Efter kategoriseringen sätts provisoriska benämningar på kategorierna för att forskaren sen ska gå igenom materialet ännu en gång. I denna genomläsning flyttas enheter runt mellan de olika kategorierna. Kategorierna bör också byta benämningar och till sist bli ett antal teman. Det är dessa teman som ligger till grund för redovisningen av resultatet.

4.5 Användning av Intervju

Intervjudelen av denna studie tog vid precis efter det att datainsamlingen var avslutad på våren 2013. Jag valde att använda mig av ostrukturerade intervjuer med en naturalistisk grundstruktur. Syftet med detta var att jag ville låta mina informanter komma till tals utifrån sina egna tankar. För att kunna styra intervjun så att jag skulle få data som var relevant för studien valde jag att ha ett antal teman som på olika sätt berörde min forskningsfråga. Även om jag följde McCrackens (refererad i Bryen, 2004) intervjustruktur med tre faser valde jag dock att kasta om lite i strukturen mellan de olika faserna då jag kände informanterna väl och inte upplevde att det skulle förändra något i vårt förhållande. Det mest naturliga var att direkt efter notering om plats och tid gå vidare till huvudfasen. I avslutningen valde jag dock att fråga hur länge de spelat instrument för att på så sätt naturligt avrunda intervjun med en mer formell fråga. Till sist tackade informanterna för deras deltagande. Intervjuerna spelades in med en Zoom H4 för att jag skulle kunna fokusera fullt ut på att intervjua. Bifogat som bilaga nummer 2 finns den intervjuguide jag använt.

När intervjuerna var avslutade valde jag att inom några dagar transkribera intervjuerna i sin helhet för att kunna följa Lincoln & Gubas (refererad i Ryen, 2004) analysmetod genom kodning. När jag transkriberade valde jag att omvandla talspråk till skriftspråk för att till den fortsatta analysen få en bättre överblick av materialet.

Analysen skedde genom kodning enligt den metod som presenterats av Lincoln & Guba (refererad i Ryen, 2004). Först delade jag materialet i små enheter, vilka kunde stå ensamma. Varje enhet fick sen en kod som stod för vad enheten berörde vilket gjorde att materialet kategoriserades och blev mer överblickbart. När alla enheter har fått en kategorisering samlades de som hade samma kategorisering ihop. Kategoriseringen förändrades vid flera tillfällen, precis som den enligt Ryen (2004) bör göra. Efter att kategoriseringen gjordes satte jag provisoriska benämningar på kategorierna för att sen gå igenom materialet ännu en gång. I denna genomläsning flyttade jag om enheter mellan de olika kategorierna. Kategorierna bytte också benämningar och blev till sist ett antal teman. Det är dessa teman som ligger till grund för redovisningen resultatkapitlet.

4.6 Validitet och reliabilitet

Att arbeta med två olika metoder för datainsamling har främst varit ett val grundat i att låta både mig själv som pedagog komma till tals i portföljstudien och mina elever komma till tals som informanter i de kvalitativa intervjuerna. Båda formerna av datainsamling grundar sig i den kvalitativa forskningen. Det går därför inte att prata om denna studie som en flermetodsforskning. Bryman (2011) definierar nämligen flermetodsforskning som forskning som kombinerar både kvalitativ och kvantitativ forskning.

Studien kan däremot beskrivas som etnografisk forskning. Bryman (2011) beskriver att en etnograf är ”vanligtvis en deltagande observatör som också använder andra metoder är observation, till exempel intervjuer, vanliga samtal och skriftliga källor” (Bryman, 2011, s. 411). Detta innebär att då denna studie innehåller både deltagande observation och intervjuer kan betraktas som en etnografisk studie. Att använda sig av flera metoder kan enligt Bryman (2011) också kallas att triangulera. Triangulering innebär att flera metoder eller datakällor används i sociala studier. Vanligtvis används uttrycket för att ge studier validitet genom att ställa forskningsresultaten mot tidigare litteratur. Detta görs även i denna studie, i resultatdiskussionen, men i denna studie ställer jag mina egna upplevelser från portföljstudien, elevernas upplevelser från intervjuerna och den tidigare forskningen mot varandra för att försöka tolka en helhetsbild av hur arbetet med övningsmetoder har fungerat.

4.7 Urval och redovisning av informanter

Då jag i studien använt mig av två sorters datainsamling har det också funnits två urvalsprocesser av informanter. Processen för urval till de kvalitativa intervjuerna har varit beroende av urvalet till portföljstudien. Jag redovisar därför först urvalet till portföljstudien och efter detta, urvalet för intervjuerna.

4.7.1 Urval

Samtliga informanter är mina brasselever vid en kulturskola i Skåne. Ett första urval har per automatik gjorts av mig då jag valde att grunda undersökningen på min egen undervisning. Nästa steg i urvalsprocessen var att en jag tid före studiens start skickade ut ett informationsbrev till mina elevers målsmän där jag beskrev portföljstudiens syfte och arbetssätt. Detta brev återfinns bifogat som bilaga nummer 3. I detta läge fick de en fråga ifall de ville medverka i studien. Samtliga som fick frågan valde att medverka, men under studiens gång jag haft avhopp, dessa har berott på att eleverna valt att avsluta sina studier vid kulturskolan och därför inte längre varit intressanta för studiens resultat. Avhoppet skedde också så pass tidigt att det inte är relevant för studien att analysera den data som samlats in, även om jag hade informanternas tillåtelse till detta.

När portföljstudien närmade sig sitt slut valde jag ut de två elever med vilka jag arbetat mest medvetet kring övningsmetoder. Dessa två fick då en ny fråga med sig hem till sina målsmän ifall de kunde tänka sig att även medverka i en intervju.

Vid studiens start hade jag inga kvinnliga elever, därför är samtliga informanter män/pojkar. Det kommer således inte gå att göra någon analys kring genus av denna studies resultat. Då jag vid studiens start inte heller hade någon gruppundervisning har all datainsamling skett från individuella lektioner, vilket innebär att eventuella skillnader mellan gruppundervisning och individuell undervisning inte går att utläsa i denna studie.

4.7.2 Presentation av informanter

Då jag valt att hålla mina informanter anonyma är deras namn fingerade.

Informant 1 Marco går i tredje klass och spelar sitt tredje år på kulturskolan. Marco bor hos mamma tillsammans med sin lillasyster. Han älskar Star Wars och börjar vid studiens start i en av skolans blåsorkestrar. Marco medverkar enbart i portföljstudien.

Informant 2 Patrik går sista året på gymnasiet. Patrik har spelat i nio år och medverkar i kulturskolans äldsta blåsorkester. Han har sommaren innan studiens start varit på en orkesterkurs på hög nivå men kommer inte satsa vidare på musik, utan satsar på att i framtiden ha det som en hobby. Förutom att spela musik har han fridykning som ett stort intresse. Patrik medverkar både i intervju- och portföljstudien.

Informant 3 Stefan går första året på gymnasiet. Han har spelat i sex år och medverkar i två av kulturskolans blåsorkestrar. Stefan spenderar mycket tid vid datorn där han programmerar. Han läser också en hel del böcker. Stefan kommer inte satsa vidare utan vill ha musiken som en hobby. Han medverkar både i intervju- och portföljstudien.

4.8 Forskningsetiska överväganden

När det gäller etiska principer beskriver Bryman (2011) ett antal krav, vilka forskaren ska överväga och gå igenom. Dessa är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. I denna del kommer jag gå igenom vad dessa innebär och hur jag har ställt mig till dem.

Informationskravet innebär att de som är involverade och berörda av studien ska informeras om bland annat studiens syfte och metod. Inom detta krav ingår också att deltagandet ska vara frivilligt och att informanten ska kunna hoppa av deltagandet om så önskas. (Bryman, 2011) Detta krav har i studien uppfyllts genom att samtliga deltagare fått ett informationsbrev, bilaga 3, där studiens syfte och metod beskrivs. Detta brev har i de fall där informanten varit minderårig gått till informantens vårdnadshavare.

Samtyckeskravet innebär att deltagaren, eller deltagarens vårdnadshavare i de fall deltagaren är minderårig måste samtycka till medverkan i studien (Bryman, 2011). Detta har i studien säkerställts genom att det i tidigare nämnda informationsbrev funnits

ett alternativ där eleven eller dess vårdnadshavare varit tvungen att skriva på ett godkännande för medverkan i studien och lämna in en kopia av brevet till mig. Detta brev har jag förvarat med studien under hela studiens gång.

Konfidentialitetskravet innebär att uppgifter om deltagarna skall förvaras och behandlas med konfidentialitet. Om deltagarna utlovats anonymitet är det viktigt att detta följs genom hela studien (Bryman, 2011). I studien har jag valt att lova alla deltagare fullständig anonymitet. Detta innebär att jag under hela studien har kodat mina portföljblad och använt pseudonymer på informanterna i denna rapport. Dessutom innebär det att jag valt att inte avslöja vilken kulturskola studien är genomförd på. Jag har av samma anledning inte valt att specificera vilka instrument informanterna spelar. Valet att låta informanterna vara anonyma grundar sig i att min intention varit att undervisningen, på vilken studien genomförts, inte skulle bli störd.

Nyttjandekravet innebär att de data som samlats in för studien inte får användas till något annat än den aktuella studien. Detta har efterlevts.

5. Resultat

I detta kapitel redovisas resultatet av studien baserat på min tolkning. I arbetet med de olika eleverna har jag inte haft någon förbestämd plan för hur jag skulle arbeta med deras övning. Under studien läste jag en hel del litteratur i ämnet och utifrån detta, de erfarenheter jag bar med mig från min egen övning samt vad som hände på lektionerna har arbetet kring övning för varje enskild individ växt fram.

Under analysen av materialet har det framkommit olika metoder som kan fungera för att utveckla elevers övning. Vissa av dessa metoder är intimt sammanlänkade med svårigheter kring instrumentet. Jag har valt att avgränsa och inte ta med dessa data i redovisningen då min forskningsfråga är mer generellt inriktad.

Jag har valt att redovisa studiens resultat efter de olika teman som framkommit i analysen. I kapitlet finns en tydlighet kring vilket resultat som kommer från vilken studie. Detta för att få en tydlighet kring och belysa de teman som kommit fram i analysarbetet. De teman som kommit fram är *Framgångsfaktorer*, *Strukturering kring övning*, *Motivation*, *Övningsmetoder* och *Lektionen och dess betydelse*. Dessa områden redovisas var för sig. I slutet av detta kapitel har jag gjort en sammanfattning av studiens viktigaste resultat.

5.1 Framgångsfaktorer

Ett tydligt resultat i framförallt portföljstudien är att det krävs att eleven ägnar sig åt musik för att utvecklas. Ju mer eleven sysslar med musik, desto snabbare sker utvecklingen. Det tydligaste exemplet är Marco som vid studiens början i princip aldrig spelade hemma, utan enbart på lektionen. Under studiens gång började Marco i en av kulturskolans orkestrar. Ett krav som Marcos mamma ställde var att han för att få börja i orkestern skulle spela en gång hemma förutom vid orkestertillfället och den individuella lektionen. Mot slutet av studien hade han alltså tre speltillfällen i veckan mot tidigare ett. Samtidigt som spelmängden ökar går det att se en utveckling i Marcos spel då det i mina portföljanteckningar mot slutet av studien finns mycket antecknat kring att Marco spelar bättre och stabilare än tidigare.

Portföljstudien visar att det går att öva utan att spela, men för att kunna uttrycka det musikaliska behövs en viss spelmängd. Patrik som under hela studien varit ambitiös och övat på olika sätt var under studiens början sjuk en hel del, något som visade sig bero på problem med en visdomstand som senare opererades bort. Detta gjorde att han inte kunde öva genom att spela. Patrik övade då på andra sätt, bland annat satt han med på en hel repetitionsdag för en av skolans blåsorkestrar och istället för att spela följde han med i noterna och lyssnade för att lära sig sammanhanget av musiken. När sen sjukdomsproblemen slutade så började han att öva och spela en hel del. Direkt märkte jag en skillnad i det klingande resultatet genom att han plötsligt spelade musikaliskt bättre. Detta har jag noterat i min portfölj som en tolkning av att han övar mer. Efterhand som han övade genom att spela så blev han också stabilare och kunde därmed uttrycka sitt spelande på fler sätt.

Stefan tar i intervjustudien upp att han övar mer nu än han gjorde tidigare. Han menar att det till viss del kan bero på att han nyss bytt lärare till mig. Stefan uttrycker att hans före lärare gav honom dåligt samvete genom att påpeka för Stefan att han borde övat mer de gånger som han inte övat. Han menar också att detta var något som han själv visste att han skulle få höra de gånger som han slarvat med övningsmängden. I ett kort perspektiv ledde till att han övade en extra gång direkt när han kom hem efter lektion.

Jag kommer ihåg att när jag väl kände mig ”guilttrippad” och kom från lektionerna och gick hem så vet jag att jag kände att jag var tvungen att öva då ju. Men sen. Den känslan försvann ju till morgondagen då. (Intervju med Stefan, juni 2013)

Stefan använder sig av ett uttryck, ”guilttrippad” som enligt honom själv innebär att bli påkommen och konfronterad med något han har dåligt samvete över. Han uttrycker också i intervjun att han under tiden för studiens genomförande har övat mer än tidigare. Detta säger han kan bero på att han inte på samma sätt som tidigare haft dåligt samvete kring sin övning.

I portföljstudien finns det resultat som pekar på att när en elev har ett mål att arbeta mot ger det inspiration hos eleven och en möjlighet hos mig som lärare att ställa högre krav. Marco som de första lektionerna i studien inte övade alls och sen skulle börja i orkester

är ett exempel på detta. Innan det var bestämt att Marco skulle börja i orkestern hade jag svårt att ställa några som helst krav på honom. I mina portföljanteckningar skriver jag bland annat att ”Marco måste själv vilja för att vi ska kunna spela en låt, vill han inte så spelar han inte”. När vi sen bestämde att Marco skulle börja i orkestern ville han spela vad som helst under lektionen så länge jag motiverade det med att ”detta måste vi kunna till orkestern”. Vi kunde ”leka” orkester genom att Marco satt på sin stol och spelade samtidigt som jag var dirigent. Marcos reaktion blev då istället ett extremt fokus på uppgiften. Ett konkret exempel är när jag innan Marco börjat i orkestern försökt arbeta med honom kring hur långa fjärdedelspauser är men inte fått något gensvar alls. När vi sen ”lekte” orkester kunde vi arbeta med pausernas längd när jag sa ”det här måste vi ju veta för att alla ska spela tillsammans i orkestern.”

Att ha en struktur i sitt övande har visat sig vara viktigt för mina elever. Detta har i portföljstudien visat sig gälla dels när och hur mycket eleven ska öva, dels hur eleven ska öva på de aktuella musikstyckena eller övningarna. När det gäller Stefan så har vi arbetat mycket med att bygga en planering kring när och hur mycket han ska öva. Jag har bland annat noterat i mina portföljanteckningar att vi tillsammans arbetat med att först planera övningen, sen spela och till sist utvärdera. Att få denna struktur i sin övning har enligt honom själv gjort att han utvecklas mer. I intervjun med honom uttryckte han sig så här.

Jag blir ju faktiskt bättre nu. Jag blev ju inte bättre innan när jag övade som jag gjorde innan. Jag övade när jag kände för det och övade vad jag kände för [...] Medan nu är det vad jag behöver öva på. (Intervju med Stefan, juni 2013)

Stefan uttrycker inte bara att det finns ett samband mellan en strukturerad övningsplanering och utveckling utan även att han insett detta samband.

5.2 Strukturering kring övning

När det gäller strukturering kring övning finns det resultat som berör själva strukturen på ett mer övergripande plan. Det finns också resultat som rör olika metoder för att lyckas med en enskild övning. Dessa områden redovisas därför var för sig.

5.2.1 Strukturen

Att ha en struktur för hur en elev ska öva är enligt studiens resultat viktigt. I intervjun säger Patrik att ”under hela terminen har vi ju följt ett schema. Det har skapat en struktur för övningen vilket är väldigt bra. Då vet ju eleven själv också hur den ska kunna utveckla det och fortsätta.” Schemat Patrik pratar om är ett övningsschema för övningar ur en bok av Jean Baptiste Arban (boken hädanefter refererad till som Arban) med speltekniska övningar som jag skapade till terminens början. Boken är en av de vanligaste instrumentalskolorna för brassmusiker och skrevs på mitten av 1800-talet. Schemat som vi använt visar vilka övningar som ska spelas vilken vecka och är uppbyggd för att få med alla tekniska aspekter av att spela ett brassinstrument. Detta schema kommenterar Patrik i intervjun också så här: ”Alltså, teknikerna som jag använt i Arban är ju så grundläggande bra. De har en så stor bredd att man kan använda det överallt”. Patrik redogör alltså för vikten av att ha en medvetenhet kring vad som övas. Det ger enligt honom en utveckling och lägger en spelteknisk grund som klarar olika speltekniska utmaningar.

Som tidigare redovisats uttrycker Stefan ett samband kring en strukturerad övningsplanering och utveckling. Den övningsplanering, eller övningsstruktur, som vi byggt upp för honom har i mångt och mycket strävat mot att öka spelmängden. Då Stefan under terminen uttryckt att han tycker att det är svårt att börja öva hemma då det finns annat som lockar har jag i portföljanteckningarna dokumenterat att vi arbetat fram en övningsmetod för honom som ska göra att han får ihop tillräckligt med övningstid. I Intervjustudien får han frågan om han tycker att han har en fungerande övningsmetod.

Det känner jag faktiskt. Ja det känner jag. Med fem minuters uppvärmning, sen fem minuter på varje uppgift i Arban. Du har gett mig fyra varje gång, så det är tjugofem minuter där. Sen så har jag mycket tid som jag kan arbeta på orkester eller solostycken efter det. (Intervju med Stefan, juni 2013)

Stefan uttrycker alltså att strukturen med att ha en tidsram för varje övning fungerar för honom. Enligt portföljstudien går det också att följa ett före och ett efter kring införandet av denna metod. I början av portföljstudien är anteckningarna av karaktären ”Stefan säger att han inte övat då ingen tjuvat på honom om det”, men efter någon vecka märkte jag en större stabilitet i Stefans spelande, vilket jag tolkar som ett tecken på ökad övningsdos. Portföljanteckningarna började efter denna tid också kretsa mer kring att ”Stefan ska fortsätta öva enligt samma övningsschema då han både spelar bättre och uttrycker att det känns bättre”.

Jag märker under arbetet med portföljstudien att både Marco och Stefan kräver en hel del inspiration för att det ska vara kul att öva och spela hemma. Marco övar inte hemma så mycket. Han motiverar detta med uttryck som ”det är inte kul att spela hemma” och ”det är mycket roligare att spela på lektionen”. Stefan å andra sidan försöker öva hemma men skjuter ofta upp övningen. I intervjustudien uttrycker han det som att ”Jag är alltså väldigt ofta väldigt lat, så jag tänker ibland att det är jobbigt och att jag kan göra det senare”. En skillnad mellan dessa båda elever är dock att då Marco inte spelar alls utan bara låter bli så finns det dels en medvetenhet hos Stefan kring att han borde övat, men också tillfällen där han bestämt sig för att öva och därför övar även om det inte är kul i början. Under arbetet med portföljmetoden är jag medveten om att Stefan är ganska mycket äldre än Marco, något som säkert påverkar hur de övar. Detta går också att se i portföljanteckningarna då mycket som rör Marco handlar om att locka honom till att tycka det är kul vid varje tillfälle, medan arbetet med Stefan till viss del mer går ut på att förklara och motivera. I intervjun får Stefan på en fråga från mig kring hur det går de dagar som han börjar öva och hur han upplever det. ”det tar alltid tid i början, men efter början så går det väldigt bra, det är väldigt enkelt att öva, det är väldigt kul”. Stefan uttrycker alltså att det jobbiga och tråkiga kanske inte är övningen i sig utan bara att slita sig från något annat för att ställa sig och öva.

5.2.2 Metoder för att lyckas med en enskild övning

I analysen av portföljmetoden framkommer att det är viktigt att inte ha för mycket att fokusera på vid övning. I portföljanteckningarna finns en notering från den 23 april om att Patrik ska fokusera på en sak åt gången och inte lägga till fler moment förrän detta fungerar. Detta har sitt ursprung i att vi delade upp en passage i ett solostycke för att

öva på de moment som inte fungerade. Efter en genomspelning med fokus på ansatser fick Patrik instruktionen att också tänka på frasering. Resultatet av detta var att ansatserna blev sämre igen. När vi gick tillbaka och övade passagen med fokus på ansatser tills detta var stabilt för att sen återgå till att fokusera på fraseringen blev resultatet enligt mig bättre och både ansatser och frasering fungerade. När jag i lektionssituationen frågade Patrik om hur han tyckte att det gick när vi övat på detta sätt svarade han att han tyckte det kändes bättre.

I Portföljstudien finns det redovisat att vi i Stefans undervisning har arbetat med hur han ska lyckas med de övningar han gör. Till stor del har arbetet gått ut på att först göra en genomspelning som han sen analyserat. Detta för att veta vad som gått bra och som gått mindre bra. I början av studien skriver jag att han inte var särskilt medveten om hur det lät eller gick när han spelade. Han sökte mycket bekräftelse från mig som lärare och ville att jag skulle berätta för honom hur det gått. Efterhand som studien pågick upplevde jag att Stefan blev mer och mer medveten om hur det lät och även hur det kändes. Jag har noterat att han efter att ha spelat ett solostycke med en ganska komplicerad rytm ”var nöjd med att det gått bättre, men var missnöjd med en passage där han var lite sen”. I intervjun diskuterar vi kring hur han vid studiens slut gör för att lära sig saker.

- S Att fokusera på det man inte kan. Det man kan behöver man inte öva på, för man kan det. Det är det man inte kan som man försöker lära sig som är det viktiga egentligen.
- E Hur menar du då? Försök förklara det lite djupare.
- S Om målet till exempel är att kunna en hel låt. Men man kan bara femtio procent av den, då är det ju inte lönt att öva lika mycket på de femtio procent som man kan, som de man inte kan. Just för att man kan de femtio procenten.

Stefan redogör för att han börjat utvärdera vad han kan och att han lär sig mer av att fokusera på det han inte kan. Han delar alltså upp musiken i mindre bitar och övar de som han har svårt för.

Patrik visar ofta att han är medveten om att det går att öva saker på flera sätt. I portföljstudien har jag skrivit ner att han i perioder, då han har problem med tänderna

och därför inte kan spela så mycket, arbetar med frasering och analys av musiken. Han lyssnar och markerar fraser och var han ska andas. Jag noterar och upplever att detta ger honom medvetenhet kring hur han vill spela stycket, men också medvetenhet kring hur musiken är uppbyggd. Lite senare i studien, när han sen kunde börja öva igen anpassade han också övningarna för att öva på olika saker, exempelvis ena gången övar han på ansatser och nästa gång på att andas där han bestämt sig för. När vi i intervjun pratar om olika övningsmetoder säger han att ”teknikerna som jag använt i Arban är ju så grundläggande bra. De har en så stor bredd att man kan använda det överallt”. Han har alltså en medvetenhet om att samma övning kan öva flera saker och samma sak kan övas på flera sätt.

I portföljanteckningarna från Stefans lektion den 16 april finns en notering om en passage i ett solostycke som inte gick så bra. Det var många felspelningar och misstag. Vi valde att arbeta med passagen och att öva den långsamt. Målet var att spela den så långsamt att det inte blev några fel alls. Efter att ha arbetat lite med detta tog vi upp tempot och spelade som det skulle vara. Det gick då mycket bättre och lät också mycket stabilare. I intervjun pratade vi lite kring övning och att lösa rytmiska problem.

Jag måste skaffa en metronom eller något sådant [...] De flesta kan jag nog klara av genom att bara tänka mig hur det ska låta långsamt, men sen finns det vissa jag inte alls kan, och då måste jag nog ha en metronom.

Stefan visar på att ta ner tempot och gå igenom långsamt kan lösa problem, men också att det kan vara bra att ha tillgång till en metronom som hjälpmedel för sådana tillfällen.

5.3 Motivation

En viktig del i arbetet med att öva och att lära sig att öva är motivation och lust. Om vi tittar på portföljanteckningarna som rör Marco ser vi att han väldigt snabbt tröttnar och tappar fokus. När han får en ny låt att spela är det oftast kul ett litet tag, men han tröttnar snabbt. På samtliga portföljblad står det saker som berör detta. Oftast säger han att det är roligare att spela på lektion än att spela hemma. Jag har under hela studiens gång försökt ge honom nytt material som han ska tycka om att spela, ofta musik från Star Wars-filmerna. Det har visat sig att han upplever det som kul ett litet tag, men ofta har tröttnat han redan under veckan hemma och vill ha en ny låt. Mitt fokus har försökt vara att han ska tycka det är kul att spela, men det går i mina portföljanteckningar att urskilja

en tvekan hos mig kring vad som är lämpligt för honom att spela så det inte blivit för svårt. Jag har också i portföljanteckningarna noterat att han är yngre än både Stefan och Patrik och att detta kan gör att vi inte lika aktivt kan arbeta med övningsmetoder, utan att vi mer får spela och ha kul. Mot studiens slut uttrycker Marco att det varit en kul termin, jag kan också se på framsteg han gjort att han utvecklats och blivit bättre, framförallt på slutet visar han att notläsningen börjar fungera allt bättre. Att anpassa materialet efter svårighetsgrad är alltså viktigt, men det viktigaste är enligt de resultat som framkommit i studien att det finns motivation för att spela.

När jag analyserar portföljanteckningarna konstaterar jag att Stefan utvecklats en hel del under studiens gång. Mot slutet av studien finns fler positiva kommentarer så som ”idag gick det bra då Stefan har övat mer än vanligt”. Stefan kommenterar själv under en lektion att det är roligare att spela när det går bra. När vi i intervjun pratar om vad han upplever som roligt i sitt musicerande säger han att ”Jag tror det är det där med att kunna det, att man kan...”. Min tolkning är att han upplevt någon form av samband mellan utveckling och motivation.

I portföljanteckningarna finns det tecken på att Stefan inte har så bra självförtroende. Bland annat beskriver han i början av studien sig själv som lat då han ofta skjuter upp övningen. Jag noterar också att han upplever att han inte kan spela tonerna i det höga registret. Det visar sig vid olika tillfällen att detta inte helt stämmer då han i övningar där han ska härma mig spelar toner i det övre registret hela tiden. När han tvivlar på sin förmåga visar det sig ofta att det faktiskt inte går. Under intervjun menar han fortfarande att han är lat, men när det kommer till tonerna i det höga registret menar han att det blivit lättare. ”Det finns vissa notvärden som jag har problem med (...) men oftast så är det, inte nu längre faktiskt, men nu så börjar jag kunna vad som är vad i det högre registret där uppe...”. Stefan visar här alltså att han börjar veta hur han ska spela de ljusare tonerna.

5.4 Lektionen och dess betydelse

I portföljanteckningarna kring Marco finns det mycket som handlar om att han inte har någon tydlig övningsrutin. Jag konstaterar i anteckningarna att det mest troligt beror på att han inte är mer än nio år och inte spelat särskilt länge. Jag beskriver i portföljanteckningarna att jag försöker ge honom en form av rutin på lektionen genom

att vara konsekvent i lektionsupplägget. Varje lektion börjar med uppvärmning, vilken alltid ser likadan ut. Efter uppvärmningen fortsätter vi med att spela igenom låtar ur Marcos repertoar. Någon gång då och då lägger vi till en ny låt. Till sist sätter vi oss ner och utvärderar vad vi gjort. Jag försöker sen motivera Marco till att använda sig av samma rutin hemma. När jag mot slutet av studien försöker kolla av med Marco hur han gör när han övar så följer han planeringen till viss del, men han utvärderar inte.

I analysen av portföljmetoden framträder ett resultat som visar att lektionen kan ha väldigt olika betydelser för varje enskild elev. För Marco är lektionen ett tillfälle att spela, för Patrik är lektionen ett tillfälle att få svar på de frågor som dykt upp under veckans övning och för Stefan är det ett tillfälle för att redovisa det som han övat på.

Marco övar inte så mycket hemma. I mina portföljanteckningar har jag noterat att han ofta säger ”Det är inte kul att spela hemma”. I portföljanteckningarna konstaterar jag också att ”Marco saknar en rutin för hur och när han ska öva, han spelar inte så mycket hemma”. Detta innebär att när han kommer till lektion kan han inte det vi planerat att spela. Vi har då fått arbeta mycket på lektionen med att gå igenom, lära oss och spela den musik vi för tillfället arbetat med.

Patrik övar däremot mycket hemma. Han följer sitt övningsschema och det går att följa i portföljmaterialet hur han kommer till lektionen har med sig frågor kring olika musikaliska eller tekniska problem som han vill ha svar på. I portföljmaterialet kan jag också läsa att hans frågor ofta kring ”detaljer som han vill ha svar på redan innan vi hunnit spela igenom”. Lektionen blir för honom ett tillfälle där han inhämtar den kunskap han saknar. I intervjun så beskriver han detta som positivt.

Väldigt positivt är att när jag kommer med ett problem som jag har hemma och tar upp det här så har du erfarenhet sen tidigare. Den erfarenheten, [...], kan jag då ta till mig och utveckla hemma; ah, det var så här han tänkte.

Patrik har alltså en väldigt klar tanke med vad han vill ha sitt musicerande till. Han försöker lösa problem och fokuserar på att få ut så mycket som möjligt av sina lektioner genom att redan innan lektionen veta vad han vill ha svar på och behöver utveckla.

Portföljstudien visar att Stefan inte är lika medveten kring lektionen och dess betydelse. Ofta ber han om ursäkt för att han inte förberett sig tillräckligt. På lektionerna spelar han

oftast igenom sin läxa och väntar på ett omdöme från mig. Jag har i portföljanteckningarna noterat att jag ibland väljer att inte ge något omdöme, utan väntar in en utvärdering av hur det gått från Stefan själv. Efter det att någon gett ett omdöme arbetar vi med problemet som vi upptäckt och bearbetar detta tills det blir bra. Till viss del verkar Stefan fortfarande se lektionen som enbart ett övningstillfälle. I intervjun uttrycker han detta genom att prata kring övning. ”Det är ju viktigt att kunna öva där hemma också. Ifall man gör allt det där under lektionen och inte vet hur man ska göra där hemma så blir det egentligen bara på lektionerna som man förbättras.” Precis som för Marco är lektionen ett övningstillfälle, men för Stefan är det mer medvetet.

5.5 Sammanfattning

För att lära sig hur man övar har det visat sig finnas många olika saker som ska fungera. Det finns ett samband mellan hur mycket den som ska lära sig övar och hur utvecklingen blir. Detta gör att det krävs en struktur för när och hur övning ska ske för att få en snabbare utveckling. För att övningen ska vara givande måste det finnas glädje och motivation. Ett bra sätt att bli motiverad är att lyckas, detta kan i sin tur leda till att resultatet blir ännu bättre och motivationen ännu högre.

Lektionen är ett bra tillfälle att lära ut övningsstrukturer om det är något eleven behöver få hjälp med. Har eleven en färdig övningsstruktur kan istället hela lektionstiden läggas på utveckling, problemlösning och att hitta metoder för att lösa problem. Dessa metoder kan vara att repetera små delar av helheten i långsamt tempo eller att fokusera på det som inte går så bra. Det är dock ingen bra idé att fokusera på mer än ett område åt gången då detta har visat sig störa fokus och inte främja utveckling.

6. Resultatdiskussion

Diskussionskapitlet är utformat för att ge tydliga svar på forskningsfrågan. Det är därför indelat i ett antal rubriker under vilka jag diskuterar resultaten från studierna mot litteraturen som finns på området. Rubrikerna är *Strukturens nödvändighet*, *Hur ska vi lyckas*, *Motivationens roll* och *Vikten av att forma varje lektion individuellt efter eleven*. Till sist i detta kapitel ges förslag på fortsatt forskning.

6.1 Strukturens nödvändighet

Som redovisat av Gladwell (2008) och Ericsson (2006) krävs det minst 10 000 timmars målmedvetet övande för att bli expert inom ett område. Även om mitt mål som musikpedagog kanske inte nödvändigtvis är att utbilda elever till att professionella musiker är det viktigt för mig att ge varje enskild elev förutsättningar för alla att lyckas. I studiens resultat finns redovisat ett tydligt samband mellan övningstid och utveckling. Exempelvis när Marco började spela hemma en gång extra i veckan plus att han började i orkestern så utvecklades han betydligt mer än tidigare då han enbart spelade en gång i veckan på lektionen. Resultaten stödjer alltså Gladwell (2008) som menar att ju mer övning, desto större utveckling inom området som övas. Precis som Ericsson (2006) beskriver så går det att utvecklas även utan avsiktlig övning. Detta visar studien och exemplet med Marco att utveckling sker även om eleven inte övar målmedvetet. Jag har i Marcos undervisning haft ett mål som bygger på att han ska vilja öva mer hemma och att han när han övar hemma följer en rutin. Så har det till viss del blivit, då han som beskrivits övar mer hemma. Dock verkar han inte följa någon rutin, vilket jag skulle tro har lett till att han förvisso utvecklats, men inte till en så hög nivå som han hade kunnat.

Hur ska vi då motivera våra elever till att öva mer för att de ska utvecklas i en snabbare takt? Utveckling är ju precis som Stefan uttrycker det i intervjun roligt. Min lösning var under studiens gång, framförallt med Stefan, att skapa en övningsstruktur där han tydligt visste när han skulle öva och även vilken övningsmängd han skulle få ihop för att öka på sin utveckling. Vi försökte alltså öka medvetenheten för vad övning kan vara. Detta visade sig fungera bra då både jag och Stefan märkte en tydligare utveckling när detta övningsschema började bli rutin. I Stefans fall satte vi in en tidsaspekt, detta gjordes för att han skulle få ihop åtminstone tjugofem till trettio minuter med grundövningar, denna övningstid skulle sen kompletteras med lika mycket solostycken

och eller orkesterlitteratur. Följaktligen skulle Stefan få ungefär en timmes övningstid varje gång han övade, detta var ungefär dubbelt så mycket mot vad han uppskattade sig ha övat före studiens start. I intervjun uttrycker Stefan också att han känner sig ha en bättre struktur på när, men även på vad han ska öva.

Det går rent generellt att argumentera mot användandet av en struktur där eleverna måste öva en viss tid på varje övning istället för att öva på ett moment tills eleven känner att han/hon bemästrar övningen. Jag hävdar med stöd i studiens resultat att det är viktigt med en viss mängdträning, i varje fall när det gäller de yngre eleverna. Att öva noggrant på ett moment så som Jørgensen (2011) beskriver med mycket upprepning tar oftast tid, men det behöver inte göra det. Av de elever som ingått i studien är det bara Patrik som visat att han medvetet kan fokusera tillräckligt länge på enbart problemen. Detta kan ha att göra med att Patrik i sin lärandeutveckling har kommit till Piagets (enligt Evenshaug & Hallen, 2001) stadie, *det formellt operationella stadiet*. Han resonerar abstrakt när han tar upp saker som han vill lära sig utan att vi har arbetat praktiskt med det. Det kan också vara så att han ser den röda tråden i sin utveckling som Vygotskij pratar om i Strandberg (2006) och på så sätt vet att han utvecklas mer om han fokuserar lite mer på varje problem. För Marcos del finns inte någon medvetenhet alls kring mängdträning och vad den kan ge och hos Stefan är det under utveckling. Att sätta in en tidsgräns för en minimal övningstid kan därför enligt mig ge eleven utrymme i en vardag där mycket annat pockar på uppmärksamhet för att ge möjlighet till fullständigt fokus på att spela. För Stefans del finns också hans sätt att tänka och resonera kring att han ser sig själv som lat och därför skjuter upp övningen till en annan dag. Detta gör att om han har en struktur som säger åt honom när och hur mycket han ska öva så kommer han enligt mig öva mer. Stefan uttrycker också i intervjun att när han kommer igång och övar är det kul. Det är nödvändigt att vi som pedagoger inte bara lär ut hur vi ska öva, utan också att vi måste öva. Det gäller alltså att skapa tillfällen där övning kan ske.

När övningen väl har börjat är det viktigt med en struktur kring hur övningen ska genomföras. Som Stefan uttryckte det så gäller mycket att spela på det som inte fungerar istället för att bara spela det som fungerar. Detta finner vi stöd för hos både Hallam (refererad i McPherson & Davidson 2006) och Jørgensen (2011). Hallam pratar om tre nivåer där den översta nivån innebär att den som övar identifierar svåra passager

som med stor koncentration övas. Jørgensen (2011) har med detta tankesätt i sin övningsstrategi som kortfattat går ut på att planera, genomför, utvärdera, planera o.s.v. Han påpekar vikten av medvetenhet kring resultat och kunskap, något som ligger till grund för att veta vilka moment som ska övas. Som pedagog är det enkelt att bara berätta för en elev vad som behöver mer övning, och på en lägre nivå gäller det att medvetandegöra detta för eleven, men målet måste vara att eleven själv ska veta vad som behöver arbetas med. Detta att ha kunskap om ämnet och hur ämnet ska övas är en viktig aspekt av Jørgensens (2011) definition av övning. Patrik har kommit långt inom just detta område. Detta går att se på resultatet där han till lektion har förberett saker som han behöver hjälp med. Han är alltså medveten om vad han kan och vad han behöver mer hjälp med.

Marco övar inte så mycket hemma, då han uttrycker att detta inte är så kul. Däremot tycker han det är roligt att spela på lektion och i orkester. Detta innebär att övning enligt Marcos definition är det som Jørgensen (1996) kallar för *övning ensam*. Jørgensens (1996) uttryck *övning med andra* är något annat som är mycket roligare för Marco, ett tillfälle att spela. Då resultatet visar att Marco utvecklats under året finns det saker i undervisningen som gör att han lär sig. Att som pedagog vara medveten kring att övning sker både på lektion, orkesterrep och hemma bedömer jag som viktigt, inte minst för att kunna ta tillvara på tillfället att lära ut en strategi som eleven tar med sig hem. Med detta har jag arbetat med Marco under året och i resultatet finns tecken på att han börjat följa den struktur hemma som vi har på lektionen. Att utgå från det som eleven tycker är roligt för att sen föra över på andra områden verkar vara en bidragande faktor till utveckling.

6.2 Hur ska vi lyckas?

Studiens resultat pekar på att vi som pedagoger bör vara medvetna om att övning förutom motorisk utveckling även innefattar emotionell och kognitiv utveckling. Detta finner jag stöd för hos Jørgensen (1996) i hans beskrivning kring vad övning är. Det är lätt som pedagog att enbart fokusera på de motoriska processerna och glömma de kognitiva och emotionella. I studien visar Patrik prov på att utveckla även dessa processer under perioden när han har problem med tänderna. Han arbetar på eget initiativ med de kognitiva momenten i musicerandet när han analyserar och förbereder sin musik och när han sitter med på en repetitionsdag utan att spela. När han sen kan

börja spela själv igen har han fortsatt sin musikaliska utveckling. Detta övnings sätt kan vi som pedagoger utnyttja och använda oss av exempelvis när våra elever är sjuka. De behöver, och kan kanske inte heller spela, men om vi lär dem att det är möjligt att arbeta med musik på andra sätt så som lyssna eller analysera, så går det att stimulera till utveckling även under dessa perioder. Dessutom är det viktigt att ha detta som ett normalt inslag i undervisningen då det verkar som att eleven precis som Patrik i det här fallet ”mognar” och utvecklas emotionellt när det blir ett litet uppehåll och variation i undervisningen.

När Stefan pratar om att ”fokusera på sånt som man inte kan” och att han lär sig mer av detta än att fokusera på det han redan kan visar att han är på väg att följa det övningsmönster som Jørgensen (2011) beskriver som planering, genomförande, utvärdering, planering, och så vidare. För att Stefan ska kunna fokusera på det han inte kan förutsätts att han vet vad han kan och inte, detta kräver att han på något sätt har utvärderat sin kunskap. När han vet detta väljer han, som han redogör för i intervjun, att spela på det han inte kan. Han planerar. Till sist genomför han övningen. Som pedagoger kan vi ha nytta av Stefans redogörelse. Att utveckla detta tänkande hos eleverna gör att de blir bättre på att öva själv då de själva är medvetna om vilka deras styrkor och svagheter är. Men även på hur de ska utveckla sig själva.

Det kan vara ganska svårt att fokusera på ett moment åt gången. Som vi såg med Patrik i studien hade han svårt att hålla fokus på både ansatser och frasering samtidigt. Detta beror mest troligt på att han inte hade tillräcklig kontroll på det ena momentet innan vi gick vidare på nästa. Att detta är viktigt kan vi få stöd för i Jørgensens (2011) övnings exempel där han beskriver att det är viktigt att hålla fokus på det som valts ut för övning. Jørgensen (2011) beskriver också vikten av att skifta fokus och ta pauser. I lektioner som bara är runt tjugo minuter kanske inte en paus utan att spela är att rekommendera, men om vi tittar på Marco och att han snabbt tappar fokus går det att skapa variation genom att skifta fokus och på så sätt pausa från vissa moment samtidigt som andra övas. Exempelvis går det att variera genom att som tidigare beskrivits öva på sådant som inte fungerar fullt ut. Variationen kan komma genom att skifta olika fokus till något annat. Det går också att variera genom att skifta mellan att spela på sådant som är lätt, det vill säga sådant som behärskas, och på sådant som är svårt.

Jørgensen (1996) beskriver också upprepningen som ett viktigt moment i övning. Att spela en sak flera gånger gör att fokus kan läggas på en ny sak, precis som i exemplet med Patrik tidigare i detta kapitel. Tittar vi på resultatet av studien går detta att styrka. I exemplet med Stefan tar vi ner tempot till en så pass låg frekvens att han ska kunna spela en utvald passage perfekt. Efter bara några genomspelningar så gick det också mycket bättre, och Stefan hade lärt sig passagen. Stefan visar också att han insett vikten av att öva i olika tempon då han nämner att han borde skaffa en metronom. Jag tolkar det som att han ser metronomen som ett hjälpmedel för att lösa rytmiska problem, men baserat på resultaten från portföljstudien ställt mot Jørgensens (1996) beskrivning av upprepningens vikt hävdar jag att repetition av en passage i ett långsamt tempo är ett bra sätt att på kort tid lyckas med sin övning, inte bara rytmiskt, utan även inom andra områden så som tonbildning och övning av ansatser. Detta stämmer också överens med mina egna erfarenheter av upprepningen som ett av de viktigaste momenten inom musikalisk övning.

6.3 Motivationens roll

För att vi ska lyckas med det vi övar på måste vi vilja själv. När det gäller Marco kan vi se detta i skillnaderna kring hur jag har kunnat ställa krav på honom. När Marco inte haft något som motiverat honom har vi i princip inte spelat någonting över huvud taget då han inte tyckt det var roligt. Visst, jag hade kunnat använda min auktoritet som lärare och sagt att han var tvungen att göra det, men om vi tittar på vad Stefan och hans reaktioner kring övningsmängd i sin tidigare undervisning kan vi se att när Stefan fick dåligt samvete för att han inte övat så övade han mindre än när han övade för att han själv ville det. Dessutom vill jag inte vara en pedagog som tvingar, utan en pedagog som motiverar mina elever. Om jag tvingat Marco hade han säkert gjort som jag sa, men han hade gjort det för att jag tvingade honom, och inte av egen lust att upptäcka och att lära. Då Marco inte är så gammal är det viktigt för mig som pedagog att vara medveten om hur han uppfattar världen runt omkring sig och hur han lär sig. Enligt Piaget (Evenshaug & Hallen, 2001) befinner sig de flesta barn i Marcos ålder i *det konkret operationella stadiet*. Detta innebär att han lär sig genom att få problem konkretiserade för sig istället för att själv fundera ut lösningar. Alltså måste jag försöka väcka Marcos intresse genom att låta honom konkret få uppleva vad han kan lära sig så han blir medveten om att det finns en möjlighet för honom att lära sig det och att det då föds en

vilja att lära sig det. Detta kan vi se när det gäller hans motivation kring orkesterspel då han före orkestern var omedveten om att vissa saker kunde vara viktigt, som exempelvis hur lång en paus ska vara, men när orkestern blev realitet och han upplevt att det är viktigt att kunna räkna paus för att spela samtidigt som andra, blev han också motiverad till att öva på detta.

Målet för mig är att mina elever ska känna en inre motivation, något som enligt Pink (2010) i det längre perspektivet ger ett bättre resultat än att göra något av yttre påverkan. Det gäller alltså för mig att hitta det som mina elever har en vilja att öva på för stunden, i Marcos fall var det i det aktuella fallet att öva på olika moment som förekommer i orkesterspel, så som att sitta rätt, vänta på sin tur och att spela när dirigenten pekar in. Det gör att eleven hittar en egen, inre motivation. Något som leder till bättre utveckling.

Tittar vi på varför Marco fått en bättre utveckling av att spela i orkester kan vi dels välja den infallsvinkel som finns under *strukturens nödvändighet*. Vi kan också välja att se det i skenet av en motivation till att spela med andra. Jørgensen (1996) delar ur ett rent socialt perspektiv in övningen i två delar, *att öva själv* och *att öva med andra*. I studien kan vi se att Marco har en ganska stor motivation för att öva med andra. Han uttrycker att det är roligare att spela på lektion, eller i orkestern, än att spela hemma. Han har dock en mycket liten, eller över huvudtaget ingen motivation för att öva själv. Marco har under studien utvecklats, detta då han har motivation för att spela och att öva med andra. En annan aspekt som också kan spela roll här är att Marco är ganska mycket yngre än både Patrik och Stefan. Det går främst att se på då Marco väljer att spela det som är roligt och helt enkelt väljer bort det som han inte vill. Ser vi på Patrik och Stefan så spelar de på saker som de inte tycker är roligt, detta då de på olika sätt har lärt sig att det ger dem någon form av utveckling i ett längre perspektiv.

När Stefan övar ökar hans motivation. Det beskriver han när han pratar om att det blir roligare när han kommer igång och har övat ett tag. Han pratar också om att det blir roligare när det går bra, att kunna saker gör alltså att det är kul. Det gör att viljan för att fortsätta utvecklas ökar. Den motivation som ökar är den inre och här kan vi finna belägg för att den inre motivationen är mer utvecklande. Hade Stefan i exemplet inte känt att han utvecklades, utan enbart fått höra från mig att han blev bättre, kanske i kombination med att jag försökt motivera honom till att öva mer genom att lova honom olika former av belöningar, så hade Stefan förmodligen inte utvecklats på samma sätt.

Han hade kanske precis som Pink (2010) beskriver kring motivation och belöningar fokuserat på att få så många belöningar som möjligt istället för att själv vilja bli bättre. Här ska vi stanna och dra en parallell till tidigare resonemang kring en övningsstruktur. Som lärare kan jag tvinga mina elever till att öva enligt en viss struktur och försöka motivera med olika belöningar, alltså den typ av belöningar som Pink (2010) kallar *om – så*-belöningar. Men detta kommer i förlängningen inte leda till att de utvecklas och lär sig öva självständigt. De kan mycket väl lära sig en hel del, men i den stund som jag slutar att komma med belöningar, om inte tidigare så i samma stund som de slutar studera för mig, så slutar de vilja spela. Den redovisade litteraturen om övning i denna studie ger stöd för att det är viktigt att ha en struktur för övning, men vi får inte tvinga på våra elever den, utan vi måste gå runt problemet och låta eleverna själva märka skillnaden så som Stefan gjorde i studien. Ibland kan vi då använda oss av *nu – när*-belöningar för att visa förstärka en bra arbetsinsats, men måste precis som Pink (2010) beskriver akta oss så den inte kommer för ofta. Precis som konstaterades i litteraturkapitlet gäller detta kanske inte alla åldrar. Om vi tittar på Piagets (enligt Evenshaug & Hallen, 2001) utvecklingsstadier går det att konstatera att det först är när barn utvecklat abstrakt tänkande som det går att resonera kring belöningarnas skada för motivationen. Därför skulle jag kanske utan att riskera att han blivit ”beroende” av belöningarna kunnat arbeta mer med belöningar för Marco, som inte har kommit dit i sin kognitiva utveckling ännu. För att återgå till Stefan kan vi konstatera att när allting runt omkring fungerar och han utvecklas så kommer han förmodligen uppleva en inre motivation då aktiviteten kommer kännas meningsfull och givande.

Stefan har genom hela studien visat på dåligt självförtroende. Mot slutet av studien, framförallt i intervjun, visar han dock att detta kan vara på väg att om försvinna eller i vart fall minska. Han pratar om att han lärt sig mer kring toner i det höga registret. Det har jag också sett under lektionerna när vi gjort övningar där han inte varit helt medveten om vilka toner han spelat och då klarat av att spela toner högre upp i registret på instrumentet än han klarat när han haft noter framför sig. Det finns alltså ett samband mellan självförtroende och prestation. Stefan själv har beskrivit att det viktiga är att öva på sina svagheter, men efter att sett sambandet mellan att han kan när han inte vet vilka toner han spelar och att han inte kan när han är medveten, ser jag att det är viktigt att öva på saker som fungerar för att känna sig duktig och på så sätt fortsätta utvecklas. Jag tolkar också detta som att för Stefan är det viktigt med teknisk utveckling. Han

funderar inte så mycket kring lust och glädje i själva spelandet, utan det som ger honom lust och glädje är att känna att han behärskar sitt instrument. Det kan vi se när han pratar om att öva på det som han inte kan för att bli bättre.

6.4 Vikten av att forma varje lektion individuellt.

Att individuellt anpassa lektionerna för den aktuella eleven som undervisas är viktigt. När jag undervisat Marco har jag märkt se att han snabbt tröttnar på repertoaren, han vill inte spela samma låt mer än en vecka, vare sig han kan spela låten, eller inte. Han vill gärna spela låtar från Star Wars-filmerna. Att inte anpassa lektionerna efter detta hade förmodligen lett till att Marco tröttnat på att spela även på lektionen och inte bara tyckt det var tråkigt att öva hemma. McPherson & Davidson (2006) skriver att det är viktigt att uppmuntra lärandet utan att forcera och att använda sig av känt och positivt laddat material. Att materialet inte är för svårt är också viktigt. Att materialet inte får vara för svårt säger ju även Ericsson (2006), även om han påpekar att materialet inte heller får vara för enkelt, det behövs alltså en utmaning. Denna balansgång mellan låtar som är roliga att spela men varken för svåra eller enkla har som jag redovisat i resultatet ibland varit svår. I Marcos fall har jag dock kommit fram till att det är bättre att använda ett lite för svårt material som eleven vill spela, än att ta ett material som eleven inte vill spela men som är på en bättre anpassad svårighetsgrad. Detta grundar jag på att Marco, trots ibland för svårt material, uttryckt att det varit roliga studier under året. Att Marco inte tyckt att det varit roligt att öva hemma kan ha att göra med att han upplevt sina läxor som för svåra, vilket gjort att han inte kommit fram till den punkt där han kunnat göra ett av de kvalitativa språng som Vygotskij (refererad i Strandberg, 2006) beskriver som viktiga för utveckling. När Marco inte fått denna utveckling verkar han ha tröttnat på att jobba och därför inte varit motiverad till fortsatt övning. Jag har dock sett en utveckling hos honom, om än inte så stor. Att som pedagog ha en dialog med sina elever för att kunna bekräfta att det som de gör bra är bra kan vara viktigare än att materialet är helt anpassat. Det går också att se på det som att Maco är mer driven av lust och vad som är kul i stunden medan Stefan och Patrik mer drivs av prestation. Tittar vi på vad Hörnqvist (2000) skriver kring uppskattning visar det att det är viktigt att vi som pedagoger visar uppskattning för det som eleverna gör, men det måste ske i samklang med vad de själva upplever. Därför är det viktigt att känna varje elev så pass bra att vi ser vad eleven är nöjd med, och när vi också tycker att detta är bra, visa vår

uppskattning. För Marcos del kan detta vara en förklaring till att det fortfarande varit roligt.

Som vi har sett i resultatet är alla eleverna som ingår i studien egna individer med egna styrkor och svagheter. Detta innebär att det inte kan finnas någon generell metod för hur undervisningen ska bedrivas. Många saker kan läras ut på samma, eller i varje fall liknande sätt, men att inrikta varje lektion mot hur elevens utveckling blir bäst är viktigt. Bara för att varje elev är unik, betyder det inte att de inte har många generella likheter. Detta kan vi dra nytta av för att identifiera när vi ska arbeta med ett visst moment.

Tittar vi på de tre eleverna som ingår i studien går de att mer eller mindre dela in i de tre nivåer av musikalisk övning som redovisas av Hallam (refererad i McPherson & Davidson, 2006). Marco befinner sig på den första nivån där han spelar igenom musiken och om det är något som inte fungerar så låter han detta vara. Stefan är, åtminstone i början av studien, på den andra nivån. Han spelar igenom och när det blir fel så stannar han upp och övar det som blev fel för att sen gå vidare. Mot slutet av studien har Stefan dock förflyttat sig mot den tredje nivån, och även om han inte fullständigt är framme har han kommit en bra bit på vägen. På den tredje nivån befinner sig Patrik. Han söker igenom styckena för att hitta problematiska delar som han kan arbeta med.

Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3
Övar helheter	Växlar mellan helhet och delar	Identifierar problem ur en helhet och löser dessa individuellt.

Att komplettera Hallams (refererad i McPherson & Davidson, 2006) teori om de tre nivåerna med Pramling Samuelsson & Mårdsjös (1997) teorier kring lärande på olika nivåer ger en ytterligare fördjupad bild av de olika nivåerna. Återigen vill jag påpeka att denna nivåindelning enbart är ett hjälpmedel i att forma lektionen utifrån eleven, en form av ett diagnosverktyg och inte en fast utvecklingstrappa.

På den första nivån där eleven fokuserar på helheten går det att använda sig av *Att göra*. Tittar vi på Marco så lär han sig genom att spela hela stycken. Hans fokus är inriktat på musikens helhet. Han har ännu inte tillgodgjort sig den kunskap som krävs för att befinna sig på nivå två, han är ännu inte medveten om att han faktiskt övar. På denna nivå är det viktigt att lära ut metoder och strategier som eleven kan ha användning av på senare nivåer. Jørgensen (2011) pratar om detta när han diskuterar individuella infallsvinklar för varje elev, att kunskap tillgodgörs genom att själv göra. Nivån kan vi kalla *Görandenivå*.

Görandenivå

Övar helheter.

Lär genom att göra.

Ett generellt fokus på övning.

Är inte medveten om att övning sker.

Tänk på: Ge metoder och strategier för en högre nivå.

På nästa nivå är eleven till viss del medveten om övning. Pramling Samuelsson & Mårdsjö (1997) kallar denna nivå *Att uppfatta* och beskriver den som att barn på denna nivå blivit medveten om att information går att inhämta från någon annan än en själv. Stefan visar när han pratar om att han borde skaffa en metronom att han insett att kunskap kan inhämtas även med hjälp av andra, eller hjälpmedel så som just en metronom. Det viktigaste skillnaden mellan denna och föregående nivån är *medvetenheten* kring övning. Nivån kan vi kalla *Medvetandenivå*.

Görandenivå	Medvetandenivå
Övar helheter.	Växlar mellan helhet och delar.
Lär genom att göra.	Kunskap kan inhämtas utifrån.
Ett generellt fokus på övning.	Medveten om att övning sker.
Är inte medveten om att övning sker.	<i>Tänk på: Arbeta med teori för att komma vidare till nästa nivå.</i>
<i>Tänk på: Ge metoder och strategier för en högre nivå.</i>	

Den sista nivån grundar jag på Pramling Samuelsson & Mårdsjös (1997) *Att tänka*. Kunskap inhämtas genom en medvetenhet kring att kunskap kan erhållas genom att själv fundera ut lösningar på problem och på så sätt tillägna sig kunskap. Tittar vi på Patrik så övar han hemma genom att identifiera problem i sina stycken. Dessa problem försöker han lösa genom att öva på dem själv. Går det inte tar han med sig problemet till sin lektion för att få hjälp. Han är också medveten om att det går att använda sig av övningar, exempelvis de teknikövningar han pratar om ur Arban, för att lära sig olika tekniker till exempelvis solostycken. Han överför alltså medvetet kunskap från ett område till ett annat, beroende på vad han arbetar med för tillfället. På denna nivå krävs det alltså en viss teoretisk kunskap för att veta vad som behöver arbetas med och hur det ska lösas. Detta innebär att aktiva val måste göras, nivån kan vi därför kalla *Aktiv medvetandenivå*. För att elever ska nå hit krävs alltså en viss utbildning i teori, knutet till det praktiska hantverket i att spela ett instrument. Har eleven kommit hit kan den själv fortsätta att öva och utvecklas, även utan hjälp av en lärare. En aspekt som inte finns med i denna nivåindelning är åldersaspekten. Som vi sett i Piagets forskning (refererat i Evenshaug & Hallen, 2001) lär barn sig på olika sätt efter vilken utvecklingsnivå de befinner sig på. Dock står detta i motsats mot Vygotskijs (Strandberg 2006) teorier kring utvecklingszoner, vilka säger att lärande sker i kvalitativa språng som tas när olika kunskapsprocesser möts. När det gäller övningsnivåerna anser jag därför att det inte behöver specificeras några åldersindelningar eller utvecklingsnivåer, även om det kan krävas en utveckling av hur eleven lär sig för att eleven ska kunna komma vidare till nästa övningsnivå.

Görandenivå	Medvetandenivå	Aktiv Medvetandenivå
Övar helheter.	Växlar mellan helhet och delar.	Identifierar problem ur en helhet och löser dessa individuellt.
Lär genom att göra.	Kunskap kan inhämtas utifrån.	Har kunskap om teorier som används i övningen.
Ett generellt fokus på övning.	Medveten om att övning sker.	Lär sig genom att identifiera och lösa problem.
Är inte medveten om att övning sker.	<i>Tänk på: Arbeta med teori för att komma vidare till nästa nivå.</i>	Funderar själv ut lösningar på problem.
<i>Tänk på: Ge metoder och strategier för en högre nivå.</i>		Är inte beroende av en pedagog för att lära sig.

6.5 Förslag på fortsatt forskning

Under studien har flera intressanta aspekter av övning kommit fram. Jag har fått sålla en hel del och känner att denna studie enbart skrapat på ytan av hur vi som pedagoger undervisar i övning. Möjliga områden för fortsatt forskning kan vara något av följande: *Hur påverkar vi våra elevers motivation kring övning? Hur skiljer sig elevers övning åt hemma och på lektioner?* Att göra en undersökning som är mer specifikt inriktad mot brassmusiker är en annan tanke som fötts under arbetet med denna studie.

Till sist har ett intresse kring gruppundervisning växt fram under arbetet med studien. Denna studie är inriktad mot enskild undervisning, men efter studiens genomförande, och under skrivandet av rapporten har jag börjat undervisa mer i grupp, där jag undervisar två, tre eller fyra elever samtidigt. Jag har då märkt att en del av det som denna studie behandlar skulle behöva undersökas i en gruppsituation.

7. Referenslista

- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* Malmö: Liber AB.
- Ericsson, A. K. (2006). The Influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. I A. K. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Red.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2001). *Barn- och ungdomspsykolog* I Lund: Studentlitteratur AB.
- Gladwell, M. (2008). *Framgångsfaktorn - som skapar vinnarna*. Stockholm: Norstedts.
- Hörnqvist, M.-L. (2000). Att uppleva sig duktig. I E. Alerby, P. Kansanen, & T. Kroksmark (Red.), *Lära om lärande*. Luleå: Studentlitteratur.
- Jørgensen, H. (1996). *Tid til øving? - Studentenes bruk av tid til øving ved Norges musikkhøgskole : 1. del*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Jørgensen, H. (2011). *Undervisning i øvning, En innføring for sang- og instrumentallærere*. Oslo: Norsk Musikforlag A/S.
- McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2006). Playing an instrument. I G. E. McPherson (Red.), *The child as musician*. Oxford: Oxford University Press.
- Pink, D. H. (2010). *Drivkraft - Den överraskande sanningen om vad som motiverar oss*. Stockholm: Bookhouse Editions.
- Pramling Samuelsson, I., & Mårdsjö, A.-C. (1997). *Grundläggande färdigheter - och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ryen, A. (2004). *Kvalitativ Intervju*. Malmö: Liber AB.

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i Praktiken - Bland plugghästar och fusklappar*.
Stockholm: Nordstedts.

Wiklund, U. (1996). *Portföljen - En modell för utvärdering av musikutbildning*.
Stockholm: KMH Förlaget.

Bilagor

Bilaga 1 – Portföljblad

Elev: _____

Datum: _____

1. Hur har ni arbetat med övning den senaste veckan?

2. Hur tycker du att arbetet med övning hos eleven har gått idag?

3. Vad tror du har hindrat/underlättat arbetet den senaste veckan?

4. Hur ska eleven arbeta med övning till nästa gång?

5. Hur mycket har eleven övat och finns det någon förklaring till mängden?

6. Hur går elevens undervisning i helhet?

Bilaga 2 – Intervjuguide

INLEDNING

- Hej och välkommen.

HUVUDFAS

- Hur tycker du att din övning har gått under den senaste terminen?
- Hur har vi arbetat med övning och övningsmetoder under senaste terminen?
- Har du lagt tänkt på att vi arbetat med övningsmetoder under terminen?
- Tycker du att du lärt dig något kring hur du ska öva under den senaste terminen?
- Är det relevant att arbeta med övningsmetoder?
- Är det någon skillnad i hur du tänker kring övning idag jämfört med innan vi började med studien?
- Har du under terminens arbete kring övningsmetoder märkt att du lärt dig något som du kan ha användning av utanför ditt musicerande?

Bilaga 3 - Informationsbrev

Hej.

Som jag i tidigare brev berättat är det så att jag går på musikhögskolan i Malmö på musiklärarutbildningen. Nu börjar det bli dags för mig att genomföra mitt examensarbete och detta kommer att handla om hur jag som pedagog arbetar med att undervisa i övning och övningsmetoder.

Studien kommer att genomföras enligt en metod som kallas portföljmetoden. Den går ut på att jag efter varje lektion som ingår i studien själv svarar på ett antal frågor om hur olika saker gått, både på lektionen och under veckan. Dessa svar analyserar jag sen efter studiens slut enligt ett givet mönster och då förhoppningsvis få fram ett resultat. Detta resultat kommer jag att komplettera med intervju med någon eller några av eleverna i studien. Jag kommer ta kontakt med dessa när det blir dags.

Då ert barn/ungdom kommer att medverka i studien behöver jag ett godkännande från er. Det är helt frivilligt att delta och ni kan när som helst välja att hoppa av. För att göra detta tar ni kontakt med mig antingen på min mail [mailadress] eller genom att ringa mig på [telefonnummer]

Alla uppgifter som kommer in är helt konfidentiella och jag kommer att använda mig av fingerade namn för att ni ska vara anonyma. Jag kommer heller inte avslöja detaljer som gör att ni går att ”spåra.” Även alla de anteckningar jag kommer föra under studien är konfidentiella. Det är endast analysen samt intervjuerna som kommer vara med i rapporten.

För att jag ska veta att ni tagit ställning till detta har ni fått två kopior på detta brev. Jag vill att ni skriver på hur ni vill göra och skickar den ena kopian till mig nästa lektion.

Med vänlig hälsning Erik Hjalmarsson

Jag/Vi lämnar härmed medtyckande till

att _____

deltar i studien

Jag/Vi vill INTE att

deltar i studien
