



**MUSIKHÖGSKOLAN I MALMÖ**  
Lunds universitet

EXAMENSARBETE

Vårterminen 2010

Läroarbetsutbildningen i musik

Annika Gustafsson

**Den Reflekterande Övaren**  
Pianoelevens syn på sin övning



Handledare: Karin Johansson

## **Abstract**

Practicing gives a unique opportunity to be reflective and to have the learning process in our own hands. To develop as a musician is a multifaceted challenge and a life-long process. The first part of this study is devoted to a review of literature and previous studies in the field. The aim of the following qualitative action research project is to investigate how the practice process is perceived by ten of my piano students, age 7 to 16. Do they use self-regulated practice strategies and do they reflect on playing and self-development? How do they describe this process? A practice journal adapted for children was used and interviews were conducted. Themes related to different topics concerning practice were found. The result indicates that the students actually do use conscious strategies and that they are able to describe their practise, reflection, motivation and learning-goals.

## **Keywords:**

Motivation, Piano performance, Practise strategies, Reflection, Self-regulated learning.

## **Sammanfattning**

Övning ger en unik möjlighet att vara reflekterande och att ha sitt lärande i sina egna händer. Det är en mångfacetterad utmaning och en livslång process att utvecklas som musiker. En litteratur och forskningsöversikt relaterad till övning inleder denna uppsats. Denna kvalitativa aktionsforskande studie har som huvudsyfte att undersöka hur tio av mina pianoelevers övningsprocess vid instrumentet ser ut och upplevs. Eleverna är från 7 till 16 år. Använder de genomtänkta övningsstrategier och reflekterar de över sin egen utveckling? Hur beskriver de detta? En enkel övningsjournal användes och intervjuer gjordes. Resultatet visar att eleverna använder genomtänkta övningsstrategier i hög utsträckning och att de har förmåga att beskriva och reflektera över sin övningsprocess, och sina motiverande mål.

## **Sökord**

Piano, konsertframförande, motivation, reflektion, självstyrande lärande, övningsstrategier.

Jag vill rikta ett stort tack först och främst till mina underbara pianoelever som gav mig möjlighet att få kika in i deras verklighet en stund. Jag är stolt över er alla och glad över förtroendet att få vara er lärare.

Nästa tack måste riktas till min handledare Karin Johansson, vid Musikhögskolan i Malmö, för de fantastiska timmar vi haft tillsammans. Du personifierar ordet handledare i det sätt du bildligt talat tagit mig vid handen och förklarat, motiverat och inspirerat. Denna uppsats skulle aldrig ha blivit till utan din outtröttliga hjälp!

Tack också till mina kära pianolärare under åren för allt ni har gett mig av inspiration, kunskap och insikter

Tack till mina vänner i klassen på LiM-utbildningen i Malmö för de fina stunder och alla diskussioner och intressanta samtal vi har haft under denna tid. Det har varit en förmån att få träffa er alla!

Och sist men inte minst: Ett stort tack till min familj som stått ut med att jag oftast har haft näsan i en eller annan bok!

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Ett livslångt lärande .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Ett pågående inre samtal - reflektion .....</b>	<b>2</b>
<b>1.3 Syfte och frågeställning .....</b>	<b>3</b>
<b>1.4 Uppsatsens struktur .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Övning som forskningsområde.....</b>	<b>5</b>
<b>2.1 Definitioner av begreppet övning .....</b>	<b>6</b>
2.1.1 Vad är övning? .....	6
2.1.2 Att öva och/eller att spela.....	7
2.1.3 Deliberate practice .....	8
2.1.4 Övningslitteratur och forskning fram till våra dagar .....	9
<b>2.2 Topprestationer.....</b>	<b>10</b>
2.2.1 Toppresterande individer .....	10
2.2.2 Begåvning eller arbete .....	11
<b>2.3 Övningsstrategier .....</b>	<b>12</b>
2.3.1 Snöstigsprincipen.....	12
2.3.2 Rörelser .....	13
2.3.3 Övning indelad i smådelar .....	14
2.3.4 Långsam övning .....	15
2.3.5 En hand i taget.....	16
<b>2.4 Övning och framträdande.....</b>	<b>16</b>
2.4.1 Att framträda .....	16
2.4.2 Övning och memorering .....	17
2.4.3 Övning och mental träning.....	18
<b>2.5 Övning och kreativitet.....</b>	<b>19</b>
<b>2.6 Övning och motivation.....</b>	<b>20</b>
<b>2.7 Föräldraengagemang .....</b>	<b>21</b>
<b>2.8 Den självreglerade övningen.....</b>	<b>22</b>
<b>3. Metodologiska aspekter och teoretisk ram .....</b>	<b>23</b>
<b>3.1 Aktionsforskning.....</b>	<b>23</b>

3.2 Livsvärldsfenomenologi .....	24
<b>4. Metod .....</b>	<b>26</b>
4.1 Kvalitativ forskningsansats.....	26
4.2 Min pedagogiska bakgrund och motiv för val av metod .....	27
4.3 Studien .....	28
4.3.1 Design/Planering av studien.....	28
4.3.2 Studiens deltagare.....	29
4.4 Studiens kvalitet, giltighet och trovärdighet .....	30
4.5 Etiska överväganden .....	31
<b>5. Resultat .....</b>	<b>33</b>
5.1 Tidsperspektivet och övningsjournalen.....	33
5.2 Elevernas användning av medvetna strategier .....	36
5.2.1 Strategier för planering av övning .....	36
5.2.2 Strategier kopplade till övningssituationen -övningssätt .....	37
5.2.3 Självregerande lärande.....	39
5.3 Elevernas reflektioner över övningen.....	39
5.3.1 Reflektion över musik.....	39
5.3.2 Eget skapande.....	40
5.3.3 Reflektion över motgångar.....	40
5.3.4 Elevers motivation .....	41
5.3.5 Framträdanden.....	42
5.4 Föräldramedverkan .....	42
5.5 Sammanfattning.....	43
<b>6. Diskussion .....</b>	<b>44</b>
6.1 Den reflekterande övaren - en metodologisk diskussion.....	44
6.2 Övning och undervisning .....	45
6.3 Eleven som musiker - undervisningsutveckling med målsättning och lek i balans	47
6.3.1 Mål.....	48
6.3.2 Lek .....	49
6.4 Det livslånga lärandet .....	50
<b>7. Fortsatt forskning.....</b>	<b>51</b>

<b>Referenser .....</b>	<b>52</b>
-------------------------	-----------

# 1. Inledning

I inledningskapitlet kommer jag att först ge några personliga kommentarer till mitt intresse för övning, sedan följer ett avsnitt som handlar om det pågående inre samtalet, reflektionen, i övningsituationen. Därefter presenterar jag syftet med uppsatsen och forskningsfrågan för att till sist avsluta med ett avsnitt angående uppsatsens utformning.

## 1.1 Ett livslångt lärande

Ett bekant uttryck lyder: ”övning ger färdighet” och alla vi som spelar ett instrument har förmodligen erfarenhet av övning i en eller annan form. Det är ett arbete som, om vi vill, aldrig tar slut, en lek som aldrig stannar av och en utveckling som ständigt pågår, livet igenom. I den bemärkelsen är vi alla elever, professionella som amatörer.

Jag har nu under några år varit fascinerad av att öva piano. Jag vill kunna se det som en livslång process och ett sätt att leva. Mitt hjärta tillhör främst den klassiska musiken och den rika pianolitteraturen i alla dess former. Instrumentets klang och skönhet och känslan av händernas beröring mot tangenterna har alltid fascinerat mig. Kärleken till själva arbetet och inlärningsprocessen, däremot, har inte alltid funnits där. Den källa till glädje det kan vara att erövra nya färdigheter, var under några år grumlad för mig. Jag älskade att spela, men var inte särskilt förtjust i att öva, om man nu skall göra en sådan distinktion mellan begreppen, vilket vi ska diskutera senare. När jag började spela piano, i mellanstadiet, blev pianot snabbt mitt stora intresse och min passion, varpå övningen för det mesta var väldigt lustfylld och rolig. Jag övade mycket och gärna, men senare - under exempelvis musikhögskoletiden och tiden som ledde fram dit - var jag så uppfylld av mina egna krav och tillkortakommanden, att övningen, snarare blev en bekräftelse på allt jag inte kunde. Vägen kändes fruktansvärt lång fram emot allt det jag tyckte jag egentligen *borde* kunna och jag brottades med tvivel på att jag någonsin skulle kunna lära mig ens något på mitt instrument. Följaktligen upplevde jag ofta att det var stressande och frustrerande att öva och det är först nu under senare år som jag återigen kunnat njuta av övningsprocessen. Kanske till och med på ett sätt jag aldrig tidigare gjort.

Robert Schenk (2000) skriver att ”när vi övar undervisar vi oss själva och övning, liksom all undervisning, fungerar bäst i en kombination av glädje och kvalitet” (s.167). Längre ner i stycket skriver han lite mer tillspetsat att övningen utan lust riskerar att bli mer likt en plåga.

Både den klassiske pianisten Seymour Bernstein (1981) och jazzpianisten Kenny Werner (1996), tar upp liknande tankar i sina böcker. Bernstein talar om de många orsaker som kan finnas till att man övar, respektive inte övar, för att sedan beskriva hur övningen kan utvecklas

till att bli en källa till balans och välmående på flera olika plan. Intressant är hur han beskriver människor som vid sidan av sina ordinarie yrken även övar och gör framsteg på pianot och hur detta ger en struktur och balans åt hela deras tillvaro. Werner beskriver erfarenheter som liknar dem jag själv hade under en tid. Övningen blev antingen inte av på grund av en känsla av uppgiftens överväldigande storhet, eller så blev den ytlig, stressande och glädjelös. Även han menar att en riktig attityd i övningssituationen kan medföra att arbetet i stället blir en källa till personlig balans och helhet, förutom att resultatet blir ett annat och betydligt bättre.

## 1.2 Ett pågående inre samtal - reflektion

Att sätta sig ner för att öva en stund och kanske lära sig något nytt, blir, förutom att förhålla sig till den musikaliska texten och tonsättarens intentioner, ett tillfälle att umgås med sig själv och sina egna tankar. Det inre samtal man kan föra med sig själv och de tankar som då kan komma flygande, är intressanta att uppmärksamma. Den inre dialogen, kan ha att göra med uppgiften som står för handen, eller tankarna kan vandra mellan än det ena, än det andra. Tankarna kan vara positiva och konstruktiva eller kanske rent av vara negativa och destruktiva. De kan, som i mitt eget fall under musikhögskoletiden, ha med utommusikaliska företeelser och inre psykologiska konflikter att göra, så som att kritiskt bedöma sig själv och fälla avgöranden som att man inte duger någonting till. Eller samtalet inom en kan ha att göra med helt andra saker - exempelvis vad man skall äta till middag eller vad man skall göra så fort övningen är undanstökad.

Dessa negativa exempel på inre dialog kan inte sägas vara särskilt fruktbara, vare sig för övningslusten eller för resultatet. De kan inte heller benämnas som reflektion. Snarare ger de uttryck för en negativ värdering av ens egen person eller sitt musicerande, som om man blir vägd och funnen för lätt. För att det inre samtalet skall kunna bli reflekterande krävs det, tror jag, att det blir målinriktat och relevant för det man gör, samt fritt från negativa värderingar eller dömanden. Ordet reflektion kan härledas tillbaka till latinets *flectere* som betyder att böja eller vända åt det ena eller andra hållet, framåt eller bakåt. Att reflektera kan alltså vara att kunna tänka om och kring musiken, se på den från olika håll och att koncentrerat arbeta med sina tankar för att lösa problem och komma vidare (Schön, 1987). Hans von Bülow har träffsäkert sagt: ”man spelar inte piano med sina händer, man spelar piano med sin hjärna” (s. xi hos Gerig, 2007, min översättning).

Reflektion har också traditionellt sett, enligt Svenska akademiens ordlista, betydelsen att skänka uppmärksamhet åt något. Man fördjupar sig, tittar lite noggrannare, lyssnar lite mera skärpt och känner efter lite djupare. Övning ger här, anser jag, en unik möjlighet att ge sin



koncentration åt något och vara reflekterande. Ett av de sätt man kan välja för att skärpa uppmärksamheten i den musikaliska övningen, är att rikta in sinnet på den inre sången. Professor Hans Pålsson (2002) skriver att ”sången är alla musikers förebild” (s.77) och menar att den inre sången är mycket viktig under tiden man spelar. Att följa frasen och sjunga den inom sig eller likt Glenn Gould humma med, ger en koncentration som blir betydligt djupare och mera skärpt. Ett annat sätt att skärpa uppmärksamheten är att variera sitt övande med hjälp av olika övningsstrategier, som vi skall se senare.

Det mest primära verktyget för att analysera sitt spel och reflektera över det, är naturligtvis lyssnandet. Det som kommer ut ur pianot är det vi har att förhålla oss till. Pianotonens alla skiftande kvaliteter - dess bortdöende efter anslagsögonblicket och anslutandet till nästa ton - är det vi behöver fokusera vårt lyssnande till och centrera övningen kring.

Ett av forskningens intresseområden är vilka drag inom eleven eller musikern som påverkar övningen och stora områden för det inre samtalet är motivationen och självskattningsförmågan, det vill säga förmågan att utvärdera sig själv och avgöra vad som behöver mer arbete och vad som kan anses som ”färdiginlärt” (Hallam 1997). Inom ett konstnärligt område kan detta vara svårt att avgöra, så denna självstyrande färdighet är mycket viktig (Jørgensen, 2004). När kan man för övrigt anse ett uttolkat musikstycke som färdigt? Vi lär som musiker ständigt i relation till instrumentet och något sådant som en fullärd musiker existerar inte. En elev, som kanske dessutom inte är så gammal har naturligtvis svårare att axla denna ganska mogna syn på sig själv och här kan vi som pedagoger, föräldrar och andra vuxna hjälpa till. Men det är helt klart att även en ung elev kan reflektera omkring vad man gör i en övningsituation, som vi skall se i denna studie där tio unga pianoelever talar omkring sin övning.

Jag läste vid ett tillfälle ett material där flera övningsstrategier diskuterades praktiskt, på delvis nya sätt och med elevers motivation i fokus (Johnston, 2007). Detta fick mig att börja fundera ännu mer över elevernas övning och huruvida olika övningsstrategier skulle kunna hjälpa till att motivera, genom att spara tid och kraft och bidra till utveckling. Det är dessa funderingar som, vid sidan av mitt personliga intresse för övning, ytterst sett ligger till grund för detta uppsatsämne.

### **1.3 Syfte och frågeställning**

Syftet med denna uppsats är att lyfta fram tio av mina pianoelevers egna, icke lärarledda, lärande vid instrumentet och därmed försöka synliggöra deras övningsprocess och reflektion vid pianot. Som en övergripande forskningsfråga och tema för hela uppsatsen står frågan:

*Hur utvecklas pianoelever till självstyrande musiker?*

Detta är intressant för mig som pedagog eftersom det ger indikationer på vad mitt samtal med eleverna omkring övning kan innehålla och hur jag på bästa sätt motiverar till ett lustfyllt lärande. Vilka övningsstrategier använder eleverna och vad anser de själva om sin övning? För att undersöka detta har jag formulerat följande underfrågor.

*Använder mina elever medvetna övningsstrategier och reflekterar de över sin övningsprocess?*

*Hur beskriver de detta?*

För att närmare studera detta använder jag två verktyg: övningsjournaler och kvalitativa intervjuer.

## **1.4 Uppsatsens struktur**

Efter denna inledning följer nu en genomgång av litteratur och forskning inom övning, mental träning och pianospel, uppdelat i olika ämnesområden för tydlighetens skull.

Därefter följer en redovisning av de metodologiska aspekter som ligger till grund för studien, dess förankring i aktionsforskning och i det livsvärldsfenomenologiska förhållningssättet samt en genomgång av dessa som begrepp. I metodkapitlet redovisas bakgrund och genomförande av studien, mina olika ställningstaganden och etiska överväganden. Sedan följer resultatet av studien samt diskussionsdelen. Jag avrundar med några tankar omkring vidare forskning inom samma område.

## 2. Övning som forskningsområde

I detta kapitel följer en litteraturöversikt, uppdelad i några olika ämnen relaterade till övning. Det finns en överväldigande mängd forskning och litteratur inom ämnet, så jag har valt ut och kortfattat lyft fram det jag själv har tyckt varit relevant i relation till min egen undersökning. Jag har vid sidan av den vetenskapliga, forskningsinriktade litteraturen även valt att ha med några framstående praktikers - det vill säga pianister, pedagogers och en och annan idrottsmans - tankar, som även om de inte direkt kan sägas ha hämtats ur den vetenskapliga sfären, ändå förmedlar viktiga aspekter på fenomenet övning. Den djupaste kunskapen om ett ämne kanske ändå kan sägas tillhöra den som är engagerad i och praktiserar kunskapen igen och igen.

Krüger (2008) menar att det i en kvalitativ studie är vanligt att litteraturen används fritt genom hela arbetet. Jag har valt att göra på det sättet, men att också ha en större del av litteraturredovisningen tidigt i min uppsats för att ge en bild av hur många aspekter ett ämne som övning egentligen består av och som eleven eller musikern har att förhålla sig till i övningsituationen.

När jag själv funderar kring begreppet övning, tänker jag på att vissa aspekter av övningen faktiskt liknar den reflekterande process det innebär att försöka hitta en bra ingång i att skriva och läsa vetenskaplig text. Det kräver tid, arbete och motivation, att förhålla sig till någon annans tankar, vare sig det gäller en tonsättares musikaliska idéer eller kunskap och teorier inom ett visst ämne. Jag behöver även hitta min egen röst bland detta myller av tankar och idéer. Gunnar Augustsson har i sin bok *”Att skriva vetenskapligt”* (2007) föreslagit att man skall hitta några konversanter, som man sedan resonerar med i sitt skrivande och dessa kan man även hitta i litteraturen. Man behöver alltså som seriös skrivare inom något ämne vara uppdaterad med de samlade insikter som redan finns skrivna och sedan förhålla sig vetenskapligt till dessa texter. Vetenskapen som sådan är enligt Augustsson (2007) ett ständigt pågående samtal mellan olika individer vid olika tidpunkter. Dessutom citerar han Huff, som säger att förutom att ta del av vad andra tänkt kommer man lättare fram till vad man själv tänker när man får sätta ord på tankarna. Att på detta sätt vidga sin livsvärld och tänka nya tankar är en viktig del också i övning eftersom detta kan ge såväl motivation som inspiration till att gå vidare i någon riktning.

Jag väljer att dels inta ett öppet och brett perspektiv på övning som forskningsområde, dels att rikta in mig på klassisk pianoövning i synnerhet. Dock går jag inte in på specifika pianotek-

niska detaljer eftersom uppsatsen då skulle bli för omfattande. Eftersom en del av litteraturen kring fenomenet övning, mental träning och psykologiska aspekter på framträdande, kommer från sportvärlden, har jag även tagit med en liten del av denna litteratur och forskning.

Många faktorer spelar in i den process det innebär att utvecklas och erövra nya färdigheter. Forskningen har bara de senaste åren kommit långt i att undersöka dessa faktorer (Hallam, 1997). Forskare är ofta upptagna av frågor som: Vilka drag inom eleven, eller musikern påverkar övningen? Dessa har med elevens nivå, ålder, inlärningsstil, förhållningssätt, motivation, självskattningsförmåga och givetvis personlighet att göra. Hur är uppgiften i sig formulerad? Är det något nytt som skall läras in eller något gammalt som skall befastas, är det fråga om att öva in något särskilt tekniskt moment eller är det interpretatoriska svårigheter? Vilka strategier används i övningssituationen? Hur påverkar en konsertsituation eller en provspelning resultatet? Hur är miljön runtomkring beskaffad? Hur stor betydelse har läraren? Vilken är föräldrarnas roll?

Jag avslutar med de litteraturfynd jag gjort vad det gäller elevers förmåga att själva reglera och styra sin egen övning, ett viktigt steg i processen mot att bli en självstyrande musiker och själva kärnfrågan i uppsatsen

## **2.1 Definitioner av begreppet övning**

### **2.1.1 Vad är övning?**

Urbetydelsen av det nordiska ordet övning har haft anknytning till såväl odling som offerhandling, dessutom såväl festiviteter som arbete. Intressant är också att grundbetydelsen innefattar ordet kraft (Fostås, 2002).

Låt oss fundera ett ögonblick över vad man egentligen menar med begreppet övning. Man skulle kunna göra det enkelt för sig och enbart definiera övning som en aktivitet som upprepas många gånger, men alla vi som sysslar med musik vet ju att övning inte enbart kan förstås på det sättet - även om begreppet naturligtvis också till stor del innefattar moment av upprepan- de, för att befästa kunskap i minnet och utföra en sak bättre och bättre. Men att till exempel förvandla en skriven notbild till en klingande upplevelse, med uttryck och sammanhang innefattar mycket mer än så. Att dessutom få kroppen att utföra de exakta rörelser man behöver för att uppnå det ideala musikaliska skeende man föresatt sig, det innebär ytterligare en dimension och avlyssnandet av resultatet ännu en (Jørgensen, 2004).

Övning i ordets musikaliska betydelse, innefattar alltså många moment av lärande och är mycket mer komplicerat för hjärnan att utföra än vad vi vanligen tänker oss (Altemüller &

Gruhn, 2002; Hodges, 2006). Att uppnå ett kvalitativt spel på sitt instrument inbegriper flera färdigheter, såväl motoriska som kognitiva och emotionella: det vill säga att kunna ta emot och uttrycka något av musikens inneboende känslomässiga budskap, liksom av dess djupare strukturella idé. Dessutom kan det vara svårt att klart avskilja vad som är övning och inte, eftersom vi hela tiden lär i relation till omgivningen på ett eller annat sätt. Övning kan vara en ensam aktivitet, och kanske är den ofta det, lite beroende på instrument och musikgenre, men den kan förstås också genomföras tillsammans med andra och innehålla aktiviteter som vi utför skilda från instrumentet, som mental övning, eller utforskning av ny repertoar, ”plankning” av låtar, läsning om musiken eller kompositören, musiklyssning, med mera. Hallam talar om de många aspekterna av övning i sin artikel ”*What do we know about practicing*” som refererar till över 200 forskningsrapporter kring ämnet. Hon finner i sina studier att musikern inte bara behöver tillägna sig den rent tekniska färdigheten på sitt instrument utan även utveckla interpretationen, memoreringen, spela tillsammans med andra musiker, och kanske lära sig hantera scenskräck. Alla dessa färdigheter kan naturligtvis inte uppnås enbart med repetition.

Man skulle slutligen kunna definiera övning som en medveten insats för att nå ett specifikt mål eller som det som ger ”det önskade slutresultatet på så kort tid som möjligt, utan att störa de långsiktiga mål man kan ha” (Hallam 1997, s 142, min översättning).

### **2.1.2 Att öva och/eller att spela.**

Att ett begrepp som övning kan få en negativ klang, har kanske att göra med att vi inte alltid bara vill arbeta och prestera, när det kommer till musik. Vi vill också leka och njuta och känna och uppleva och kan ibland uppfatta övning som närmast en motpol till detta (O’Connor, 1987). När vi framför musik i en konsertsituation, är det en prestation, ingen tvekan om det - men publiken vill förmodligen också, vid sidan av beundran över prestationen, även ha en upplevelse av liv, konst och uttryck (McPherson & Schubert, 2004; Nachmanovitch, 1991). För en professionell musiker är ju prestationen absolut nödvändig och något som hör till yrket, men ens grundläggande förhållningssätt till musikutövandet återspeglas förmodligen i övningen. Kanske kan en mer avslappnad attityd till arbetet paradoxalt nog även leda till att resultatet blir bättre? Det skulle åtminstone kunna leda till en betydligt angenämare arbetsprocess (Bruser, 1997; O’Connor, 1987; Werner, 1996). Med avslappnad attityd menas då inte att man ger avkall på kvalitet, utan att man är prestigelös. Att man kan släppa fokus på sig själv och i stället fokusera på musiken och arbetet. Yehudi Menuhin har uttryckt det så här: ”Att öva är inte ett påtvingat arbete, det är en förfinad konst bestående av inspiration, tålmod,

elegans, klarhet, balans och framför allt ett sökande efter allt större glädje i rörelser och uttryck” (citerad i Klickstein, 2009, s. 4).

I litteraturen jag funnit är det gång på gång så att pedagoger betonar vikten av att musicera och inte enbart mekaniskt upprepa ett antal toner. En stor del av att finna glädjen i övandet och musiken ligger säkert här, då förmånen att få känna musiken ända in i hjärtat leder till både bättre koncentration och kvalitet (Bruser, 1997).

Spel och övning är således inte två skilda saker, det är viktigt övningen blir en tid avsatt för att göra musik. Man behöver alltså som pedagog vara lyhörd för vad som av eleverna kan anses som meningsfull övning och motivera till så mycket kvalitativt och lustfyllt musicerande som möjligt (Schenk, 2000). Chang (2009) talar dock om faran i den intuitiva övningsprocessen, där man helt enkelt spelar igenom, visserligen kanske sakta men dock, sitt material gång efter gång. Han menar att om man inte lämnar detta intuitiva sätt, som visserligen känns bra men inte är särskilt effektivt, kommer man inte över medelmåttighet i sitt spel.

### **2.1.3 Deliberate practice**

Ett viktigt begrepp inom övningsforskning har formulerats av Ericsson, Krampe och Tesch-Romer. De introducerar en term som de kallar ”*deliberate practice*”. Det engelska ordet ”*deliberate*” kan enligt Nordstedts ordlista översättas med dels överlagd, avsiktlig, genomtänkt och noga övervägd, men även med försiktig, betänksam, behärskad och lugn.

Begreppet kan sägas innehålla två delar: Dels innefattar det strategier för att förbättra de redan uppnådda färdigheterna, dels strategier för att sträcka ut sitt kunnande till sin förmågas maximala gräns. Det inkluderar aktiviteter som är specifika och målinriktade för att förbättra den nuvarande nivån på framförandet. För att uppnå toppnivå, menar Ericsson et al, att man behöver just denna specifika form av övning. De flesta människor fokuserar mest på det de redan kan göra. Målinriktad övning, *deliberate practice*, är annorlunda: den utgår från att sätta in fokuserad och strukturerad kraft på det man *inte* kan. Den samlade forskningen inom olika ämnesområden visar att endast om man sätter in långvarig och stor kraft på det man inte gör särskilt bra, är det möjligt att bli den expert man skulle vilja bli (Hallam, 1997).

Schenk (2000) skriver att om man alltid bara övar på det man kan, utan att tänja gränserna, kommer man inte vidare i utvecklingen. Övningen kan visserligen vara behaglig men den resulterar inte i att kroppen anpassar sig för att kunna uppnå högre mål. Skulle man å andra sidan tänja gränserna för mycket, riskerar man att minska kvaliteten i övandet, tappa glädjen i att musicera och till och med utsättas för skador. Övningen blir för hård och progressionen för hastig. Idrottsprofessorn Dan Millman uttrycker det så här: ”Utveckling står i exakt proportion

till kraven. Utan krav blir det ingen utveckling; med små krav, liten utveckling; med felaktiga krav, felaktig utveckling” (Millman, 1994, citerad i Schenk). En annan coach från idrottens värld, fotbollstränaren Vince Lombardi, uttryckte det såhär: ”Practise does not make perfect, perfect practise makes perfect” (citerad i Irving, 1987, s 41).

Man skulle därför kunna ställa deliberate practise i motsats till att spela igenom stycket oreflektat. Om man däremot spelar igenom stycket som ett led i övningen inför ett framträdande, eller på ett annat medvetet sätt spelar igenom, fyller det ju en viktig funktion och kan därmed anges som deliberate practice.

#### **2.1.4 Övningslitteratur och forskning fram till våra dagar**

Ända sedan mitten på 1700-talet, och kanske ännu tidigare, har många böcker skrivits om hur man på bästa sätt lär sig spela och uppnår excellens på sitt instrument, i detta fall klaverinstrumentet. Vi kan hitta övningsrekommendationer ända från exempelvis Carl Philipp Emanuel Bachs *Versuch über die wahre Art, das Clavier zu spielen* (1753-62), fram till våra dagars uppsjö av böcker, forskningsrapporter och numera även internetbaserade hjälpmedel.

Stora klaverkonstnärer som till exempel Chopin och Liszt har gett värdefulla insikter i konsten att spela piano och i generationer efter dem har pedagoger och musiker lämnat sina bidrag till eftervärlden. Olika pedagoger och musiker anger sina olika vägar mot målet utifrån sina traditioner och tekniska skolor. När det gäller just pianospel, är det även så att en del av dessa metoder kan tyckas oförenliga och har sina olika anhängare. Medan vissa exempelvis har lagt tyngdpunkten på fingerspel och anslag med hjälp av fingrarnas rörelser, har andra lagt en större tonvikt vid större kroppsrörelser och armens tyngd och frihet.

Vi äger relativt mycket kunskap om hur framgångsrika pianister övar och har övat (Elder 1982; Gerig 2007; Mach 1980, 1988; Schonberg 1963). Men åtminstone när det gäller äldre mästare nås vi av deras idéer i form av i efterhand nedtecknad kunskap, intervjuer, eller traditioner förmedlad från en traditionsbärare till en annan. Empirisk forskning kring övning, däremot, har en relativt kort historia. Den första empiriska forskningsstudie man känner till gjordes av en ungersk pianist, Kovacs (1916), då han upptäckte hur svårt hans elever tyckte det var att spela utantill. Han finner att den mentala övningen är mycket viktig för memoreringen av musikstycken. Efter denna undersökning verkar det komma ett tomrum över ett par decennier då endast ett par undersökningar gjordes av övning och framträdanden (Jørgensen, 2004). Det kan sägas att nästan all empirisk övningsforskning, inom det musikaliska området daterar sig från sent 1900-tal. Tekniska framsteg har också gjort det möjligt att dokumentera och analysera aspekter av övning och framträdanden på ett helt annat sätt än tidigare. Flera undersök-

ningar där forskare spelat in en övningsprocess har genomförts (Duke, Simmons & Davis Cash, 2009; Hultberg, 2000; Miklaszewski, 1995). Inspelningar har gjorts av en eller flera musikers övningstid och man har till exempel undersökt hur musikerna förstår notbilden, tolkar den och vilka strategier man använder för att nå sitt mål att framföra musiken optimalt.

Liknande undersökningar kan också genomföras i form av intervjuer, eller i dagboksform, men framförallt har inspelningsmetoderna lett till att en sådan handling som övning, har kunnat undersökas alltmer sanningsenligt och exakt. Tekniska hjälpmedel har också i hög grad influerat vad som kan bli föremål för forskning och har lett till att ett ämne som övning blivit mer begreppsmässigt definierat för både forskarvärlden och utövaren.

Fostås (2002) påvisar att det finns ett stigande intresse för instrumentalelevs övning och att detta är på väg att bli ett viktigt och betydande forskningsområde. Fostås menar även att det är en fördel att kunna bygga broar mellan teoretiker som betraktar övning på lite avstånd och praktiker som har fördelen att ha levande erfarenheter av övning i sitt dagliga arbete både som musiker och pedagoger. Forskaren kan liksom en örn överblicka forskningsfältet, pedagogen å sin sida kan studera samma översikt och tänka: Här är det något vi kan ha nytta av i vår undervisning, framföra till våra elever och framför allt prova praktiskt.

## **2.2 Topprestationer**

### **2.2.1 Toppresterande individer**

Vi tycker om att betrakta topprestationer såväl på idrottsarenor som på det kulturella, vetenskapliga eller ekonomiska planet. Topprestationer är ju något som går utöver det vanliga. De kittlar vår fantasi och lyfter oss över det vardagen. Kanske ger de oss även hopp och motivation att kämpa.

Detta är i sig inget unikt för vår tid, tvärtom: även tidigare har man i kanske ännu högre grad hänförs av genier. Paganini och Liszt, för att hålla oss till musikaliska exempel, var sin tids stora idoler och fler än en trodde att de stod i förbund med mörkrets makter och att det var trolldom inblandat i deras fantastiska framträdanden. I de beskrivningar som finns bevarade av dessa toppresterande individer finns dock inte så stor vetenskaplig bevisföring, sanningshalten i historierna om deras liv är inte det viktigaste alla gånger för författarna. Det kan därför vara vanskligt att gå tillbaka i tiden för en forskare för att se om de dokumenterade händelserna verkligen ägt rum på ett sådant sätt som nedtecknats (Ericsson, 1997). Tidsfaktorn är en annan aspekt, ofta kanske inte de dokumenterade händelserna skrevs ned förrän 15- 20 år



efter att de ägt rum, varvid det varit svårt att säkert veta om det verkligen varit på det sätt man uppfattat.

Ericsson menar att om vi söker nå insikt i mänskliga topprestationer och dess gränser, behöver vi identifiera de mest framgångsrika utövarnas övningsstrategier. Om det skulle vara så att mekanismerna bakom framgångsrika individer och den generella befolkningen endast skiljer sig åt när det gäller till vilken grad kapaciteten utvecklas, då kan ju fynden från proffslivet även ha något att säga om utvecklingen av ”vanliga människors” begåvning. Som pedagog kunde man då dra nytta av dessa insikter och undervisa eleverna därefter. Som musiker har man nytta av att studera andras exempel.

### **2.2.2 Begåvning eller arbete**

K. Anders Ericsson vars tankar jag presenterat tidigare, är en av de forskare som starkast förknippats med synen att talanger och högt presterande individer är en produkt av långvarig övning. Han har forskat kring ämnet övning och topprestationer i en vid bemärkelse och han menar att även om det visserligen är möjligt att professionella utövare på den högsta nivån har någon särskild talang eller fallenhet inom sitt område, så är den samlade forskningen om sådana specialbegåvningar så pass liten att den inte äger någon generell giltighet (Ericsson 1997). De flesta fynd pekar i stället på att det är tiden av helhjärtat övande samt kvaliteten i övandet som ger resultaten i anmärkningsvärt många fall. Ericsson, Prietula och Cokely har funnit att det bakom de flesta topprestationer ligger en samlad träningstid av ungefär tio år eller 10 000 timmar, inom musikfältet ofta så mycket som 15-25 års övning, innan det varit möjligt att nå internationell standard (Ericsson, Prietula & Cokely, 2007).

Sam Snead har kallats en av de mest begåvade golfarna i historien; i synnerhet har man beundrat hans naturliga swing. Han har dock i en intervju sagt ”När jag var ung spelade jag hela dagarna och sedan fortsatte jag in på natten i ljuset av billyktorna. Mina händer blödde. Jag tror ingen arbetat hårdare med sin swing än jag gjorde” (citerat i Ericsson et al., 2007, min översättning). Det som för en betraktare tedde sig så naturligt var alltså resultatet av ett mycket hårt arbete. Även i en undersökning från 1985 där Benjamin Bloom, tillsammans med flera forskare, studerar ett antal mycket framgångsrika unga elitutövare i ett flertal olika ämnen, från matematik till musik, konstateras att det är förvånansvärt få medfödda kvaliteter som krävs. Det enda som visade sig vara verkligt avgörande, var fysiska förutsättningar som kroppslängd och kroppsbyggnad, men dessa ägde betydelse endast i sportsammanhang (Bloom 1985).

Det är ju logiskt att tiden är en viktig faktor i övning och inläring. Men i en undersökning av 17 avancerade pianostudenters övning av samma sekvens i en Shostakovich konsert, fann tre forskare att tiden i sig inte är avgörande (Duke et al., 2009). Man spelade in pianisternas övningstid med videokamera och jämförde sedan de olika övningsstrategier de använt för att se särskilda mönster. Resultatet visar att det inte enbart tiden i sig som är avgörande, utan även vad man gjort under tiden och framförallt övningens kvalitet.

## 2.3 Övningsstrategier

Det krävs flera förmågor för att uppnå gott musikaliskt kunnande och olika musiker har sina respektive styrkor och svagheter. Forskningen tyder också på att en del musikaliska färdigheter verkar utvecklas ganska oberoende av varandra. Detta kan i sin tur bero på individens redan uppnådda färdigheter samt faktorer i läromiljön som inbjuder till utveckling av en viss färdighet men inte en annan (Hallam 1997). En del i det reflekterande övandet är att kunna utnyttja de övningsstrategier som står till buds för att lösa ett visst problem. Det finns en rad strategier för att öka övningens effektivitet. Graabrek-Nielsen (1997) har studerat de olika strategier som studenter vid högre musikutbildning använt sig av under sin övning. Hon har delat upp strategierna i två grupper, de primära och de stöttande. De primära är mer direkt och praktiskt kopplade till övningen medan de stöttande har med mer generella företeelser att göra, så som att exempelvis kunna behålla koncentration och motivation, planera sin övningstid, sortera ut vad som är väsentligt och mindre väsentligt och så vidare.

Här följer en kort genomgång av några primära, praktiska övningsstrategier. Men först en viktig princip i all motorisk inläring, den så kallade *snöstigsprincipen*.

### 2.3.1 Snöstigsprincipen

Robert Schenk citerar i sin bok *”Spelrum”* (2000) idrottsprofessorn Dan Millman, som kallar hjärnans motoriska inlärningsbanor ”snöstigsprincipen” och neurologen Frank Wilson, som kallar dessa ”snöstigar” för det neuromuskulära partituret. Millman gör alltså en liknelse med spår i nyfallen snö. Första gången man trampar upp stigen är den viktigaste och mest avgörande för hur spåret sedan kommer att se ut. Sedan är det lätt att gå i samma spår en gång till och en gång till. För varje gång vi utför en rörelse på vårt instrument kommer sannolikheten att vi kommer att kunna utföra den på samma sätt igen att öka. Det första försöket vi gör att utöva en ny färdighet är dock det avgörande eftersom vi då inte har någon tidigare ”stig” att följa. Det är då rörelsen präglas in och stigen så att säga trampas upp. Alla rörelser övas in, även de oavsiktliga; hjärnan är i den bemärkelsen lite ”dum” och kan inte sortera bort de fel-

aktiga mönster den utsätts för. Det motoriska minnet är ett viktigt redskap för ett lyckat framförande eftersom rörelserna på instrumentet är så grundläggande. Framför allt gäller det för ett instrument som pianot där så mycket avgörs i själva anslagsögonblicket och så lite som därefter kan göras åt den klingande tonen. Detta kan exempelvis jämföras med att slå en golfboll eller en tennisboll. En felaktig inläring kan sitta kvar mycket länge i muskelminnet, så en grundläggande regel för inläring blir därför: ”Upprepa aldrig samma fel, för då trampar man allt mer upp en önskad stig” (Millman, citerad i Schenk 2000, s.171).

Ett kännetecken för professionella utövare i någon disciplin är inte frånvaron av misstag utan att man genast rättat misstaget. En elev kan tro att en lärare eller en professionell musiker aldrig spelar fel, men så är naturligtvis inte fallet, däremot visas professionaliteten just genom de effektiva övningsstrategier man utvecklat för att genast ta itu med felen (Duke et al., 2009).

### **2.3.2 Rörelser**

Gyorgny Sandor (1995) har skrivit något liknande som resonemanget om snöstigsprincipen: att en stor del av övningen är att lära in goda rörelsevanor genom att upprepa samma rörelser många gånger. Dock menar Sandor, liksom de flesta andra både äldre och nutida pianister och pianopedagoger (Bernstein, 1981; Elder, 1982; Gerig, 2007; Giesecking & Leimer, 1972; Lhevinne, 1972; Neuhaus, 1982) att det finns en fara i att enbart mekaniskt upprepa rörelser och toner utan att vara fullt medveten och koncentrerad i arbetet. De säger i stort sett samma sak allihop vad gäller detta: för att minimera tiden som går åt för att lära sig något bör man sträva efter maximal koncentration, eftersom muskelminnet lagrar informationen från alla genomspelningar oavsett om de är rätt eller inte. När man sedan behärskar rörelsen till fullo går den från att vara medveten till att vara undermedveten, man bara ”gör det” utan att tänka (Sandor, 1995).

Liknande tankar finner vi hos Bruser (1997). Bruser talar om vikten av en avspänd kroppshållning för att inte felbelasta kroppen: genom att undvika det statiska och låsta i kroppshållningen frigörs vi till att spela och skapa musik utan spänningar. Den spelande kan i sämsta fall inta en kroppshållning som inte är särskilt vilsam, kanske statisk och dessutom långvarig. Pianisten Barbara Lister-Sink (2008) har i sitt videomaterial ”*Freeing the Caged Bird*” gett ett värdefullt visuellt bidrag till detta. Liksom Bruser (1997) är hon inspirerad av Alexandertekniken och betonar vikten av rätt hållning och ergonomiskt riktiga rörelser för ett avspänt spel. I en noggrant utarbetad metod från det enklaste anslag - *basic stroke* - via små stycken i gradvis ökande svårighetsgrad, utvecklas metoden till att slutligen omfatta de mest komplicerade rörelser.

Även Rostvall och West (1999) betonar vikten av att göra rätt från början, eftersom de menar att det är svårt att i efterhand förändra inlärd rörelsemönster. De använder sig av den så kallade *schemateorin*, en teori inom inlärningspsykologin: genom att upprepa något moment, till exempel en grundläggande rörelse, gör man den kunskapen till sin egen och har därmed utvecklat ett automatiskt inre schema för hur rörelsen skall utföras. Rörelser vid instrumentet, handställning och kroppshållning är alla sådana funktioner som man så småningom utvecklar som scheman - som "blivit en del av vår omedvetna kunskap" (s. 57) och som vi gör automatiskt, nästan utan att tänka. Rostvall och West betonar hur viktigt det är att låta ett schema i taget befästa innan man tar itu med nästa moment eftersom det är svårt för kroppen att utföra för många komplicerade rörelser åt gången.

### **2.3.3 Övning indelad i smådelar**

En välkänd övningsstrategi är att dela upp materialet i små delar och bemästra små segment i taget. Bland annat Miklaszewski (1989) talar i sin forskning om att dela upp övningsmaterialet i sådana små segment för att sedan nå det långsiktiga målet att kunna framföra musiken såväl tekniskt som uttrycksmässigt tillfredsställande. Miklaszewski spelade med videokamera in tre professionella musiker som lärde in två skilda stycken av olika karaktär. Han kunde konstatera skillnader både i de respektive strategier de använde och hur lång tid det tog för dem att lära sig en viss sak. En av musikerna byggde upp stycket bit för bit och brydde sig inte så mycket om helheten till att börja med. De andra två utgick från musikens helhet och tog därefter detaljerna. Miklaszewski föreslår att denna skillnad kan ha ett samband mellan musikernas olika personligheter.

Att öva in små bitar i taget är även ett viktigt steg i memoreringsprocessen som vi skall se senare. Det är ett välkänt faktum att hjärnan inte klarar av att transportera för långa avsnitt i taget från korttidsminnet till långtidsminnet. Barbara Lister-Sink (2008) tar dessutom upp den tekniska aspekten av att dela upp materialet i små delar. Hon ger rådet att dela upp rörelserna vid pianot i sådana små delar och bemästra rörelsen flytande för att sedan lägga till avsnitt efter avsnitt, hela tiden avspänt. På så sätt byggs stycket in nästan koreografiskt i musklernas minne. Armen stöder hela tiden fingrarnas rörelser och avlastar deras arbete. Här kan man se en fördel gentemot att enbart öva långsamt, eftersom koreografin i ett långsamt stycke kan bli en annan. Att därför öva små bitar i rätt tempo kan ge en större säkerhet i själva rörelsen.

Hallam (1997) konstaterar att det inte är fråga om att välja principiellt mellan en helhetssyn på materialet som skall läras in, eller att lägga fokus på delarna, utan snarare under vilka omständigheter det ena eller det andra är det bästa.

### 2.3.4 Långsam övning

Att öva långsamt måste vara en av de mest välkända övningsstrategier som finns. Att ge sig tid att uppleva musiken in i minsta detalj kan ge en värdefull vila i övningen. Att öva långsamt kan ibland upplevas som tråkigt men behöver absolut inte vara det, utan tvärtom kan det öppna för ett lyssnande där man hör varje skiftning i nyans och stämning. Det är emellertid inte en lösning för alla problem, utan koncentrationen blir här oerhört viktig! (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007) Till exempel måste man vara medveten om att det för en pianist kan vara riskabelt att bestämma fingersättningen utifrån det långsamma tempot, eftersom de flesta fingersättningar då kan kännas bekväma. I det snabba tempot däremot, kan det krävas helt andra rörelser i hand och arm, och fingersättningen man valt fungerar då inte längre (Chang, 2009; Elder, 1982).

Litteratur från ett helt annat fält är även här intressant att jämföra med. Till exempel talar golflegenden Ben Hogan om vikten av ett långsamt golfspel för att uppnå skicklighet i sin swing. och i boken, ”*Slow Practice Will Get You There Faster*”, som utgår från Ben Hogans tankar, talar tennistränaren Ernest Dras med flera, om begreppet *slow motion practice* (Dras 2009). *Slow motion practice* handlar, precis som uttrycket anger, om att spela extremt långsamt och med en oerhörd koncentration in i minsta detalj, för att bygga in en säkerhet i varje minimal rörelse.

Den långsamma övningen kan leda till en säkerhet i tempo och i klangkontroll som annars är svår att uppnå. Välkänd är metoden att öva med metronom i ett gradvis allt snabbare tempo för att till slut befinna sig i det optimala tempot. Genom att successivt och nästan omärkligt ha ökat metronomtalet, har man inte övat in några spänningar, eftersom man aldrig forcerat tempot. Att öva riktigt långsamt stärker också memoreringen. Muskelminnet blir ett annat och man behöver tänka efter vad som kommer närmast och därmed använda andra minnesstrategier. Man skulle kunna säga att ett långsamt och omsorgsfullt spel resulterar i djupa och gedigna snöstigar.

Robert Schenk (2000) skriver:

När du övar långsamt ska du öva med god teknik och ergonomi, samtidigt som du mår om alla musikaliska element. Den långsamma versionen ska alltså vara en komplett musikalisk tolkning, under förstöringsglas, och inte bara en teknisk version. Då har du ”allt bagage med dig” på stigen, när du sedan börjar öka tempot (s 196).

### 2.3.5 En hand i taget

Att öva en hand i taget kan, förutom välbehövlig vila till den hand som inte spelar, även ge en förmåga att höra detaljer i musiken man annars skulle ha missat. I pianospel har ju vänsterhanden ofta en lika stor funktion som högerhanden och kräver lika stor omsorg och uppmärksamhet. Inte minst i polyfon musik, som till exempel av J. S Bach, är vänsterhandens stämma eller stämmor en lika stor del av styckets melodiska material som högerhandens (Chang, 2006; Giesecking & Leimer, 1972; Lhevinne, 1972).

I memoreringsarbetet är det också en stor fördel att inte ta för mycket åt gången och dela upp det som skall memoreras, så även här finns en fördel i att lyfta bort en hand i taget. Man har då tid att koncentrera sig helt och fullt på den hand som spelar. Även i mötet med ett nytt material finns det en fördel i att öva en hand i taget eftersom det är lättare att läsa och koncentrera sig på en sak åt gången (Chang, 2009).

## 2.4 Övning och framträdande

### 2.4.1 Att framträda

Övning och framträdande ligger nära varannat, liksom mål, självförtroende och motivation. Man kan ju ställa sig frågan: Öva - för vad?

En stor del av all övning syftar väl till att musiken skall framföras för en publik så småningom, även om övning för repertoarkännedom och bara för att njuta av musiken naturligtvis också är mål att värna om (Klickstein, 2009). Eftersom syftet med övningen blir en ett annat när musiken skall sitta i minne och hålla genom psykisk anspänning och annat (en främmande konsertsal och/eller ett främmande instrument till exempel) till skillnad från när man bara spelar för sitt eget nöjes skull, blir övningsstrategierna annorlunda. Möjligen är användning av målinriktade övningsstrategier något som blir aktuellt först när det blir klart att musiken skall framföras.

McCormick & Mc Pherson fann i en studie gjord med unga instrumentalister att det existerade ett starkt samband mellan tilltron till den egna förmågan och framträdandet (McCormick & McPherson, 2006). Schenk talar om *jag-kan-känslan* (Schenk, 2003 s.176).

Pianisten och pedagogen William Westney (2003) skriver följande angående framträdande:

Why bother with performing at all? For one thing, it's the crucial culminating step of the learning process, the capstone experience that pulls everything together. When you perform something well onstage, it is really a part of you, in a way that no practice room moment can duplicate. Even more importantly, performing means communicating with others, so music comes into its own as

a magical language when it takes to the stage. It's sharing of music that gives it its fullest meaning"(s 139).

### 2.4.2 Övning och memorering

Ett centralt område för den klassiske pianisten, som oftast återger någon annans musik, är memoreringen. Det ställer krav på stort fokus i övningen för att få musiken att sitta säkert i minnet under alla omständigheter. Vi har att förhålla oss till många stämmor som var och en skall ha sin kvalitet och personlighet.

De flesta musiker är nog överens om att det ligger en fara i att lita för ensidigt på sitt motoriska, muskelstyrda minne i en konsertsituation. Risken finns att nerver kan sätta den vanliga känslan ur spel, man kan glömma och tappa bort sig eftersom det inte känns som det brukar om och när nervositeten kommer. Det är därför viktigt med en god mental memorering.

Vägen dit är en medveten övningsprocess, som kräver full sinnesnärvaro och koncentration. Werner (1996) talar om vikten av korta mycket koncentrerade övningspass. Han betonar också vikten av att öva långsamt, för att hinna med alla de mentala processer man sedan måste utföra i det snabbare tempot. Att spela snabbt och spela fel blir snarare en senväg än en genväg. Även hos Timakin (1992) och Neuhaus (1982) möter vi samma idéer. Neuhaus skriver dessutom att klangen, musikens innersta materia och substans, är det viktigaste vi skall ägna vårt arbete åt. Teknik är endast ett medel för att nå fram till målet, som ju är en levande interpretation. Han påminner om att teknik kommer från det grekiska ordet *téchne*, som betyder konst. En fullkomlig teknik innebär alltså ett förtydligande av musikens innehåll och mening och är inte ett självändamål (Neuhaus, 1982, s.14). Viktigt för memoreringsprocessen är vidare att förstå sitt material och analysera det på ett meningsfullt sätt i tonart, ackord, notgrupper, skalor och rytmmonster

Williamon och Valentine (2000) fann att pianister som arbetade med längre avsnitt under memoreringsprocessen i ett tidigare skede gav ett bättre framförande av musiken på konsert. De genomförde en studie av 22 pianister indelade i fyra nivågrupper. Alla fyra grupper memorerade varsitt stycke av Bach, indelat efter nivå, under några veckor. Studien visade dessutom att deltagarna i den längst komna gruppen övade nästan fyra gånger längre, rent tidsmässigt, än de inte lika långt komna deltagarna. Vad som dock utmärkte de bästa framförandena inom alla grupper var längden på de sekvenser man övat. Samtidigt betonar Chang (2009) att det är mycket viktigt att inte ta för stora memoreringsavsnitt i början, för att inte överlasta hjärnan och för att det memorerade säkert skall landa utan minsta osäkerhet i långtidsminnet.

Den mentala övningsprocessen, alltså att tänka sig tonerna utan att spela dem, är kanske det mest avancerade steget i inläringen. Det är ett utmanande arbete för hjärnan att utan instrumentet kunna höra musiken inom sig och se en mental bild av sitt framförande. Detta skulle också kunna fogas samman med den mentala träningen i framförandesituationen. Visualisering är ett mycket kraftfullt verktyg för ett optimalt framförande; många pianister använder sig av detta (Elder, 1982; Giesecking & Leimer, 1972; Mach, 1980). Jag är ganska övertygad om att en memorering som verkligen håller när det gäller, har sitt viktigaste ursprung här. En stor fördel är att när musiken spelas i huvudet låter det alltid fantastiskt - inga begränsningar i teknik eller instrumentkapacitet finns ju. Den enda begränsningen blir väl möjligen i ens fantasi. En del musiker memorerar strax innan de skall somna och har funnit att hjärnan bearbetat kunskapen under tiden de sovit. Dorothy Irving (1987) talar om den aspekten: hon skriver att mycket av hennes memoreringsarbete skedde under natten. Hon hade för vana att gå igenom sångerna innan sömnen kom och fann på morgonen att minnet, autopiloten som hon kallar det, tagit hand om memoreringsprocessen under sömntimmarna och att hon faktiskt kunde mer på morgonen (Irving s 48).

### **2.4.3 Övning och mental träning**

Mental träning, det vill säga att via tankens kraft kunna sikta mot ett önskat resultat, är något synnerligen viktigt i en prestationsladdad situation. Man kan ta hjälp av stärkande inre bilder eller bara medvetet fokusera på den positiva energinivån eller liknande (Green, 1986; Greene, 2006; Werner, 1996). Att genomföra detta kräver övning i att bli mer medveten om sitt psyke och hur det reagerar i olika situationer. Till exempel kan negativa tankar dominerade av missmod eller rädsla, komma att överskugga de positiva. Genom träning i att välja de positiva tankarna hanterar man en utsatt situation mer konstruktivt än utan träning (Augustsson & Holm, 2005; Lundeberg, 1991; Werner, 1996).

Man kan reagera med kamp, flykt eller helt enkelt bli paralyserad när pressen blir för stor. För den som har lärt sig mental träning blir sådana beteenden mindre vanliga och man ger inte efter för dem så lätt (Augustsson & Holm, 2005; Railo, 1992; Uneståhl, 1979).

De flesta musiker kommer att behöva förhålla sig till nervositet och press på något sätt under sin yrkeskarriär och det är klokt att ta till sig de tips som psykologer kan bidra med. Det finns flera likheter mellan en musikers prestation på scenen och till exempel en idrottsprestation där det gäller att vara bäst när det verkligen gäller. Även om musiken inte får låta som en idrottsprestation...



## 2.5 Övning och kreativitet

Irving (1987) menar att även den tolkande musikern, som alltså återger någon annans musik, är kreativ. Att ha musiken i minnet, säkert memorerad, öppnar för en fri kreativ aspekt på framförandet som man helt enkelt inte kan nå om osäkerheten är för stor. Kreativitet och problemlösning ligger också nära varandra, vilket gör kreativiteten till en oundgänglig del i övning och reflektion (Burnard, 2006; Werner, 1996). Och ett musikaliskt framförande utan en kreativ aspekt blir för den delen inte särskilt inspirerande, om det ens är möjligt.

Betraktad ur ett brett perspektiv skulle vi kunna säga att kreativitet och utveckling intimt hänger samman. Ja, kreativitet och mänskligt liv i stort är intimt förbundna. De flesta stora pedagoger och psykologer talar om kreativitets betydelse för individens förmåga till utveckling. Vygotskij och Montessori till exempel, talar om lekens betydelse för att öva kreativt tänkande och på så sätt förstå verkligheten bättre. Montessori ser på leken som barnens arbete och att barnen genom den bygger upp sig själva och sin verklighet (Ahlqvist & Gustafsson 2005). Lek och skapande bör vara en del i både övning och musikundervisning. Undervisningen kan mycket väl kännas som en lek för eleverna och samtidigt fullfölja de höga mål man kan ha satt för den (Schenck, 2000). I likhet med Schenck menar Nachmanovitch att leken är en av de primära livsfunktionerna. Enligt honom är leken kreativitets startpunkt och roten varifrån äkta konst härleds. "Alla skapande handlingar är lek" (Nachmanovitch, 1990, s.47).

Det som emellertid kännetecknar många stora författare, musiker eller konstnärer är emellertid deras fokus på hantverket och deras regelbundenhet i arbetet: Strindberg skrev på förmiddagarna, Hemingway skrev femhundra ord om dagen, Beethoven komponerade på förmiddagarna och promenerade på eftermiddagarna, exempelvis.

Det tycks alltså som om den kreativa processen tycker om regelbundenhet och en smula tråkighet rentav. Goethe har sagt att "Vad du än anser att du kan göra eller tror du kan göra så skall du börja med det eftersom handlingen besitter magi, nåd och kraft." Det gäller kanske bara att börja och börja igen. Kanske är det inte svårare än så. Att vänta på inspiration verkar däremot inte fungera.

En del av förklaringen till att man kan bli fascinerad av övning finner vi kanske i det tillstånd av *flow* som kan uppkomma när vi intensivt sysselsätter oss med något. Csikszentmihalyi (1990) menar att omtyckta aktiviteter "... framkallar ett tillstånd av vidgat medvetande, som är så lustfyllt att man ofta inte behöver någon annan belöning för det man gör än att få upprepa upplevelsen" (s. 39). Han menar vidare att det totala uppgåendet i en specifik uppgift kan

leda till en befrielse från de vanliga bekymren över personliga eller allmänna livsproblem eftersom man så blir ”ett” med uppgiften. Man kan glömma både tid och rum.

## 2.6 Övning och motivation

Motivation definieras enligt Nationalencyklopedin på följande sätt: ”De faktorer hos individen som väcker som väcker, formar och riktar beteendet mot olika mål”. Skolverkets granskningsnämnd (2003) har definierat motivation och lust att lära, som att ”den lärande har en inre positiv drivkraft och känner tilltro till sin förmåga att på egen hand och tillsammans med andra söka och forma ny kunskap” (s.9).

Det finns många teorier om motivation: de förklarar vad som får oss att handla och varför vi gör vissa saker snarare än andra (Stensmo, 2008).

Hallam (1997) fann att nybörjares syn på motivation avspeglade den som fanns hos professionella musiker: en inre motivation, en yttre motivation och en blandning av dessa båda. Flera nybörjare, beskriver hon, hade negativa känslor gentemot övning och flera menade att de inte skulle ha övat alls om inte föräldrarna utövat påtryckningar. Hallam beskriver också Harnischmachers forskning, där han bad några unga musiker att skriva dagbok kring sin övning. Där framkom en del klara olikheter i skilda åldrars sätt att närma sig uppgiften, och han tyckte sig urskilja flera stadier. I 8-10 årsåldern var de musikaliska aktiviteterna mer lekorienterade. I 11-12 årsåldern tillkom ett större allvar och en större arbetsmoral och man blev mer målorienterad. I tidigare tonåren blir övning en daglig arbetsrutin, medan de lekfulla delarna av musikskapandet tjänar till avslappning. Slutligen i senare tonåren och början av vuxenlivet tillkommer en reflektion omkring ens egen personlighet och kapacitet och en större medvetenhet om standard, effektivitet och kvalitet. Eleverna fick skriva ner de kortsiktiga och långsiktiga mål som de uppfattade kunde ha en positiv inverkan på deras övning. Målen kunde till exempel vara att få spela med andra, spela vissa favoritstycken, göra läraren nöjd eller att få ägna sig med kärlek åt instrumentet. Missnöje med övningen noterades också. Detta kunde ha att göra med att man tyckte musiken var tråkig eller att man hade andra aktiviteter, som konkurrerade om utrymmet. Harnischmacher fann att motivationen såg väldigt olika ut för respektive elev. Han kunde se skillnader i inre och yttre motivation. Han fann dock att även om övningen initialt kan vara betingad av yttre faktorer är det möjligt att senare uppleva en inre motivation i form av att jobba fram mot ett mål, uppleva utmaningar, uppleva kärlek till musiken och så vidare (Hallam, 1997). Det är möjligt att en inre motivation leder till längre övningspass, för att man tycker så mycket om övandet. Musiker med yttre motivation utvecklar kanske strate-

gier för att göra övningen mer effektiv och tidsbesparande. Det är möjligt att båda musikerkategorierna når samma nivå i framförandet.

Många forskare inom det pedagogiska fältet har konstaterat att när lärandet är positivt har det stor effekt på såväl självförtroendet som motivationen hos den lärande och har en positiv inverkan på vidare lärande. När övningen däremot inte leder fram till något positivt resultat eller rent av känns motigt är följden att motivationen kan dala, precis som fallet var i min egen upplevelse av övning under en period. I de stunder då jag brottades med negativa och kritiska inre röster när jag skulle öva på musikhögskolan blev det smärtsamt tydligt hur självförtroendet satte ett rejält krokben för motivationen. Det verkar även som om detta med att fortsätta spela och inte ge upp till viss del beror på hur lätt man kan tillgodogöra sig ny kunskap och omsätta den och göra den till sin egen, samt hur interaktionen mellan lärare och elev ser ut. Costa-Giomi (2005) finner i en studie att de elever som senare hoppade av sina pianostudier oftare sökte ögonkontakt med sin lärare, samt sökte lärarens bekräftelse oftare. De fick däremot mindre av den varan än de högre presterande elever som valde att stanna kvar i undervisningen.

Karlsson (2002) finner i sin undersökning av det svenska estetiska gymnasieprogrammet, att studenterna anger läraren, sin egen insats och sin egen förmåga som faktorer för sin motivation samt ett lyckat studieresultat, medan de faktorer studenterna angett som orsaker till bristande motivation också var den egna insatsen och förmågan, men även att förkunskaper fattats.

## **2.7 Föräldraengagemang**

Flera forskare har undersökt hemmiljöns betydelse för musikstudier (Hallam, 1997). Framförallt vad det gäller elever på en hög nivå. I de fall man studerat så kallade underbarn har man sett att individer som gör remarkabla insatser inom musikområdet ofta har ett starkt engagemang i sin hemmiljö (Sosniak, 1985). Många har familjemedlemmar som själva är involverade i musik eller är professionella musiker.

Det kanske mest berömda exemplet på en pedagogik som verkligen på ett strukturerat sätt använder sig av föräldrarnas inflytande är Suzukipedagogiken som tar föräldrabarnrelationen med i beräkningen i en uttänkt pedagogik (Suzuki, 1969).

Föräldrar är mycket viktiga i barnets process mot att bli en självstyrande musiker och McPherson (2009) har identifierat några områden som forskare sett inverkar positivt på förmågan till motivation och självstyrande lärande:

- **Kompetens:** Ju mer föräldrarna ser barnen som kompetenta under den tidiga barndomen, ju mer kommer barnen sedan att se på sig själva som kompetenta individer, vilket i sin tur får positiv påverkan på lärande, förmågan till självstyrande strategier och uthållighet vid motgångar.
- **Självständighet:** Föräldrar som uppmuntrar sina barn till självständighet får barnen att känna sig självstyrande, att visa större kunnande och ta övergripande större ansvar för sitt lärande.
- **Tillhörighet:** Barn behöver få känna sig delaktiga och nära sina föräldrar. Forskning visar att den högsta graden av inre motivation för musikstudier uppvisar de barn som av lärare och föräldrar möter en varm, förstående och kärleksfull miljö.
- **Meningsfullhet:** Framgång och glädje blir följderna av ett lärande där eleven känner att det man lärt sig är meningsfullt och tillmäts värde av föräldrar och lärare. Det är också viktigt att de egna målen känns betydelsefulla. En känsla av meningsfullhet förebygger uttråkning och gör att man vill och orkar arbeta mot ett mål. (fritt översatt)

En läkare som forskat i den rent fysiska spelprocessen hos små barn menar också att föräldrar spelar en stor roll i att övervaka att övningsstunderna blir lagom långa, så de små och ännu inte färdigutvecklade musklerna inte överansträngs (Fry, 1986).

## 2.8 Den självreglerade övningen

Jørgensen (2004) ser övningen som en ”sjävlärande” handling och menar att musikern i övningsituationen är sin egen lärare. Därför anger flera forskare och pedagoger det som ytterst viktigt att musiker i tidiga år får lära sig att själva kunna reglera och lyssna till sin egen övning, och på detta sätt kan fungera som sin egen lärare. Det är av stor vikt att vara en reflekterande musiker och att kunna styra sin övning - att öva upp en förmåga att analysera sitt musicerande, och kunna avgöra var arbete behöver sättas in och hur uttrycket av musiken skall kunna vidarebefordras. Detta sätter en elevs förmåga att reflektera på prov. I sin tur skulle kanske färdigheter som kreativitet, problemlösning och även motivation och självkänsla kunna utvecklas ytterligare (Costa-Giomi, 1999). Eleven kan i lärarens frånvaro ge sig själv uppgifter och kontrollera och handleda sitt eget arbete (Bartolome, 2009; Fostås, 2002; Graabrek-Nielsen, 1998; Mc Pherson, 2006).

Det skulle vara fantastiskt ur övningsynpunkt om vi som lärare hade kunnat vara med eleverna i hemmet genom hela veckan. Visserligen tar föräldrar i många fall på sig denna roll men våra elever måste ibland ta över denna roll själva, kanske tidigare än de bör och blir därmed tvungna att vara som Fostås (2002) skriver: ”den påpassliga, den hjälpsamma, den allvetande, den inspirerande” (s. 200 ).

### **3. Metodologiska aspekter och teoretisk ram**

I denna del beskriver jag de metodologiska aspekter av studien som har att göra med dess förankring i aktionsforskning och i den livsvärldsfenomenologiska forskningsansatsen.

#### **3.1 Aktionsforskning**

Ursprunget till begreppet aktionsforskning brukar tillskrivas Kurt Lewin och termen används som ett samlande begrepp för studier som innehåller ömsesidig interaktion mellan å ena sidan den teoretiska forskningen och å andra sidan den praktiska dagliga verksamheten i det utforskade området. På det sättet är aktionsforskningen ett utmärkt exempel på hur det teoretiska forskarperspektivet kan samverka med det praktikerinriktade synsättet. Lewin intresserade sig för sociala och psykologiska studier och ville relatera sin forskning till det dagliga livet (Phillips, 2008). Denscombe (2007) citerar Lewin, där Lewin säger: ”Forskning som inte producerar annat än böcker är inte tillräcklig” (s. 123, min översättning).

Aktionsforskning kan också ofta relateras till mindre forskningsprojekt där fynden i forskningen inte nödvändigtvis måste vara av stor dignitet, utan mycket väl kan vara som Denscombe (2007) skriver: ”på mikronivå” (s. 125). Därför lämpar sig aktionsforskning mycket väl i lärosituationer där läraren också blir forskaren som kan förändra sitt arbete efter resultaten man funnit, vilket blir en form av självreflektion och utvärdering. Kopplingen till min egen undervisning i min studie, gör att den i någon mening blir en typ av sådan utvärderande aktionsforskning, där jag vill undersöka hur mina elever övar och försöka se vilken effekt min undervisning haft på deras övningsvanor, motivation, bruk av strategier och reflektion omkring det de gör. Jag har också ett bakomliggande mål att försöka komma på vad som motiverar mina elever att vilja spela piano, eftersom jag då kan ge dem uppgifter som känns stimulerande och roliga för dem och som därmed påverkar övningen positivt.

En svaghet hos aktionsforskningen i ett vetenskapligt sammanhang, menar man, är de låga krav på validitet som ställs på resultatet. Eftersom man kan välja att undersöka en liten utvald grupp i ett visst sammanhang, kan man därför inte se något generellt representativt för en större grupp och därmed är det inte säkert att det av forskningen kan dras generella slutsatser (Phillips, 2008). Bland annat detta gör att aktionsforskning ibland beskrivits som den svagaste av forskningsgrenar. Detta hindrar dock inte att värdefull kunskap ändå kan utvinnas. Värdefull åtminstone i den kontext där man befinner sig. Det är viktigt inom aktionsforskning att inte dra för stora generellt svepande slutsatser av sina resultat, utan vara medveten om det

sammanhang som undersökningen gjordes i och de specifika mönster som råder just där och då (Denscombe, 2007).

I en viktig bemärkelse är min undersökning inte en renodlad aktionsforskning, eftersom man inom aktionsforskning inte direkt avser att undersöka någon annans livsvärld eller uppfattningar om något specifikt. Aktionsforskningen är mer inriktad på själva det egna arbetet, processen och utvecklingen av denna. Därför är det viktigt att även inta det livsvärldsfenomenologiska perspektivet i denna studie, som ju också försöker ge ordet till eleverna och deras egna uppfattningar om sin egen process. Det finns dock ett viktigt demokratiskt drag i all aktionsforskning eftersom den räknar med att deltagarna intar en aktiv roll i studien. De blir alltså i den bemärkelsen snarare medagerande forskare i studien än passiva forskningsobjekt som utsätts för en undersökning.

Denscombe (2007) vill urskilja fyra viktiga drag i aktionsforskning. Han menar att den skall vara:

- **Praktisk**, och ha att göra med riktiga problem och frågeställningar i en arbetsrelaterad kontext.
- **Förändringsstimulerande**, vare sig det har med att lösa ett praktiskt problem att göra eller bara leda till utveckling och en vidgad sin syn på sin verksamhet.
- **Cyklisk** i sin form, när det gäller förloppet. Den ena fasen går över i den andra. Forskningsprocessen leder över i förändring av arbetet som leder över i utvärdering som leder över i vidare forskning och så vidare.
- **Aktivt deltagande** av deltagarna i studien är viktigt. Det är de som är studiens huvudsak. (s. 123, fritt översatt)

Denscombe (2007) väljer också att se aktionsforskningen mer som en strategi för social forskning, än som en metod.

### 3.2 Livsvärldsfenomenologi

Det livsvärldsfenomenologiska perspektivet, tar vara på människors erfarenheter av det som studeras. Ordet fenomen kan ledas tillbaka till grekiskans *phainestai* som betyder att visa sig, avslöja sig eller uppenbara sig (Olsson & Sörensen, 2007). Ett fenomen upplevs alltså direkt genom våra sinnen utan att ta omvägen via abstrakta teoretiska begrepp (Denscombe, 2007).

Fenomenologin har vid sidan av bland annat hermeneutiken, ibland angetts som en motvikt till positivismen, det vill säga det mätbara och naturvetenskapliga förhållningssättet till forskning, och har ibland använts som ett paraplybegrepp som kan täcka in flera olika forskningsproblem som inte riktigt låter sig undersökas med mätbara metoder. Det kan emellertid vara problematiskt att så förenklat ställa upp begrepp som motpoler och generalisera betydelse

alltför grovt (Denscombe, 2007). Metoder inom olika forskningsparadigm är starkt sammankopplade med bakomliggande teorier. (Ordet paradigm är mångtydigt, men i den vanligaste bemärkelsen används ordet för att beteckna det som den samlade vetenskapen kommit fram till är sanning inom en viss vetenskaplig disciplin.)

Fenomenologin anses höra hemma inom det empirisk-holistiska (kvalitativa) paradigmet, liksom hermeneutiken och de bägge perspektiven tar, vid sidan om fenomenografin, vara på livsvärlden som forskningsansats och har sitt ursprung inom filosofi, sociologi och antropologi (Olsson & Sörensen, 2007). Medan hermeneutiken ställer frågan "Vad är det som visar sig här och hur tolkar vi detta"... ställer sig fenomenologin mer frågan "Hur kan det upplevas att...", "Hur är det att..." De är emellertid båda metoder som söker innebörd i enskilda människors upplevelser av sin omvärld och kan på det sättet vara svåra att skilja åt. Fenomenologin är dessutom inte ett enhetligt begrepp, utan kan, om man studerar begreppet i detalj, betyda flera olika saker (Bengtsson, 1999).

Den moderna fenomenologin anses börja hos filosofen Edmund Husserl, och återfinns även senare hos bland annat den franske filosofen Merleau-Ponty. Deras arbeten omkring varat och människans livsvärld har haft stor betydelse för tänkandet omkring hur vi som mänskliga varelser är intimt sammanflätade med varandra och påverkar varandra (Bengtsson, 1999). Genom interaktion och kommunikation oss emellan, kan vi få ta del av dessa våra olika världar och synsätt.

Jag har ofta undrat hur det är att vara någon annan. Bara jag vet ju hur det är att vara jag. Det kan kännas ensamt ibland. Vi kan aldrig helt och fullt förstå en annan människa, det finns alltid en liten form av mysterium kvar. Att förstå barns tankar kan vara extra svårt ibland. Eva Johansson (2003) som forskat i barns perspektiv, menar att även om barnets livsvärld tar sig uttryck i barnets sätt att vara och agera är våra möjligheter att fullt ut förstå begränsade. Vi tolkar det vi ser med hjälp av vår inlevelseförmåga. Det gäller alltså att ha en öppen och intresserad inställning och vara närvarande.

Claesson (1999) citerar Husserl som menar att det är just genom det faktum att vi lever i världen som vi kan bilda de uppfattningar och antaganden vi gör om den. "Detta kan tyckas trivialt, men det är just detta skenbart triviala som är det glömda" (s. 137). Claesson menar vidare att vi genom att reflektera över det till synes naiva kan höja oss över det och vidga våra horisonter.

## 4. Metod

I detta kapitel beskriver jag den kvalitativa forskningsansatsen, studiens design och planering, deltagarna och slutligen genomförandet av studien.

### 4.1 Kvalitativ forskningsansats

Ordet *kvalitativ* kan härledas från latinets *qualitas*, som betyder beskaffenhet, egenskap eller sort (Olsson & Sörensen, 2007, s 15). Den kvalitativa metoden kan alltså användas för att beskriva hur ett fenomen är beskaffat och då menas inte nödvändigtvis en mätbar kunskap, liksom i kvantitativa metoder, utan kunskap av en mer beskrivande, upplevd karaktär. Den kvalitativa forskningsansatsen har blivit vanlig i de ”mjukare” vetenskaperna, sedan några decennier tillbaka (Krüger, 2008).

Den kvalitativa forskningsansatsen används ofta för att ge en ökad förståelse av ett fenomen som man från början inte vet så mycket om. Ett vanligt tillvägagångssätt är till exempel intervju eller observationen. Man undersöker ett ämne och förhåller sig sedan öppen inför svaret. Vanligare inom det kvantitativa, positivistiska forskningsparadigmet däremot, är att man från början har en hypotes som man sedan använder forskningen för att bevisa riktigheten i (Krüger, 2008). Men det finns förstås hypoteser även i kvalitativ forskningsansats. Det öppna kvalitativa sättet att förhålla sig till forskningsresultaten, lämpar sig mycket väl i en sådan undersökning som denna, med sin förankring i såväl aktionsforskning som livsvärldsfenomenologi. Hur någon annan uppfattar sin livsvärld går förstås inte att mäta med kvantitativa metoder utan det blir nödvändigt att låta individen komma till tals och sedan försöka tolka det den säger.

Det har dock enligt Olsson och Sörensen (2007) i vissa vetenskapliga discipliner skett en ökning i intresse för att kombinera både kvalitativa och kvantitativa forskningsansatser, för att nå en ännu djupare förståelse för ett ämne och ett problem. Jag funderade över om min studie i någon form även kunde räknas som kvantitativ genom att jag valde flera elever att fokusera på och huruvida deras inställning till övning kunde relateras till varandra och jämföras med varandra, för att eventuellt kunna se ett specifikt mönster i en specifik ålder till exempel. Men underlaget var emellertid såpass litet att inga generella slutsatser kunde dras. Dessutom är de alla mina egna elever och kan därför inte sägas representera någon generell, opartisk pianoelev. Intervjuformen är dessutom också starkt förknippad med det kvalitativa forskningssättet (Kvale, 1997).



## 4.2 Min pedagogiska bakgrund och motiv för val av metod

Under en period av närmare tjugo år har jag bedrivit undervisning i ett studieförbunds regi, parallellt först med musikhögskolestudierna, sedan med annat arbete. Jag har mött många elever genom åren, från fem-åringar till pensionärer och det har varit fantastiska år på många sätt. De elever som har sökt sig till min undervisning har gjort det utifrån olika önsknings, behov och förutsättningar. De har skilt sig åt i personlighet, motivationsgrad, ambitionsnivå, och i de sammanhang de hade tänkt använda musiken. Någon ville söka till högre musikutbildning, någon tog upp pianot igen på äldre dagar för att spela med barnbarnen, någon spelade för att utveckla motoriken på grund av ett handikapp och ytterligare någon kom för att mamma och pappa tyckte det verkade vara en god idé. Det är en utmaning att försöka ge alla så mycket som möjligt och försöka se till varje enskild individs situation.

Jag var, när jag började min vidareutbildning, intresserad av att reflektera över och utvärdera min undervisning. Jag hade och har fortfarande, många frågor och funderingar. Vad det gäller elevers övning har jag funderat över: Hur talar jag egentligen med mina elever om övning? Vad motiverar elever till att öva och har övning kanske även något att ge dem på andra plan än det musikaliska? Har jag kanske lagt för stora krav och bördor på dem med förväntningar på att de skall ha övat när vi ses? Eller kanske är mina förväntningar i stället en aning låga, med tanke på att det som frivillig verksamhet inte ställs några professionella krav eller betygskrav? Är övningen en tid avsatt för att göra musik?

Som lärare är man ju inte med när musicerandet hemma sker och många viktiga lärmoment, då kunskapen landar i kroppen och minnet, är man därför inte där för att bevittna. Man ser endast det färdiga resultatet vid lektionstillfället och vet ibland ingenting om vägen dit. Jag blev som jag sade tidigare, fascinerad av boken ”*The practice revolution*” (Johnston, 2007) Undertiteln till boken är: *Getting great results from the six days between music lessons*. Jag började fundera över övningsstrategier och detta motiverade mig till val av uppsatsämne.

Uppsatsämnets natur ledde sedan fram till metod. Det föll sig naturligt att intervjua eleverna för att finna ut hur deras syn på övning ser ut och vad som händer under veckan hemma mellan lektionerna.

## 4.3 Studien

### 4.3.1 Design/Planering av studien

Studien tog sin början under ett par veckor under höstterminen 2009. Ett antal av mina pianoelever skulle skriva en loggbok eller övningsjournal, för att tydliggöra för sig själva hur de övade under veckan och hur de tyckte att det gick.

Från början var ambitionen att alla elever skulle skriva övningsjournal, men det blev några bortfall under vägens gång. Någon var bortrest, någon var sjuk och ytterligare några glömde eller ville inte skriva. Formen för övningsjournalen var mycket enkel och skulle bilda ett underlag till intervjun. Den gjordes på ett papper indelat i tre olika kategorier:

- Vad övade du på?
- Hur länge övade du?
- Hur gick det?

Skrivande och tänkande är intimt förbundna med varandra och genom att reflektera över sin övning och dokumentera den, skulle kanske en tydligare kunskap om övningen uppstå för eleverna, tänkte jag. Tiden man faktiskt spenderar vid sitt instrument blir en tydlig faktor, när man skriver ner den. Kanske är det först när den kommer ner på papper som det blir möjligt att analysera den ordentligt. Hur spenderade jag tiden och lärde jag mig något? De flesta elever gjorde denna uppgift med stort engagemang och fyllde i varje kolumn med stor noggrannhet. Det gjorde att man enkelt kunde se hur mycket tid som lades ner i veckan på pianot. Positivt var att många spelade varje dag. Jag tror dock att journalen i sig också kan ha varit en bidragande orsak att det blev lite mer övat än vanligt.

Efter att journalen samlats in, följdes den upp med några kvalitativa intervjuer. Intervjuerna gjordes två veckor efter att pappret fyllts i. Det var inte möjligt att intervjua alla elever som skrivit övningsjournal, eftersom de var för många och tiden inte räckte till. Jag bestämde mig därför att anslå en undervisningseftermiddag och kväll till intervjuer och helt enkelt välja ut de elever som jag hade den dagen och som var positiva till att medverka. I boken *”Det värderande ögat”* (Bjørndahl, 2005) skriver författaren att intervjun har den fördelen att den ger en möjlighet att upptäcka detaljer man annars kunde ha missat och att man får en förståelse för den intervjuades perspektiv. ”Samtalet är ju det naturligaste sättet att ta del av någon annans tankar och känslor” ( s. 90). Jag glädde mig mycket åt dessa samtal med eleverna, det var mycket intressant att få ta del av deras livsvärld.

Intervjuerna ägde rum i vårt undervisningsrum i början på varje elevs lektion och tog i genomsnitt en kvart att genomföra. Vi satt mitt emot varandra i de fåtöljer står som inne i rummet. Jag spelade in intervjuerna på en H2-digital inspelningsapparat som jag placerat ut på bordet mellan oss. Alla deltagare verkade tycka att det var roligt att spelas in och någon sade att det nästan kändes som om man var med i ett TV-program. Det kan ha varit så att man upplevde att ens svar var viktiga och togs på allvar genom att de spelades in. Alla var också helt införstådda med vad det är att forska och flera hade forskat om olika ämnen i skolan för att ta reda på olika saker.

När jag kommit hem transkriberade jag vad som hade sagts, ord för ord, och sparade detta i en wordfil för varje elev, där jag enkelt kunde se olika svar på frågorna och jämföra dem med varandra. När jag läst igenom intervjuerna några gånger, klippte jag ut de olika svar jag kunde relatera till varandra och klistrade in dessa i nya worddokument, ämnesvis.

#### **4.3.2 Studiens deltagare**

Inom aktionsforskning är deltagarna av största betydelse och agerar medskapande i studien. Det var därför viktigt att eleverna var positiva till studien och ville medverka. Det slutliga antalet intervjuer blev tio stycken. Eftersom det vid den dag då studien gjordes endast fanns flickor bland eleverna, blev det så att alla deltagare råkade bli flickor. Den övervägande delen av mina elever är dessutom flickor, just nu är enbart ett fåtal pojkar. Jag har här delat upp eleverna i en fallande skala i ålder med den äldsta först och kallat dem för:

- **A:** 16 år. Hon har spelat i ungefär 10 år och för mig. Hon går för närvarande ett estetiskt program på gymnasiet.
- **B:** 15 år. Hon är tvillingsyster med informant C. Denna intervju gjordes med båda flickorna samtidigt på grund av tidsskäl. Hon har spelat 7 år
- **C:** 15 år. Hon har spelat i 9 år. Började alltså sina pianolektioner ett par år innan sin syster.
- **D:** 13 år. Hon har spelat i 7 år
- **E:** 13 år. Spelat i 8 år. Storasyter till informant J.
- **F:** 11 år. Spelat i 6 år.
- **G:** 10 år. Spelat i 5 år
- **H:** 8 år. Spelat i 3 år
- **I:** 8 år. Spelat i 3 år
- **J:** 7 år. Spelat i 2 år

#### 4.4 Studiens kvalitet, giltighet och trovärdighet

Jag försökte att som Olsson och Sörensen (2003) föreslår, hålla en låg profil när det gällde mina egna tankar för att inte styra intervjun för mycket. Den kvalitativa forskningen, liksom den kvantitativa måste naturligtvis vara präglad av objektivitet för att bli trovärdig. Olsson och Sörensen påminner dessutom om att det är viktigt att inte överföra sina egna tankar till deltagaren i studien, samtidigt som det också är viktigt att vara lyhörd och känslig, i synnerhet då de intervjuade är barn. En varm och avslappnad atmosfär ger större utrymme för spontana tankar och berättelser. Barnet behöver känna att det man har att berätta är spännande och att alla tankar är välkomna.

Det visade inte vara möjligt att vara helt neutral eller för tyst i intervjusituationen för det resulterade i att även eleven tystnade. Detta hände i några fall i början av intervjuerna och kan ha haft att göra med att de inte riktigt kände sig bekväma i situationen och tyckte att jag inte var mig riktigt lik. Eller så formulerade jag frågorna så att de inte riktigt förstod vad jag menade. Barn är olika i sin förståelse av begrepp och jag formulerade mig naturligtvis olika när jag intervjuade tonåringarna emot när jag intervjuade sjuåringen, men ett par gånger krävdes det ändå några omformuleringar innan eleven förstod vad jag menade.

Intervjuer kan vara mer eller mindre strukturerade till sin natur och mer eller mindre standardiserade. ”En standardiserad intervju är planerad så att intervjuaren inte har möjlighet att variera situationen från en intervjuperson till en annan” (Olsson & Sörensen, 2003, s 80). Frågorna är fasta och ordningen i vilken de ställs är fast och lika för alla intervjupersoner. Till och med svaren kan vara fasta och intervjupersonen behöver bara välja ett alternativ. En sådan standardiserad intervju minskar enligt Olsson & Sörensen (2003) intervjuarens inflytande. Graden av struktur avgör hur pass fritt frågorna kan tolkas, och har att göra med hur frågorna är formulerade. Jag valde att ha öppna frågor med låg grad av både standardisering och struktur. Till en del berodde detta nog på mina ovana att intervjuar, men också att jag ville öka möjligheterna till ett avspänt samtal med barnen och ungdomarna. Jag ville i möjligaste mån undvika att de skulle känna sig förhörda utan snarare att vi tillsammans skulle samtala om något intressant. De olika åldrarna gjorde också, som jag nämnde, att jag formulerade mig olika till olika elever.

I en intervjusituation är ju intervjuaren och intervjudeltagaren nära varandra i samtalet och påverkar ofrånkomligen varandra. Än mer påverkas man säkert när man redan känner varandra väl. Å andra sidan kan man då också kanske få svar som en okänd intervjuperson inte skulle få. Det kanske även är något lättare att undvika felaktiga tolkningar av det deltagaren

säger, genom att man lärt sig varandras sätt att uttrycka sig. Dock kan det finnas en risk i att man just genom sin förförståelse kan dra felaktiga slutsatser genom att man redan har en viss uppfattning om varandra. Detta insider-perspektiv är å ena sidan mycket privilegierat, eftersom jag vet hur eleverna brukar ha övat och hur de spelar. Å andra sidan skulle en utomstående forskare kanske ha sett saker ur ett helt annat perspektiv och lagt märke till sådant som för mig är allt för vanligt för att fästa något avseende vid. En utomstående skulle förstås även kunnat ha sett min roll på ett annat och tydligare sätt.

En fundering jag har är huruvida jag styrt min egen undersökning för mycket just med tanke på att jag förutom att vara intervjuperson också är deltagarnas lärare. Enligt Olsson och Sörensen (2007) räknar emellertid den kvalitativa forskningsansatsen med den påverkan forskaren själv har på processen och studien. Som vi sett är även det aktionsforskande perspektivet sådant att det ofrånkomligen blir ett utbyte mellan undersökningen och den dagliga verksamheten. Man intar ett inifrån- perspektiv till sitt ämne.

#### **4.5 Etiska överväganden**

Bjørndahl (2005) påminner om att etiska diskussioner, ända från Sokrates dagar till vår egen tid kan relateras till Bibelns gyllene regel: ”Allt vad du vill att någon annan skall göra emot dig, det ska du göra emot denne” (Matt 7:12, s. 139).

Jag vill verkligen försöka vara sådan emot eleverna som jag skulle ha önskat att någon varit emot mig, i en motsvarande situation. Etik är ju att ta hänsyn till någon annans känslor, upplevelser, önskningar och behov och försöka närma sig denne andres perspektiv. Som lärare och intervjuperson var det viktigt för mig att först grundligt fundera igenom hur denna studie skulle påverka mina elever.

Det finns några viktiga etiska riktlinjer att ta hänsyn till i en forskningssituation (Kvale, 1997). Det första är att deltagandet skall vara frivilligt med, i barns fall, även föräldrars samtycke. Studien skall förklaras så att deltagaren förstår vad som skall hända. Vidare behöver etiska överväganden göras och slutligen behöver konsekvenserna av studien tänkas igenom.

Det var viktigt för mig att eleverna skulle känna sig så avslappnade som möjligt både i skrivandet av övningsjournalen och vid intervjutillfället. Inga tankar eller känslor är fel, betonade jag innan, och de behövde inte skriva så omfattande i journalen om de inte ville. Jag betonade även att det var frivilligt att vara med i min studie och att de bara skulle göra det om de tyckte att det skulle vara roligt eller intressant. En elev, och i synnerhet en som inte är vuxen, står ju ofrånkomligen i en slags beroendeförhållande till sin lärare där det är mycket viktigt att lyssna på barnet. Jag poängterade att denna studie inte skulle syfta till att klargöra huruvida eleverna

övade mycket eller lite och att det skulle ligga någon värdering i detta. Jag ville undvika att de skulle känna sig undersökta, förhörda och granskade. Det var bara spännande att få kika in i deras verklighet en liten stund, förklarade jag, och jag är så tacksam att de tillät mig att få göra detta. Jag ville också förmedla känslan av att vi tillsammans skulle undersöka något intressant. Detta ligger ju också i aktionsforskningens natur.

Anonymiteten var naturligtvis självklar, vilket innebär att namnen tagits bort, liksom att ingen annan lyssnade till intervjun, även om det inte var något direkt känsligt som avhandlades. En intervju gjordes dock med två deltagare samtidigt på grund av tidsskäl. Elev (B) och (C) är tvillingar och hade lektion samtidigt vid intervjutillfället.

## 5. Resultat

I detta kapitel redovisar jag resultatet av studien. Jag har valt att i fortsättningen kalla studiens deltagare för eleverna.

Det är ur ren volymsynpunkt inte möjligt att redovisa hela intervjuerna, inte heller för långa utdrag ur dem. Däremot låter jag eleverna komma till tals i citat. Jag har valt att i första hand lyfta ut forskningsfrågan: *Hur utvecklas pianoelever till självstyrande musiker* och dess två underfrågor: *Använder eleverna medvetna övningsstrategier och reflekterar de omkring sin övningsprocess? Hur beskriver de detta?* Samtalet handlade också om vad som motiverar dem och hur de ser på ett sådant fenomen som att spela på konsert. Kreativitet och interpretatoriska aspekter var också intressanta områden att undersöka. Föräldramedverkan, till sist, blev ett naturligt avsnitt att ta med, eftersom flera av eleverna spontant nämnde att mamma eller pappa övar med dem.

Först går jag dock igenom tidsperspektivet, det vill säga hur eleverna ser på sin övningstid och hur de planerar den i veckan. Här blir det även på sin plats att säga något om övningsjournalen.

### 5.1 Tidsperspektivet och övningsjournalen

Den första fråga jag sökte svar på var hur eleverna ser på tidsperspektivet på övningen. Eftersom underlaget i form av övningsjournalen gav dem möjlighet att skriva ner tiden de lade ner på instrumentet i veckan, ansåg jag att detta var ett bra ställe att börja intervjun på

Frågan var också huruvida eleverna anser att tidsfaktorn har någon särskild betydelse, eller om det för dem är viktigare vad övningen innehåller. Tänker de på att sitta en fastställd tid eller tänker de mer på uppgiften? Hur planerar de sin övningstid? Sitter de längre eller kortare tid åt gången?

Resultatet av övningsjournalen visar att samtliga elever lägger ner en viss tid på pianot i veckan, vilket rimmar väl med mina erfarenheter från pianolektionerna. Vanligast var att öva 15 minuter till 20 minuter per dag och något mer på helgen. Men allt från 5 minuter till 60 minuter per dag förekom i journalerna. Dock inte över 60 minuter generellt sett, även om ett par elever angav att man haft tillfällen då man inte kunnat släppa pianot eftersom man upplevt att ett visst stycke varit så roligt.

... jag hade en sådan period när jag tittade på Titanicfilmen och spelade den hela tiden. Jag var fullständigt galen i den och då så satt jag ju i dygn och bara

spelade om och om igen och sen kunde jag den och jag minns den än i dag.  
Det var nästan sjukt alltså, det var nog inte hälsosamt...(C)

Av övningsjournalen att döma var det vanligt att öva lite i stort sett varje dag. Även om det naturligtvis kan vara möjligt att man övat extra mycket och ofta på grund av att tiden skulle skrivas ner och bli tydlig. Under lektionerna har vi talat om att det är fördelaktigt att öva fler gånger under veckan, eller till och med under dagen, i motsats till att sitta en lång stund en enda gång. Även om det naturligtvis också förekommer ibland. I studien tycker jag man kan skönja två huvudsätt att se på saken: Spela ofta eller spela länge.

De äldsta eleverna som går i sjuan, nian och början på gymnasiet har mer att göra generellt sett under veckan, så de behöver kanske planera sin tid på ett annat sätt än de lite yngre. Till exempel kan man behöva välja att se till helheten eller till delarna. Några olika citat kan här illustrera hur eleverna beskriver sin syn på tidsfaktorn:

Om jag har ont om tid, som jag kan ha nu ibland när jag går på gymnasiet. Då gör jag nästan likadant som jag brukar, fast kanske inte riktigt lika noggrant. Jag går hellre igenom hela stycket lite slarvigare då, fast jag försöker ändå gå igenom hela. Jag sitter inte så noggrant med detaljer ... (A)

... jag tycker att det har med tiden att göra. För jag märker liksom att övar jag bara snabbt fem minuter så... alltså det bästa är för mig att bara sitta och öva om och om igen... och liksom ta tid på mig, så för mig spelar det roll hur länge jag sitter... absolut... Men jag tycker också det är bra att tänka att tio minuter till exempel i alla fall är bättre än inga minuter. Då tänker jag att "jo men tio minuter har jag." Annars blir det så lätt att man tänker "Å jag hinner inte öva, jag har så många läxor", men tio minuter har man ju liksom. Det hjälper jättemycket att tänka bara tio minuter. (B)

... jag tycker bättre om kortare perioder och mer intensivt liksom kan man säga... jag sitter tio minuter på morgonen och sen så kanske tjugo minuter på kvällen. Jag spelar hellre flera korta pass om dagen. (C)

... jag tycker mer om att öva sådär lite flera gånger istället. För jag blir nästan tokig om jag sitter jättelänge och jag inte kommer på hur jag ska göra eller sådär. (F)

Ett par elever gör reflektionen att det är lättare att känna lugn och ro i övningsituationen om man vet att man har lite längre tid på sig och alltså tycker att det kan upplevas stressande att öva lite och ofta.

... jag brukar ofta gå in och spela till exempel när det är pauser i TV-program eller så, men då känner jag mig helt stressad. När jag har mycket tid då känner jag mig inte stressad... jag vet inte, det känns mycket bättre när man spelar lång tid... (E)



... ju längre jag sitter och övar, desto säkrare blir jag ju på den delen och sen när jag kommer dit, kanske nästa dag, så sitter det bättre än om jag bara övat fem minuter snabbt och sen så gör jag fem minuter till snabbt nästa dag. Så när jag får en pianoläxa från torsdag till torsdag, då någon dag måste jag sitta riktigt länge... för att verkligen komma in i det. (D)

Resultatet visar alltså att en del elever väljer att öva i korta övningspass flera gånger under dagen, medan andra föredrar att sitta en längre sammanhängande stund. Ett par elever påpekar dock att för dem är koncentrationen viktigare än tiden

... ju mer du koncentrerar dig, desto bättre går det. (D)

... det är också en sak som beror på koncentrationen. Ju mer intensivt du koncentrerar dig och så, desto bättre går det ju, men sen så är det klart att... nej, jag tror inte tiden har så stor betydelse, för det beror helt på vilken sinnestämning man är i. (C)

De lite yngre eleverna från 7 år till 10 år filosoferar i sina svar mer om vad de tror skulle vara bäst att göra, snarare än att berätta om vad de faktiskt gör. Gemensamt för dem verkar vara att de tycker det är bättre att sitta en längre stund, än en kort stund. Detta kan ha att göra med att de ännu inte riktigt har begrepp om tid. En stund kan ju upplevas lång men det är inte säkert att den är det i realiteten. Det är också möjligt att de ville ge ett så bra svar som möjligt på frågan. De kommer dock med flera reflektioner omkring tidens betydelse. Elev (I) gör dessutom iakttagelsen att det är svårare att orka sitta länge när det är någonting man inte riktigt förstår. Hon lyfter också fram lusten som en aspekt för att vilja och orka öva länge. Det känns mer lockande att spela länge när man förstår och när stycket är roligt att spela, menar hon.

Om det är svårt så brukar jag inte orka sitta så länge, men om jag förstår så brukar jag göra det väldigt, väldigt länge. Sen så, vissa låtar tycker jag är jätteroligt att spela och ibland tycker jag "åååå, den var tråkig" ... det är lite olika (I)

Ett par elever reflekterar över att de tror att de skulle bli duktigare om de sitter länge. Vi gick inte djupare in på frågan vad de menar med att bli bättre. Det hade annars varit intressant att höra deras definition av det uttrycket.

Jaa, hur ska man säga... Jag kanske skulle lära mig *lite* bättre om jag satt ordentligt och lite... spelade mer många gånger, då kanske det skulle bli, ja då kanske jag skulle bli lite *bättre*. (J)

... kanske om man sitter lite längre, så kanske man lär sig lite till, och så... och så om man sitter kortare tid, så liksom spelar man mest som man tror att det är och allting kanske inte är superrätt liksom. (G)

## 5.2 Elevernas användning av medvetna strategier

Frågan här var huruvida eleverna upplever att de har genomtänkta och medvetna strategier, både när det gäller att planera tiden när de övar och i målmedvetenheten de upplever sig ha under själva övningspassen. De målinriktade strategierna under övningspasset kan vi kalla för övningssätt till skillnad emot de mer övergripande strategierna. Resultatet tyder på att några av eleverna använder sig av sådana genomtänkta övningssätt i rätt stor omfattning. De reflekterar även över huruvida de planerar sin övningstid eller inte:

### 5.2.1 Strategier för planering av övning

Elev (A) anger att hon visserligen övergripande planerar sin övningstid, men att hon sedan av olika anledningar inte alltid följer sin planering.

Jag tänker ut en plan under veckan att detta ska jag göra. Sedan är det inte alltid det blir så, men... Jag tänker i alla fall att jag skall göra lite varje dag, det är ju det bästa...(A)

Informant (D) uppger däremot att hon är mycket fokuserad:

... jag brukar tänka att jag ska ha gjort vissa saker och klarat vissa saker och jag får inte gå därifrån förrän jag har klarat det jag ska. Jag sätter ett mål! (D)

En del elever uppger att de inte använder sig av särskild planering för att få in övningstiden i veckan utan mer drivs av en inre lust eller av till exempel en förälders närvaro.

Nej jag planerar nästan aldrig, jag bara spelar när jag känner för det. Jag brukar spela riktigt länge. Till exempel spelar jag gärna gamla låtar. (E)

Nej jag är väl inte så himla fokuserad direkt, men alltså när mamma och jag har spelat lite tillsammans så kan jag göra lite så att jag bestämmer vad jag ska öva på. (F)

Även de yngre verkar ha klart för sig vad det är att vara koncentrerad och fokuserad. Den yngsta eleven, (J), säger att om man tänker på vad man spelar så blir det nog bättre och hon gör även reflektionen att när det är svåra läxor kan det vara svårt att koncentrera sig.

... okej om jag ska säga såhär, så är det bättre om man tänker när man spelar och att man ser till så det blir rätt, då blir det nog bättre, och att man *koncentrerar* sig. Ja, ibland när det är svåra läxor då *kan* det bli så... svårt att koncentrera sig. (J)

## 5.2.2 Strategier kopplade till övningsituationen -övningssätt

Jag frågade eleverna om de använder några särskilda övningsätt som de tycker är bra i någon situation. Här tänkte jag på att det var intressant att försöka se huruvida de använder deliberate practice i motsats till att bara spela igenom oreflekterat. Det var till min förvåning betydligt vanligare med övningsstrategier och uttänkta övningsätt än vad jag trodde.

- **Att spela långsamt:** Det visade sig att alla tillämpar detta övningsätt i någon mån, en del säger också att de gärna vill spela fort men försöker hålla sig och i stället öva långsamt. När jag frågade om övningsätt var detta den första strategi de flesta nämnde.

... man skyndar på lite, men jag försöker väl lugna ner mig och öva långsamt. (A)

jag börjar i alla fall med att spela *jätte*-långsamt och sen så tar man såhär lite snabbare och snabbare (B)

... ibland, men jag gillar att spela fort... nej, men jag brukar öva långsamt (E)

Ibland så övar jag snabbt också, fast det är när jag kan det. Jag vill se om jag kan. Liksom så att jag är säker. Jaa, ibland så tar jag först långsamt sen snabbare och snabbare och snabbare. (I)

Kanske när det är en sådan låt som jag inte riktigt *kan*, då måste jag vara så långsam. Så jag vet vad jag ska spela, så inte, liksom, det blir så fel. Till exempel [sjunger en långsam melodi], typ så. (J)

Övriga strategier och övningsätt kunde till exempel vara dessa som följer. Eleverna uppgav också olika saker som de tänker på och fokuserar på när de lär sig ett stycke musik. Detta säger också lite grann om deras olika sätt att lära sig. Här har jag tagit med ett urval:

- **Börja öva bakifrån och öva slutet först:**

... det brukar jag göra, att tänka på att ofta är det den sista biten av låten man övat på minst ju, så att börja bakifrån är bra. Det är faktiskt ganska bra det har jag märkt många gånger. (A)

- **Tänka på fingersättningen:**

... jag brukar tänka på fingersättningen. Jag tycker det är mycket enklare att spela om jag kommer ihåg vilken fingersättning jag skall ha. Om jag har bestämt hur jag skall röra fingrarna. Så det brukar jag alltid tänka på (B)

- **Öva en hand i taget:**

Hemma brukar jag göra såhär att jag börjar med en hand och sen när jag kan den tar jag den andra och så lägger jag ihop dem. Jag tänker på händerna, hur jag håller dem (F)

- **Lära sig melodin:**

Det viktigaste för mig är att alltså först egentligen lära mig hela melodin så att jag känner igen låten och vet vad jag skall utgå ifrån lite, så. Fingersättning är inte lika viktig för mig. Jag vill först lära mig hur det låter, sen när det kommer till det stadiet att jag kan den, då brukar jag börja fundera på nyanser och sådant. (C)

- **Dela upp stycket i mindre delar- övningsställen:**

... jag tar till exempel två ställen på en dag eller två sådana övningsställen som vi sätter ut och så nästa dag övar jag på det och sen går jag vidare. Det kan då till exempel vara ett mål. ”Gör de två, och så ska jag kunna dem bra.” (D)

- **Tänka på specifika pianotekniska detaljer:**

Jag brukar öva först någon övning eller några skalor. Värma upp fingrarna. Sen spelar jag läxan. Som Solfiegetto som jag har nu. Det är kul att spela övningar också, skalor och sådant. Jag övar extra mycket på det jag har svårt för och så. (E)

... Jag tänker på handen och på armen... och på att sitta rätt. (G)

... Jag brukar också tänka på tummen när jag övar. (H)

... jag tänker mest på handen (I)

Alla elever verkar tycka att det är ganska lätt att spela utantill och det verkar bara vara den äldsta eleven som använder någon form av medveten strategi för att memorera ett stycke. Detta har förmodligen att göra med att vi ofta inte kopplar på notbilden förrän efter lyssnandet och spelandet. Notbilden fungerar då som stöd för minnet. Sedan är det viktigt med enkla a vista övningar också för att träna upp förmågan att läsa noter. Några elever gör reflektionen att det kan ta lite tid innan stycket sitter. (E) gör också reflektionen att klassisk musik kan vara mer komplex och svårare att memorera.

Oftast går det helt naturligt, sen glömmer man noterna och så sitter den i huvudet (B)

... händerna bara vet hur de skall göra till slut, det brukar jag kolla om jag tar fram en jättegammal låt sådär och så börjar jag och så flyger bara handen dit och den tar rätt ton fast jag inte vet vad det är för ton. Handen vet var den ska, det är roligt. (C)

... det är inte så svårt, men det är lättare med poplåtar än med Mozart. (E)

... om jag inte har hört stycket så mycket så är det lite svårare att spela utantill. Om jag gjort det många gånger är det lättare. (H)

### 5.2.3 Självreglerande lärande

Hur ser mina elever på sin övningsituation? Brukar de utvärdera sig själva i någon mån och styra sitt övande? Jag gav liknelsen att ha en egen lärare inuti, som styr lite grann vad man gör. Resultatet visar att de äldre eleverna har detta i hög grad och de lyfter fram olika aspekter av självreglering. De yngre tyckte detta var en svår fråga och hade inte tänkt så mycket på detta sätt.

Elev (D) och (H) talar också om vikten av att tänka positivt om sig själv och sin förmåga.

Jag bedömer mig själv när jag spelar, det gör jag ju så klart . Jag tänker på att jag vill bli bättre och övar på det jag behöver öva på (A)

Ja det skulle jag väl kunna säga att jag gör. Av den anledningen att man ... ja om man vill spela något annat så tänker man att ”jo men jag har ju faktiskt det här i läxa liksom, nu måste du öva på det...” så ja, jo, det skulle jag nog säga. Jag håller ordning på mig själv (C)

... fast... om jag tänker: ”Nej det här kommer jag inte att kunna”, då tar det mycket längre tid för mig att lära mig det, skulle jag tro. För då är jag liksom redan inställd på att det är svårt så... Fast jag tänker inte att jag är en lärare men till exempel då när jag tar två ställen i ett stycke om dagen, då är jag väl kanske min egen lärare, coach eller vad man kan säga. (D)

Nej, jag tänker nog inte så mycket, jag bara spelar. (F)

Man kan tänka på typ, att man inte ska tänka: ”Åå, jag kommer inte klara det här” Man tänker att man SKA klara det helt enkelt, eller så!” (H)

Alltså, hur ska man säga ... det är så att jag spelar som *jag* vill. Eller hur man ska *säga*. Alltså jag gör det typ på mig själv... alltså, jag tror jag har ingen fröken inuti mig, nej... det är *jag* som bestämmer hur jag skall spela... (J)

## 5.3 Elevernas reflektioner över övningen

### 5.3.1 Reflektion över musik

Frågan huruvida och i vilken mån eleverna reflekterar över själva musiken under tiden de övar är mycket intressant. Därför frågade jag eleverna om de tänker på det musikaliska innehållet i ett stycke till exempel som bilder, ord eller känslor i musiken som de vill uttrycka.

Inte bilder kanske, men texter får jag lätt när jag spelar. Känslor får man ju alltid. Är det en glad låt så blir man ju glad och är det en lugn låt så blir man ju lite så... Så det är klart jag får! (A)

Ja alltså det beror ju på, så klart, som nu när vi spelar filmmusik då blir det ju lätt att det blir bilder från filmen, men alltså även med klassiska stycken blir det ju lite så att man känner känslorna (B)

Ja, jag tänkte faktiskt på det när vi spelade ”Vogelflug”. Då tänkte jag på en fågel som flög och så. (C)

Ja, om det är något glatt så brukar det typ komma någonting glatt i känslorna, så...(H)

Alltså, det är olika bilder jag får i huvudet, men typ om det låter glatt så kanske jag får en glad smajlis och om det låter ledset så får jag en ledsen smajlis. Känslor får jag alltid. (I)

### 5.3.2 Eget skapande

Jag frågade också om övningsstunden kan innehålla att improvisera eller komponera någonting eget, att skapa sin egen musik. Det verkar vara någonting som man har gjort lite grann men inte så mycket och det verkar också som att det anses vara något annat än övning. Det verkar också som om flera tvivlar på denna förmåga, eller så kanske man inte upplever sig ha tid.

(B vänder sig till C): Ja du har hittat på ett eget stycke, men inte jag, jag vågar liksom inte... men jag vet att du gjorde det en gång. (B)

Ett tag så hittade jag på lite grann, och så skrev jag en egen låt, men inte mer än så. Nu så gör jag det jag får i läxa och så, mer.(D)

Nej jag brukar inte spela på något eget, mest på läxan. Jag hittade på en när jag var liten, men inte sen. Vi har den i vår pianopall hemma. (F)

Jag tycker att det är väldigt roligt och så, men det är inte så ofta jag gör det för det blir inte så bra och så slutar jag och så... Eller såhär: jag brukar inte göra det så ofta men när man är riktigt sugen på det så tänker man en sak och så hittar man kanske på en liten text, men så blir det inte riktigt så som man har tänkt och så. (G)

Ja alltså, sen så spelar jag och bara gör något konstigt ... Jag bara spelar något... Någon gång så har jag gjort det, och när jag försöker, då tänker jag alltid att jag skall göra som vilka bokstäver det är [notnamnen]. Då tänker jag att jag ska skriva upp det ... men det gör jag tyvärr aldrig, så jag kan glömma dem, vilka noter det är... (J)

### 5.3.3 Reflektion över motgångar

Intressant tyckte jag också det var att se hur eleverna möter motgångar och hur de löser problem.

Jag blir ganska arg då och ger lätt upp, typ går därifrån eller så. Man blir irriterad. Men jag går tillbaka senare och kör jag fast helt hjälper mamma, eller så tar jag med mig det till lektionen. Om jag har mycket att göra då går det inte så bra, då blir det väldigt slarvigt. Det är bäst för mig att träna på helgen och

så när man har lediga dagar, för då har man inte så mycket i huvudet så då går det bättre. (A)

Vi tar hjälp av varandra, eller av mamma. Tar en paus, kanske äter någonting eller så, och sen brukar det lösa sig till slut. (B)

... jag tänker typ; okej, nu ska jag öva bara på detta några gånger så... Till exempel först tyckte jag att den där "Jolly clown" var ganska svår och då tänkte jag "Okej, nu ska jag!" (H)

Då brukar jag börja om och se tills jag kan det: Då blir jag liksom "okej nu får jag försöka igen" (G)

Flera elever reflekterar över att det är känslomässigt utmanande med motgångar:

Jag blir jättearg. Jag blir riktigt arg. Ja, jo alltså, jag fortsätter, fast det är *väl-digt* jobbigt! (D)

Jaa, jobbigt kanske, störigt, jag går ifrån och sedan kommer jag tillbaka. Jag blir arg mest när pappa är med. Jag blir arg på pappa om jag gör fel Om han sitter bredvid alltså. (E)

... då blir jag sur! Då försöker jag en eller två gånger till, sedan vill jag inte mer... (F)

### 5.3.4 Elevers motivation

Detta avsnitt av samtalet tyckte jag var mycket intressant eftersom motivationen är viktig för övningen och musicerandet. Jag söker ständigt efter vägar att motivera och det är eleverna själva som sitter inne med kunskapen om vad som får dem att vilja spela. Det verkar som om den största motiveringsfaktorn är att få spela den musik man vill och tycker om.

det *är* en låt som jag faktiskt tycker *är* rätt bra som jag spelade... den där (sjunger). Den tycker jag om. (J)

En elev (E) lyfter upp att hon vill spela bra hemma om det gått dåligt på lektionen samt att konserter är motiverande. Elev (A) poängterar bra framträdanden som motivation.

Om man hör ett bra framträdande då blir man så inspirerad och tänker att jag vill bli lika bra. Olika musik motiverar mig olika. Om man har ett tråkigt stycke i läxa då kanske man inte så jättegärna sitter med det, men... För mig går det jättemycket upp och ner, vissa perioder sitter jag och övar jättemycket, men ibland kan det gå flera dagar mellan att jag spelar. Det beror också på hur mycket det är i skolan. (A)

Ja när jag har gjort dåligt från mig innan, på lektionerna eller så, så vill jag att allt ska gå bra sedan hemma, efter det. En annan sak är när folk tittar på, då vill jag vara extra bra! Olika musik motiverar mig olika. Till exempel popmusik, det är ju något annat, jag vet inte, jag känner mig lite mer säker då, efter-

som det är lite enklare och så. När jag spelade Mozart var det lite mer nervöst.  
(E)

Alltså, både någon låt som jag vill kunna eller om det är konsert... ja... jag tror det...(F)

Några elever betonade starkt betydelsen av att få spela de låtar de ville spela. Lusten att spela blir den starka drivkraften till att öva.

När man tycker att det är riktigt, riktigt kul då vill man knappt sluta, släppa pianot. Det var som när vi hade "We are the champions" [Fyrhändig version] då spelade vi som galningar alltså. Vi spelade hela tiden (B)

Jag gillar den "Largo" [Dvorak] ... jag vet inte, men typ om en kompis ska komma också, så tänker jag att nu ska jag spela det för den. Fast jag glömmer att göra det... (I)

### 5.3.5 Framträdanden

Några elever nämnde konserten som vi har vid varje terminsslut som en motiveringsfaktor. Jag försöker att via odramatiska återkommande speltillfällen få eleverna att våga spela offentligt och det kan vara en bra motiveringsfaktor, även om det inte behöver vara det. Här är det mycket viktigt att aldrig tvinga någon. Som elev (A) beskriver det, kan det också gå att ändra syn på konserttillfällen:

Ett tag hade jag jättesvårt för framträdanden, men det är lättare nu. Jag har typ tvingat mig själv, så nu går det mycket lättare och är ganska roligt (A)

### 5.4 Föräldramedverkan

Som det har framgått av flera svar har de flesta elever hjälp hemifrån genom att flera av föräldrarna spelar piano. Några har en förälder som de övar tillsammans med.

Mamma hjälper mig om det är någonting jag inte kan klura ut själv. Men hon är aldrig med när jag övar. (A)

Det var ju längesedan de spelade så... nä inte mer än att de stöttar och säger att det låter jättebra och så. (C)

Mamma har ju aldrig övat med mig, det är pappa men han säger att han vet nästan inte längre vad jag har i läxa eller så, utan jag klarar det själv nu. Ja, jag ber honom ibland att komma och lyssna. Han bad mig i går kväll att spela och så gjorde jag det och så gick det bra och så... (E)

Mamma och min storasyster hjälper mig om jag behöver. Och morfar övar med mig ibland.(G)



... jag övar med pappa så går det bättre. Alltså den där läxan med den när fågeln på, den var jättesvår. Pappa tjatade hela tiden på mig att jag skulle titta på noterna så det blev rätt... han tjatade *väldigt* mycket på mig... (J)

## 5.5 Sammanfattning

Som sammanfattning skulle jag kunna säga att jag såg en ganska stor förmåga hos eleverna att kunna arbeta målinriktat och strategiskt både vad det gäller att planera sin övningstid och att under själva passet arbeta målinriktat.

Tidsaspekten sågs av några elever som viktig faktor medan andra lyfte fram koncentrationen och vad man gör under tiden som viktigare faktorer. Det var vanligt att öva ungefär 15-20 minuter per dag. Vissa elever delar upp den tiden i kortare pass och det var flera som medvetet försöker planera in sin övningstid i veckan, även om de inte alltid följer sin planering.

Flera elever använde sig av medvetna övningsstrategier eller övningssätt. Dessa kunde vara till exempel att spela långsamt, spela korta övningsavsnitt många gånger eller spela en hand i taget.

Att tänka positivt om sitt lärande och att ha en självkontrollerande förmåga ansågs viktigt av flera elever.

Den kreativa aspekten och det konstnärliga uttrycket av musiken ansågs också viktigt och flera elever reflekterar över och tänker kring musiken under tiden man övar. Dock var det mindre vanligt att improvisera eller komponera under övningstiden.

Vid motgångar och när övningen inte känns lätt och rolig, var det svårare att härda ut, men det gör de flesta. Ingen elev gav upp efter ett försök. Flera uttryckte dock att de kan bli mycket arga när det inte går som de önskat.

Som största motivationsfaktor angav de flesta elever ett stycke de verkligen vill spela. Sedan nämndes också konserter, att spela tillsammans med andra och förebilder.

Föräldramedverkan är vanligt förekommande och några föräldrar övar tillsammans med barnen. Detta verkade ses som positivt av eleverna.

## 6. Diskussion

I denna del kommer jag att diskutera resultaten av studien, dels utifrån mina frågeställningar, men också utifrån litteraturen och det teoretiska ramverk jag beskrev i kapitel 3.

### 6.1 Den reflekterande övaren - en metodologisk diskussion

Det finns många olika musikaliska sammanhang och vi kan därför ha olika uppfattningar om vad övning och musicerande är. Vi ser på musikalisk kunskap och estetik på så många olika sätt och förhåller oss därmed även olika till övning och undervisning. Inom vissa traditioner är en viss form av övning vanlig medan andra traditioner har sina övningsformer. Jag har till exempel nyligen varit kurskamrat med en musiker som har sitt ursprung i Balkantraditionen. Han började sin musikaliska bana med timslånga spelningar från första början där han övade på scenen, inför publik, direkt. Hans övningstimmar såg med andra ord helt annorlunda ut än mina då jag satt och spelade hemma i vardagsrummet ensam med mitt piano: två helt skilda livsvärldar men ändå med mycket gemensamt.

Husserl, filosofen vars tankar bildat grund för livsvärldsfenomenologin, menade att vi som forskare måste "sätta parentes om alla våra förutfattade meningar" (Husserl citerad i Claesson, 1999, s. 136). Detta till synes enkla men talande påstående blir viktigt, anser jag, när man reflekterar. Att reflektera är ju, som jag skrev i inledningen, att tänka om och kring saker, se från olika håll och arbeta med sina föreställningar utan att värdera eller döma.

Schön (1987) lyfter fram tanken att det ibland kan vara svårt för praktiker, som är vana att reflektera under tiden de utför sin sak, att reflektera över sin egen kunskap och sig själv. Som till exempel läraren som snabbt överblickar undervisningssituationen och gör avvägningar och sekundsnabba beslut, för att känna av samspelet med eleverna, eller övaren som via trial and error provar olika strategier för att lära sig ett material - *reflection in action*. En annan sak är att efter lektionen eller övandet reflektera över hur man gjorde, hur man brukar göra och vad som fungerade eller inte - *reflection on action* (Schön, 1987). Om man inte lyfter fram det oreflekterade kunnande som man bär inom sig skulle det kunna få till följd att man låser sig vid ett speciellt mönster i sitt utövande, eftersom kunskapen inte blir föremål för kritiskt granskande och nytänkande i någon nämnvärd grad.

Eleverna är ju experterna på sin egen inläring och det har gett mycket att höra dem reflektera över de olika frågeställningarna i studien och få ta del av deras syn på övning. Intervjuerna bjöd på både många skratt och många igenkänningsögonblick. Vi har väl alla haft perioder när

övning varit pest och pina och vi kunde mötas även på det planet, vilket är viktigt. Jag upplevde inte någon gång att någon elev gav uttryck för olust inför att tala om sin övning och jag hoppas att de uttryckte vad de ville säga utan att censurera sig.

Jag funderar över om det skulle ha gett en ytterligare dimension till studien om jag i stället för att använda ljudinspelningar, använt videokamera. Även om rösten avslöjar mycket ser man ännu mer i kroppsspråk och ansiktsuttryck som inte förmedlas i ljudformat. I en text förmedlas kroppens och röstens uttryck knappast alls. Ett exempel:

... jag övar med pappa så går det bättre. Alltså den där läxan med den där fågeln på, den var jättesvår. Pappa tjatade hela tiden på mig att jag skulle titta på noterna så det blev rätt... han tjatade *väldigt* mycket på mig... (J)

Detta skulle ju ha varit en negativ mening om den varit sagd med ett ledset och räddhågat uttryck. Som om hon var rädd för sin pappa eller inte kände sig älskad. Men tillsammans med det skratt som avslutade meningen, de lysande glada ögonen och huvudskakningen åt pappas tjat, blir betydelsen en helt annan och i stället positiv: Vilken knasig pappa som tjatade om noter... det var ingen tvekan om att pappas närvaro betyder mycket för henne och att de har roligt tillsammans. Här blir det tydligt vad Bjørndahl (2005) menar med att samtalet ger en djupare möjlighet att ta del av någon annans perspektiv.

## 6.2 Övning och undervisning

Inom aktionsforskning är självreflektion och utvärdering en central del. Man vill förbättra sin verksamhet. Processen blir bättre ju mer parterna som deltar i forskningen samarbetar (Denscombe, 2007). För att kunna göra en riktig aktionsforskning på våra lektioner skulle eleverna och jag behövt hålla på lite längre och mer strukturerat med studien. Aktionsforskning är ett systematiskt arbetssätt och det cykliska förloppet blir svårt att ha i denna korta studie i litet format. Kanske kunde ha vi fört dagbok och haft lite mer planerade samtal omkring övning, musik och lektionsinnehåll i syfte att förstå varandra och våra musikvärldar bättre. Några tankar och viktiga resultat för arbetet tyckte jag ändå att jag fick

Ett sätt jag funnit att vi skulle kunna göra ännu mer, är att konkret göra på lektionen vad tanken är att eleverna sedan skall göra hemma under veckan. Att det alltid finns en koppling mellan lektionen och övningen. Det är bra att gå igenom ett nytt stycke eller en låt noggrant, med övningsstrategier och lägga ner en stor del av lektionstiden på detta. När det gäller små elever behöver de nästan kunna sitt stycke när vi skiljs åt eller åtminstone ha en klar bild av det, annars blir det svårt hemma trots föräldrars stöd. Det känns motigare att börja öva om man kän-

ner sig osäker. Ändå är det inte alltid lätt att som elev komma ihåg alla moment och jag brister ibland i tydlighet. Där är det värdefullt att ha föräldrar med på lektionen eller ha någon form av inspelningsmöjlighet. Några kommentarer indikerar detta:

... för att jag blir nästan tokig om jag sitter jättelänge och jag inte kommer på hur jag ska göra eller sådär. (F)

Om det är svårt så brukar jag inte orka sitta så länge, men om jag förstår så brukar jag göra det väldigt, väldigt länge. (I)

Jag har många gånger funderat över hur jag ska tala med eleverna om övning och om jag överhuvudtaget skall göra det? Kanske behövs det inte ens sägas särskilt mycket, utan vi spelar tillsammans och så löser sig övningen liksom av sig själv. Det vill säga att stimulera intresset och motivationen så mycket som möjligt, kanske eleven längtar så mycket efter att spela så övningen spontant blir av. Eller så blir det viktigt med klara strukturer för hur övning kan gå till. Inte minst alla tidsbesparande strategier man kan komma på, kan bli viktiga då många saker konkurrerar om tiden och intresset i veckan. Jag har under åren lutat än åt det ena, än åt det andra hållet i denna fråga och det finns förstås inga generella svar eller polariteter, utan det beror i så hög grad på eleverna man möter och sammanhanget. Att lära sig öva är alltså en konst, som så mycket annat. Övning innehåller ju också som vi sett många olika delar att fokusera på.

Jag kan ibland undra om jag talar med eleverna om övning lite för mycket, eftersom det är ett sådant stort intresse för mig själv. Jag kan inte förstå hur någon kan låta bli att öva piano, lite skämtsamt sagt, och just därför att jag själv har denna passion, kan det vara svårt att verkligen förstå en elev vars livsvärld inte innehåller denna starka drivkraft. Jag har därför funnit att det är viktigt att lyssna till varje elev och inte automatiskt förutsätta att alla delar min stora passion för pianospel. Samtidigt ligger det i uppdraget att inspirera och motivera och man har ett ansvar att ge övningsstrategier och uppmuntra till så mycket kvalitativt spel på instrumentet som möjligt i veckan. Ett par kommentarer kan indikera att eleverna har haft förmånen att uppleva den totala hängivenheten i ett musikaliskt lärande som är lustfyllt: uppleva flow (Csikszentmihalyi, 1990).

När man tycker att det är riktigt, riktigt kul då vill man knappt sluta, släppa pianot. Det var som när vi hade "We are the champions" [Fyrhändig version] då spelade vi som galningar alltså. Vi spelade hela tiden (B)

... det var samma när jag hade en sådan period när jag tittade på Titanicfilmen och spelade den hela tiden, jag var fullständigt galen i den och då så satt jag ju

i dygn och bara spelade om och om igen och sen kunde jag den och jag minns den än i dag. Det var nästan sjukt alltså det var nog inte hälsosamt...(C)

Jag har under åren som pianopedagog lagt märke till hur oerhört viktigt det kan vara, som händer mellan lektionstillfällena, då eleven ju ofta är hänvisad till sig själv för att försöka uppnå en utveckling i sitt musicerande. Precis som både Graabrek-Nielsen (1998) och Jørgensen (2004) har funnit, är övning till största delen en självlärande handling. Viktigt är också att se och bekräfta det arbete som eleven lagt ner. Den aspekt av att öva som har med självförtroende och tilltro till sin egen förmåga att göra rörde ett par elever vid när de sade att det är viktigt att tänka att man kan och inte tänka att det är svårt:

... fast... om jag tänker: "Nej det här kommer jag inte att kunna", då tar det mycket längre tid för mig att lära mig det, skulle jag tro. För då är jag liksom redan inställd på att det är svårt ...(D)

Stödet hemifrån kan variera enormt och vi har olika förutsättningar rent praktiskt att som pedagoger förhålla oss till. Ett instrument som piano är inget man släpar runt på, så ofta vet vi pianopedagoger inte så mycket om elevernas instrument: Om instrumentet är ett akustiskt eller ett digitalt, anslagskänsligt eller inte, förskräckligt ostämt eller stämt, gammalt eller nytt. De flesta deltagarna i studien har föräldrar som själva spelar eller har spelat och alla har föräldrar som stöttar och instrument att spela på, så på det sättet är alla elever i studien privilegierade vilket kan vara viktigt att komma i håg.

### **6.3 Eleven som musiker - undervisningsutveckling med målsättning och lek i balans**

Eleven som musiker. Musikern som elev. Man kan fundera över dessa begrepp. Elever må ha kommit olika långt i sitt musicerande, men jag tycker ändå man kan betrakta eleven som musiker i betydelsen att eleven gör musik. Jag har funnit att detta är den mest fruktbara och jämlika synen på en elev, för att inte tala om den mest spännande. På samma sätt som alla musiker i någon bemärkelse är elever som aldrig blir fullärda. Vi är musiker på resa, på väg emot att kunna uttrycka vad vi vill på vårt instrument. Naturligtvis är det skillnad på att vara en professionell musiker och en nybörjare på sitt instrument, men att betrakta eleven som musiker i vardande blir att se den konstnär som bor i en annan människa. Detta öppnar, tror jag, möjligheter att nå varandra även på ett mänskligt plan.

Vad kan jag då som pedagog göra för att motivera, inspirera och vägleda? Det grundläggande måste enligt min mening vara någon form av lust och motivation. Är det inte i grunden lustfyllt att spela och roligt att komma till lektionen, blir det ganska meningslöst att försöka få till

stånd en läroprocess. Studien visar att lusten är av den största betydelse för övningen. Sedan blir det naturligtvis även viktigt att kunna stå ut de där perioderna när lusten inte är riktigt lika stor om man vill fortsätta spela. Nyhetens behag kanske har lagt sig, motivationen har dalat och man kanske inte ser ett omedelbart resultat. Andra aktiviteter kanske känns mer lockande en period eller skolan tar mycket tid och fokus. Min erfarenhet både i mitt eget musicerande och som pedagog är dock att det kan finnas någon form av utveckling vad det gäller lusten. Det kan liknas vid att knuffa i gång en bil, det blir lättare och lättare ju längre bilen är igång och rullar eftersom själva rörelsen bidrar med kraft. Goda vanor föder andra goda vanor som gör musicerandet roligare och roligare. Här fyller övningsstrategierna en viktig funktion och kan de kopplas till något lekfullt och kreativt moment så blir det än bättre. Teorierna omkring flow och kreativitet bidrar här med värdefulla insikter. Vikten av lust och motivation blir för övrigt extra tydlig i en frivillig musikundervisning, där eleven såklart slutar om det inte är roligt. Där blir många gånger arbetet med motivationen avgörande för elevunderlaget.

### **6.3.1 Mål**

Ett sätt att hålla motivationen vid liv kan vara att formulera mål som känns meningsfulla för eleven. Det är att visa respekt för musikern man möter att ta vars och ens musik på allvar och intressera sig för det arbete de lägger ner och den målsättning de har. I studien ser vi att en stor del i elevernas motivation ligger i att få spela musik man gärna vill spela och som därför känns meningsfull. Några ville också gärna spela för andra eller med andra. Ingen av de intervjuade eleverna uppgav dock att de tänker sig ett yrke som musiker. Samtidigt är det ett beslut som kan komma senare. Man behöver då komma ihåg, anser jag, att det i instrumentalundervisning också finns moment av grundläggande karaktär som man hjälper eleven enormt mycket på sikt om man inte kompromissar med. En rätt grund blir stabil att bygga på. Som vi såg i litteraturdelen finns många saker att förhålla sig till och arbeta med. Jag tänker på klangbehandling, rörelser, sittställning och sådant som kräver omtanke. Inte så svåra saker att göra för en elev, om man vänjer sig vid det från början, men som får avgörande betydelse för eleven som musiker och utgör trappsteg i utvecklingen.

I skolan har man längre tid på sig för varje ämne och man har kanske fler lektionstillfällen i veckan i till exempel matematik, medan man har en halvtimme, tjugo minuter, eller någonting liknande i veckan, till sin egen instrumentallektion, även om naturligtvis betydligt längre och tätare lektionstillfällen förekommer. Det inbegriper dock ett ganska stort ansvar från både lärarens och elevens sida, att på bästa sätt förvalta den dyrbara tiden.

Jag har vid våra lektionstillfällen talat med eleverna om att det i alla fall är bättre med lite övning än ingen övning alls och i elev (B):s reflektion angående tidsfaktorn i övningen, säger hon att hon har funnit att det är bättre att tänka att hon i alla fall har tio minuter att öva på en dag, än att tänka att hon inte har tid. Vad kan man göra för meningsfullt på tio minuter?

Man skulle till exempel kunna utgå från begreppet "Less is more" och det betyder i detta sammanhang att det vid tidsnöd är bättre att öva små bitar i taget upprepade gånger, än att försöka gapa över för mycket på en och samma gång. På tio minuter skulle man hinna öva en rad i ett stycke ganska många gånger till exempel. Detta anger flera elever i studien att de tagit till sig och att de gör sådana övningsställen själva eller tillsammans med mig. Flera forskare och pedagoger jag citerat i litteraturdelen finner att detta är ett bra sätt att göra övningen konkret och inte överväldigande (Chang, 2009; Fostås, 2003; Miklaszewski, 1989; Schenk, 2000).

Men naturligtvis kan man inte sticka under stol med att en färdighet på ett instrument tar tid. Ju mer man vill kunna, ju mer tid och kraft behöver man lägga ner. Här kan vi jämföra med Ericsson et al. (2007) som funnit att det för att nå en hög kunskap på sitt instrument krävs mellan tio till tjugofem års studier eller tio tusen timmar. Å andra sidan är det viktigt att komma ihåg att det precis som i mitt eget fall på musikhögskolan kan komma tillfällen där övning och musik känns som att titta på när målarfärg torkar och man kan känna sig på flera sätt trött på alltihop. Därför är det i undervisningen, som i livet, viktigt att balansera målsättningarna med kreativitet, lek och skapande.

### **6.3.2 Lek**

En sak jag funnit under åren är att det är fruktbart att så långt det är möjligt uppmuntra elevers egna idéer och initiativ på lektionen utan att för den skull tappa den övergripande strukturen. Schenk (2000) talar om lekens betydelse i undervisningen och menar att man mycket väl kan ha höga mål ställda för sin undervisning som likväl kan kännas lustfylld för eleverna. Det gör mycket för lusten och motivationen när ens idéer tas på allvar. Jag kan se en fara i att inte balansera övningen med leken även på ett kreativt plan. Nachmanovitch (2004) menar ju att "skapande handlingar är lek."

Bo Nilsson (2002) skriver att leken kanske utgör människans första kulturella uttryck (s.52). Flera språk har intressant nog samma ord för lek och instrumentalspel. Såväl tyskans *spiel* som franskans *jouer* och engelskans *play* har denna dubbla betydelse. I svenskan får vi gå tillbaka ända till medeltiden för att hitta en koppling mellan orden, påpekar Nilsson (s. 53). Då fanns *lekare* som uppträdde som gycklare och spelmän.

Leken kan innehålla flera moment av fantasi, rollspel, tävling och spänning och den kan även ge en känsla av tillhörighet. Det är ”vi” som leker tillsammans och det ger en känsla av deltagande och inkluderande i en relation. Improvisation kan vara en sådan lekfull musikalisk aktivitet som också kan innehålla inslag av slump och överraskning där man inte styr helt över resultatet och där oväntade klanger och underbara tonkombinationer kan uppkomma utan att man intellektuellt förstår hur det gick till.

När jag analyserade mina intervjuer såg jag dock att ett par elever sade apropå att komponera eget material och improvisera:

Ett tag så hittade jag på lite grann, och så skrev jag en egen låt, men inte mer än så. Nu så gör jag det jag får i läxa och så, mer.(D)

Nej jag brukar inte spela på något eget, mest på läxan. Jag hittade på en när jag var liten, men inte sen. Vi har den i vår pianopall hemma. (F)

Detta skulle kunna indikera att kreativt skapande och lek behöver finnas ännu mer i mitt lektionsupplägg. Det skulle också kunna indikera att eleverna inte upplever att de har den tid de skulle behöva för sådana saker. Man har fullt upp med att hinna öva på läxan och eventuella övningar. Vi kunde kanske ha temaveckor med komposition eller på annat sätt utveckla den kreativa sidan av musicerandet. Det är naturligtvis viktigt även i noterad musik att vara kreativ och använda sin fantasi. Kanske beskriver musiken någonting, kanske är den en berättelse och kanske den uttrycker något speciellt.

## 6.4 Det livslånga lärandet

Jag har med denna uppsats försökt att belysa hur många aspekter på lärande övning faktiskt innehåller för att nu till sist återvända än en gång till det livslånga lärandet.

Det vore olyckligt om övningen skulle vara förknippad med prestationsångest och olust likt den var i mitt eget fall under ett skede av livet. Den kan istället bli en källa till balans och känsla av meningsfullhet tror jag. I den litteratur omkring övning jag funnit, är det flera forskare och pedagoger som pekat på att övning verkligen är en konst som kan utvecklas med hjälp av olika strategier under lång tid. Forskare menar sig också ha sett positiva följder i andra delar av livet av övning och regelbundet musicerande som aktivitet (Hallam, 1997).

Det är en mångfacetterad, underbar utmaning att lära sig spela och detta kan i bästa fall utvecklas till en relation med sitt instrument som räcker ett helt liv.



## 7. Fortsatt forskning

Övning är ett intressant forskningsområde eftersom man verkligen har sin inlärningsprocess i sina egna händer och många faktorer påverkar både tidsaspekt, mål, kvalitet och motivation. Jag skulle gärna göra vidare intervjustudier med längre komna studenter och professionella musiker. Intressant hade också varit att intervjua andra pianopedagoger, omfatta andra instrument och undersöka kulturella skillnader: hur man i till exempel ett land som Kina ser på övning. I Kina är det ju långt mer vanligt att spela piano än i Sverige och instrumentet äger en betydligt högre status.

Det kan finnas ett värde i att få ta del av *upplevelsen* av övning i de positiva och negativa former som kan finnas.

Intressant hade varit att dessutom spela in elevernas övning med videokamera i deras naturliga övningssituation för att se hur det de angett i intervjuerna och hur de själva upplever en sak, överensstämmer med vad som faktiskt sker. Detta skulle emellertid ha varit svårt att genomföra tror jag. Det skulle däremot vara möjligt och säkert fruktbart i min egen övning.

Jag kommer att någon gång göra en djupare aktionsforskningsstudie där jag även spelar in mig själv i undervisningssituationen och för mer strukturerade anteckningar över tid för att utvärdera min undervisning.

## Referenser

- Ahlqvist, E.-M., Gustafsson, C. & Gynther, P. (2005). Montessoripedagogik- en pedagogik för världens alla barn. I A. Forsell (Red.), *Boken om pedagogerna* (s.149-169). Stockholm: Liber AB.
- Altemüller, E. & Gruhn, W. (2002). Brain mechanisms. I R. Parncutt & G. McPherson (Red.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (s. 151-165). Oxford: Oxford University Press.
- Augustsson, C. & Holm, S. (2005). *Stefan Holm höjdhoppare*. Stockholm:Wahlström & Widstrand.
- Barry, N. H., & Hallam, S. (2002). Practice. I R. Parncutt & G. McPherson (Red.), *The science and psychology of music performance: Creative Strategies for teaching and learning* (s. 63-81). Oxford: Oxford University Press.
- Bartolome, S. J (2009). Naturally emerging self-regulated practise among highly successful beginning recorder students. *Research Studies in Music Education 2009; 31; 3* doi: 10.1177/1321103X09103629
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk-ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bernstein, S. (1981). *With your own two hands*. New York: Schirmer Books.
- Bjørndahl, C. (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber AB.
- Bruser, M. (1997). *The art of practicing*. New York: Bell Tower.
- Burnard, P. (2006). The individual and social worlds of children´s musical creativity. I G. McPherson (Red.), *The child as a musician, a handbook of musical development* (s. 353-374). Oxford: Oxford University Press.
- Chang, C. C. (2009). *Fundamentals of piano practise*. Hämtad från <http://c0431582.cdn.cloudfiles.rackspacecloud.com/book.pdf>
- Costa-Giomi, E. (1999). The effects of three years of piano instruction on children´s cognitive skills. *Journal of Research in Music Education*, no 47; 198. doi: 10.2307/3345779
- Costa-Giomi, E; Flowers, P. J; Sasaki, W. (2005). Piano lessons of beginning students who persists or drop out: Teacher behaviour, student behaviour; and lesson progress. *Journal of Research in Music Education*, vol. 53, No 3, s. 234-247. Hämtad från <http://www.jstor.org/stable/3598682>
- Claesson, S. (1999). Inspiration som vidgar horisonten. Ett bidrag till förståelsen av hur pedagogisk teori påverkar lärares undervisning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Att uppleva flow. I G. Klein (Red.), *Om kreativitet och flow*. Stockholm: Brombergs Bokförlag AB.
- Dras, E. (2009). *Slow practise will get you there faster: Link between Ben Hogans´ mirror practice and his slow motion drill*. Maribor: TheSolarSweetspot.

- Duke, R.A., Simmons, A.L., & Davis Cash, C. (2009). It's not how much; it's how: Characteristics of practice behavior and retention of performance skills. *Journal of Research in Music Education*, 2009; 56; 310. doi:10.1177/0022429408328851
- Elder, D. (1982). *Pianists at play*. London: Kahn & Averill.
- Ericsson, K. A. (1997). Deliberate practise and the acquisition of expert performance: An overview. I H. Jørgensen & A. C. Lehmann (Red.), *Does practise make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (s. 179-231). Oslo: Norges Musikkhøgskole Publikasjoner.
- Ericsson, K. A, Prietula M.J, & Cokely E. T (2007). *The making of an expert-online version*. <http://harvardbusinessonline.hbsp.harvard.edu/hbsp/hbr/articles/article.jsp?articleID=RO...>
- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fry, H.J.H. (1986). The gifted child: Physical Aspects of Musical Development. *International Journal of Music Development* 1986; os-8; 25 doi: 10.1177/025576148600800106
- Giesecking, W. & Leimer, K. (1972). *Pianotechnique*, New York: Dover Publications.
- Graabrek- Nielsen, S. (1998). *Selvregulering av laeringsstrategier under øving*, Oslo: Norges Musikkhøgskole Publikasjoner.
- Greene, D. (2002). *Performance success: performing your best under pressure*. New York: Routledge.
- Green, B & Gallwey, T. (1986). *The inner game of music*. New York: Doubleday.
- Hallam, S. (1997a). Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for education. I H. Jorgensen & C. Lehmann (Red.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (s. 89-107). Oslo: Norges Musikkhøgskole Publikasjoner.
- Hallam, S. (1997b). What do we know about practicing: Toward a model synthesizing the research literature. I H. Jorgensen & C. Lehmann (Red.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (s. 179-231). Oslo: Norges Musikkhøgskole Publikasjoner.
- Hodges, D. A. (2006). The musical brain. I G. McPherson, (Red.), *The child as a musician, a handbook of musical development*. (s. 51-68). Oxford: Oxford University Press.
- Hultberg, C. (2000). The printed score as a mediator of musical meaning. *Studies in music and music education. No 2 Diss*. Malmö: Musikhögskolan.
- Irving, D. (1987). *Yrke: Musiker-Tankar kring musikkommunikation*. Stockholm: Rikskonserter.
- Johansson, E. (2003). *Att närma sig barns perspektiv*, Pedagogisk forskning i Sverige årgång 8 nr 1-2. s 42-57. Hämtad från [http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/johansson\\_e.pdf](http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/johansson_e.pdf)
- Johansson, K. (2005). *Difficult but exciting*. Opublicerat manuskript. Malmö: Musikhögskolan i Malmö
- Johnston, P (2007). *The practice revolution*, Pearce: PractiseSpot Press.
- Jørgensen, H. (2004). Strategies for individual practice, I A. Williamon (Red.), *Musical Excellence* s 85-122 Oxford: Oxford University Press.

- Klickstein, G. (2009). *The musician's way: a guide to practice, performance and wellness*. Oxford: Oxford University Press.
- Kostka, M. J. (2002). Practice expectations and attitudes: A survey of college-level music teachers and students. *Journal of Research in Music Education*, 2002 50(2), 145. doi: 10.2307/3345818
- Krüger, S. (2008). *Ethnography in the performing arts*. Liverpool: Palantine.
- Kvale, S. (2007). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lhevinne, J. (1972). *Basic principles in pianoforte playing*, New York: Dover Publications.
- Lehmann, A., Sloboda, J & Woody, R (2007). *Psychology for musicians*. Oxford: Oxford University Press.
- Lundeberg, Å. (1991). *Rampfeber. Konsten att framträda under press*. SKS musikböcker nr.7 Stockholm: Gehrmans Musikförlag.
- Mach, E. (1980, 1988). *Great contemporary pianists speak for themselves*. New York: Dover Publications.
- Miklaszewski, K. (1989). A case study of a pianist preparing a musical performance. *Psychology of Music*, 17 s 95-109. doi: 10.1177/0305735689172001
- McCormic, J & McPherson, G. E. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1) s 37-51. doi: 10.1177/0305735606064841
- McPherson, G. E. (2006). *The child as musician*. Oxford: Oxford University Press.
- McPherson, G. E. (2009). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 17 (1) s 91-110. London: Sage Publications.
- McPherson, G. E & Schubert, E. (2004). Measuring performance enhancement in music. I A. Williamon, (Red) *Musical excellence, strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press.
- Nachmanovitch, S. (2004). *Spela fritt. Improvisation i liv och konst*. Göteborg: Bo Ejeby förlag.
- Neuhaus, H. (1999). *Om pianospelets konst*. (I. Rasch, Övers.). Stockholm: Artis Edition. (Originalarbete publicerat 1958).
- Nilsson, B. (2002). "Jag kan göra hundra låtar" Barns musikskapande med digitala verktyg. *Studies in music and music education. No 5*. Malmö: Musikhögskolan
- O'Connor, J. (1987). *Not pulling strings*. London: Lament books.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen*. Stockholm: Liber AB.
- Parncutt, R. & Troup, M. (2002). Piano. I R. Parncutt & G. E. McPherson (Red.), *The Science and Psychology of Music Performance* (s. 285-302). Oxford: Oxford University Press.
- Phillips, K. (2008). *Exploring research in music education and music therapy*. Oxford: Oxford University Press.
- Pålsson, H. (2002). *Tankar om musik*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Rostwall, A-L. & West, T.(1999). *Handlingsutrymme*. Stockholm: KMH Förlaget.
- Railo, W.(1992). *Bäst när det gäller: Idrottspsykologi*. Malmö: SISU Idrottsböcker.

- Sandor, G. (1995). *On piano playing*. New York: Schirmer Books.
- Schenk, R. (2000). *Spelrum, En metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*, Göteborg: Bo Ejeby förlag.
- Schonberg, H (1963). *The great pianists*. London: Victor Gollancz LTD.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. How professionals thinks in action*. New York: Basic Books.
- Skolverket.(2001-2002) *Lusten att lära- med fokus på matematik*. (Nationella kvalitetsgranskningar 2001-2002: 221). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Sosniak, L. A. (1985). Learning to be a concert pianist. I B. Bloom (Red.), *Developing talent in young people* (s. 19-67). New York: Ballantine Books.
- Stensmo, C. (2008). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Suzuki, S. (1969). *Kunskap med kärlek*. Hestra: Isaberg förlag.
- Timakin, J. (1992). *Att fostra en pianist*. Stockholm: Artis Edition.
- Uneståhl, L.-E. (1979). *Självkontroll genom mental träning. Tillämpningar idrott*. Örebro: Veje förlag.
- Werner, K.(1996). *Effortless mastery*. New Albany: James Aebersold Jazz.
- Westney, William. (2003). *The perfect wrong note*. New York: Amadeus Press LLC.
- Williamon, A. (2004). (Red.), *Musical Excellence*. Oxford :Oxford University Press.
- Williamon, A. & Valentine, E. (2000). *Quantity and quality of musical practise as predictors of performance quality*. British Journal of Psychology nr 91 (s 353-376). Hämtad från <http://faculty.washington.edu/demorest/WilliamonandValentine.pdf>