



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

EXAMENSARBETE 15hp

Vårterminen 2026

Läroarutbildningen i musik

Adam Lexander, Jonathan Persson

Mellan praktik och disposition

En kvalitativ studie om instrumentlärares reflektioner kring undervisning i
övningsmetodik

Handledare: Markus Tullberg

Sammanfattning

Titel: Mellan praktik och disposition – En kvalitativ studie om instrumentallärares reflektioner kring övningsmetodik

Författare: Adam Lexander, Jonathan Persson

Mellan praktik och disposition undersöker hur instrumentallärare på gymnasiet förhåller sig till övningsmetodik i sin undervisning. Via våra egna erfarenheter av instrumentundervisning och upplevelser av förhållandet mellan styrdokument och lärarens utformning av instrumentundervisning så har vi sett det som meningsfullt att kartlägga hur gymnasielärare på estetiska programmet förhåller sig till övningsmetodik i sin undervisning. Vi upplever även att musiklärares bakgrund och värderingar påverkar deras undervisning på intressanta och mångfacetterade sätt och detta är något vi också ämnat kartlägga i relation till lärarnas arbete med övningsmetodik. Syftet med vår undersökning är att belysa hur gymnasielärare på estetiska programmet förhåller sig till övningsmetodik i sin instrumentalundervisning, med fokus på deras undervisningspraktik, musikaliska bakgrund, relation till styrdokumentet samt vilka andra faktorer de menar påverkar nämnda arbete. Dessa perspektiv konkretiseras i följande forskningsfrågor: Hur beskriver instrumentallärare på gymnasiet att de undervisar sina elever i övning? Hur menar lärarna att deras musikaliska bakgrund påverkar hur de undervisar i övningsmetodik? Hur menar lärarna att de förhåller sig till styrdokumentens formuleringar om övningsmetodik? Vilka andra faktorer, menar lärarna, påverkar didaktiska överväganden gällande arbete med övningsmetodik i undervisningen?

Det empiriska underlaget består av semi-strukturerade intervjuer med fyra gymnasielärare på estetiska programmet. För att undersöka hur lärarna förhåller sig till sin musikaliska bakgrund i undervisningen har vi valt att använda oss av Bourdieus habitusteori som analysram. I resultatdelen knyts vår empiri till våra forskningsfrågor vilka sedermera relateras till tidigare forskning i diskussionen. Vi fann att flera av lärarna pratade om inre och yttre motivation, lektionen som övningsförebild, autonomi och övningsdagböcker när de reflekterade över hur de jobbar med övningsmetodik. Därtill har vi sett att lärarna relaterar olika mycket till sin formella- och informella musikkbakgrund i deras lärarpraktik samt att praktiken i sig format några av informanternas habitus.

Nyckelord: didaktik, habitus, hysteresis, musik, styrdokument, övning, övningsmetodik

Abstract

Title: Between practice and disposition – A qualitative study of instrumental teachers' reflections on practice methodology

Authors: Adam Lexander, Jonathan Persson

Between practice and disposition examines how upper secondary instrumental music teachers in Sweden relate to practice methodology in their teaching. Drawing on our own experiences of instrumental instruction, as well as our perceptions of the relationship between curriculum documents and teachers' pedagogical design of instrumental education, we found it meaningful to investigate the aforementioned phenomenon. We also perceive that music teachers' backgrounds and values influence their teaching in complex and multifaceted ways, and this constitutes an additional focus of our investigation in relation to teachers' approach to practice methodology. The aim of this study has been to illuminate how upper secondary teachers in music programmes, in a broader sense, relate to practice methodology. This broader question is articulated through the following research questions: How do upper secondary instrumental teachers describe their teaching of practice strategies to students? In what ways do teachers perceive their musical backgrounds to influence their teaching of practice methodology? How do teachers relate to curriculum formulations concerning practice methodology? What other factors do teachers identify as influencing the aforementioned teaching? The empirical material consists of semi-structured interviews with four upper secondary music teachers working within music programmes. To investigate how teachers relate their musical background with their teaching practice, Bourdieu's theory of habitus was employed as an analytical framework. The empirical findings were related to previous research in our discussion chapter. The findings indicate that several teachers reflected on intrinsic and extrinsic motivation, the lesson as a model for practice, autonomy, and practice journals when discussing their approach to practice methodology. Furthermore, we found that teachers relate their formal and informal music-backgrounds to varying degrees within their pedagogical practice, and that teaching practice itself has shaped some of the participants habitus.

Keywords: curriculum, didactics, habitus, hysteresis, music, practice, practice methodology

Förord

Först och främst vill vi tacka våra informanter, utan vars bidrag denna studie inte kunnat genomföras. Därtill riktar vi ett stort tack till vår handledare Markus Tullberg som via vägledning och korrekturläsning varit till stor hjälp i arbetets utformning.

Vi vill slutligen tacka varandra för ett givande utbyte och gott samarbete.

I vårt arbete har vi strävat efter en jämn uppdelning av ansvarsområden. Med detta sagt så har vi genom diskussioner, korrekturläsning, revideringsarbete och konstruktiv kritik skapat uppsatsen tillsammans. På så sätt är uppsatsen en gemensam produkt.

Ansvarsfördelning:

Inledning och Syfte och Frågeställning: AL och JP

Litteratur och tidigare forskning: AL (3.1, 3.3, och 3.4), JP (3.2, 3.4)

Vetenskapsteori: AL

Metod: JP

Resultat: AL (Informant 1, 2 och 4, Sammanfattning), JP (Informant 3, Sammanfattning)

Diskussion: AL och JP

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Syfte och frågeställningar.....	3
3. Litteratur och tidigare forskning	4
3.1 Övning.....	4
3.1.1 Begreppet övning	4
3.1.2 Övningsstrategier - en teoretisk forskningsöversikt.....	5
3.1.3 Övningsmetodik i praktiken	8
3.2 Övning i läroplanen	10
3.2.1 Läroplanens delar	11
3.2.2 Ämnet och dess syfte.....	11
3.2.3 Centralt innehåll	12
3.2.4 Betygskriterier.....	13
3.2.5 Sammanfattning	15
3.3 Begreppet habitus i musikpedagogisk forskning	15
3.4 Sammanfattning	18
4. Vetenskapsteori	19
4.1 Habitus	19
5. Metod	22
5.1 Metodologiska överväganden	22
5.2 Studiens fokus och objekt	23
5.3 Studiens design.....	23
5.3.1 Urval.....	23
5.3.2 Informanter.....	23
5.3.2 Datainsamling.....	24

5.4 Analys.....	25
5.5 Resultatets kvalitet	25
5.6 Etiska överväganden	27
6. Resultat.....	28
6.1 Sammanfattande om musikalisk bakgrund och förhållande till övning	28
6.2 Lärares beskrivningar av arbete med övningsmetodik.....	31
6.3 Upplevelse av att jobba med styrdokumentet.....	37
6.4 Lärares reflektioner kring sin musikaliska bakgrund	40
6.5 Vilka andra faktorer anser lärarna påverkar arbetet med övningsmetodik?.....	44
6.6 Sammanfattning	45
7. Diskussion	47
7.1 Självtändigt övande och läroplanerna.....	47
7.1.1 Progressionen: Kunskaper och färdigheter	47
7.1.2 Sammanfattning	49
7.2 Praktiken: Lärares beskrivningar av sin praktik.....	50
7.2.1 Inre och yttre motivation	50
7.2.2 Lektionen som övningsförebild.....	52
7.2.3 Övningsdagboken.....	54
7.3 Vägen till praktiken: Lärares reflektioner kring sin musikaliska bakgrund.....	56
7.3.1 Formell och informell musikkbakgrund.....	56
7.3.2 Hysteresis	59
7.4 Slutsats	61
Referenslista	64
Bilaga 1: Intervjuguide.....	68
Bilaga 2: Samtyckesblankett	70

1. Inledning

Att lära sig ett instrument är en livslång process som ger upphov till både tillfredsställelse och frustration. Ett livslångt lärande i musiken innefattar i bästa fall en progression som till slut resulterar i att vi genom vårt musicerande kan uttrycka oss obehindrat och med agens i de musikaliska sammanhang vi befinner oss i. Att som musiklärare hjälpa elever att etablera goda övningsrutiner är således av vikt både för elevens musikaliska utveckling och för att motivera dem att fortsätta musicera.

Genom våra erfarenheter av musikutövande i allmänhet och musikstudier i synnerhet, delar vi upplevelser kring intressanta och ibland stora skillnader i hur instrumentlärare undervisar sina elever i strategier och metoder för övning på egen hand. Denna undervisning går i vår uppsats under paraplybegreppet *övningsmetodik*. Med begreppet övningsmetodik syftar vi på metoder och strategier för övning som instrumentlärare använder sig av i sin undervisning.

Lärares olika metodiska och didaktiska avvägningar i förhållande till övning blir också intressanta mot bakgrund av styrdokumentet för instrument- och sångundervisning i gymnasieskolan på estetiska programmet som fastslår att instrumentlärare ska undervisa eleverna i metoder och strategier för övning på egen hand. Tidigare forskningsstudier har dessutom pekat på att det kan skilja sig hur mycket instrumentelever upplever att de fått ta del av konkreta övningsmetoder i sin undervisning, att det i vissa fall kan råda diskrepans mellan lärarnas och elevernas uppfattning kring undervisningen i övningsmetodik samt att elever ofta saknar kunskap om hur de ska öva på egen hand (Barry m.fl., 1994; Jørgensen, 2000; Matteos-Moreno m.fl., 2025). Dessa erfarenheter gör att vi ser ett behov av att belysa hur lärare på estetiska gymnasieprogram förhåller sig till övningsmetodik i sin undervisning. Vi är intresserade av hur lärarna menar att de rent konkret undervisar eleverna i hur de ska öva och hur de resonerar kring sin undervisning inom ramen för gymnasiets utbildningsmiljö och styrdokument.

Givet den stora bredd av olika sorters musikutövande och andra erfarenheter som musiklärare besitter vill vi även fördjupa oss i instrumentlärares bakgrund och värderingar när det gäller övningsmetodik. Detta med fokus på vilka faktorer läraren själv anser har påverkat och påverkar den undervisning de bedriver, hur lärarens värderingar kopplade till övningsmetodik ser ut, hur läraren bildat sina värderingar samt hur läraren menar att

dynamiken ser ut mellan lärarens värderingar och styrdokumentens formuleringar rörande övning.

För att undersöka hur instrumentlärare förhåller sig till sin bakgrund i relation till undervisning i övningsmetodik så kommer vi använda oss av sociologen Pierre Bourdieus begrepp *Habitus* (Miegel och Johansson, 2002). I vårt teorikapitel finns en mer utförlig redogörelse för begreppet och dess användning i studien. I litteraturkapitlet relaterar vi också till forskning som rör musikpedagogik, kopplat till Bourdieus begrepp. Kortfattat kan Bourdieus habitus-begrepp användas som en förklaringsmodell för hur subjektiva värderingar relaterar till sociala faktorer som finns internaliserade i individer, som sedan tar sig uttryck i hur vi uppfattar vårt sammanhang och hur vi agerar i det. Dessa dispositioner kan i sin tur härledas till en persons bakgrund och det är framför allt relationen mellan individens bakgrund och hur de tänker och agerar som vi är intresserade av i vår undersökning. Genom att föra in ett teoretiskt perspektiv från sociologin hoppas vi kunna belysa hur lärares värderingar uppstår och hur lärarna förhåller sig till dem i sin egen undervisning. På så sätt hoppas vi kunna bidra med ett fördjupat perspektiv på lärares förhållningssätt till övningsmetodik i sin undervisning.

Mot bakgrund av habitus-begreppet så vill vi sammanfattningsvis i vår studie belysa lärares värderingar kring övningsmetodik i förhållande till deras bakgrund. Vi ämnar även undersöka hur deras praktik ser ut rörande övningsmetodik, hur de relaterar till styrdokumentens formuleringar kring elevernas övning samt vilka andra yttre faktorer som lärarna själva menar påverkar undervisningen.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med vår undersökning är att, genom studiet av gymnasielärares praktik- och förhållande till övningsmetodik i sin undervisning belysa vad som ligger till grund för lärares ovan nämnda praktik. Vår förhoppning är även att studien i bredare bemärkelse ska bidra till åskådliggörande av lärares reflektioner kring hur deras erfarenheter påverkar utformningen av deras undervisning.

Vår övergripande frågeställning tar sikte på hur instrumentlärare på gymnasiet förhåller sig till övningsmetodik i sin undervisning i bredare mening. Den konkretiseras vidare i ett antal underfrågor som har sitt fokus på hur läraren förhåller sig till styrdokumentens krav, hur läraren relaterar till sin egen bakgrund vid undervisning i övningsmetodik samt vilka metoder som läraren använder sig av i sin undervisning.

Vår övergripande forskningsfråga är följande:

Hur förhåller sig instrumentlärare på estetiska gymnasieprogrammet till övningsmetodik i sin undervisning?

Den övergripande forskningsfrågan är i sin tur uppdelad i följande underfrågor:

- Hur beskriver instrumentallärare på gymnasiet att de undervisar sina elever i övningsmetodik?
- Hur menar lärarna att deras musikaliska bakgrund påverkar hur de undervisar i övningsmetodik?
- Hur menar lärarna att de förhåller sig till styrdokumentens formuleringar om övningsmetodik?
- Vilka andra faktorer, menar lärarna, påverkar didaktiska överväganden gällande arbete med övningsmetodik i undervisningen?

3. Litteratur och tidigare forskning

I vår studie har vi tagit del av olika typer av litteratur för att sätta oss in i ämnet. En del av litteraturen har bidragit till en mer övergripande orientering medan andra verk har valts ut eftersom de är mer specifikt kopplade till våra utkristalliserade underfrågor och fokusområden. Litteraturen som sökts fram har framför allt hämtats från söktjänsten Finn. Andra sökmotorer som också används är Google Scholar och Libris. Litteraturen innefattar framför allt forskningsartiklar och didaktisk litteratur. Även tidigare examensarbeten som relaterar till vårt ämne har tjänat som inspiration och litteraturvägledning. Litteraturkapitlet är i stora drag disponerat utefter våra underfrågor, som i sin tur härleds till våra intresseområden gällande övning och består av följande rubriker: Övning, Övning i läroplanen och Begreppet habitus i musikpedagogisk forskning.

Nedan redovisas några av våra sökord vi använt när vi sökt efter litteratur i digitala databaser: övning* musik* metodik* gymnasi* förvänt* practice* music* teach* education* high school* strategi* method* studio* habitus*

3.1 Övning

I följande avsnitt redogör vi för olika teorier och perspektiv på begreppet övning i musksammanhang, hämtat från forskningsstudier och didaktisk litteratur. Dessa behandlar vad som kännetecknar goda övningsrutiner/strategier, hur övning definieras i olika sammanhang samt hur musiklärare kan instruera sina elever i övning.

3.1.1 Begreppet övning

Övning som aktivitet är något som musiker på alla nivåer generellt sätt kan sägas ägna sig åt i olika grad men det är samtidigt ett begrepp, vars innebörd kan skilja sig åt beroende på sammanhang. I Nationalencyklopedin (2025) definieras övning som ”metodiska försök att förbättra ngn [sic] färdighet genom särskilt anpassade (upprepade) aktiviteter” (Nationalencyklopedin, 2025). För att kontextualisera begreppet ytterligare kan synen på övning också skilja sig åt i olika kulturer. Lehmann (2006) pratar om hur synen på solitär övning kan variera där den i en traditionell västerländsk kontext kan ses som normen för hur en instrumentalist ska öva medan andra kulturer betraktar solitär övning som något avvikande, till förmån för att musicera tillsammans. Enligt Lehmann (2006) kan synen på

övning också skilja sig utefter vilken genrekonvention som råder, där exempelvis jazzmusik kan förorda en typ av övning baserad på att ”jamma” med andra musiker medan avancerade musiker inom klassisk musik fokuserar mer på enskild övning. I vår studie kommer vi främst att behandla övning ur ett individuellt perspektiv. Detta med anledning av att gymnasielärare utefter styrdokumentet har till uppgift att hjälpa elever bli autonoma i sin egen övning.

Vid sidan av övningens olika betydelser i en större kontext så kan det anses vara väl belagt att väl fungerande övningsrutiner är en förutsättning för att bli en duktig musiker. Goda övningsrutiner bör innebära att musikern vet vad som ska övas på och hur det ska övas, för att sedan kopplas till ett meningsfullt syfte som motiverar ansträngningen (Lehmann, 2006; Kempe, West, 2010). Dessa rutiner består i sin tur av strategier och metoder som gör att en viss typ av övning kan anses vara mer fruktbar än en annan. I följande avsnitt presenteras olika forskningsperspektiv på vad denna typ av övning innefattar och vilken roll musikläraren har i att undervisa sina elever i övningsstrategier.

3.1.2 Övningsstrategier - en teoretisk forskningsöversikt

En av de studier som bidragit till kunskap om vad som i många sammanhang anses vara goda övningsrutiner bland avancerade instrumentalister är studien *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance* som Ericsson med flera lade fram 1993. I studien undersökte forskarna violinstudenters övningsrutiner på ett konservatorium i Berlin. Genom att kartlägga hur studenter på olika nivåer övade kunde forskarna sedan presentera ett teoretiskt ramverk som kopplade samman högre prestationer med mängden *deliberate practice* (ung. avsiktlig övning) som eleverna ägnat sig åt under sin livstid. Detta såg dem som en alternativ förklaringsmodell till andra faktorer som genetiska dispositioner eller att någon har ”naturliga förmågor”. Vidare preciserar Ericsson vad begreppet *deliberate practice* innebär genom att peka på vikten av att läraren är med och utformar de övningsmetoder som eleverna jobbar med mellan lektionerna och att begreppet skiljer sig från andra typer av aktiviteter där lärandet blir en bieffekt av arbetet: ”We want to distinguish activities invented with the primary purpose of attaining and improving skills from other types of everyday activities, in which learning may be an indirect result.” (Ericsson m.fl., 1993).

I en senare text från 2019 förtydligar Ericsson med flera (2019) innebörden av begreppet *deliberate practice* genom att ange fyra kriterier för vad som kan räknas som *deliberate practice*:

1. Övningen involverar vägledning av en kvalificerad lärare.
2. Läraren måste kunna sätta upp tydliga mål för eleven som eleven i sin tur kan internalisera för sig själv.
3. Läraren måste kunna utforma övningsaktiviteter som relaterar till målet och som möjliggör direkt feedback på varje försök.
4. Eleven måste kunna göra upprepade, reviderade försök som gradvis närmar sig målet (Ericsson m.fl., 2019).

Som komplement till begreppet *deliberate practice* presenterar Ericsson även några andra begrepp som enbart uppfyller några av kriterierna för *deliberate practice: purposeful practice* (individuell övning som inte är reglerad av en lärare, men som ändå är målinriktad) och *naive practice* (övning som inte är inriktad mot att förbättra någon färdighet men som ändå kan göra att man utvecklas, som spel/lekar eller arbetsrelaterade aktiviteter) (Ericsson m.fl., 2019).

En annan teori som varit inflytelserik i hur forskare ser på instrumentalisters övningsrutiner är den som berör hur utövarna uppnår autonomi i sin övning, det så kallade *self-regulated learning* (självreglerat lärande). Teorin härstammar från forskaren Barry Zimmerman och har framför allt via Gary McPhersons forskning använts inom det musikdidaktiska fältet där begreppet använts för att koppla ihop effektiv övning med tillskansandet av strategier för självreglering i utvecklingsprocessen (McPherson och Zimmerman, 2011). Idén om *self-regulated learning* utgår från att utövaren bör gå igenom tre självreglerande, cykliska lärandefaser för att kunna bedriva effektiv övning och dessa innefattar:

- *Forethought* - tankeprocessen som föregår arbetet med uppgiften såsom att sätta upp mål, planera övningen och hur motivation inverkar på utövaren.
- *Performance/Volitional Control* - processen som sker under lärandet som påverkar koncentration och utförande, exempelvis hur en instrumentalist ger sig själv instruktioner eller dokumenterar sina utföranden.
- *Self-Reflection* - elevens reaktion och utvärdering av upplevelsen, exempelvis hur en elev jämför sin prestation med andra kamrater (Jørgensen, 2004; McPherson och Zimmerman, 2011).

McPherson har, med utgångspunkt från Zimmermans teori, bedrivit åtskilliga forskningsprojekt som utforskat hur musikelevs lärprocesser ser ut. I en studie undersökte McPherson med flera (2001) hur barn övar på sina instrument i hemmet utifrån olika dimensioner av självreglerat lärande. I studien kunde forskarna visa på att det fanns stora skillnader mellan hur de självreglerande processerna såg ut mellan barnen och att detta visade varför vissa utvecklades mer än andra. Kopplat till musiklärarens roll kunde forskarna även konstatera att lärare inte pratar tillräckligt mycket med eleverna om hur de ska öva på egen hand. Enligt McPherson med flera måste de utlärdas övningsmetoderna kompletteras med att eleven lär sig kontrollera och utvärdera sin egen övning om det ska bli framgångsrikt. Detta kan lärare hjälpa eleven med genom att visa hur eleven kan reflektera kring och utvärdera sina övningsmetoder och hur de sedan kan komma på nya mer effektiva övningsstrategier (McPherson m.fl., 2001).

Med en liknande utgångspunkt från de tre faserna av självreglerat lärande har även forskaren Harald Jörgensen (2004; 2009) tagit fram fyra komponenter som han menar konstituerar goda övningsrutiner. Utöver de föregående, exekutiva och utvärderande faserna som tidigare beskrivits väljer Jörgensen emellertid att lägga till begreppet *metastrategier* som en del av vad goda övningsrutiner bör innefatta och de fyra komponenterna blir följaktligen:

- *Planning and preparation strategies* - Hur musikern väljer övningsaktiviteter, sätter upp mål och planerar sin tid i övningsrummet.
- *Executive strategies* - De explicita instuderingsmetoder/strategier som musikern ägnar sig åt i övningsrummet. Detta syftar på hur musikern delar upp stycket i olika delar att fokusera på. Även hur musikern repeterar stycket - prioritering av svåra delar, om musikern ägnar sig åt mental övning eller spelar efter noten innan eller börjar spela avista direkt. Begreppet syftar också på hur musikern tar pauser i övningen.
- *Evaluation strategies* - Hur musikern utvärderar övningen. Detta innefattar bland annat observation (att spela in video på sig själv), jämföra sig med förebildande exempel eller att spela in ljudupptagning av sitt framförande.
- *Metastrategies* – Medvetenhet om hur vi använder och reglerar våra strategier på bästa sätt. Det vill säga att vara medveten om i vilka situationer särskilda övningsmetoder funkar bäst i vår övning (Jörgensen, 2004; 2009).

Jørgensen konstaterar även, i linje med Ericsson (1993) och McPherson med flera (2001), att musikläraren har en viktig roll i att undervisa eleverna i vad som utgör goda övningsstrategier i den individuella övningen. Detta möjliggör för läraren att sedan följa upp undervisningen med adekvata uppgifter kopplade till både utförande och lärande (Jørgensen, 2004).

3.1.3 Övningsmetodik i praktiken

Robert Schenck (2000), tidigare lektor i instrumentalmetodik vid Musikhögskolan i Göteborg, redogör i den didaktiska boken *Spelrum* för hur instrumentlärare kan tänka kring att etablera goda övningsrutiner hos sina elever. En av de övergripande metoder som Schenk anger som utgångspunkt för att instruera elever hur de ska öva hemma är att läraren använder lektionstiden som en förebild för elevens egen övning. Sättet lärare och elev musicerar på och vad man gör på lektionerna är enligt Schenk viktigare än vilka instruktioner och råd vi ger eleverna. Detta eftersom det är större chans att eleverna gör övningsmomenten hemma om de också gör det på sina lektioner. Några exempel på detta är att om vi börjar med särskilda uppvärmningsövningar på varje lektion så är chansen större att eleverna gör det hemma också. Om lektionerna innehåller korta rörelsepauser eller moment där lärare och elev bryter ner ett stycke från helhet till delar så kommer eleven troligtvis att använda liknande upplägg i sin egen övning enligt Schenk. Lektioner bör sammanfattningsvis enligt Schenk vara tillfällen då eleverna får uppleva hur bra övning ser ut och att eleverna i sin tur lär sig förknippa övning med lust och musicerande av god kvalitet (Schenk, 2000).

Vidare förespråkar Schenk även samtal om övning som ett sätt för läraren att kommunicera råd kring övningen och även vilka förväntningar som hen har på elevens egen övning. Läraren bör också intressera sig för vad begreppet övning innebär för eleven, hur eleven uppfattat läxor och instruktioner, samt vad eleven själv anser främjar hans övningsrutiner. Schenk menar även att läraren bör inkludera elevens preferenser gällande musikval och uppgifter för att ge bra förutsättningar för eleven att utveckla goda övningsrutiner. När det gäller de uppgifter som läraren skickar med eleven till det egna övandet så menar Schenk att det särskilt hos yngre elever kan finnas en poäng i att eleverna får uppleva att de "kan" läxan när de lämnar lektionen och att detta i sin tur har en positiv inverkan på deras motivation att öva på den i hemmet (Schenk, 2000).

I en studie från 2007 genomförde forskaren Nancy Barry en undersökning på två universitet i USA som syftade till att kartlägga hur förhållandena såg ut i interaktionen mellan instrumentlärare på universitetsnivå och dennes individuella instrumentelever på universitet,

gällande utlärnning av övningsstrategier. Denna videoinspelade interaktion jämfördes sedan med hur eleverna sedan övade på egen hand mellan lektionerna, också dokumenterat via video. Barry (2007) kunde i linje med Schenk (2000) konstatera att de övningsmetoder som instrumenteleverna använde sig av i den individuella övningen framför allt kunde härledas till de metoder som läraren hade förevisat och som eleven sedan fått testa i praktiken på lektionen. De instruktioner som läraren enbart gav verbalt användes inte i lika hög grad av eleverna i den egna övningen. Barrys studie visade med andra ord att de lärare som under lektionen aktivt involverade eleverna i de övningsmetoder de förväntades använda sig av i den individuella övningen var mer framgångsrika i att få eleverna att implementera metoderna i den självständiga övningen. (Barry, 2007) Sammanfattningsvis ger Barrys resultat insikt kring vilka faktorer som påverkar instrumentelevers övningsvanor.

En annan faktor som kan påverka elevers övningsvanor är om läraren låter eleven vara delaktig i valet av repertoar inom ramen för instrumentundervisningen. Renwick och McPherson (2002) genomförde en fallstudie som undersökte hur en ung instrumentelevs övningsvanor skilde sig mellan övning på läraranvisad repertoar och ett stycke eleven valt själv. Studien gjordes inom ramen för begreppen *inre-* och *yttre motivation*. I studien utgörs det inre motiverade lärandet av aktiviteter som eleven valt själv och som eleven gör för sakens skull, medan yttre motivation kopplas till aktiviteter initierade av en lärare och som eleven potentiellt motiveras att göra utav rädsla för att misslyckas eller förhoppningar om att bli belönad. Undersökningen utgjordes av videoinspelade övningstillfällen av en nioårig klarinett-elev och med kompletterande intervju kunde forskarna observera att eleven ägnade mer tid och övade på ett mer avancerat sätt på det stycke som eleven själv valt jämfört med den läraranvisade repertoaren. Det som forskarna såg som anmärkningsvärt var att eleven, utöver att öva längre tid på det egenvalda stycket, använde sig av mer avancerade övningsmetoder i övningen jämfört med den läraranvisade repertoaren. Forskarna observerade att eleven använde mer avancerade kognitiva och *metakognitiva* övningsmetoder som tyst analys av stycke, tempo-justering och repetition av större sektioner, vilka kännetecknar mer avancerade musikers övning, när hen övade på ett egenvalt stycke. Detta tyder på att elev-vald repertoar kan bidra till mer effektivt lärande. Studiens resultat visar därmed hur inre motivation kan stärka elevens autonomi i övningen och främja djupare lärande. Renwick och McPherson (2002) framhåller dock att faktorer kopplade till både inre och yttre motivation kan samexistera hos musiker som presterar på hög nivå.

Ett annat sätt att främja elevers individuella övning är att arbeta med övningsdagbok tillsammans med instrumentelever, där metakognition - det vill säga elevens medvetenhet om

sina kunskaper samt hur hen planerar och reglerar sitt eget lärande - kan utvecklas (McPherson och Zimmerman, 2011). Med koppling till idén om självreglerat lärande förespråkar forskaren Susan J. Kim (2008) att lärare jobbar med övningsdagbok med sina elever. Kim gjorde en studie om hur stråkinstrumentalister som studerar musik på universitetsnivå reglerade sitt övande och studenterna fick då använda semistrukturerade övningsdagböcker som forskaren utformat. Kim fann att studenterna upplevde att övningsdagboken gav dem en strukturerad plan, underlättade deras metakognitiva tänkande kring sin övning och hjälpte dem att öva mer effektivt under studieperioden.

Matteos-Moreno med flera (2025) har också undersökt hur övningsdagböcker påverkar instrumentelevers individuella övning. Deras studie undersökte också stråkinstrumentalisternas övning med utformade övningsdagböcker där stråkelevernas ålder var mellan 16 och 17 år. Forskarna fann att informanterna upplevde att övningsdagboken som ett bra verktyg som gjorde att de kunde koncentrera sig bättre, öva mer produktivt och hjälpte till att synliggöra deras progression. Forskarna konstaterar emellertid att informanterna också gav uttryck för att övningsdagböckerna kunde ge upphov till stress och trötthet. För att motverka nämnda faktorer förespråkar forskarna att användning av övningsdagböcker ska vara så enkelt utformat som möjligt och att elevens instrumentlärare bör vägleda eleven i användningen av övningsdagboken.

3.2 Övning i läroplanen

Här redogör vi för innehåll som rör övning och övningsmetodik i Skolverkets styrdokument avseende gymnasieskolan, estetiska programmet och enskild instrument- eller sångundervisning.

Redogörelsen omfattar information från både Läroplan för Gymnasieskolan 2011 (Skolverket, 2022) och Läroplan för Gymnasiet 2025 (Skolverket, 2025) då studiens informanter undervisar enligt båda. Läroplanerna benämns med förkortningarna Lgy11 och Lgy25. Båda Läroplanerna innehåller element med namnet ”Instrument eller sång” men skiljer sig strukturellt på följande sätt. Lgy11 innehåller ämnet Musik och innefattar kurserna: Instrument eller sång 1, Instrument eller sång 2 och Instrument eller sång 3. I Lgy25 benämns inte ”Instrument eller sång” som kurser utan som ett ämne. Ämnet Instrument eller sång innehåller sedermera uppdelningen: Nivå 1, Nivå 2 och Nivå 3. Dessa är de mest övergripande skillnaderna mellan hur läroplanerna är strukturerade. Båda läroplanerna innehåller delarna:

Ämnets syfte, centralt innehåll, betygskriterier samt en kort beskrivning av ämnet Musik i Lgy11 och det samma för ämnet Instrument eller sång i Lgy25.

Kurserna med namnet Instrument eller sång inom Lgy11 kommer härnäst i referattexten förkortas InSå 1, InSå 2 och InSå 3. Avseende Lgy25 och de nivåer som ämnet Instrument eller sång innehåller, benämns de i texten som nivå 1, nivå 2 och nivå 3.

3.2.1 Läroplanens delar

I både Lgy11 och Lgy25 finns innehåll som berör övning och övningsmetodik under följande delar:

- **Sammanfattande beskrivning av ämnet**

Det vill säga ämnet Musik i Lgy11 och ämnet Instrument eller sång i Lgy25

- **Ämnets syfte**

En löpande text som behandlar syftet med undervisning i musik samt en numrerad punktlista med rubriken: ”Undervisningen i ämnet ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:”.

- **Centralt innehåll**

Återfinns i alla tre kurser respektive nivåer i båda läroplanerna och består av en punktlista med rubriken: ”Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll:”

- **Betygskriterier**

I Lgy11 i alla tre kurser och skiljer sig från varandra. I Lgy25 finns en uppsättning betygskriterier som är övergripande för samtliga nivåer. Betygskriterierna redogör för kravbilden gällande betygen E, C och A.

3.2.2 Ämnet och dess syfte

I den korta beskrivning av ämnet Musik i Lgy11 berörs övning i meningen. ”[...] Ämnet musik har sin grund i konstnärligt uttryck, musikaliskt hantverk och musikvetenskap.” Detta genom användandet av ”musikaliskt hantverk” i given kontext. I den löpande text som utgör större delen av innehållet, under rubriken Ämnets syfte går att finna följande formulering: ”Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att pröva olika metoder för musikinstudering. Genom att arbeta med musiken från både teknik- och tolkningsperspektiv ska eleverna ges möjlighet att utveckla ett personligt uttryck med en hög konstnärlig kvalitet.”

Formuleringen berör övning i avseende elevers möjlighet till prövande av metoder för musikinstudering samt möjligheterna till utvecklandet av det egna musikaliska uttrycket genom tekniska färdigheter.

I korresponderande stycke, men med avseende ämnet Instrument eller sång i Lgy25 är innehållet snarlikt men något anpassat för att passa just instrument eller sång snarare än musik i allmänhet. Denna skillnad trycker på instrument eller sång som ett medel att gestalta musik och ”musikaliskt hantverk” återfinns även här som en grundläggande faktor för ämnet, dock i en sammansatt mening: ”Instrument eller sång av olika slag används för att gestalta musik i en mängd sammanhang och har sin grund i konstnärligt uttryck, musikaliskt hantverk och praktisk tillämpning av musikens teori.”

Vidare kan man även finna formuleringar kopplade till övning och övningsmetodik i Lgy11 under rubriken: ”Undervisningen i ämnet musik ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande”. I den efterföljande punktlistan innehåller punkt fyra följande formulering: ”Kunskaper om musikinstudering, enskilt och i grupp, samt förmåga att ta ansvar för sin musikaliska färdighetsutveckling.” Innehållet berör möjligheter till utvecklandet av kunskaper om musikinstudering samt färdigheter som möjliggör elevers ansvarstagande gällande sin egen färdighetsutveckling. Båda aspekter ryms inom begreppet övningsmetodik. Även i detta fall finns en korresponderande punktlista i Lgy25 under samma rubrik som Lgy11. I Lgy25 är punktlistan inte numrerad men innehåller en punkt som rör övning likt sin föregångare: ”Förmåga att studera in musik samt att ta ansvar för sin musikaliska färdighetsutveckling”. Även här understryks elevens förmåga gällande musikinstudering och förmåga till ansvar över den egna färdighetsutvecklingen.

3.2.3 Centralt innehåll

Det centrala innehållet för alla kurser respektive alla nivåer i båda läroplanerna återges i punktform. Samma rubrik återfinns i båda läroplanerna och lyder: ”Undervisningen ska behandla följande centrala innehåll”. Nedan följer de punkter i läroplanernas centrala innehåll som berör övning och övningsmetodik. Som nämnt tidigare benämns innehållet i Lgy11 under InSå 1, 2 och 3 samt innehållet i Lgy25 under Nivå 1, 2 och 3.

InSå 1

- Musikaliska instuderingsmetoder och övningsmetoder.

Nivå 1

- Musikaliska instuderingsmetoder och övningsmetoder, däribland planering, genomförande och dokumentation.

InSå 2:

- Musikalisk instudering.

Nivå 2:

- Instrumental spelteknik, alternativt sångteknik, till exempel utförandepraxis vid tekniska övningsmoment. Målstyrd färdighetsträning.
- Strategier och metoder för musikalisk instudering och övning, till exempel identifiering och lösning av speltekniska svårigheter.

InSå 3:

- Musikaliska instuderingsmetoder.

Nivå 3:

- Instrumental spelteknik, alternativt sångteknik, däribland komplexa och tekniska spelmoment och övningar.
- Strategier och metoder för autonomi i instudering, övning och repetition av musik.

3.2.4 Betygskriterier

Nedan följer redogörelse för båda läroplanernas betygskriterier och dess innehåll rörande övning och övningsmetodik. Lgy11 innehåller separata betygskriterier för samtliga InSå-kurser medan Lgy25 innehåller övergripande betygskriterier för samtliga nivåer inom ämnet Instrument eller sång.

För betyget E enligt Lgy25:

- Eleven studerar in musik på ett i huvudsak fungerande sätt och tar med godtagbart resultat ansvar för att upprätthålla, utveckla och förfina sin spel- eller sångtekniska färdighet.

För betyget E enligt Lgy11:

InSå 1

- Eleven tar, med tillfredsställande musikaliskt resultat, ansvar för instudering av musik, prövar någon strategi för musikalisk instudering och arbetar efter lärarens instruktioner i sitt eget övande.

InSå 2

- Eleven tar ansvar för instudering av musik, prövar någon strategi för musikalisk instudering och arbetar efter lärarens instruktioner i sitt eget övande.

InSå 3

- Med tillfredsställande musikaliskt resultat tar eleven ansvar för instudering, prioriterar speltekniska områden och arbetar efter lärarens instruktioner i sitt eget övande.

För betyget C enligt Lgy25:

- Eleven studerar in musik på ett fungerande sätt och tar med gott resultat ansvar för att upprätthålla, utveckla och förfinas sin spel- eller sångtekniska färdighet.

För betyget C enligt Lgy11:

InSå 1

- Eleven tar, med tillfredsställande musikaliskt resultat, ansvar för instudering av musik, prövar några strategier för musikalisk instudering, upptäcker speltekniska områden i sitt eget övande som behöver särskild uppmärksamhet och arbetar efter lärarens instruktioner i sitt eget övande.

InSå 2

- Eleven tar ansvar för instudering av musik, prövar några strategier för musikalisk instudering, upptäcker spel- eller sångtekniska områden som behöver särskild uppmärksamhet och arbetar efter lärarens instruktioner i sitt eget övande.

InSå 3

- Med gott musikaliskt resultat tar eleven ansvar för instudering, prioriterar speltekniska områden och arbetar efter lärarens instruktioner i sitt eget övande.

För betyget A enligt Lgy25:

- Eleven studerar in musik på ett väl fungerande sätt och tar med mycket gott resultat ansvar för att upprätthålla, utveckla och förfinas sin spel- eller sångtekniska färdighet.

För betyget A enligt Lgy11:**InSå 1**

- Eleven tar, med tillfredsställande musikaliskt resultat, ansvar för instudering av musik, prövar flera strategier för musikalisk instudering, utarbetar egna strategier, upptäcker och analyserar speltekniska områden i sitt eget övande som behöver särskild uppmärksamhet och arbetar såväl efter lärarens instruktioner i sitt eget övande som med egna övningar.

InSå 2

- Eleven tar ansvar för instudering av musik, prövar några strategier för musikalisk instudering, upptäcker och analyserar spel- eller sångtekniska områden som behöver särskild uppmärksamhet samt arbetar efter lärarens instruktioner och egna väl fungerande övningar i sitt eget övande.

InSå 3

- Med mycket gott musikaliskt resultat tar eleven ansvar för instudering, prioriterar speltekniska områden, utarbetar egna strategier och arbetar efter lärarens instruktioner i sitt eget övande.

3.2.5 Sammanfattning

Sammanfattningsvis finns flera delar i läroplanerna som berör övning och övningsmetodik. I diskussionskapitlet så redogör vi för vår tolkning av styrdokumentens formuleringar gällande målet med undervisningen i övningsmetodik samt hur vi menar att vår empiri går i linje med denna tolkning.

3.3 Begreppet habitus i musikpedagogisk forskning

I följande avsnitt redovisas internationella forskningsstudier som applicerat Bourdieus teorier om habitus på det musikedaktiska forskningsområdet. Urvalet är baserat på dess relevans i förhållande till vår egen studies tyngdpunkt på lärarperspektiv i musikundervisning.

Två studier från 2008 belyser relationen mellan habitus och musklärares praktik utifrån olika perspektiv. I studien *Creating a musical world in the classroom: application of a Bourdieuan approach towards understanding teacher practice* undersökte forskaren Mary Stakelum (2008) hur musklärares tidigare erfarenheter, främst i termer av *informell* eller *formell* utbildning, formar hur de tolkar läroplanen och därmed vad de värdesätter i sin undervisning. Studien baserades på observationer och intervjuer med fyra irländska musklärare och begreppet Habitus användes i studien för att illustrera det stoff som den irländska läroplanen i musik betonar och som lärarna relaterar till i sin praktik. I studien konstaterar Stakelum att det i undersökningen rådde en diskrepans mellan hur de olika lärarna undervisade och förhöll sig till läroplanen sin undervisning. Lärarnas praktik var ofta tydligt influerad av deras formativa upplevelser och även om Stakelum såg att samtliga av lärarna tenderade att reproducera centrala delar av läroplanens stoff i sin undervisning så såg hon också att lärarnas bakgrund formade hur deras inställning såg ut till läroplanen och därmed vilket stoff och värderingar de förmedlade i sin undervisning. Detta innebar att vissa lärare, utifrån sina egna erfarenheter och sin bakgrund, beskrev och betonade delar av läroplanen i mer positiva ordalag medan andra lärare förhöll sig mer kritiskt till samma innehåll.

I en annan studie från samma år visade forskaren Ruth Wright (2008) på musklärares förmåga att bryta sig ur sina tidigare värderingar, bakgrund och därmed omforma sin praktik. Wright undersökte hur en specifik lärare i Wales undervisade sina elever. Wrights studie visade att trots att lärarens bakgrund vilade på en stark västerländsk klassisk bakgrund (habitus) så valde läraren att utgå mer från elevernas musikpreferenser trots att hennes eget habitus vilade i den klassiska traditionen. Hon kunde dock konstatera att problem ibland uppstod i undervisningen då populärmusik infogades i ramar som härstammade från klassisk musik och att denna påverkan kan kopplas till lärarens musikaliska habitus.

I två studier från senare år undersöks också kopplingen mellan musklärares praktik och deras Habitus. I Edmond Gubbins (2023) studie *Teacher Habitus As/At the Nexus of Practice* undersökte han hur olika lärares bakgrund (informella erfarenheter, formell undervisning) formade deras undervisning. Några av de faktorer som skilde lärarna åt var hur mycket formell musikutbildning de tagit del av, hur denna utbildning såg ut och hur de värderade sina tidigare erfarenheter i musikutbildning (positivt eller negativt). Gällande hur informanterna relaterade till sin musikaliska bakgrund såg Gubbins att även om flera av lärarna hade genomgått omfattande musikutbildning så uppgav de att informella erfarenheter utanför ett formellt utbildningssystem som via spelningar eller privatlektioner verkade ha haft störst inverkan på deras musikaliska identitet. Gubbins menar i sin tur att detta även kan ha

inflytande på lärarnas inställning till musikundervisning. Bourdieus Habitus-begrepp används framför allt i studien som en ram för att visa på hur lärarnas självbild både påverkar och formas av deras praktik. I studien fick lärarna testa att jobba med projektet *Musical Futures* som syftar till att göra musikundervisning mer relevant för eleverna med mer fokus på populärmusik och elevdelaktighet. Studien visar i huvudsak både hur lärares undervisning påverkas av deras habitus och hur nya informella pedagogiska praktiker utmanar lärares värderingar och att det kan ge upphov till förändringar i lärarnas värderingar och övertygelser.

Den andra studien av Rhiannon Simpson (2025) undersökte också hur lärares olika bakgrund (Habitus), i termer av informell och formell utbildning (populärmusik/gehørsbunden eller konstmusik/notations-bunden), influerade lärarnas undervisning. Simpson har emellertid valt att problematisera uppfattningen att lärares habitus hämmar deras förmåga att ändra sin pedagogik. Med utgångspunkt från Bourdieus begrepp *hysteresis* visar Simpson i sin studie hur pedagoger kan anpassa sig och bryta sig ur sitt habitus när deras omgivande fält inte längre värdesätter det kapital som de tillskansat sig som en del av sitt habitus. Detta genom att studera hur de nio lärarna, vars bakgrund var av övervägande formell art (klassisk skolning), hanterade nya pedagogiska metoder baserade i en populärmusikalisk tradition. Genom att studera hur lärarna tillskansade sig de nödvändiga färdigheter som de behövde för att kunna jobba med den nya typen av pedagogik som de ställdes inför visade studien hur lärare följaktligen har en förmåga att bryta sig ur sin bakgrund och omforma sitt habitus efter den situation de befinner sig i. I detta sammanhang blev *hysteresis* ett begrepp som användes för att belysa detta fenomen. Samtidigt är Simpson också mån om att poängtera att lärares tidigare habitus ändå kan leva kvar och påverka läraren att återvända till tidigare föreställningar efter förändringen. Simpson (2025) skriver att "Thus this paper positions hysteresis as a theoretical tool which allows Bourdieusian scholars to explore processes of (and responses to) change, whilst still acknowledging the potential durability of habitus" (s. 1153). Begreppet *hysteresis* blir följaktligen ännu en faktor som kan användas för att sätta ord på och förklara hur lärare kan hantera förändring i sitt arbete med nya pedagogiska infallsvinklar som följd.

Sammanfattningsvis kan vi i Wright (2008), Stakelum (2008), Gubbins (2023) och Simpsons (2025) forskning se att begreppet Habitus (med kompletterande begrepp som *hysteresis*) använts i forskning om musikpedagogik på olika sätt. Delar av studierna belyser hur lärares habitus begränsar och står i vägen för lärares självreflektion. Denna begränsning underminerar i sin tur lärarens möjlighet att revidera sin pedagogik och lärarens habitus kan i

ljuset av detta anses ha ett negativt inflytande på praktiken och tillmäts stor betydelse för hur lärarens praktik tar sig uttryck.

Några av studierna fokuserar emellertid på lärares förmåga att omvandla och bryta sig ur sitt etablerade habitus för att anpassa sig till nya situationer och hitta nya pedagogiska infallsvinklar. Dessa studier problematiserar den deterministiska bilden av habitus-begreppet som de menar varit gångbar i delar av den tidigare forskning som använt sig av Bourdieus tankegod (Simpson, 2025). Wright (2008), Stakelum (2008), Gubbins (2023) och Simpsons (2025) studier ger alltså en mångfacetterad bild av Habitus inflytande på musiklärares pedagogik. Habitus begreppet bidrar därmed till att synliggöra hur lärarna relaterar till sin bakgrund, hur denna bakgrund ser ut och vilka konsekvenser läraren menar att dens förhållande till sitt habitus får i den dagliga praktiken.

3.4 Sammanfattning

Genom att belysa hur tidigare forskning behandlat övningsmetodik och Habitus har vi fått en förståelse för flera faktorer kring begreppet övning som belyser vad övning innebär, forskares teorier kring hur goda övningsteorier ser ut samt hur lärare och didaktiker rent konkret tänker kring övningsmetodik. Därtill har vi även sett hur musiklärare förhåller sig till sin bakgrund i sin lärarpraktik. Via redogörelsen för vad gymnasieskolans styrdokument säger om övningsmetodik så har vi även fått en förståelse för nämnda ramfaktor som lärare på gymnasieskolan behöver förhålla sig till i sitt arbete med övningsmetodik i instrumentundervisningen. Dessa faktorer är referenspunkter för vår empiri och sätter vårt arbete i en större kontext. Mot bakgrund av detta kommer vi i nästa del redogöra för hur vår analysram för empirin ser ut samt hur den använts i vår studie.

4. Vetenskapsteori

4.1 Habitus

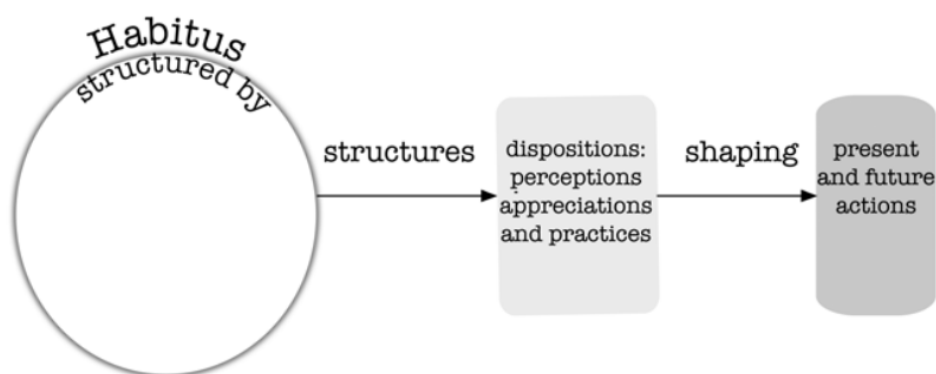
Eftersom vi är intresserade av Musiklärares bakgrund, hur den påverkar deras undervisning och vad de värderar i undervisningen så kommer begreppet habitus att användas för att tolka förhållandet mellan de två nämnda faktorerna.

Vi är intresserade av hur lärare reflekterar kring faktorer som påverkat och påverkar deras praktik gällande övningsmetodik i undervisningen. Vårt fokus är tredelat på följande sätt: dels genom studiet av musiklärares erfarenheter av musiksammanhang genom livet, dels genom erfarenheter som yrkesverksam lärare samt dynamiken mellan de två erfarenhetskategorierna. Gällande musiklärares erfarenheter av yrkeslivet har vi valt att rikta in oss mot lärares upplevelser av att förhålla sig till styrdokument kopplat till övning samt hur de i bredare mening menar att läraryrket påverkat deras syn på undervisning av övningsmetodik. Givet studiens fokus på subjektiva erfarenheter och dess upplevda inverkan på praktik används Habitus för att tolka och behandla studiens empiri då det blottlägger kultursociologiska processers inverkan på lärarpraktik.

Habitus är enligt Nationalencyklopedin (2025) ett begrepp som syftar till att visa varför människor vanemässigt förhåller sig till företeelser på bestämda sätt och via sociologen Pierre Bourdieus teorier har begreppet använts för att visa på hur människor erhåller dispositioner via socialisering som sen påverkar våra värderingar (Bourdieu, 1990). Dessa värderingar är i sin tur något som en person får via olika typer av socialisering, exempelvis från uppväxten, utbildning eller arbetsplatser och dessa internaliserade värderingar påverkar sedan hur vi uppfattar, förstår och värderar världen (Miegel och Johansson, 2002). Vidare menar Miegel och Johansson (2002) att begreppet habitus kan beskrivas både som strukturerade strukturer och samtidigt strukturerande strukturer i att en persons habitus både kan härledas till dess bakgrund samt påverkar hur vederbörande agerar i sin aktuella position vilket Wright (2015) i sin tur beskrivit på följande sätt:

One can say that one's habitus is structured by one's past social experiences, particularly those within the family and education; it is structuring in that it tends to shape individual present and future actions by establishing perceptions, appreciations and practices that shape patterns of behaviour consistent with previous experiences and future projections. (Wright, 2015, s. 81)

En persons habitus påverkar följaktligen en persons förmåga att orientera sig i världen och i samband med att vi interagerar med vår omgivning så kan en persons habitus dessutom anses vara i konstant utveckling: "Habitus helps us decide how to act and also how to understand our actions and the world around us. Thus habitus is not fixed and permanent but is constantly evolving" (Wright, 2015, s. 82).



Figur 1 - Habitus komponenter. (Wright, 2015, s. 82)

Genom att använda oss av begreppet Habitus i vår undersökning hoppas vi kunna klargöra hur musiklärare tänker kring relationen mellan sin egen bakgrund och deras undervisning av övningsmetodik. Med utgångspunkt i tidigare studier som använt habitus för att undersöka musikdidaktiska fenomen har vi utvecklat egna analytiska begrepp för att konkretisera analysen av hur lärarna relaterar till sin bakgrund i sin pedagogik. Dessa begrepp - *informell* respektive *formell musikbakgrund* - är inspirerade av Simpson (2025), Gubbins (2023) och Stakelum (2008), men har i denna studie definierats och använts som övergripande analytiska kategorier. Syftet har varit att differentiera de olika delarna av informanternas musikaliska bakgrund genom att se om de exempelvis tillmäter olika mycket betydelse till den utbildning de erhållit i musikskolor (formell musikbakgrund) som de lärdomar de fått i andra informella musikaliska sammanhang samt hur de värderar erfarenheterna i relation till sin undervisning av övningsmetodik. Detta bidrar till en mer precis förståelse av hur de menar att de förhåller sig till sitt habitus i undervisningen av övningsmetodik.

Ett annat begrepp ur Bourdieus tankegod som vi kommer använda oss av är hysteresis (Simpson, 2025). Med inspiration från Simpsons studie (2025) om musiklärarens hantering av nya förväntningar på undervisningen så har vi valt att använda hysteresis-begreppet för att belysa våra informanternas medvetenhet om sitt habitus och hur de själva menar att de anpassat sig till omständigheter som de inte varit dispositionerade för utifrån sin bakgrund. Det kan till

exempel handla om att som lärare anpassa sig efter elevers behov, trots att metoderna strider mot lärarens värderingar eller att behöva tillägna sig nya färdigheter i samband med att läraryrket ställer krav på att läraren måste erhålla en viss typ av kunskap. I likhet med Simpson (2025) har vi för avsikt att använda hysteresis för att nyansera habitus-begreppets deterministiska tendenser för att därmed på ett mer trovärdigt sätt åskådliggöra hur musiklärare förhåller sig till sitt habitus i undervisningen i övningsmetodik.

Användningen av Habitus-begreppet kommer alltså ske i bredare bemärkelse för att se hur lärarna relaterar till sin egen bakgrund. Med de andra redovisade begreppen från musikpedagogisk forskning kommer vi även kunna fördjupa oss i vilka faktorer i den bakgrunden som lärarna relaterar till och hur de förhåller sig till sin bakgrund.

5. Metod

I det här kapitlet redogör vi för vår valda metod för datainsamling, metodologiska överväganden, studiens fokus och studiens design. Studiens design innefattar redogörelse för arbetet med urval av informanter, en kort beskrivning av studiens fyra informanter och hur datainsamlingen gått till i praktiken. Kapitlet avslutas med en redogörelse för hur analysen av studiens empiri har gått till, resultatets kvalitet och slutligen etiska överväganden.

5.1 Metodologiska överväganden

I studien har vi använt kvalitativ, semistrukturerad intervju som metod för datainsamling. Den kvalitativa forskningsmetoden är i regel inriktad mot svårkvantifierbara data såsom deltagares subjektiva upplevelser (Bryman, 2018).

Den kvalitativ forskningsmetoden ger oss möjlighet till flexibilitet i interaktionen mellan oss och våra informanter vilket passar sig väl då vi är intresserade av enskilda lärares subjektiva upplevelser och reflektioner.

Semistrukturerad intervju är en intervjuform som kännetecknas av att intervjuaren har ett relativt fritt förhållningssätt till intervjufrågornas ordningsföljd och har som utgångspunkt en intervjuguide med teman och formulerade frågor. Då kvalitativa intervjuers frågor i regel är öppna kommer forskningsobjektens svar vara utformade efter hur de har tolkat frågan. Standardisering kan ske genom att alla forskningsobjekt får samma frågor (Christoffersen och Johannesen, 2015).

Kvalitativ, semistrukturerad intervju som metod möjliggör anpassningar av våra intervjufrågor i förhållande till det sammanhang som uppstår i mötet med våra informanter samt för att skapa utrymme för informanter att, med egna ord beskriva olika komplexa skeenden och aspekter av deras erfarenheter, upplevelser och tankar (Christoffersen och Johannesen, 2015).

Givet ovanstående ser vi det som mindre relevant att använda oss av en kvantitativ forskningsmetod som grund för datainsamling då kvantitativa metoder i relation till kvalitativa ger mindre utrymme för de upplevelse- och erfarenhetsbaserade data vi eftersträvar.

5.2 Studiens fokus och objekt

Studiens fokus är att belysa instrumentallärares musikaliska bakgrund kopplat till värderingar och tankar kring övning och övningsmetodik samt hur dessa har påverkat de didaktiska avvägningar lärare gör i sin undervisning avseende övning. Genom att använda oss av Habitus (Bourdieu, 1990) som teoretiskt verktyg för att analysera studiens empiri kan vi benämna, strukturera och kontextualisera forskningsobjektens utsagor kring deras bakgrund, värderingar och förhållningssätt. Vidare har vi valt att fokusera på lärare som undervisar på estetiska gymnasieprogram. Detta eftersom involverandet av styrdokumentens krav på att läraren ska undervisa eleven i övningsmetodik möjliggör ytterligare jämförbarhet i empirin.

5.3 Studiens design

Nedan redogör vi för urvalet av informanter och utförandet av studiens datainsamling och transkribering av intervjumaterialet.

5.3.1 Urval

I arbetet med urval av informanter för studien har vi använt oss av Christoffersen och Johannesens (2015) beskrivning av kriteriebaserat urval. Kriterierna har vi utarbetat tillsammans och i enlighet med studiens inriktning.

De kriterier som skall uppfyllas för deltagande i studien är följande: informanterna är musiklärare på estetiska gymnasieprogrammet och bedriver enskild undervisning i instrument eller sång.

Förfrågan om deltagande i studien skickades ut via mejl och informanterna har valts ut av oss genom kontakter vi upprättat under studier vid Musikhögskolan i Malmö, lärare vi blivit rekommenderade och kontakter vi upprättat i andra yrkesmässiga sammanhang. Vi har haft som målsättning att generera en så stor bredd som möjligt i studiens forskningsunderlag gällande vilka instrument som studiens informanter undervisar i, vilket vi till stor del uppnått.

5.3.2 Informanter

Nedan följer en redogörelse i punktform för vilka instrument informanterna undervisar i och hur de benämns i resultat- och diskussionskapitlen. Punktlistan har som syfte att bidra till läsbarhet.

Studiens informanter:

- **Informant 1** - Klassisk gitarr och elgitarr

Benämns som I1

- **Informant 2** - Trummor

Benämns som I2

- **Informant 3** - Elgitarr

Benämns som I3

- **Informant 4** - Sång

Benämns som I4

5.3.2 Datainsamling

Vi har utfört fyra intervjuer varav två med båda författare samt informant närvarande i rummet och två med en författare i samma rum som informanten och en författare delaktig via videosamtal av logistiska skäl. Av de två sistnämnda intervjuerna har vi varit närvarande i rummet respektive delaktig via videosamtal vid ett intervjutillfälle vardera.

Vi har samlat in datan genom att spela in de intervjuer vi utfört med våra telefoners röstinspelningsfunktion och sedan transkriberat intervjuerna med en automatisk dikteringsfunktion som finns att tillgå i Microsoft Word. Genom jämförelse med inspelningarna har vi korrigerat felaktigheter genererade av dikteringsverktyget angående innehåll, dikteringsfunktionens automatiska tidsmarkeringar samt transkriberingens läsbarhet. Intervjuerna genomfördes under vårterminen 2026 på respektive informants arbetsplats. Valet av plats för intervjun valdes ut i dialog med informanterna och efter informanternas önskemål.

Bryman (2018) beskriver intervjuplatsens vikt och framhåller exempel på platser och dess eventuella påverkan på intervjusituationen. Bryman anger forskarens kontor som intervjuplats och menar att en sådan, formell plats kan ge upphov till känsla av otrygghet i informanten där maktbalansen mellan intervjuare och intervjuobjekt blir viktad för mycket mot intervjuaren. Vidare beskriver Bryman informantens arbetsplats som exempel och menar att maktbalansen är mer utjämnad jämfört med det förra exemplet då informanten kan känna sig tryggare i en miljö som hen är van vid. Dock kan risken för störningsmoment såsom ringande telefoner och

öppnandet av dörrar öka. Sist anger Bryman informantens eget hem som intervjuplats. Detta är i regel en plats där intervjuobjektet har goda förutsättningar att känna trygghet. Även här kan en ökad risk för störande av intervjun finnas i form av barn, husdjur och partners. Vi tog beslutet om intervjuplatsen gemensamt efter avvägningar och värderade att informanterna med lätthet skulle kunna delta framför att riskera avbrott i intervjuerna.

Vår tidsram för intervjuerna var cirka femtio minuter vilket klargjordes i mail-utskick inför intervjutillfällena. Intervjuerna var i regel cirka sextio minuter långa.

5.4 Analys

Initialt sökte vi data som korresponderade med våra forskningsfrågor och förde löpande diskussioner kring datans relevans och kvalitet i förhållande till studiens syfte och fokus. Vi valde sedan att strukturera resultatkapitlet genom rubriker som motsvarar våra frågeställningar. Sedan utarbetades diskussionskapitlets teman och rubriker genom en sammanvägning mellan empirin, våra frågeställningar och teman ur litteraturen. Vi har jämfört data från de olika informanterna inbördes och sedan undersökt de kopplingar vi kunnat utröna med utgångspunkt i ämnets forskningsläge och utarbetat diskussionskapitlets tematiska kategorier därefter. Ytterligare har vi utifrån studiens empiri gjort litteratursökningar och utökat litteraturkapitlets omfattning för att utveckla en mer detaljerad förståelse för empirin samt föra in materialet i ett större sammanhang.

5.5 Resultatets kvalitet

Inom samhällsvetenskaplig forskning bedöms studiers kvalitet utifrån tre huvudsakliga kriterier och utgörs av reliabilitet, replikerbarhet och validitet (Bryman, 2018). En undersöknings reliabilitet bedöms utefter möjligheten att få samma resultat vid undersökningens upprepning. Genom bedömning av undersökningens faktiska möjligheter att genomföras igen avgörs studiens replikerbarhet. Validitet bedöms utifrån huruvida studiens slutsatser hänger ihop logisk.

Då dessa kriterier har sitt fokus på mätbarhet och i regel används inom kvantitativ forskning har vi utgått från fyra kriterier som bedömer en undersöknings *tillförlitlighet*. Att bedöma en undersöknings kvalitet i termer av tillförlitlighet är en bearbetning av de tre ovan

nämnda kvalitetskriterierna med syfte att passa kvalitativ forskning bättre (Bryman, 2018). För att främja vår studies tillförlitlighet har vi utgått från fyra kriterier som Bryman lägger fram. Dessa motsvarar eller är jämförbara med reliabilitet, replikerbarhet och validitet. Kriterierna är *trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet* samt *möjlighet att styrka och konfirmera*.

Trovärdighet korresponderar med intern validitet och beskriver hur väl studiens teoretiska stoff stämmer överens med den insamlade datan (Bryman, 2018). För att främja studiens trovärdighet har vi i våra intervjuer utgått från en intervjuguide (se bilaga 1) och ställt samma intervjufrågor till varje informant. Med detta sagt, givet vår användning av den semistrukturerade intervjuformen har vi ställt intervjufrågorna i olika ordning samt ställt följdfrågor som skiljer sig mellan varje informants intervjutillfälle. Vid de intervjuer där endast en författare var närvarande i rummet har denne haft en ledande roll medan författaren på videolänk har haft en stöttande roll och ställt frågor tillika följdfrågor dock i mindre utsträckning. Detta för att bibehålla den semistrukturerade intervjuformens samtalsliknande särdrag som vi anser vara främjande givet vår undersöknings fokus på subjektiva upplevelser hos informanterna.

Överförbarhet liknas vid extern validitet och beskriver i vilken utsträckning undersökningens resultat kan överföras till andra sammanhang. Vi har strävat efter att inkludera informanter som undervisar i olika instrument eller sång samt både kvinnor och män. Vi hade kunnat uppnå en starkare extern validitet genom att ha ett större antal informanter men tidsbegränsningar och låg svarsfrekvens från tillfrågade lärare har varit försvårande. Vidare består forskningsunderlaget av både legitimerade och olegitimerade gymnasie-musiklärare. Två av informanterna är även verksamma på samma skola. Vi kan inte se att ovanstående faktorer har haft en hämmande inverkan på studieresultatets kvalitet på grund av andra diversifierande faktorer. Inkluderingen av både legitimerade och olegitimerade lärare har vi sett som utökad bredd av forskningsunderlaget och vi har snarare sett omständigheten som positiv.

Pålitlighet är jämförbart med intern och extern reliabilitet. Den interna respektive externa reliabiliteten konstitueras av forskarnas samförstånd gällande sina observationer samt studiens replikerbarhet. Vi har ämnat att gemensamt ha ett genomgående, konstruktivt, transparent och kritiskt granskande förhållningssätt till bearbetandet av den data vi samlat in. Detta genom diskussioner oss emellan gällande bland annat relevans, saklighet och slutledningsmässig logik. Även handledare har varit rådgörande gällande de här områdena.

Vi har haft ovanstående förhållningssätt både i reliabilitetssyfte men även för att främja vår objektivitet. Det vill säga möjligheterna att styrka och konfirmera vilket är det sista av de fyra kriterier vi utgått från för att stärka studiens tillförlitlighet.

5.6 Etiska överväganden

I arbetet med studien har vi utgått från Vetenskapsrådets fyra huvudkrav för god forskningsetik. Vår samtyckesblankett (se bilaga 2) i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska huvudkrav (Vetenskapsrådet, 2024) samt tillhandahållen för underskrift vid varje intervjutillfälle. Vetenskapsrådets fyra huvudkrav innefattas av: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Vi har i vår initiala korrespondens med informanterna informerat om studiens fokus samt de forskningsetiska principer som gäller vid deltagande i studien. Det vill säga: informanternas rätt till anonymitet och rätten att dra tillbaka sin medverkan när som helst utan föregiven anledning. Därtill har vi delgivit information om på vilket sätt undersökningen informerar vårt framtida yrkesutövande. All data som samlats in under intervjutillfällena har lagrats lokalt på våra egna datorer och i våra egna telefoner. I den mån det har varit möjligt har även informanternas personuppgifter lagrats lokalt. Vi har enbart använt den data vi samlat in rörande informanternas enskilda person i forskningssyfte.

6. Resultat

I detta kapitel redovisas vår studies resultat. Vi har valt att disponera kapitlet utefter våra forskningsfrågor för att tydliggöra hur empirin relaterar till frågorna. Givet vårt fokus på hur lärare förhåller sig till sin bakgrund inom ramen för vår habitus-inspirerade analysram så inleder vi kapitlet med att teckna bakgrundsbilder av våra informanternas musikaliska erfarenheter och förhållande till övning. Vi har i detta avseende tagit inspiration från Stakelums (2008) studie och dessa bakgrundsteckningar syftar till att ge en kontext till vår forskningsfråga som behandlar hur informanterna menar att deras musikaliska bakgrund påverkar deras arbete med övningsmetodik

6.1 Sammanfattande om musikalisk bakgrund och förhållande till övning

Informant 1

Informanten började spela fiol tidigt men gick snabbt över till klassiskt piano som hen studerade på kulturskolan under flera år. Informanten började sedan spela gitarr vid elva års ålder och fick också lektioner i detta på kulturskola. Därefter gick hen på estetprogram under gymnasietiden och fortsatte där med gitarrlektioner. På estetgymnasiet hade informanten två gitarrlärare - en i klassisk och en i elgitarr. Sedan följde två år på folkhögskola i musik och sedan studier på en musikhögskola. Hen beskriver att det har varierat hur noga hens olika lärare varit i att undervisa informanten i övningsstrategier men att informanten fått både goda och mindre bra exempel på sådan undervisning från de olika nivåerna av utbildning som hen erhållit.

Sammantaget kan informantens formella musikbakgrund beskrivas som mångfacetterad där flera olika nivåer och typer av musikutbildning har ägt rum. När det gäller genreingångar så uppger informanten att hen framför allt utvecklat sitt förhållande till övning via sina studier i klassisk gitarr men har även under tiden på musikhögskolan erhållit undervisning i jazz och improvisationsmusik, vilket också påverkat informantens relation till övning.

När det gäller informantens mer informella utbildningsbakgrund så pratar informanten om att hens egen övning började ta fart på riktigt när hen ville komma med i ett band vid femton års ålder och att informantens gymnasietid präglades av en stark övningskultur bland eleverna

på den musiklinje hen gick på. I1 beskriver vidare att erfarenheter av att spela i professionella band som ställde höga krav på övning påverkade informanten till att inse vikten av att öva på sitt instrument.

Informant 2

Informanten är uppvuxen i en familj utan några aktiva musiker men upplever ändå att hen alltid fått bra support av föräldrar med övning och dylikt under barn och ungdomstiden. Vid fyra års ålder började informanten spela blockflöjt på kulturskolan, vilket sedermera ledde till att ta lektioner i trummor på kulturskolan i årskurs fem. Informanten erhöll undervisning på kulturskolan fram till tjugoårsåldern. Informanten hade flera inflytelserika trumlärare på kulturskolan som påverkat hens relation till instrumentet och därigenom till övning.

Sammanfattningsvis kan man säga att I2:s formella musikbakgrund främst kan härledas till hens tid på kulturskolan som fortgick under en stor del av informantens formativa år. Informanten har inte gått någon annan formell musikutbildning utöver kulturskolan.

I nian börjar informanten spela i sitt första seriösa band (inom metal-genren) med musiker som hade en annan musikalisk bakgrund än hen själv. I tjugoårsåldern träffar informanten och hens vänner en jämnårig musiker som var på en mycket högre nivå än dem och som inspirerade informanten till att öva och introducerade ny musik som fusion och improvisationsmusik. En annan viktig erfarenhet var att få spela in i en professionell studio med sitt band i tjugoårsåldern. Detta gjorde informanten uppmärksam på att kunna spela mer rent och konsekvent för att det ska låta bra på inspelningar. I samband med detta börade hen spela in sig själv i sin egen övning för att kunna analysera sitt trumspel och sin övning.

Sammantaget så var erfarenheterna av att spela i band, träffa andra musiker på en högre nivå samt att upptäcka ny musik viktiga för att forma informantens relation till övning i kontexten av hens informella musikbakgrund.

Informant 3

I3 uppger att hen ägt en gitarr under barndomen som hen spelade sporadiskt på men minns inte när exakt hen fick den. Ingen i informantens närmaste familj eller någon i hens direkta närhet sysslade med musik och menar att startskottet för musicerandet var när hen började spela i band vid femton års ålder. Denna tid var präglad av informella musikaliska sammanhang i form av hårdrocksband med kompisar.

I3 har inte tagit lektioner på kulturskola eller liknande och inte heller studerat på musikgymnasium och understryker att hen i stort sett enbart spelade musik i informella

musikaliska sammanhang under barndomen. I3 nämner en gitarrkurs hen gått i ung ålder men kommer inte ihåg i vilken regi den arrangerades. Vidare beskriver I3 sig som mycket aktiv frilansmusiker samt att det är något hen har varit under lång tid.

Det första mötet med formell musikutbildning var studier på folkhögskola. Där kom I3 i kontakt med musikstudier i jazz och musikteori. Efter tre år på folkhögskola följde musiklärar- och musikproducentstudier på musikhögskola. I3 beskriver olika upplevelser från sina studier på både folkhögskola och musikhögskola som hen senare i livet fått olika formativa insikter om gällande sitt förhållningssätt till övning. Dessa insikter kretsar främst kring förhållningssätt som hen haft som hen i dagsläget upplever varit hämmande för den egna utvecklingen gällande övning och övningsmetodik.

Sammanfattningsvis beskriver I3 sin tidiga musikaliska bakgrund som, till störst del präglad av informella musikaliska sammanhang och att I3, enligt hen själv, kommit i kontakt med mer formella musikaliska sammanhang relativt sent i livet genom studier på folk- och musikhögskola. I3 har efter sina musikstudier sedermera bildat sig en mer nyanserad och detaljerad bild av övning.

Informant 4

Informanten växte upp i ett annat nordiskt land och uppger att hen började spela klassisk piano vid sju års ålder. Informanten började också tidigt studera vid ett musikinstitut som gav lektioner i musikteori och hade examinationer i klassisk piano och fortsatte med detta under en stor del av sina formativa år mellan åtta och femton års ålder. På musikinstitutet pratades det enligt informanten mycket om övning.

Informanten uppger vidare att hen vid 15–16 års ålder gick över till att ha enskild sångundervisning istället. Under grundskoletiden fanns också engagerade musiklärare som bedrev ensembleverksamhet i pop/rock genren från lågstadiet och vid sidan om skolan spelade informanten i band från högstadiet och framåt. Informanten gick därefter på musiklinje på gymnasiet där utbildningen främst fokuserade på kör- och ensembleundervisning. Efter gymnasiet gick informanten en tvåårig yrkesutbildning i musik som hade betoning på genrerna pop/rock och började därefter på en musikhögskola i Sverige.

Sammantaget så kan informantens formella musikbakgrund beskrivas som omfattande med flera olika nivåer av musikutbildning. Informanten har rört sig mellan allt från pop/rock till klassisk genre och både studerat sång och piano.

Informantens relation till övning i de formativa åren har påverkats av studierna av klassiskt piano som hade ett strukturerat synsätt på övning. I relation till sång-instrumentet nämner

informanten att CVT-(*Complete Vocal Technique*) förhållningssättet hjälpt hen att hitta sångtekniska-metoder för att öva på sång och informanten uppger att CVT har följt med i hens förhållningssätt till sång, både som pedagog och musiker, ända sedan hens första sånglärare introducerade det. Informanten uppger därtill att hens musicerande i informella miljöer som att repa med band också hjälpte hen att uppmärksamma tekniker som hen behövde öva på i de formativa åren.

Sammanfattningsvis relaterar informanten främst till sin formella musikbakgrund i sin relation till övning men tillerkänner också de otaliga timmarna som hen spenderat i band som viktiga för att forma informantens relation till övning.

6.2 Lärares beskrivningar av arbete med övningsmetodik

Informant 1

Il medger inledningsvis att det kan vara svårt att prata om övning med eleverna för att det kan vara svårt att definiera vad övning innebär; en del spelar mycket gitarr men övar inte. Informanten har tidigare testat att jobba med övningsdagböcker men inte upplevt att det funkat särskilt bra eftersom man då måste klargöra för eleven vad övning innebär i termer av ”när övar du?” och ”vad är övning?”. Informanten tycker också det är svårt att få rutin på det eftersom eleverna har olika mycket att göra i skolan med andra ämnen i perioder och hen tycker därmed att det är lite problematiskt med övningsdagböcker eftersom de förutsätter att eleverna alltid har möjlighet att öva en viss tidsmängd per dag. Informanten är emellertid mån om att regelbundet prata med eleverna om övningsrutiner på gitarrlektionen.

Därtill upplever informanten att det kan vara tydligare i vissa genrer än andra om eleven övat eller inte eftersom det ibland är lättare att se/mäta beroende på uppgiftens art. Mer specifikt så jämför informanten här klassisk gitarr/kompgitarr med elgitarr där exempelvis en läxa i klassisk gitarr kan vara tydligare att se om eleven övat på stycket. Om eleven fått en läxa i att improvisera med en skala kan det vara svårare att se om den övat på detta på rätt sätt än om den haft specifika klassiska stycken. Informanten uppger också att hen själv tyckt att övning i improvisation varit svårt att lära sig att få rutin på för sin egen del. De metoder som informanten använt för att lära sig hur man lär ut detta till eleverna har främst kommit fram under den tiden då informanten själv började undervisa och insåg att hen behövde lära sig hur man övar improvisation för att kunna lära ut det. Informanten fick även några metoder från en lärare på musikhögskola.

När det gäller hur I1 lägger upp utlärn timer av övn ingsrutiner så försöker hen förebilda detta under lektionerna i hög grad. Informanten ser gitarrlektionen som en mall för hur eleverna ska öva själva genom att betona vikten av att värma upp, öva skalor och jobba med teknikövningar och ger eleverna olika metoder för att öva på detta: "[...] alltså att man lär dem, inte "gör som jag" utan mera att så här gör man när man spelar gitarr att man värmer upp och man gör teknik och sen så gör man någonting annat och så där." Informanten upplever också att hen behöver vara ännu mer specifik och noggrann i att lära ut övn ingsmetoder och vägleda eleverna i deras övn ingsrutiner idag än tidigare och har därför tagit fram eget material för att hjälpa elever med övn ingsstrukturer. Detta material innefattar ett kompendium med teknik-övningar och exempel på övn ingsscheman på 20 och 30 min som eleverna kan göra utifrån häftets övningar. Informanten uppger i övrigt att hen är noga med att skriva ner till eleverna hur de ska öva på egen hand, ofta utifrån en form av trestegsprogression.

När det gäller synen på att låta elever lösa övn ings-relaterade uppgifter på lektion eller på egen hand så uppger informanten även att hen varvar de båda metoderna beroende på vad hen känner att eleven är mogen för. Informanten understryker således vikten av att som lärare också låta eleverna lösa övn ingsrelaterade uppgifter på egen hand för att de ska kunna utveckla autonomin i sitt eget övande och musicerande.

Informant 2

När det gäller värderingar kring övning så anser informanten att goda övn ingsrutiner innebär att inte ha för många saker i gång samtidigt. Det är enligt informanten bättre att jobba på färre saker under längre tid, något som hen även förmedlar till sina elever. Informanten tycker det är viktigt att få eleverna att jobba med ett mindre antal områden i perioder och se "de långa penseldragen" istället för att jobba med för många saker samtidigt. I detta ingår också enligt informanten att eleverna måste acceptera att detta innebär att man måste prioritera bort andra spelmässiga områden under den perioden.

Det är också viktigt för informanten att hjälpa eleverna etablera en övn ingsstruktur i det initiala skedet av undervisningen och hen betonar här vikten av att öva regelbundet istället för att öva vid färre tillfällen i veckan: "Egentligen handlar det ju egentligen bara om att fixa en sorts rutin för dem att öva, liksom alltså bestämma sig "Vilka dagar i veckan ska jag öva" och hellre att de övar på fem minuter då än att de inte övar alls liksom". Som ett led i detta pratar I2 mycket med eleverna om hur ofta de bör öva, vad som är rimligt. Hen betonar vikten av att eleverna i viss utsträckning måste kunna prioritera övn ingsstimmar i sin vardag. Informanten

är emellertid medveten om att eleverna har olika förutsättningar i hemmet och att denna aspekt således inte kan anses likvärdig.

När det gäller informantens lektionsstrukturer med avseende till övning så uppger informanten att hen ofta förevisar hur eleverna ska öva hemma på lektionen, att de får testa övningarna på lektionen. Informanten har själv erfarenheter av att hens lärare skrev upp sidor i övningsböcker hen skulle öva på själv till nästa gång och som hen då pliktskyldigt alltid gjorde men i sin egen lärarroll har informanten insett att alla människor inte funkar på samma sätt som hen själv. Informanten jobbar därtill mycket med att uppmana eleverna att spela in sig själva och ge sig själv feedback samt jobba med övningsdagbok. Hen betonar vikten av att lära eleverna att inte förlita sig på motivation utan snarare att informanten hjälper dem att skapa en struktur och strategi med utgångspunkt från vad de vill bli bra på. Som ett led i detta betonar I2 även vikten av att alltid anpassa undervisningen till varje elevs mål och ambitionsnivå. Detta influerar följaktligen både utformningen av undervisningen och vilka områden i övningsscheman som ska prioriteras. Hen menar att detta också hänger ihop med att eleverna blir mer autonoma när de själva får inflytande över lektionsinnehållet.

I samtalet om hur I2 jobbar med övningsmetodik i sin undervisning så väljer informanten att lyfta fram hens skolas samordnade förhållningssätt kring övning. På skolan som I2 jobbar på har man sen Lgy11-läroplanens lansering valt att lyfta in kursen mental träning till utbildningen (numera Tillämpad psykologi i G25) och knyta den till musikutövande, studier och övning (inså kurserna och andra skolkurser). Detta är också något som varit ett prioriterat arbetsområde från rektorns håll och innehållet i kursen, som grundar sig på forskning och teorier kring psykologi och övning som exempelvis *deliberate practice*, *grit* och *mindset*, har tillsammans med att kursen integrerats till hela skolan gjort att ett större ramverk kring övning har skapats för alla skolans lärare och gett en större samsyn kring övning över instrumentkategorierna och dess lärare. Ett exempel på hur lärarna jobbar med övning i kursen är att eleverna i första året får till uppgift att fylla i övningsdagbok som de ska jobba med i en längre period och som syftar till att ge dem övningsstruktur. I årskurs ett är det mer fokus på teknik för eleverna så att alla får en grundteknik. Den kollegiala samordningen innebär att instrumentlärare i större utsträckning diskuterar vad som utgör grundläggande färdigheter på respektive instrument (till exempel *rudiments* på trummor, *alternate picking* på gitarr och så vidare) och detta skapar en större samsyn kring hur lärarna lär ut övning och instrumentundervisning på skolan: "[...] så att på något sätt har vi liksom kommit till konsensus, liksom typ att vad är det som är paradiddlar i gitarren? Ja, det är *alternate picking* och *strumming* som är liksom *rudiments*."

Arbetet med kursen har framför allt skapat en gemensam syn på övning bland lärarna och också gjort att de jobbat mer tillsammans, exempelvis med att införa beting för eleverna där inså-lärarna tillsammans ger feedback.

Informant 3

I3 beskriver sitt förhållningssätt till undervisning i övningsmetodik som kretsar kring elevers kunskaper om övning och dess avgörande betydelse. Hen understryker och nyanserar detta resonemang genom att ställa aktiviteterna ”att öva” och ”att spela” mot varandra. Enligt I3 är aktiviteten ”att spela” inte att likställa med utveckling då det handlar om att musikutövaren, för nöjes skull, spelar musik som hen redan är förtrogen med. Till skillnad från ”att öva” vilket innefattar medveten och målstyrd färdighetsutveckling och att lärandeprocessen inte alltid är njutbar. I3 lägger till att man som elev eller musikutövare i allmänhet måste få spela för att det är roligt men samtidigt kunna acceptera övningens inneboende strävsamhet. Informanten uppger att det första hen gör med sina elever när de börjar är att gå igenom grundläggande musikteoretiska moment såsom durskala, mollskala och ackord i syfte att underlätta i ensemble- och musikteorikurser. Hen trycker på vikten för eleverna att ha ett gemensamt, musikaliskt språk i sammanhang där de musicerar med andra och att förtrogenhet med grundläggande musikteori måste finnas för att hen ska kunna gå vidare i sin undervisning.

Elevers kunskaper om övning är något som I3 elaborerar kring ytterligare och beskriver sitt förhållningssätt till övningsmetodik som en faktor som påverkar elevers motivation till utveckling. I3 menar att om eleven får uppleva utveckling genom kontinuerligt, målstyrt och medvetet övande har eleverna större möjligheter att ta till sig den undervisning I3 bedriver. Vidare beskriver I3 hur hen gör didaktiska avvägningar gällande övningsmetodik, dels beroende på elevernas långsiktiga mål, dels vilken erfarenhet av övning eleverna har sedan tidigare. Informanten uppger att det är en relativt enkel uppgift att göra dessa avvägningar kopplade till övning om eleven har mer långsiktiga mål i ett tidigt skede men svårare om de fattas.

I3 menar att kulturskola är sammanhang där elever kan ha fått uppleva, och blivit vana att öva målstyrt och medvetet. I synnerhet om eleven bildat sig uppfattningar om färdighetsutvecklingens tidsaspekt, det vill säga att det tar tid att lära sig något som är svårt. Detta har, enligt I3 en betydande och positiv inverkan på elevers motivation att fortsätta öva och förkovra sig i sitt musicerande. I3 säger även att hen arbetar aktivt med att påvisa ihärdighet som en framgångsfaktor i sin undervisning I3 ser det som viktigt att elever är

förtrogna med det eleven förväntas öva på enskilt mellan lektionerna genom ”tragglande” på lektionerna. Detta för att skapa förutsättningar för elever att överhuvudtaget få övning gjord på egen hand och möjliggöra utvecklingen av färdigheter som krävs för att kunna öva kontinuerligt och målstyrt.

Informanten beskriver sitt eget förhållande till övning kopplat till sin musikaliska bakgrund i termer av både de musikstudier på folkhögskola och musikhögskola som hen tagit del av samt musikaliska sammanhang som inte innefattas av en utbildningsmiljö. Dessa musikaliska sammanhang består av erfarenheter av att spela i band på fritiden som ungdom och senare frilansande musiker. I3 beskriver vid flertalet tillfällen en upplevelse av att hen började utbilda sig inom musik väldigt sent och därmed har insikter om sitt förhållningssätt till- och uppfattning av övningsmetodik uppkommit sent i livet.

Informant 4

Ett begrepp som informanten inledningsvis nämner kopplat till hur hen undervisar elever i övning är begreppet *FIR* - fokusera, isolera och repetera. Enligt informanten syftar detta till att ge eleverna möjlighet till fokus utan distraktioner, isolering av specifika insatser i musiken och repetition av övningsmomenten. I anslutning till detta pratar informanten om vikten att utveckla muskelminnet med sina elever och vikten av att öva in rätt och dra ner tempo i musiken man övar.

Informanten lägger också mycket vikt vid sin utbildning i CVT och anser att nämnda förhållningssätt ger ett tydligt ramverk för att tala om tekniska aspekter i sång-undervisningen vilket ger goda förutsättningar för eleverna att sedan utvärdera sin egen kunskapsutveckling och därigenom sin övning. CVT är enligt informanten det övergripande förhållningssättet som informerar hur hen talar med sina elever om sång-tekniska aspekter i undervisningen. Informanten upplevde att det var svårare att sätta ord på sådana aspekter innan hen började använda CVT i sin undervisning och upplever att det gett en mer metodisk ingång i undervisningen.

Informanten beskriver också hur hen i sin tidigare karriär, med inspiration från kollegor, blivit inspirerad till att jobba med övningsdagböcker med eleverna där eleverna får svara på frågor som: Vad har du gjort idag? Vad fungerade bra? Vad fungerade mindre bra? Vad ska du göra till nästa vecka eller vad tar du med dig? Informanten uppger att hen tycker att det är en arbetsmetod som funkar bra för många elever men uppger emellertid att hen slutat arbeta med övningsdagböcker eftersom informanten i stället gör liknande avstämningar muntligt

under lektionerna. Däremot tycker informanten att övningsdagböcker är något som hen är villig att återintroducera i sin sång-undervisning eftersom informanten ser en fördel i att det blir transparent hur eleverna jobbar. Informanten tycker också att det hänger ihop med att konkretisera för eleverna vad övning faktiskt innebär och anser därför att det är av vikt att läraren är så explicit som möjligt när hen talar om övning med eleverna.

För att ge eleverna förutsättningar att öva på egen hand jobbar informanten också med att ha en tydlig struktur kring hur hen på ett explicit sätt pratar om teknik för att därmed göra eleven medveten om vad den gör på lektionen. Detta innebär att informanten är noga med att be eleven reflektera över vad hen tar med sig från lektionen och vad hen ska öva på till nästa gång. Informanten är också noga med att följa upp hur det har gått med elevens övning vid nästkommande lektion och ställer frågor om hur eleven har övat mellan lektionerna. Andra saker som informanten gör i undervisningen är också att hen använder olika visuella *charts* kopplat till CVT och ber eleverna spela in läraren för att kunna lyssna hur hen gör saker och att de också får spela in sig själva.

Informanten betonar vikten av att anpassa sig efter eleven när det gäller hur hen lär ut saker, exempelvis om eleven är auditiv eller logiskt lagd, och sen försöker hen matcha eleven i det. Med koppling till styrdokumentet uppger informanten vidare att målet enligt hens synsätt är att eleverna ska kunna coacha sig själva och utvärdera vad de behöver utveckla. Detta kopplar informanten till de högre betygskriterierna i Lgy11 som betonar vikten av att kunna analysera sitt eget hantverk och det är också ett sätt för informanten att se att eleven tar till sig hens undervisning på ett konkret sätt.

Kopplat till begreppet motivation så pratar informanten om olika saker som styr hur eleverna blir motiverade till att öva. På informantens arbetsplats har alla lärarna nyligen introducerat beting för att motivera eleverna mer till att öva och på så sätt skapa en starkare övningskultur på skolan. När det gäller elevernas inre motivation så anser informanten att det är viktigt att komplettera detta med att se till så att eleverna får vara med och styra innehållet i undervisningen själva, exempelvis kopplat till val av låtar och genre. Detta är ett förhållningssätt som informanten jobbar aktivt med i sin undervisning.

Sammanfattningsvis så jobbar informanten på ett coachande sätt där eleverna får möjlighet att resonera fram till svar själva och där läraren är ett stöd på vägen. CVT - förhållningssättet präglar informantens undervisning av tekniska aspekter av sånginstrumentet och används genomgående för att sätta ord på och konkretisera sång-tekniska delar. Informanten är även mån om att anpassa undervisningen efter eleven, både till dennes behov i didaktiska

sammanhang samt val av repertoar. Detta hänger ihop med lärarens jobb med att väcka elevens motivation.

6.3 Upplevelse av att jobba med styrdokumentet

Informant 1

I1 är överlag mycket positivt inställd till styrdokumentets formuleringar kring övning. Hen tycker att det är skönt för att det ger tydligare mål med undervisningen jämfört med när hen jobbade i kulturskolan (som inte förhåller sig till läroplaner). Informanten menar även att styrdokumentet har hjälpt lärarna på informantens skola att skapa referensramar för vad eleverna ska kunna, exempelvis i form av referensstycken som visar på vad eleverna behöver kunna för att nå vissa betygsriterier. Informanten menar att referenspunkterna kan hjälpa eleverna att få tydligare mål med övningen i relation till det betyg de vill ha gäll.

Referensstyckena baseras i sin tur på lärarnas tolkning av styrdokumentet.

Som tidigare nämnts så jobbar I1 med ett tänk som stämmer överens med styrdokumentets formuleringar i att hen hjälper eleverna att förstå vad övning innebär, hur man övar på ett bra sätt men också låter eleverna lösa uppgifter på egen hand för att bli mer autonoma.

Informantens förebildande i övningen på gitarrlektionen utgör därmed en grund för elevernas förståelse av hur man ska strukturera övningen.

Informanten pratar även om att lärarna på hens skola väger in olika kursers mål när de bedömer eleverna i InSå-kurserna. Medmusicerandet är ett exempel på en faktor som de betygsätter över kurserna i InSå och detta relaterar till hur eleverna kan öva med andra instrumentalister.

Informant 2

I2 relaterar mycket av sitt tänk kring övning och styrdokumentet till kollegiets samarbete i psykologi-kursen. Hen menar att psykologi-kursen hjälper till att skapa ett större ramverk och samsyn bland lärarna kring att ge eleverna förutsättningar att skapa goda övningsrutiner vilket informanten menar även ger bättre förutsättningar för likvärdighet när det gäller betygsriterierna. Detta är alltså något som sker instrumentövergripande på skolan och går i linje med progressionen i skolans styrdokument. Informanten har också pratat om att arbetet med progressionen i insåkursens betygsriterier/centrala innehåll också vävs in i det här instrumentövergripande arbetet. När informanten pratar om detta så visar hen en medvetenhet om progressionen genom att påtala att eleverna också ska kunna utarbeta egna övningar och

driva sitt eget övande framåt och alltså inte bara arbeta utefter lärarens instruktioner, vilket kan kopplas till elevernas tillskansande av autonomi i övningsrutinerna.

På skolan har insälärarna även samordnade examinationer med koppling till kursplanerna (exempelvis: ”spela denna övning i 60 bpm = E, 120 bpm = A” eller ”kan du de här kombinationerna”). Detta ger eleverna tydliga mål med övningen och säkerställer likvärdighet i betygen över de olika instrumentkurserna. Enligt I2 är problemet med detta emellertid att eleverna inte själva satt upp målen och dessa måste därför kombineras med vad eleverna vill lära sig själva. Examinationer kan alltså på lång sikt komma i vägen för autonomi.

Informant 3

I3 beskriver styrdokumentet som fria med både negativa och positiva konnotationer. Negativt i bemärkelsen att hen benämner formuleringarna i styrdokumentet som svepande och vaga. I3 menar samtidigt att formuleringarna ger utrymme för lärare att tolka styrdokumentet relativt fritt. Detta menar I3 ger hen möjlighet att anpassa undervisningen efter de elever hen har framför sig.

Vidare, angående styrdokumentens innehåll beskriver I3 en önskan om mer konkreta och instrumentspecifika direktiv och ger ett hypotetiskt exempel på ett betygskriterium för betyget E för gitarr som innefattar att eleven ska kunna spela C-durskala i ett specifikt läge på gitarrhalsen, i sextondelar i nittio slag per minut. I3 utvecklar sitt resonemang vidare genom att koppla sin önskan om tydligare och mer konkreta direktiv i styrdokumentet till hens önskans eventuella, positiva inverkan på likvärdighet i betygsättning mellan skolor. Både på ett lokalt och nationellt plan.

Som utveckling av upplevelsen av styrdokumentet som fria att tolka av lärare uppger I3 att det ger utrymme för hen att inkorporera elevers egna intressen i undervisningen kopplat till repertoar och genre.

Sammanfattningsvis beskriver I3 styrdokumentens formuleringar som svepande och fria och uttrycker en önskan om mer konkreta direktiv. Detta med syfte att främja likvärdig bedömning och betygsättning mellan skolor. Informantens upplevelser av styrdokumentet som vaga och fria ger samtidigt I3 relativt stora möjligheter att inkorporera elevers eget intresse i sin undervisning.

Informant 4

Informanten uppger att hen ser elevens självreflekterande/analytiska förmåga i sitt eget övande som den egenskap som hen anser är den högsta nivån när det gäller vad eleverna ska

utveckla med sitt eget övande. Informanten refererar här till formuleringar i Lgy11 som anger att eleven ska kunna analysera speltekniska delar och hen anser att det har varit en av de mest användbara formuleringar för att bedöma elevernas arbete med sin egen övning. Detta hänger ihop med informantens övergripande fokus på att ha ett coachande förhållningssätt till eleverna och att de genom självreflektion/analys ska kunna erhålla autonomi i sin egen övning.

När det gäller progressionen i styrdokumentet anser informanten att den första InSå-kursen inte ställer särskilt höga krav men medger att övning är en central del redan i den första InSå-kursen. I kursen InSå 2 menar informanten att större krav ställs på elevens tekniska utveckling, kreativitet och andra saker som personligt uttryck. Informanten ser elevens egen förmåga att analysera sitt övande/musicerande som det slutgiltiga målet och hen betonar vidare att eleverna måste få tillgång till verktygen för att kunna ha förutsättningar för att nå dit, vilket speglar styrdokumentets kunskapsprogression. Informanten uppger vidare att hen tycker att progressionen i betygskriterierna med avseende till övning är logiskt upplagda och uppger att hen tycker att det är kul att man som lärare kan ställa lite högre krav i teknisk bemärkelse i InSå 2 och även då med avseende till övning.

Sammanfattningsvis så betonar informanten elevens utvecklande av självanalys när det gäller sitt eget övande som det slutliga målet när hen bedömer elevens förmåga att öva och pekar därmed på vikten av att i den tidiga kursen ge eleverna verktyg för att kunna göra detta. Informanten instämmer även med de formuleringar som anger att eleven ska kunna arbeta efter lärarens instruktioner i sin egen övning och sedan utarbeta egna övningar samt utvärdera sitt musicerande som en central del av vad informanten sedan bedömer utifrån styrdokumentet. Avslutningsvis uppger informanten också att hen tycker det är synd att formuleringen om att eleven ska kunna analysera speltekniska områden inte är lika tydligt utskriven i Lgy25 som i Lgy11 eftersom den varit till stor hjälp i informantens bedömning av eleverna i InSå-kurserna när den fanns utskriven i betygskriterierna.

6.4 Lärares reflektioner kring sin musikaliska bakgrund

Informant 1

En specifik sak som informanten inte tyckte om med elgitarrlärare på kultur- och gymnasieskolan var att läraren gav hen elgitarrböcker med utskrivna solon. Informanten beskriver det som en uppenbarelse när en vikarie i stället introducerade konceptet med skalor för hen och detta har påverkat hur hen tänker kring hur hen vill lära ut liknande saker. Andra saker som präglade informantens syn på övning i unga år var när lärare uppmärksammade informanten på tekniska brister i hens spel och informanten kunde där märka att olika lärare lade olika mycket vikt vid dessa aspekter. Informanten uppskattade själv när en av hens lärare hjälpte hen att använda altereringsteknik (*alternate picking*) i sitt plektrumspel och eftersom informanten vet hur lång tid det tog för hen att rätta till sin bristfälliga teknik i plektrumspel så uppger informanten att hen har med sig det in i lärarrollen.

Informantens klassiska bakgrund har också varit en stark influens på hur hen tänker kring övning på flera sätt. I1 uttrycker att hen alltid trivts med den klassiska traditionens tydliga fokus på att ha en god teknik men att hen upplever att övningstraditioner för elgitarr kan te sig något mer godtyckligt och informanten kopplar framför allt sin egen relation till övning till sin klassiska skolning. Som ett led i detta uppger informanten även att hen haft svårare att få övningsrutiner på elgitarr och har tyckt att det varit svårt att finna samma struktur i den traditionen.

Genom tidigare erfarenheter så lärde informanten sig också från en pianolärare på folkhögskolan om vikten av att öva med fullt fokus och att ha en taktill medvetenhet om vad man spelar. Detta påverkade informanten till att föredra ett övningssätt som innebär att man inte bara spelar skalor till metronom utan att man i stället känner efter vad som händer i fingrarna när man spelar skalan. Detta har påverkat informanten till att jobba med att fokusera på att ”koppla hjärnan till fingrarna” när man övar.

Informanten vill själv inte jobba som sin tidigare elgitarrlärare som gav nedskrivna solon men informanten vidhåller emellertid att en del av hens elever ibland efterfrågar nedskrivna fraser och dylikt vilket hen då tillgodoser. Hen påtar i detta sammanhang vikten av att som lärare vara lyhörd inför att elever lär sig på olika sätt och att läraren måste kunna anpassa sig efter detta.

Kopplat till sin klassiska bakgrund så beskriver I1 att hen generellt sett är ”teknikstyrd” men att hen ändå alltid varit fascinerad av improvisation. Informanten uppger att hen alltid trivts i den klassiska traditionens strikta fokus på detaljer som i att ”nöta” specifika delar av

stycken, vilket kan anses hänga ihop med ett teknikfokus som gör sig gällande i den klassiska traditionen. Sammanfattningsvis kan vi se att informanten har både en stark klassisk tradition som präglar hen i ett fokus på att ha en god teknik men att den gehörsbundna, improvisatoriska traditionen också alltid funnits. Didaktiska överväganden gällande informantens undervisning i improvisationsmusik har växt fram över tid och har tagit längre tid att lära sig enligt informanten. Den kunskap som hen erhållit i detta sammanhang springer i huvudsak ur informantens erfarenheter av läraryrket, framför allt i förhållande till heltidstjänst som musiklärare.

Informant 2

När informanten pratar om hur hen förevisar övningsstrategier på sina lektioner så reflekterar informanten över att hen själv lärdes upp genom att lärare skickade med läxor genom att skriva upp sidor i övningsböcker som hen pliktskyldigt gjorde, men att informanten själv har insett att elever inte är som hen var och att informanten följaktligen behövt anpassa sig utefter detta: ”Alltså jag själv hade ju de här som de skrev, vilka sidor skulle du träna på liksom så min bakgrund är jättemycket att jag bara gör det som jag ska. Jag litar på att min mästare säger rätt saker till mig ju och sen så funkar inte alla så. Ganska få [skratt]”. I det här sammanhanget relaterar informanten till en inflytelserik trumlärare som hen hade på kulturskolan under sin ungdomstid och denna trumlärare introducerade även informanten till att öva med metronom vilket informanten tagit med sig både för sig själv och sina elever. Detta är en del av informantens formella musikaliska bakgrund som påverkat hens syn på övning.

I2 betonar även att den relationella aspekten är central i lärarrollen för hen. Informanten hänvisar här till att hen själv alltid haft jättebra relationer till sina egna lärare på kulturskolan och att det relationella arbetet med eleverna genomsyrar hens sätt att undervisa. Informanten pratar också om hur hen uppmanar sina elever att spela in sig själva när de övar och utvärdera inspelningen. I informantens informella, musikaliska bakgrund så insåg hen vikten av att spela in och lyssna på sig själv efter att hen hade sin första erfarenhet av att spela in i en professionell musikstudio, och detta har följaktligen påverkat hur informanten ser på övning och vilka strategier hen premierar i sin undervisning.

Informanten pratar också om att trots att hen vet att hen har haft en lite ”pliktskyldig” relation till övning i sitt eget musicerande så betonar hen vikten av att alltid anpassa undervisningen till varje elevs mål och ambitionsnivåer. Den lärare som informanten själv hade på kulturskolan jobbade mycket med att både peka på vilka områden hen behövde jobba

med men var samtidigt lyhörd för vad I2 själv var intresserad av. Detta påverkade informanten att se detta förhållningssätt som ett ideal när det gäller instrumentundervisning: ”Och sen så gjorde han den perfekta blandningen, liksom av att lära mig det som jag kanske inte kände att jag behövde alltså så väver ni som in det med grejer som jag själv ville göra liksom [...]”.

Informant 3

I3 beskriver olika skeden av hur hens musikutbildning har haft inverkan på hur hen undervisar sina elever kring övning. Angående informantens studier på folkhögskola menar I3 att den jazzgitarrist som hen hade som lärare inte tog hens oerfarenhet kring jazz i beaktande i undervisningen och lägger till ”det var för långt emellan oss helt enkelt”. Detta följs upp av att I3 medger att, trots detta hade läraren sina förtjänster och var en väldigt duktig gitarrist. I3 beskriver att hen ”pliktskyldigt” gjorde som läraren sade gällande läxor och övning men menar att hen inte fick ta del av nog med omkringliggande kunskap gällande genren och musiktraditionen. Hen uttrycker ånger inför skeendet och önskar att hen hade förhållit sig annorlunda. Detta menar informanten har informerat hur hen bedriver sin egen undervisning i förhållande till jazz.

Även under sina musikhögskolestudier delger I3 insikter av liknande karaktär där hen behandlar sin ”pliktskyldighet” gentemot sina studier som något hen ångrar. Informanten beskriver att hen ansåg uppgifter och övningsdirektiv som avklarade men att det var utefter ett felaktigt förhållningssätt och har i efterhand kunnat se på skeendet ur ett mer nyanserat perspektiv senare i livet. Likt exemplet från folkhögskolan trycker I3 på sin oerfarenhet vid tidpunkten. I3 beskriver en önskan om att hens lärare på musikhögskolan hade ställt högre krav på hens utvecklingstakt men poängterar samtidigt att hen ser sig själv som ansvarig för det egna förhållningssättet till övning under studietiden.

I3 beskriver även positiva upplevelser av undervisning på musikhögskola genom beskrivningar av en lärare som informanten upplevde bejakade hens intressen och formade undervisningen därefter.

[...] men sen hade jag en som verkligen var så här tillmötesgående och sånt där. [...] Men han var så här: ”vad gillar du att göra?” Då höll jag på med något band och skulle spela lite mer åt country-hållet: ”ja, men då tar vi den här eftermiddagen. Vi sticker ut på [större varuhus] och köper på oss tio country-plattor och så går vi hem och plankar!”
(Informant 3)

I3 uppger sedermera hur hen har som mål att undervisa på ett sätt som täcker de, av informanten upplevda luckor hen haft i det egna förhållningssättet till övning. Dessa upplevda tillkortakommanden springer enligt I3 dels ur uppfattningen att hen sent i livet lärt sig öva på ett effektivt sätt, dels ur brist på kravställning. Även brist på bejakande av informantens tidigare erfarenheter från lärare under studietiden spelar enligt informanten in. I3 ger exempel på hur hen aspirerar mot att undervisa på ett annat sätt än det hen själv blivit undervisad på. I3 beskriver hur hen jobbar med just rockgitarrister och jazz genom att poängtera att man kan dra paralleller mellan de två genrerna och utnyttja rockens tendenser till mer förutbestämda aspekter för att nå jazzens fraser och språk: ”Alltså jazz har också, det har ju fattat senare, den har ju också sina fraser och sitt uttryck och som man också kan visa precis som introet på Stairway to Heaven eller vad det kan vara.”.

Informant 4

När informanten reflekterar över hur hens musikaliska bakgrund påverkar hur hen undervisar i övningsmetodik så väljer informanten att lyfta att hen alltid betonar en sorts yrkesstolthet i sin undervisning och därigenom vikten av att eleverna tar saker på allvar. Informanten uppger att hen hade en strikt lärare på musikhögskolan som inpräntade vikten av att ta studierna på allvar vilket påverkat informanten till att få ett mer professionellt förhållningssätt till sitt lärande. Som tidigare nämnts så har informanten också nämnt begreppet FIR (fokusera, isolera, repetera) som ett förhållningssätt som influerar hur hen tänker kring övning och detta förknippar hen framför allt med sin klassiska piano-utbildning som gav informanten en första bild av hur strukturerad övning kan gå till.

Informanten uppger också att hens värderingar kring sitt instrument präglas mycket av sin formella utbildning i CVT. Informanten tycker att det är viktigt att förhålla sig till sång-instrumentet på ett hantverksmässigt sätt och att kunna prata i tekniska termer på ett sätt som liknar andra instrument i mer konkreta termer. Informanten ser det som en stor del av hur hen tänker kring sin undervisning och även då med avseende hur hen jobbar med övningsmetodik. CVT har funnits med i informantens syn på sång-instrumentet sedan tonåren och bidragit till att skapa en tydligare pedagogisk och metodisk ingång i instrumentet. Informanten nämner specifikt de CVT-masterclass som hen tog del av under sin yrkesutbildning som viktiga i att utveckla hens egen relation till övning på sånginstrumentet i att det lärde hen att lyssna tekniskt på sång.

Sammanfattningsvis så relaterar informanten främst till sin formella musikbakgrund när hen undervisar sina elever i övningsmetodik. Via sina tidigare studier har informanten erhållit

den övergripande CVT-metodiken som gett ett ramverk som informanten kunnat använda för att fördjupa sin förståelse kring sånginstrumentet och därmed hur man som pedagog kan angripa övnings specifika aspekter av instrumentet. Den formella musikutbildningen har påverkat informanten till att förmedla en betoning på hantverksmässiga kunskaper av sånginstrumentet och har även bidragit till att skapa en professionell syn på instrumentet vilket informanten menar genomsyrar undervisningen.

6.5 Vilka andra faktorer anser lärarna påverkar arbetet med övningsmetodik?

Informant 1

Informanten pratar i det här sammanhanget om att elevernas sociala situation påverkar hur undervisningen kan gå till - var eleven är i livet och vilka mål de har med musiken i nuläget. Hen brukar varje termin göra en avstämning för att kontrollera dessa faktorer och anpassa undervisningen efter detta. Om en elev exempelvis går igenom en tuffare period så kan det vara så att gitarrlektionen utgör det enda övningstillfället i veckan och då planerar informanten därefter. Hen beskriver detta som en viktig, inkännande del av läraryrket. Detta innebär också att läraren måste inse att vissa elever verkligen vill bli bättre musiker medan andra mest använder musiken som ett sätt att må bra och detta måste läraren ha i åtanke - den sociala aspekten.

Som tidigare nämnts så har I1 också pratat om att det kan vara problematiskt att utgå ifrån att eleverna alltid har lika mycket tid att lägga på övning i vardagen. I detta fall kopplar hen det till att de kan ha olika mycket arbetsbelastning i olika skolämnena i perioder.

Informant 2

När det gäller de faktorer som informanten menar påverkar arbetet med övningsmetodik väljer I2 att prata om att hen är medveten om att alla elever inte har samma förutsättningar att öva i hemmet och att det följaktligen påverkar möjligheterna för eleverna att öva utanför hans lektioner. En del elever uppmuntras att öva hemma och har tillgång till en yta för detta medan andra elever inte har samma förutsättningar enligt informanten.

Informanten återkommer ofta till vikten av det relationella mellan lärare och elev i undervisningen och hen förordar ett förhållningssätt som inte är baserat på en strikt

”mästar/lärling roll” (trots att hen själv tyckt om det med sina egna lärare på kulturskolan) utan att informanten istället är lyhörd för elevens ambitioner och förutsättningar för att undvika en ”maktbalans-grej” i undervisningen. Att ha en god relation med läraren är också något som informanten kopplar till sin egen utbildning med sin kulturskollärare som präglades av just detta.

Informant 3

I3 benämner elevers fysiska möjligheter, i termer av plats att öva på vid reflektion kring andra faktorer som påverkar informantens undervisning. I3 delger att i lägen där elever inte har möjlighet att öva på egen hand, och ger hemmet som exempel, brukar hen använda sig av metoder för övning utan instrument i sin undervisning. Att öva utan instrument var något informanten lärde sig göra under folkhögskolestudierna. Hen fortsätter genom att koppla samman den sortens moment i hens undervisning med vikten för eleverna att ha ett gemensamt språk vid musicerande med andra. Vidare menar I3 att hen använder ”rabblande-kunskaper” som ett grepp att nå sina elever socialt. Hen beskriver hur eleverna till en början brukar skratta åt situationen och att hen gör det till en rolig grej som de flesta elever i slutändan tar på allvar.

Informant 4

I informantens reflektion kring vilka andra faktorer som påverkar hens arbete med övningsmetodik så nämner hen att skolkulturen utgör en stor del i vad för status övning har på skolan. Informanten pratar vidare om hur kollegiet på hens arbetsplats har en aktiv diskussion om hur de ska kunna skapa en starkare övningskultur bland eleverna på skolan och där har de kommit fram till en åtgärd i att införa beting för eleverna. Genom att införa beting på skolan hoppas lärarna att de ska kunna stärka övningskulturen och skapa en större känsla av professionalitet bland eleverna. Detta kan också enligt informanten skapa en större målmedvetenhet för eleverna med sin individuella övning genom att skapa förutsättningar att visa upp sin förmåga på ett annat sätt än den gängse ensembleformen.

6.6 Sammanfattning

Mot bakgrund av resultatet har vi identifierat några centrala teman som vi kommer behandla i diskussionskapitlet. Dessa teman är informerade av våra forskningsfrågor, litteraturkapitlet samt vad som framkommit i vår empiri och hjälper oss svara på våra forskningsfrågor. De

övergripande kategorierna är följande: självständigt övande och läroplanerna, praktiken: lärares beskrivningar av sin praktik och vägen till praktiken: lärares reflektioner kring sin musikaliska bakgrund. Dessa kategorier innefattar i sin tur underkategorierna: inre och yttre motivation, lektionen som övningsförebild, övningsdagboken, formell och informell musikbakgrund och hysteresis.

7. Diskussion

Diskussionskapitlet är strukturerat utifrån teman i empirin som vi identifierat via tidigare forskning och som överensstämmer med våra forskningsfrågor.

Inledningsvis vill vi redogöra för en analys av läroplanerna kopplad till mönster vi sett under bearbetningen av studiens empiriska material. Detta med syftet att stärka kopplingen mellan informanternas reflektioner kring styrdokumentet och vår förståelse av desamma samt underbygga våra slutsatser med teorier från tidigare forskning.

7.1 Självtändigt övande och läroplanerna

I studiens resultat har vi kunnat se en övergripande samstämmighet mellan informanternas gällande elevers självständighet som mål med sin undervisning i övningsmetodik. McPherson och Zimmerman (2011) beskriver hur instrumentelever uppnår autonomi genom metakognitiva färdigheter såsom medvetenhet, planering och självreglering (se 3.1.2 och 3.1.3). I läroplanerna ser vi även en progression som korresponderar med vår studies litteratur och empiri.

Elevers väg mot självständighet ser vi som tydligast i det centrala innehållet och i betygsriterierna gällande båda läroplanerna. Skillnaden mellan de två läroplanerna i det här avseendet består till störst del av hur progressionen uttrycks. För InSå 1–3 (Lgy11, Skolverket, 2023) är progressionen främst synlig i betygsriterierna och i mindre utsträckning i det centrala innehållet. I Lgy25 är förhållandet det omvända jämfört med sin föregångare.

Nedan redogör vi för vår analys av hur styrdokumentet behandlar självständigt övande. Vi bearbetar det centrala innehållet i större detalj än betygsriterierna för Lgy25 och det motsatta för Lgy11.

7.1.1 Progressionen: Kunskaper och färdigheter

Under centralt innehåll för nivå 1 i Lgy25 går att finna formuleringen: ”Musikaliska instuderingsmetoder och övningsmetoder, däribland planering, genomförande och dokumentation.” (Lgy25, Skolverket, 2025). De givna exemplen på metoder innefattar färdigheter som ryms inom McPhersons och Zimmermans modell för självreglerat lärande

och kan relateras till modellens tre cykliska lärandefaser där planering motsvarar *forethought*, genomförande *performance/volitional control* och dokumentation *self-reflection*.

I nivå 2 berörs övning av två punkter i det centrala innehållet. Den första: ”Instrumental spelteknik, alternativt sångteknik, till exempel utförandepraxis vid tekniska övningsmoment. Målstyrd färdighetsträning.” Formuleringarna ”utförandepraxis vid tekniska övningsmoment och tillägget” och ”målstyrd färdighetsträning” är exempel på hur metakognitiva färdigheter ges betydelse. Målstyrd färdighetsträning kan kopplas till Ericssons (2019) begrepp *deliberate-practice* som vi kommer beröra ytterligare genom diskussionskapitlet.

Den andra punkten för nivå 2 är ”Strategier och metoder för musikalisk instudering och övning, till exempel identifiering och lösning av speltekniska svårigheter.” Detta visar på metakognitiva förmågor som, i relation till nivå 1 är mer komplexa och av större omfattning. För nivå 3 gäller ”Strategier och metoder för autonomi i instudering, övning och repetition av musik.”. Innehållet anger autonomi som explicit mål för färdighetsutvecklingen. Sammantaget menar vi att kunskaps- och färdighetsprogressionen inom Lgy25 gällande övning syftar till elevens självständighet och uppnås genom metakognitiva färdigheter.

Lgy11 uttrycker elevens självständighet och metakognition mer implicit jämfört med Lgy25. För den inbördes progressionen i varje kurs använder vi InSå 1 som exempel. Detta då vi anser att samma sorts progression går att se inom InSå 2 och 3 (se rubrik 3.2.4).

För betyget E: ”Eleven tar, med tillfredsställande musikaliskt resultat, ansvar för instudering av musik, prövar någon strategi för musikalisk instudering och arbetar efter lärarens instruktioner i sitt eget övande” (Skolverket, 2023). Elevens ansvar är ett genomgående tema genom samtliga kursers betygskriterier angående övning och förutsätter implicit självreglering. Betygskriterierna för C lägger till ”[...]upptäcker speltekniska områden i sitt eget övande som behöver särskild uppmärksamhet[...]” och i kriterierna för A tillkommer ”[...]utarbetar egna strategier[...]”. Tilläggen visar på samma form av progression där de självreglerande färdigheterna ökar i omfattning och komplexitet likt det centrala innehållet i Lgy25.

Även betygskriterierna i Lgy25 visar på progression åt samma håll men är mer explicita genom ett utökat fokus på specifika färdigheter genom formuleringen: ”[...]ansvar för att upprätthålla, utveckla och förfina sin spel- eller sångtekniska färdighet.” (Skolverket, 2025) vilken återkommer för samtliga betyg.

Genomgående för Lgy11 är även fokuset på lärarledd undervisning. I övningssammanhang kan detta kopplas till Ericssons (2019) kriterier för *deliberate-practice*. Kriterierna trycker på lärarens betydelse för elevens förutsättningar att kunna öva avsiktligt.

Ytterligare går det att finna snarlika formuleringar angående elevers ansvarstagande över sin egen färdighetsutveckling (se 3.2.4) i båda läroplanernas syftesbeskrivningar.

7.1.2 Sammanfattning

Vår analys har som syfte att visa på styrdokumentens progression kopplad till autonomi och metakognition. Detta för att komplettera studiens forskningsunderlag.

Våra informanter behandlar elevers uppnående av autonomi gällande övning i olika utsträckning. Något som gäller för informanterna gemensamt är emellertid att först visa eleverna vad som konstituerar övning ur olika aspekter, sedan i flera steg låta dem utarbeta egna övningsstrategier för att slutligen bedöma hur eleven, i ökande grad, blir mer självständig i sin egen övning genom metakognitiva förmågor. Detta skeende konkretiseras i kommande avsnitt genom redogörelser för informanternas specifika metoder.

7.2 Praktiken: Lärares beskrivningar av sin praktik

I detta avsnitt beskriver vi hur lärarna menar att de jobbar med övningsmetodik. Detta genom att belysa teman som vi hittat i empirin som i sin tur relaterar till tidigare forskning. Dessa teman används för att besvara studiens forskningsfrågor. Vissa forskningsfrågor integreras löpande inom de tematiska kategorierna, medan andra mer direkt korresponderar med specifika teman. En del av avsnittets syfte är även att ge bild av hur lärarna arbetar för att eleverna ska utveckla autonomi och metakognition i den egna undervisningen.

7.2.1 Inre och yttre motivation

Med koppling till begreppen inre och yttre motivation så ser vi att våra informanter pratar om aspekter som relaterar till dessa begrepp i olika hänseenden och i varierande grad.

Genomgående för alla informanter är att de pratar om vikten av att läraren intresserar sig för vad eleven är intresserad av, vilka mål eleven har med musiken vilket lärarna sedan inkorporerar i undervisningen. Detta kopplar vi till lärarnas ambition att väcka elevens inre motivation vilket flera av informanterna menar möjliggör för eleverna att bli mer autonoma i sitt övande. Renwick och McPherson (2002) har belyst hur elevdelaktighet i instrumentalundervisning, exempelvis via elevvald repertoar kan ge upphov till mer avancerade övningsstrategier och öka motivationen. Även Schenck (2000) har pekat på vikten av att läraren uppmuntrar eleven att vara delaktig i val av musik och uppgifter för att sedan stärka elevens övningsrutiner. I linje med Renwick och McPherson (2002) samt Schenck (2000) ser vi elevinflytande som en gemensam nämnare för våra informanter gällande främjandet av elevens motivation till att öva och det knyts explicit i olika grad till elevens inre motivation. I1 behandlar elevinflytande med koppling till sociala aspekter av läraryrket. Informanten anger att hen gör regelbundna avstämningar med eleven för att diskutera vad elevens mål är med musiken och hur läraren följaktligen anpassar undervisningen efter det. Detta kopplar hen till den sociala aspekten av läraryrket som hen menar är en omkringliggande faktor som påverkar undervisningen i övningsmetodik.

I3 har också pratat om elevdelaktighet i relation till motivation. I3 kopplar framför allt elevdelaktigheten till att hen är mån om att anpassa sin undervisning utefter de mål som eleven angett vilket vi anser är ett exempel på hur hen försöker väcka elevens inre motivation genom att anpassa undervisningen efter eleven. Vidare så kopplar informanten även motivationsfaktorn till lärarens förebildande av övningsstrategier under lektionen. Hen menar

att eleven blir motiverad att öva om den upplevt hur bra övning går till under lektionstiden vilket kan tolkas som ett uttryck för att väcka elevens inre motivation. Informanten kopplar vidare sitt förhållningssätt till styrdokumentet när hen pratar om hur hen anpassar sin undervisning efter styrdokumentet och elevens intresse. I3 upplever att styrdokumentens formuleringar är fria att tolka vilket ger utrymme att inkorporera elevens önskemål i arbetet. Med koppling till övningsmetodik så anser vi att informantens tankar om lärarens förebildande och elevdelaktighet går i linje med Ericssons (2019) betonande av att läraren är med och hjälper eleven i tillskansandet av goda övningsrutiner samt Renwick och McPhersons (2002) slutsats om att elevvald repertoar hjälper eleven bli mer autonom i sitt övande.

Studiens empiri berör yttre motivation i olika utsträckning. Något som både I2 och I4 uppger är ett sätt att motivera eleverna till övning är att deras skolor infört beting och examinationsmoment för kurserna, respektive ämnet Instrument eller sång som de menar ger eleverna konkreta mål och incitament för sin egen övning. Betingen och examinationsmomenten går att koppla till aspekter som påverkar yttre motivation då det i detta fall hänger ihop med att eleverna bedöms med betyg och att de förväntas prestera vid ett givet tillfälle. När informanterna pratar om sina skolors examinationer kopplar I2 mer explicit sina tankar om yttre motivation till betyg medan I4 kopplar ihop sin skolas arbetssätt med att ge eleverna tillfällena som ger de mål med övningen. Därtill uppger I4 att hen anser att beting kan ha en positiv inverkan på skolkulturen gällande övning. Skolkulturens påverkan på elevernas förhållande till övning är också en aspekt som I4 anger som en omkringsliggande faktor som påverkar hens arbete med övningsmetodik.

I1 anger också att läraranvisade faktorer - i detta fall referensstycken baserade på betygskriterierna - kan ge eleverna tydligare bild av vad som krävs av dem för att få det betyg de önskar i InSå-kurserna, vilket kan kopplas till faktorer som berör yttre motivation. Med avseende till styrdokumentet ställer sig informanten positiv till dess formuleringar och anger att utformandet av referensstycken är ett exempel på hur styrdokumentens formuleringar hjälper hen att utforma mål för elevernas övning.

I2 har diskuterat förhållandet mellan inre motivationsfrämjande förhållningssätt genom elevinflytande och yttre motivationsfrämjande förhållningssätt i form av beting och examinationer. I2 menar att examinationerna ger större möjligheter för lärarna på skolan vad gäller likvärdighet vid betygssättning. Vidare menar I2 att, då examinationerna inte är framtagna med hjälp av elevinflytande bör dessa kombineras med undervisning som utgår ifrån elevers egna intressen för att stimulera inre motivation hos eleverna för att inte hindra

arbetet med att göra dem mer autonoma i sin övning vilket bekräftas av Renwick och McPherson samt Schenck (2000). Renwick och McPherson (2002) menar att yttre och inre motivation ofta samspelar hos högfungerande instrumentutövare vilket speglar I2:s tankar kring yttre och inre motivations symbiotiska förhållande.

Sammanfattningsvis är det tydligt att elevinflytande är något som flera informanter kopplat till aspekter som berör inre motivation gällande övning vilket går i linje med Renwick och McPherson samt Schencks (2000) tankar om elevinflytandets betydelse i instrumentundervisning. Samtidigt framträder skillnader i hur informanterna motiverar elevinflytandets betydelse. Medan I1 främst betonar relationella aspekter framhåller I3 elevinflytande som ett sätt att anpassa undervisningen till elevernas mål. Ett annat mönster som vi kunnat skönja är att några av informanterna, i linje med Renwick och McPherson (2002), visat en medvetenhet om att en samverkan mellan aspekter som relaterar till både inre och yttre motivation kan ha en gynnsam inverkan på elevers tillskansande av goda övningsrutiner. Detta pekar mot en delad bild av relationen mellan inre och yttre motivation och undervisningen i övningsmetodik.

7.2.2 Lektionen som övningsförebild

En majoritet av våra informanter har pratat om vikten av att i ett initialt skede av undervisningen säkerställa att elever vet vad god övning innebär. Lärarens roll i att vägleda eleven i dennes individuella övning är något som betonats i åtskilliga sammanhang i vårt litteraturkapitel via McPherson (2001), Jørgensen (2004) och Ericssons (2019) teorier om vad som möjliggör för elever att utveckla goda övningsstrategier. Både I1, I4 och I3 pratar om vikten av att visa skillnaden på att öva och att spela samt att synliggöra för eleverna vad övning innebär.

Flera av informanterna pratade om att de använder lektionen som en modell för hur eleverna ska öva på egen hand och låter eleverna testa övningsmetoderna på lektionen. Detta ligger i linje med Schenk (2000) och Barry (2007) som betonar vikten av att läraren modellerar övningen praktiskt snarare än verbalt. Med koppling till Schenks didaktiska litteratur och Barrys forskning så ser vi att våra informanter visat en medvetenhet om förebildandets positiva implikationer. I1 pratar om att hen strukturerar sina instrumentlektioner som en förebild för hur eleverna ska öva på egen hand med en uppvärmning, skalor och teknikövningar som grund. I anslutning till detta knyter I1 sitt förebildande till styrdokumentet i att hen utgår ifrån att ge eleverna en övningsstruktur

genom förebildande för att sedan låta eleverna lösa uppgifter på egen hand, vilket hen kopplar till att göra dem mer autonoma.

I3 pratar om att hen är medveten om att eleverna bör känna att de klarar av läxan under instrumentlektionen för att de sedan ska bli motiverade att öva på den, vilket enligt informanten menar i sin tur leder till att de blir bättre och bättre. I2 anger också att hen ofta förevisar elevens läxor på lektionen och ser därigenom till så att eleven får testa övningarna under själva lektionen för att säkerställa att eleven har förutsättningar att utveckla sin förtrogenhet med övningarna på egen hand.

I relation till teorin om att använda lektionen som övningsförebild så angav I4 att hen har en tydlig struktur när hen pratar om sångtekniska aspekter på sina instrumentlektioner vilket informanten kopplar till att göra eleven medveten om vad hen gör på lektionen. Informantens resonemang tar i det här sammanhanget avstamp i CVT - tekniken och I4 menar att förhållningssättets explicita termer gällande teknik gör att hen kan strukturera sina lektioner bättre vilket ger eleverna bättre förutsättningar att öva på egen hand. Med koppling till styrdokumentens formuleringar gällande övning så knyter I4 även sin tolkning av nämnda formuleringar till en progression som speglar styrdokumentet, det vill säga att eleven ska erhålla verktyg för att öva på egen hand och i stigande grad kunna analysera sitt övande/musicerande via metakognitiva strategier, för att sedan bli autonom. Informanten betonar utvecklande av självanalys som den viktigaste faktorn när hen bedömer elevernas kunskapsutveckling gällande övning.

Sammanfattningsvis kan vi se att våra informanter visar en medvetenhet om att inte lämna eleverna ensamma i att jobba med de övningsuppgifter som lärarna skickar med eleverna. Vi har sett att lärarna använder lektionen som en övningsförebild genom att via lektionsstrukturen visa eleverna hur ett välstrukturerat övningspass ser ut, vilket speglar Schenks (2000) tanke om att det är viktigare vad vi gör på lektionen än vilka instruktioner vi ger till eleverna om vi förväntar oss att eleverna ska anamma övningsmetoderna utanför lektionssalen. Med koppling till lektionen som övningsförebild har vi även sett att våra informanter är måna om att eleverna ska få testa övningar på lektionen vilket går i linje med Barrys (2007) studie som pekade på att elever som involveras i övningar under lektionstid tenderar att implementera desamma i den individuella övningen. Dessa perspektiv ser vi i ljuset av att informanterna är medvetna om vikten av att visa vad bra övning innebär.

7.2.3 Övningsdagboken

En annan arbetsmetod som flera av våra informanter pratat om i relation till undervisning i övningsmetodik är att arbeta med övningsdagbok i undervisningen. Tidigare forskningsstudier har pekat på att övningsdagböcker kan stödja metakognition och effektiv övning men samtidigt ge upphov till stress (Kim, 2008; Matteos-Moreno m.fl., 2025).

Sett till våra informanternas reflektioner kring övningsloggar så ger de sammantaget en nyanserad bild av dess förtjänster och brister. I4, som i sin reflektion kring sin praktik anger att metakognitiva färdigheter som självreflektion och reglering är något som hen ser som de högsta nivåerna i att bli autonom i sin övning, anger att hen upplever att övningsdagböcker är en bra metod dels för att det blir mer transparent för elev och lärare hur eleven övar, dels att eleven får en bättre bild av vad övning innebär. Trots att informanten numera låter eleven göra självreflekterande avstämningar om sin egen övning under lektionstid istället för genom övningsdagböcker, ser hen att övningsdagböcker är en bra metod och knyter i sina resonemang om vilken typ av frågor hens övningsdagböcker innehållit an till metakognitiva färdigheter som självreflektion via frågor som "Vad har du gjort?", "Vad gick bra respektive dåligt?", "Vad tar du med dig till nästa gång?". I4:s förhållande till övningsdagboken i sin undervisning speglar de resultat som Kim (2008) fann i sin studie om övningsloggar. Studenterna i Kims studie uppgav att arbetet med övningsdagboken underlättade deras metakognitiva förmågor gällande sin egen övning vilket i sin tur gjorde dem mer självsäkra gällande sin förmåga att reglera sitt eget övande. Kopplingen mellan Kim (2008) och I4:s reflektioner kring övningsdagböcker pekar mot övningsdagbokens potential som pedagogiskt verktyg i relation till undervisning i övningsmetodik. Det går även i linje med Zimmerman och McPhersons (2011) tankar om det självreflekterande lärandets roll vid utvecklandet av autonomi i den egna övningen.

I2 ställer sig också positiv till att jobba med övningsdagböcker i sin undervisning. I I2:s fall utgör elevernas arbete med övningsdagböcker dessutom en central del av hens skolas samordnade arbete med övning på skolan. Arbetet med övningsdagböcker syftar i det här fallet till att hjälpa eleverna att utveckla en struktur för sitt eget övande enligt informanten och detta hänger i sin tur ihop med att hjälpa eleverna utveckla autonomi i sin övning. I2 knyter även skolans samordnade arbete med övning till styrdokumentens formuleringar och pekar på vikten av att eleverna får hjälp att etablera en övningsstruktur för att sedan i stigande grad utveckla autonomi genom att få utarbeta egna övningar och driva sin egen övning framåt vilket hänger ihop med tillskansande av autonomi.

I1 har också pratat om övningsdagböcker men intagit en mer skeptisk hållning till metoden. I1 anger att hen testat att implementera övningsdagböcker som metod hos sina elever men upplever att det inte funkat särskilt bra eftersom hen tycker det är svårt att rent kommunikationsmässigt synliggöra för eleven vad övning innebär i termer av ”när har du övat?”. Detta skulle man enligt oss kunna tänka hänger ihop med informantens tankar om utmaningen att synliggöra för eleven vad övning innebär. I1 menar även att övningsdagböckernas fokus på tidsaspekten är problematisk eftersom arbetet med övningsdagböcker förutsätter att eleverna har möjlighet att öva en viss tidsmängd per dag, vilket informanten även anser hänger ihop med att eleverna har olika arbetsbelastning i andra skolämnen i perioder. Elevernas möjlighet att lägga tid på övning i relation till andra prioriteringar är också något som I1 menar är en yttre faktor som påverkar arbetet med övningsmetodik i bredare bemärkelse.

Våra informanternas tankar om övningsdagböcker speglar en liknande syn gällande metodens för- och nackdelar som tidigare forskning pekat på. Både I4 och I2 har i positiva ordalag pratat om att övningsdagböcker kan ge upphov till färdigheter som metakognition och struktur i övandet där den förstnämnda informanten tydligare knyter an till metakognitiva färdigheter medan I2 menar att övningsdagböckerna syftar till att skapa en övningsstruktur för eleverna. Dessa tankar går enligt oss tydligt i linje med Kim (2008) och Matteos-Moreno med fleras (2025) slutsatser kring övningsdagböckers förtjänster. I1:s mer skeptiska hållning gentemot metoden speglar emellertid det som Matteos-Moreno med flera (2025) fann i sin studie med avseende till metodens eventuella brister. Även om tidsaspektens problematik inte uttrycks explicit i Matteos-Moreno med fleras studie så menar vi att det finns en koppling mellan faktorerna stress och trötthet som nämnda studies resultat pekade på och det som I1 anger som problematisk med övningsdagböcker. Om eleverna inte upplever att de har tid att jobba med övningsdagboken så menar vi att det kan ge upphov till stress och trötthet om metoden åläggs på eleven från läraren vilket nyanserar den positiva uppfattningen kring övningsdagböcker.

7.3 Vägen till praktiken: Lärares reflektioner kring sin musikaliska bakgrund

I våra informanternas reflektioner framgår att deras bakgrund påverkar hur de undervisar i övningsmetodik. Särskilt tydligt är att de förhåller sig olika till informella- respektive formella, musikaliska sammanhang vilket speglar tidigare forskning. Med hjälp av analysbegreppen formell- och informell musikbakgrund har vi undersökt hur dessa dimensioner framträder i informanternas resonemang. Tidigare forskning visar genomgående att lärares bakgrund påverkar deras undervisningspraktik. Exempelvis visar Gubbins (2023) och Simpson (2025) hur habitus både formar och formas av lärarpraktiken. Mot denna bakgrund blir det relevant att undersöka hur detta tar sig uttryck hos våra informanter. Vår inledande kategori (formell och informell musikbakgrund) fokuserar på hur lärarnas habitus påverkar deras praktik, i termer av vilken del av deras musikbakgrund de kopplar ihop med hur de undervisar i övningsmetodik samt hur de värderar sina tidigare erfarenheter i relation till sin undervisning. Den andra kategorin (hysteresis) fokuserar på hur deras lärarpraktik format och omdefinierat deras habitus.

7.3.1 Formell och informell musikbakgrund

I1 relaterar framför allt till sin formella musikutbildning när hen diskuterar vad som påverkat hens syn på övning och hur denna syn påverkar hens undervisning i övning. Hens klassiska skolning har bidragit med en central del av hens förståelse kring vad bra övning innebär och även gett goda insikter i vad som innefattar en god spelteknik och hur man kan öva på det. I1 har också studerat improvisationsbaserad musik men upplever att det varit svårare att hitta tydliga övningsmetoder och övningsstrukturer i denna tradition. I1 återkommer ofta till skillnaden på att öva på improvisation och att öva i en klassisk genrekonvention och det kan sägas vara något som hen genomgående reflekterar över när det gäller vad som format hens relation till övning och övningsmetodik. Sett till vilka förhållningssätt som informanten tagit med från sina musiklärare i förhållande till övning så nämner hen att hen influerats att använda *alternate picking* via en av sina lärare samt influerats att använda tonmaterial som utgångspunkt för solospel på elgitarr via en musiklärarvikarie. Informanten anger att dessa båda förhållningssätt till gitarrteknik influerat hens eget spel samt informerat vad hen fokuserar på i sin undervisning gällande elevernas övning. I mer negativa termer så medger I1

i anslutning till detta att hen även valt att ta avstånd från en av sina lärares metodik att ge eleven böcker med utskrivna solon eftersom hen inte upplevde att det var en bra metod, vilket speglar informantens dualistiska förhållande till sitt habitus. Med koppling till Stakelums studie (2008) så finns det här likheter mellan vår informants avståndstagande från delar av sin bakgrund och deltagare i tidigare nämnda studie. I Stakelums studie uppdagades det att delar av hennes informanter menade att negativa erfarenheter i deras skolrelaterade musikbakgrund gjort att de tog avstånd ifrån nationella styrdokument för att sedan undervisa enligt alternativa sätt som gick mer i linje med deras habitus. I bredare mening kan vi alltså här se exempel på hur även negativa erfarenheter påverkar musiklärares praktik. I1 har också befunnit sig i informella sammanhang där övning varit viktigt som med spelningar och band vilket i bredare bemärkelse påverkat hens relation till övning men det är framför allt informantens formella musikaliska bakgrund som påverkar hur hen jobbar med övning idag. I det här sammanhanget kan vi se en koppling mellan hur informanten ger betydelse till sin informella bakgrund och det Gubbins (2023) såg gällande att musiklärares informella musikerfarenheter kan ha en inverkan på praktiken. Även om I1 inte explicit knyter sina informella erfarenheter till sin undervisning så är det värt att notera att informella musikerfarenheter kan ha en inverkan på musiklärares undervisning.

I I2:s reflektioner gällande hur hens bakgrund påverkar hur hen undervisar i övningsmetodik så kan vi se att både hens informella och formella musikbakgrund samspelar. Särskilt tydligt är att kulturskolan haft en stor betydelse för I2:s ideal kring undervisningen. Med referens till sina lärare på kulturskolan så medger I2 att hen alltid haft en god relation till sina lärare vilket hen sedan sett som ett ideal för sin egen lärarpraktik. Vikten av att ha en god relation med sin lärare är också något som informanten uppger vara en omkringliggande faktor som påverkar arbetet med övningsmetodik för eleverna, det vill säga den sociala aspekten av undervisningen. Från tiden på kulturskolan erhöll informanten även övningsmetoder som att jobba med metronom vilket hen valt att inkorporera som en del i hur hen jobbar med övningsmetodik med eleverna. Därtill anger informanten att hen anser att hens kulturskolelärare hade en föredömlig syn på hur undervisningen bör organiseras. Detta motiveras av att läraren både gav I2 läxor som läraren bedömde att eleven behövde och samtidigt var öppen för elevens önskemål och intressen gällande vad hen ville arbeta med. Detta kan förstås som ett uttryck för betydelsen av elevdelaktighet i undervisningen. Detta är även ytterligare en del av informantens formella musikaliska bakgrund som formar hur hen jobbar med övningsmetodik med sina elever idag. Informanten har också lyft fram sin informella musikbakgrund som betydelsefull för hur hen jobbar med övningsmetodik i sin

undervisning. En av de upplevelser som hen tydligt kopplar till sin lärarpraktik avseende övningsmetodik är att informanten insåg vikten av att spela in och lyssna på sig själv när hen hade sina första erfarenheter i en inspelningsstudio vilket sedermera lett till att hen uppmanar sina elever att göra samma sak för att utvärdera sitt musicerande och lärande. Sammantaget ser vi att informanten tillmäter stor vikt till sin formella bakgrund på kulturskolan gällande vad som influerar lärarens praktik men att hen även hämtat konkreta, didaktiska förhållningssätt från sina erfarenheter som musiker i en mer informell kontext vilket i linje med Gubbins (2023) pekar mot att musiklärarens informella musikaliska bakgrund kan ha en inverkan på deras syn på undervisning.

I3 relaterar främst till sin formella musikbakgrund när hen reflekterar kring hur hens bakgrund påverkar hur hen undervisar i övningsmetodik. I likhet med I1 beskriver även I3 att hen har positiva erfarenheter som hen tagit med sig in i sin lärarpraktik, samt erfarenheter som har motiverat hen att jobba annorlunda än sin tidigare lärare när det gäller utlärn timer av övningsmetodik. Den positiva erfarenheten bestod i att I3 inspireras till att anpassa sin undervisning efter elevernas intressen och behov efter en av sina tidigare lärares exempel. Att anpassa undervisningen efter eleven hänger även ihop med informantens avståndstagande från en av sina lärares metodik som inte lyckades möta hens rock-bakgrund i utlärn timer av improvisations-relaterade övningsmetoder. Informanten menar att hens rock-bakgrund gör att hen istället kan premiera lämpligare metoder baserade på riff och licks vilket hen menar gör att hen kan möta elever med liknande bakgrund som sig själv. Dessa resonemang speglar informantens tvådelade hållning till sin formella musikbakgrund. Det senare resonemanget går även i linje med det som Stakelum (2008) fann i sin studie angående hur musiklärare i vissa fall väljer att ta avstånd från delar av den undervisning de erhållit vilket styrker bilden av musiklärarens dubbla förhållningssätt till sin musikaliska bakgrund.

När I4 reflekterar kring hur hens habitus påverkar hens pedagogik i relation till övningsmetodik är det tydligt att hens formella musikbakgrund haft störst påverkan på praktiken. Via sina klassiska pianostudier har informanten fått med sig förhållningssättet FIR (fokusera, isolera, repetera) vilket informanten anger är något hen adresserar i sin undervisning. Vidare så anger informanten att hens formella skolning i CVT-tekniken bidragit till att hen fått en mer metodisk ingång till tekniska aspekter av sång-instrumentet vilket hen menar påverkat hen att undervisa sina elever i att lyssna tekniskt på sång och ”träna örat”. Detta kopplar informanten till att lära sina elever att lyssna på och utvärdera sitt musicerande vilket speglar informantens premierande av metakognitiva färdigheter i sin undervisning. Informantens formella musikbakgrund har följaktligen haft en stark påverkan på hur

informanten undervisar sina elever i hur de ska öva. Informanten uppger att hen värderar hantverksmässighet och professionalitet som ett centralt förhållningssätt till övningsmetodik i sin undervisning vilket hen menar härleds ur sin CVT-skolning som tillhandahållit tekniska begrepp vilka influerat hens lärarpraktik samt hur hen vägleder sina elever i övning.

Sammanfattningsvis kan vi se att våra informanter framför allt förhåller sig till sin formella musikaliska bakgrund när de reflekterar kring hur deras bakgrund påverkar hur de undervisar sina elever i övningsmetodik. Flera av informanterna kopplar specifika didaktiska förhållningssätt till sin lärarpraktik där de flesta härstammar från deras formella musikbakgrund vilket pekar på att de dispositioner de utvecklat via sin formella musikutbildning och tidigare lärare fått en framträdande plats i deras habitus och därmed i deras praktik. Vi har emellertid även sett exempel på där informanternas informella musikbakgrund bidragit med konkreta didaktiska metoder till informanternas lärarpraktik vilket framför allt tagit sig uttryck i informant 2:s reflektioner kring att spela in och lyssna på sig själv i sin egen övning. Våra informanter har även förhållit sig olika till sin bakgrund i flera bemärkelser. De flesta har pekat på hur deras formella musikaliska bakgrund gett dem positiva exempel som de anammat i sin egen lärarpraktik men i vissa fall har vi även sett att det funnits exempel då informanterna velat ta avstånd från den övningsmetodik som tidigare lärare använt sig av. I linje med Gubbins (2023) och Stakelum (2008) har vi sett att lärarnas musikbakgrund, vare sig det är i termer av formell eller informell, tillmätts en stor betydelse i hur de undervisar sina elever i övningsmetodik vilket pekar på Habitus inflytande på lärarpraktiken. I vår studie är informanternas koppling till sin formella musikbakgrund emellertid särskilt stark gällande hur de menar att deras musikaliska bakgrund påverkar deras praktik.

7.3.2 Hysteresis

Utöver att studera vilken påverkan lärares habitus har på deras undervisning i övningsmetodik har vi också undersökt hur informanternas habitus påverkats av läraryrket. Via tidigare forskning har vi identifierat hysteresis (Simpson, 2025) som ett analytiskt begrepp, vilket hjälpt oss åskådliggöra processer där lärares habitus påverkats av läraryrkets villkor. Utöver Simpsons (2025) studie så visar både Wright (2008) och Gubbins (2023) att lärare är kapabla att bryta sig ur och omforma sitt habitus när deras omkringliggande miljö inte värdesätter det kapital som deras habitus format dem till att projicera på samma sätt som tidigare. Mot

bakgrund av detta så har vi sett att några av våra informanter gett uttryck för liknande processer som beskrivits ovan och därför blir det intressant att se hur dessa erfarenheter tagit sig uttryck i informanternas reflektioner.

I1 har tidigare pratat om hur hen valt att ta avstånd från en av sina tidigare gitarr-pedagogers metodik som gick ut på att ge eleven nedskrivna solon som grund för eleven att lära sig improvisation, till förmån för att istället lära ut byggstenar som skalor och liknande. Informanten vidhåller emellertid att en del av hens gitarr-elever genom åren efterfrågat nedskrivna fraser och dylikt vilket hen då tillgodosett trots att hen i sin egen utveckling föredragit andra metoder som grund för sin övning. I detta sammanhang påtalar informanten vikten av att läraren anpassar sig efter elevers olika sätt att lära sig saker. I1 pratar också om hur hen via läraryrket insåg att hen behövde lära sig hur man övar på improvisation för att kunna lära ut det till sina egna elever. Detta tyder på att läraryrket gav upphov till ett tillstånd av hysteresis för informanten när de kunskaper som hen erhållit via sitt habitus inte räckte till för att möta läraryrkets krav på informanten.

I2 har också visat en liknande medvetenhet om att hen behövt bryta sig ur sina etablerade värderingar för att anpassa sig efter sina elevers olika behov. I2 har tidigare pratat om hur hen är medveten om att hen alltid tyckt att det är skönt att bli vägledt av sina lärare på så sätt att lärare kunde skicka med läxor som I2 alltid pliktskyldigt gjorde på egen hand. Via läraryrket har I2 emellertid insett vikten av att förevisa övningar på lektionstid istället för att låta eleven lösa övningen på egen hand. Detta kopplar I2, likt I1, till läraryrkets krav på att läraren anpassar sig efter elevens behov i undervisningen.

Mot bakgrund av tidigare forskning ser vi att I1 och I2 tydligt ger uttryck för tillståndet av hysteresis. Via deras reflektioner så visar båda informanterna en medvetenhet om hur deras habitus påverkar dem att premiera vissa förhållningssätt men samtidigt hur de sedan i läraryrket tvingats erkänna att eleverna är dispositionerade på andra sätt än de själva, vilket i sin tur gjort att de förändrat sin praktik utifrån dessa yttre faktorer. Detta ligger i linje med tidigare forskning från Wright (2008), Gubbins (2023) och Simpson (2025) som problematiserat uppfattningen att lärares habitus hämmar dem att reflektera över och förändra sin praktik efter nya förutsättningar i läraryrket. I1:s erfarenhet av att, inom ramen för läraryrket, behöva tillskansa sig ny kunskap som låg utanför hens habitus speglar även de strategier som Simpson (2025) såg att hens lärarinformer begagnade sig av när de navigerade det tillstånd av hysteresis som nya pedagogiska implementeringar gav upphov till i australiensisk musikutbildning vilket även det visar på lärares förmåga att anpassa sig och omforma sitt habitus.

7.4 Slutsats

I vår studie har vi sett flera mångfacetterade exempel på hur instrumentlärare i gymnasiets estetiska program förhåller sig till övningsmetodik i sin undervisning, samt vad de menar påverkar hur de undervisar i nämnda fenomen.

Via våra informanternas reflektioner av hur de undervisar sina elever i övningsmetodik så framträder följande mönster i informanternas utsagor. Samtliga av våra informanter pratar om hur de via faktorer som hänger ihop med inre och yttre motivation jobbar med att motivera eleverna att öva via både elevinflytande och examinationsmoment. Vidare pratar våra informanter om hur de är medvetna om vikten av att ge eleverna verktyg att etablera goda övningsrutiner genom att förebilda övningen under lektionstid. Tre av våra informanter pratar om fenomenet med övningsdagböcker där I2 och I4 ser metoden som en bra metod för att utveckla metakognition och autonomi medan I1 problematiserar övningsdagbokens effektivitet.

Vi ser att samtliga av våra informanter även förhåller sig till sin musikaliska bakgrund i sin undervisning gällande övningsmetodik, främst i termer av formell musikkbakgrund. Utifrån våra informanternas reflektioner kring sitt habitus, menar vi att studien visar på en medvetenhet bland de deltagande lärarna om sina dispositioner och att lärarna, i flera fall aktivt jobbat med att anpassa sig efter upplevda krav på flexibilitet som springer ur deras yrkesverksamhet. Sammantaget går ovan angivna slutsatser i linje med hur lärares habitus, som struktur kan strukturera samt struktureras av lärarpraktiken.

En majoritet av våra informanter visar även en medvetenhet om styrdokumentens progression avseende utläring av övningsmetodik. Genom att de ger eleverna verktyg till goda övningsrutiner, låter eleverna ta ökat ansvar för sin övning i stigande led samt reflektera kring nämnda fenomen så stimulerar informanterna elevernas utvecklande av autonomi och metakognition i den individuella övningen. Efter analys av styrdokumentet med hjälp av användning av vår litteratur har vi dessutom kunnat urskönja en samstämmighet mellan styrdokumentens formuleringar och informanternas utsagor gällande främjande av elevers autonomi. Som del av samstämmigheten mellan styrdokumentens formuleringar gällande lärarens förebildande av övningsmetoder och utförandepraxis och studiens empiri visar informanterna även en medvetenhet angående vikten av det samma. Vi kan emellertid konstatera att I3 varit mindre explicit i att relatera sin syn på styrdokumentet till sitt arbete med övningsmetodik under instrumentlektionerna. Vi kan dock se att hans reflektioner kring hur han tolkar styrdokumentet speglar styrdokumentens fokus dels på att ge elever verktyg

dels på att elever ska bli autonoma i sin övning genom att informanten anpassar undervisningen efter elevens intresse och behov. Detta kopplar vi till att informanten vill väcka elevens inre motivation vilket i sin tur kan leda till autonomi i det egna övandet. Vi är även ödmjuka inför det faktum att våra intervjufärdigheter påverkat i vilken utsträckning informanterna har haft möjlighet att besvara de frågor vi ämnat att få svar på.

Vi menar att man kan förvänta sig att det finns skillnader i hur informanterna pratar om styrdokumentet vilket det gör i vår studie men det har däremot inte funnits någon större skillnad i vad de upplever som centralt gällande styrdokumentens formuleringar om övning. På grund av studiens bristande generaliserbarhet så kan vi inte dra några större slutsatser utifrån detta men i relation till tidigare forskning är det värt att notera. Mot bakgrund av att Stakelum (2008) konstaterat att lärares musikaliska bakgrund på olika sätt kan påverka hur de förhåller sig till styrdokument så tycker vi att det är intressant att vi kunnat se att alla våra informanter uttrycker elevers autonomi som ett tydligt mål med deras undervisning i övning och att denna hållning också går att återfinna i läroplanerna. Vad som ligger till grund för denna samstämmighet är som sagt svårt att avgöra med den data vi har samlat in. Vi ser det därför som en intressant vinkel att undersöka vidare. Fokus för en sådan eventuell studie skulle kunna vara att undersöka i vilken grad det finns en växelverkan mellan lärares värderingar gällande kunskapssyn och faktumet att de arbetar utefter läroplaner som i sig förmedlar en viss kunskapssyn.

Gällande andra faktorer lärarna menar påverkar deras didaktiska avvägningar angående övningsmetodik anges några olika aspekter och faktorer. I1 och I3 uppger att elevers fysiska förutsättningar utanför skolan i form av övningsmöjligheter i hemmet påverkar arbetet med övningsmetodik. I4 pratar om skolkultur gällande övning som en omkringliggande faktor som påverkar arbetet. I1 väljer att adressera elevers sociala, mentala och hälsomässiga förutsättningar att öva på egen hand.

Vår studie bidrar till att ge en mångfacetterad bild av hur musiklärare på gymnasiala estetprogrammet förhåller sig till övningsmetodik i sin undervisning. Genom att titta på hur de undervisar och vad de menar påverkar praktiken så anser vi att vår studie ger ett nytt perspektiv på musiklärares förhållande till övningsmetodik. Genom att belysa hur de reflekterar kring vad som påverkar deras praktik har vi dessutom erhållit en större förståelse för vikten av att som lärare vara medveten om sin disposition genom kontinuerlig självreflektion. Denna insikt kommer att berika vår framtida lärarpraktik samt komplettera rådande forskningsläge kring övningsmetodik och vad som formar musiklärares praktik.

Avslutningsvis angående vidare forskning på ämnet ser vi hur det kan vara intressant och viktigt att närmare undersöka lärares tankar om sin praktik avseende övningsmetodik och hur dessa tankar samspelar med den faktiska undervisningen samt elevers upplevelser av undervisningen. Detta kan undersökas antingen genom observation som metod, intervjuer eller fokusgruppsintervjuer med elever eller genom kvantitativ forskning, exempelvis en enkätstudie, som bidrar med ett utökat forskningsunderlag. På så sätt kan framtida forskning komplettera resultaten från vår studie.

Referenslista

Barry, N. H., & McArthur, V. (1994). Teaching Practice Strategies in the Music Studio: A Survey of Applied Music Teachers. *Psychology of Music*, 22 (1), 44–55.

Barry, N. (2007). A Qualitative Study of Applied Music Lessons and Subsequent Student Practice Sessions. *Contributions to Music Education* 34 (2), 51–65.

Bourdieu, P. (1990). *In other words: Essays towards a reflexive sociology* (M. Adamson, översätt.). Stanford, CA: Stanford University Press.

Brinkkjaer, U. & Høyen, M. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter* (Andra upplagan). Studentlitteratur.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:e upplaga). Liber.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Studentlitteratur.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363-406. [doi: 10.1037/0033-295X.100.3.363](https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363)

Ericsson, K. A., & Harwell, K. W. (2019). Deliberate Practice and Proposed Limits on the Effects of Practice on the Acquisition of Expert Performance: Why the Original Definition Matters and Recommendations for Future Research. *Frontiers in Psychology*, 10. Article 2396.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02396>

Gubbins, E. (2023). Teacher habitus as/at the nexus of practice: *Musical Futures* and Irish primary schools. *Music Education Research*, 25 (5), 562–576.

<https://doi.org/10.1080/14613808.2023.2277200>

Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: Who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17, 67-77.

<https://static.cambridge.org/content/id/urn:cambridge.org:id:article:S0265051700000164/resource/name/S026505170000016Xa.pdf>

Jørgensen, H. (2004) Strategies for individual practice. I: A. Williamon (Red.), *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance*, (s. 85-104). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198525356.003.0005>

Jørgensen, H. (2009). *Research into higher music education: an overview from a quality improvement perspective*. Oslo: Novus Press.

Kempe, A-L. & West, T. (2010). *Design för lärande i musik*. Norstedt.

Kim, S. J. (2008). Using a Practice Diary to Promote Self-Regulated Instrumental Practice. *American String Teacher*, 58 (3), 34-36. <https://doi.org/10.1177/000313130805800306>

Lehmann, A.C., Sloboda, J.A. & Woody, R.H. (2006). *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills*. New York, NY: Oxford University Press.

Läroplan för Gymnasieskolan 2011: Reviderad 2023. (2023). Skolverket.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen-gyl1/nationella-program/programs/ES/MUS>

Läroplan för Gymnasieskolan 2025: (2025). Skolverket.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/search/subjects/INSR?v=1#INSR>

Matteos-Moreno, D., García-Perals, J., & Maxwell, T. W. (2025). Teaching to Practice Productively and Consciously. *Music Education Research*, 27 (2), 203-214. <https://doi.org/10.1080/14613808.2025.2465248>

Miegel, F., & Johansson, T. (2002). *Kultursociologi*. Studentlitteratur.

McPherson, G. E., and J. Renwick. (2001). "A Longitudinal Study of Self-Regulation in Children's Musical Practice." *Music Education Research* 3 (2), 169–186.

<https://doi.org/10.1080/14613800120089232>.

McPherson, G. E., and B. J. Zimmerman. (2011). "Self-Regulation of Musical Learning: A Social Cognitive Perspective on Developing Performance Skills." I: *MENC Handbook of Research on Music Learning, Volume 2: Applications*, R. Colwell & P. Webster (Red.), 130–175. New York: Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199754397.001.0001>.

Nationalencyklopedin. Habitus. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2025, 8 december från

[https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/habitus-\(2\)](https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/habitus-(2))

Nationalencyklopedin. Övning. I *Svensk ordbok*. Hämtad 2025, 16 december från

https://www.ne.se/ordb%C3%B6cker/search?d=ne_sv_ordbok&s=%C3%B6kning

Renwick, J. M., & McPherson, G. E. (2002). Interest and choice. *British Journal of Music Education*, 19 (2), 173-188. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1017/S0265051702000256>

Schenck, R. (2000). *Spelrum - en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*.

Göteborg: Bo Ejeby Förlag.

Simpson, R. (2025). Responding to hysteresis: a Bourdieusian study of pedagogical change in the classrooms of music teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 46 (7–8), 1140–1156. <https://doi.org/10.1080/01425692.2025.2562283>

Stakelum, M. (2008). Creating a Musical World in the Classroom. *British Journal of Music Education*, 25 (1), 91-102. <https://doi.org/10.1017/S0265051707007747>

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed 2024*. Vetenskapsrådet.

<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>

Wright, R. (2008). Kicking the habitus: power, culture and pedagogy in the secondary school music curriculum. *Music Education Research*, 10 (3), 389–402.
<https://doi.org/10.1080/14613800802280134>

Wright, R. (2015). ‘Now We’re the Musicians’: Using Bourdieu’s Concepts of Habitus, Capital and Field to Analyse Informal Learning in Canadian Music Education. I: P. Burnard, Y.H. Trulsson & J. Söderman (Red.), *Bourdieu and the Sociology of Music Education* (s. 79-97). Routledge.

Bilaga 1: Intervjuguide

Inledande frågor

1. Vilket/Vilka instrument undervisar du i?
2. Hur länge har du jobbat som lärare?
3. Vilka nivåer har du undervisat på? (Skolform, årskurs)

Lärarens förhållningssätt och värderingar

4. Hur ser din musikaliska bakgrund ut?

Tidigt:

- I vilket sammanhang började du spela musik? -
- Spelar/spelade dina föräldrar?
- Tog du lektioner? kulturskola?

Tidigt/Senare:

- Har du blivit undervisad i hur man övar? Har du tagit med dig något övergripande förhållningssätt?

Senare:

- Formell/informell utbildning?

5. Vad anser du format ditt förhållande till övning? (Syn på övning / värderingar gällande övning)
 - Har du någon gång behövt anpassa dig/lösgöra dig från tidigare uppfattningar om övning. [t.ex.](#) nytt sammanhang: Skola/utbildning, ny genre, gig, jobb.
 - Vad är en viktig insikt gällande värdefull övn.?
 - Vad innebär goda övningsrutiner för dig?

Läraren i sitt yrkesutövande

6. Hur upplevde du att det var att börja lära ut övning?
7. Har läraryrket påverkat din uppfattning av, synsätt och/eller värderingar gällande övning?
8. Hur undervisar du i övningsmetodik? Och Varför?
 - Var börjar du med eleverna och vart slutar du?
 - Vad gör du för didaktiska avvägningar?
 - Hur skapar du förutsättningar för att eleverna ska kunna öva på egen hand?
 - Hur jobbar du med elevens motivation med avseende till övning?
 - Hur följer du upp elevens övning?
 - Kan du ge ett/några konkreta exempel på din metodik?
 - Hur följer du upp elevens övning?
 - Vilka hinder upplever du?
 - Finns det tydliga framgångsfaktorer?
9. När är det som tydligast att dina värderingar gällande övning syns i din undervisning?
10. Vilken roll upplever du att din bakgrund har i hur du undervisar eleverna i hur de ska öva?

Styrdokument och andra yttre faktorer

11. Hur tolkar du formuleringar ang. övning i läroplanen? (Beredd att visa läroplaner)
 - Vad gör du för didaktiska avvägningar kopplat till din tolkning av styrdokumentet?
 - Hur tolkar du utvecklingsprogressionen ang. övning inom och mellan de olika InSå-kurserna.
12. Berätta om dina upplevelser kring att förhålla sig till en läroplan i undervisningen av övningsstrategier.
13. Vilken roll upplever du att din bakgrund har i hur du förhåller dig till styrdokumentet med avseende till övning?
14. Vilka andra faktorer anser du påverkar hur du undervisar eleverna i hur de ska öva?
 - Vill du tillägga något som du tycker inte tagits upp men är av stor vikt?

Bilaga 2: Samtyckesblankett



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

Datum 8/1- 26

Samtycke till medverkan i examensarbete

Vi är två studenter som läser ämneslärarutbildningen i musik vid Musikhögskolan i Malmö. Vi går nu vår sista termin och tar examen i slutet av vårterminen 2026. Som en del av vår utbildning genomför vi en vetenskaplig undersökning om hur musiklärare på estetiska gymnasieprogrammet förhåller sig till övningsmetodik i sin undervisning. Vi har inhämtat skolans godkännande för att genomföra studien.

Denna undersökning utgör vårt examensarbete och baseras på intervjuer med lärare som undervisar i kursen Inså på olika gymnasieskolor i Sverige.

Som deltagare kommer du att bli intervjuad om din musikaliska bakgrund och erfarenheter av att undervisa elever i övning. Intervjun kommer att spelas in via ljudupptagning på mobil eller dator och sedan transkriberas av oss. Personuppgifterna som samlas in är endast ditt förnamn vilket kommer att anonymiseras i den färdiga uppsatsen.

Det är endast vi som skriver arbetet, vår handledare och examinatorn som kommer ha tillgång till och kunna begära att få se det insamlade materialet. Allt insamlat material och personuppgifter samt samtyckesblanketter förvaras oåtkomligt på Musikhögskolan i Malmö. Det färdiga arbetet kommer att publiceras digitalt enligt akademisk praxis.

Vårt arbete utgår från [Vetenskapsrådets forskningsetiska principer](#), vilket innebär att din medverkan baseras på samtycke och kan när som helst återkallas. Du har också rätt att avbryta din medverkan utan negativa konsekvenser oavsett om du tackat ja eller redan hunnit delta i en intervju med oss. Som deltagare kommer du att avidentifieras i den färdiga uppsatsen och ljudinspelningarna kommer endast användas för den aktuella studien. Materialet kommer att förstöras när studien är godkänd av examinator.

.....
Studenternas underskrift och namnförtydligande

Kontaktuppgifter till studenter (e-mail):

Adam Lexander: ad7761le-s@student.lu.se

Jonathan Persson: jo1287pe-s@student.lu.se

.....

Ansvarig handledare på Musikhögskolan i Malmö: Markus Tullberg

.....

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna examensarbete, samt bekräftar att jag tagit del av informationen om Musikhögskolan i Malmös behandling av personuppgifter, och [Vetenskapsrådets forskningsetiska principer](#), som säger att

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Namn:.....

Namnförtydligande:.....

Dagens datum:.....