



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

EXAMENSARBETE 15hp

Vårterminen 2026

Läraryrket i musik

Erik Wasmann, Stefan Azmanov, Joakim Lindén

”Hur har det gått med övningen?”

Instrument- och sånglärares möjligheter att påverka elevers
övning och främja självständighet

Handledare: Markus Tullberg

Sammanfattning

Titel: "Hur har det gått med övningen?" - Instrument- och sånglärares möjligheter att påverka elevers övning och främja självständighet

Författare: Erik Wasmann, Stefan Azmanov, Joakim Lindén

I den här studien undersöks hur sex gymnasielärare som undervisar i ämnet/kursen Instrument eller sång tänker och resonerar kring deras undervisning i övning. Något som även undersöks är vilka arbetssätt de använder sig av för att främja elevernas självständighet samt vilka övriga faktorer som påverkar övning. Författarnas upplevelser om brister i undervisning kring övning är bakgrunden till ämnet. Undersökningen har genomförts via semistrukturerade intervjuer och arbetet har bearbetats genom en hermeneutisk lins. Informanterna valdes utifrån kriteriet att de är verksamma lärare på en gymnasieskola samt att de undervisar i ämnet/kursen Instrument eller sång. Studien vilar på en tematisk analys och i resultatet uppmärksammas en bred konsensus bland informanterna kring de utmaningar som finns samt vilka åtgärder som behövs. Resultatet visar att samtliga informanter upplever att det är utmanande att få en reell påverkan på sina elevers övning. I diskussionen undersöker vi om tid som ägnas till övning har ett samband med utveckling, för att därefter diskutera om kommunicerande av tidsramar är ett fördelaktigt didaktiskt tillvägagångssätt. Vidare diskuteras hur eget lärande och självständighet hänger ihop. Slutsatser som dras är att självständigheten som lärare vill utveckla hos elever behöver formas efter utbildnings ramar, för meningsfull övning krävs förståelse och målbild, och att självständighet är en uppåtgående spiral.

Sökord: Motivation, Musikundervisning, Självreglerat lärande, Självständighet, Övning

Abstract

Title: "How was practice?" - Instrument- and vocal teachers' opportunities to influence students' practice and promote independence

Authors: Erik Wasmann, Stefan Azmanov, Joakim Lindén

This study explores six music teachers' thoughts and reasoning regarding how they teach students to practice. Additional topics examined include what methods teachers use to encourage independence and what other factors affect students' practice. The study originated from the authors' perception that the broader teaching community places insufficient emphasis on teaching effective instrument practice. The study was conducted through semi-structured interviews and has been analyzed through a hermeneutic lens. The informants were selected based on two criteria: they had to be active upper secondary school teachers and teach the subject "Instrument eller sång" in Swedish curriculum. The data was processed through thematic analysis, and the results revealed a broad consensus regarding the challenges teachers face and the actions needed to address them. The result shows that all informants experience challenges in having a meaningful effect on their students' practicing. In the discussion, we examine whether time correlates with development and further discusses if encouraging time-based goals is productive. It also discusses the relationship with learning and independence. Conclusions indicate that the independence teachers try to develop in their students need to exist within the educational framework, that meaningful practice depends on understanding and goal-setting, and that independence develops through an ascending spiral.

Keywords: Independence, Motivation, Music Education, Practice, Self-Regulated Learning

Förord

Vi vill rikta ett stort tack till våra informanter för deltagandet i vår intervjustudie. Vi vill även tacka vår handledare Markus Tullberg för all tid och handledning under arbetets gång. Samtliga delar av arbetet har vi skrivit tillsammans. Genom arbetet har vi fört en kontinuerlig dialog för att säkerställa en gemensam förståelse för arbetets samtliga delar och en hög samstämmighet i framställningen. Vår förhoppning är att det resulterar i en trovärdig uppsats som rättvist speglar både informanternas svar och den tidigare forskningen.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	11
2. Syfte och frågeställningar	12
3. Litteratur och tidigare forskning	13
3.1 <i>Vad är övning och varför gör vi det?</i>	13
3.2 <i>Modeller för övning</i>	14
3.2.1 Self-regulated learning	14
3.2.2 Deliberate practice	16
3.3 <i>Faktorer som påverkar övning och självständighet</i>	18
3.3.1 Motivation	18
3.3.2 Metod.....	20
3.3.3. Tid.....	20
3.3.4 Beteende och metakognition	22
3.3.5 Sociala faktorer.....	24
3.3.6 Förebilder och lärarens roll.....	24
4. Vetenskapsteori.....	25
5. Metod	27
5.1 <i>Metodologiska överväganden</i>	27
5.2 <i>Kvalitativ intervju</i>	28
5.3 <i>Design av studien</i>	29
5.3.1 Urval	29
5.3.2 Informanter	30
5.3.3 Datainsamling	30
5.4 <i>Analys</i>	31
5.5 <i>Resultatens kvalitet – en fråga om giltighet och trovärdighet</i>	32
5.6 <i>Etiska överväganden</i>	33
6. Resultat	35

6.1 Nulägesrapport samt metoder och verktyg för övning	35
6.1.1 Struktur	35
6.1.2 Metod.....	37
6.1.3 Metakognition.....	38
6.1.4 Digitala verktyg	38
6.2 Självtändighet.....	39
6.3 Lärarens roll.....	40
6.4 Tid.....	41
6.4.1 Kvalitet eller kvantitet?	42
6.4.2 Motivation och tid	42
6.5 Motivation.....	43
6.5.1 Motivation ur det sociala perspektivet.....	45
7. Diskussion.....	46
7.1 När musik möter utbildning.....	46
7.1.1 Yttre motivation i praktiken och inre motivation i teorin.....	47
7.1.2 Första steget till övning och motivation	48
7.2 Självbildens betydelse.....	49
7.3 Tid.....	50
7.3.1 Låga krav på tid i praktiken, höga krav i teorin.....	50
7.3.2 Är tid viktigt?.....	51
7.4 På lektionen	52
7.4.1 Lärarens förhållningssätt	52
7.4.2 Om eleven inte har övat.....	53
7.4.3 Dokumentation	54
7.4.4 Undervisningen.....	54
7.5 Övningskultur och det sociala samspelet	55
7.6 Övergången till självständighet.....	55
7.6.1 Det metakognitiva och kunskapsbarriären för självständighet.....	56
8. Slutsats.....	57

<i>8.1 Förslag till vidare forskning.....</i>	<i>59</i>
9. Referenser.....	60
Bilaga 1: Intervjuguide	63
Bilaga 2: Samtyckesblankett.....	66

1. Inledning

Under våra år av musikstudier har vi fått lära oss många aspekter av vad som krävs av oss i vårt komplexa fält, såväl pedagogiskt som konstnärligt. En central aspekt av utveckling inom musik är övning, och vår utveckling inom våra respektive utbildningar har inte varit ett undantag. Tidigt fick vi lära oss att övning är en av de viktigaste faktorerna för musikalisk utveckling och att det dessutom är den aktivitet där de flesta musiker tillbringar mest tid med sitt instrument. Med detta i åtanke upplever vi att det är av stor vikt att det i instrumentundervisning diskuteras och visas på hur man övar.

När vi diskuterat våra erfarenheter av övning och den vägledningen vi fått av lärare på olika utbildningsnivåer, kan vi se vissa likheter. Vi har alla haft lärare som har pratat om övning och övningsstrategier med oss, ändå upplever vi inte en självsäkerhet i hur vi ska öva eller undervisa kring övning. Utifrån våra gemensamma erfarenheter har vi identifierat två brister: dels har undervisningen om övning från våra lärare saknat tydlig metodik, struktur och regelbunden uppföljning; dels har de övningsinstruktioner vi fått varit så detaljerade att det har varit svårt att förstå övningen som helhet.

Även under auskultation på vår verksamhetsförlagda utbildning är övning ett begrepp som ständigt återkommer och det finns förväntningar från lärare att deras elever ska öva. Något vi sett mindre av är lärare som berättar för elever hur övningen som aktivitet ska gå till och hur eleverna ska klara det på egen hand. Ofta framhävs de mätbara resultaten, exempelvis om en elev klarat uppgifter eller inte, snarare än elevens tillvägagångssätt.

Vi vill därför ta reda på hur lärare undervisar i övning, hur de motiverar sina didaktiska val, samt hur det stämmer överens med forskning på området kring övning. Vår förhoppning är att en inblick i och ett synliggörande av övning i undervisningskontexten samt dess olika aspekter kommer att gynna oss i vår profession och yrkeskåren i stort.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet bakom vår undersökning är att undersöka hur musiklärare på gymnasienivå arbetar med vägledning för elevernas instrumentövning. Vi vill ta reda på om, och i så fall hur, lärare strävar efter att främja självständiga elever samt vilka övriga faktorer som påverkar elevers övning i en undervisningskontext.

De frågeställningar som vi tänkt undersöka är:

- Hur beskriver instrumental- och sånglärare på gymnasiet sin undervisning om övning?
- Hur resonerar instrumental- och sånglärare kring möjligheter och arbetssätt för att främja självständighet i elevers övning?
- Vilka ytterligare faktorer beskriver lärarna påverkar elevernas övning?

3. Litteratur och tidigare forskning

I detta kapitel beskriver vi den litteratur som vi undersökt och ser som relevant för denna studie. I vår litteratursökning har vi använt oss av följande databaser och sökmotorer: Finn, Libris och Eric. Vi har sökt litteratur på svenska, engelska och norska. Sökorden vi har använt oss av är: practice, övning, deliberate practice, self-regulated learning, övningsmetodik, autonomi, självständighet, music, musik.

3.1 Vad är övning och varför gör vi det?

Jørgensen (2000) beskriver att lärande i ett musikinstrument inte endast sker vid instrumentlektioner, utan till största del genom *övning*, en inlärningsaktivitet som sker på egen hand utan översyn från lärare.

Jørgensen och Hallam (2015) menar att övning kan delas in i två kategorier: *the quantity of practice* (kvantitativ övning) och *the quality of practice* (kvalitativ övning). Enligt Jørgensen och Hallam (2015) syftar kvantitativ övning på de yttre faktorerna som påverkar övning. Exempel som ges är i vilken ålder en person börjar öva, hur mycket tid som ges åt övning, om övningen sker vid en specifik tidpunkt och huruvida personen är motiverad till att fortsätta spela sitt instrument eller funderar på att sluta. Kvalitativ övning syftar på övningens innehåll, som exempelvis vad som ingår i ett övningspass och olika övningsstrategier. Jørgensen och Hallam (2015) menar att båda sorternas övning kan bidra till att uppnå en högre förmåga samt att det finns en korrelation mellan expertis och nyttjandet av övningsstrategier.

Enligt McPherson m.fl. (2012) finns det en missuppfattning i samhället om varför en musiker blir bra på sitt instrument. Att uppnå en hög musikalisk nivå förklaras ofta med att personen har *talang*. Talang syftar på medfödda egenskaper som förklarar varför hen är framgångsrik. Sloboda och Davidsson (1996) menar att framgångsrika musiker inte vilar på talang: framgång grundar sig i hårt arbete och övning. McPherson m.fl. (2012) beskriver att även om det är motbevisat att talang skulle förklara framgång finns tankesättet kvar i samhället. Det gör att vi har en förutfattad idé om vilka som kommer

att lyckas och vilka som inte kommer att lyckas med att bli framgångsrika musiker (McPherson m.fl., 2012).

Ericsson m.fl. (1993) genomförde en studie där de kartlägger antal timmar som unga musiker, som senare kommer att jobba professionellt med musik, ägnar sig åt övning. Antal timmar i övning som investerats, allt mellan 4000 till 10 500 timmar vid 20 års ålder, har en stark inverkan på ens arbete inom musik och hur framgångsrik karriären blir. Enligt teorin om *deliberate practice* som Ericsson m.fl. (1993) utvecklat visar det att ansträngning, snarare än talang, är den huvudsakliga faktorn som påverkar hur framgångsrik en musiker blir vid sitt instrument. Även Sloboda m.fl. (1996) hävdar i sin studie att deras data starkt pekar på att det är avsiktlig formell övning som är den främsta katalysatorn för musikalisk framgång.

McPhail (2010) beskriver att all framgångsrik utveckling på sitt instrument kommer från en medveten och självreglerad övning. Självreglerad övning är en process som eleven själv äger och styr; den är viktig eftersom elever sex av sju dagar i veckan möter sitt instrument utan övervakning från sin lärare. McPherson och Zimmerman (2011) beskriver hur självreglerande processer i form av *self-regulated learning* är ett fundament för att framgångsrikt lära sig ett instrument.

3.2 Modeller för övning

I detta avsnitt kommer vi att presentera två modeller för övning, *self-regulated learning* och *deliberate practice*. Dessa modeller är övergripande teoretiska koncept, som delvis överlappar varandra, och ger perspektiv över lärarens roll i elevens övningspraktik.

3.2.1 Self-regulated learning

Self-regulated learning, på svenska *självreglerat lärande*, är en modell som konkretiserar hur en individ tar kontroll över sitt eget lärande (McPherson & Zimmerman, 2011). De självreglerande processerna äger rum på sex områden: motiv, metod, tid, beteende, fysisk miljö och social miljö. Självreglerat lärande är det som kallas för en socialiseringsprocess, där lärandeprocesserna sakta flyttas från att styras av yttre påverkansfaktorer, som lärare,

föräldrar och vänner, till att styras helt självständigt. Du kan aldrig bli helt självreglerad på ett område utan att du först gått igenom en socialiseringsprocess där förebilder och andra med mer kunskap än dig ger dig byggstenar för att bli självständig.

För att förklara denna modell behöver först begreppet *self-efficacy* etableras. *Self-efficacy* beskrivs av Bandura (1997) som ”övertygelsen om att man framgångsrikt kan utföra det beteende som krävs för att uppnå önskat resultat” (s. 79, egen översättning). Den närmsta översättningen skulle vara *uppgiftsspecifikt självförtroende*.

Zimmerman (2011, i McPherson m.fl., 2019) beskriver hur självreglerat lärande kan ske i tre faser: först *förberedelsefasen*, sedan *utförandefasen*, och sist *självreflektionsfasen*. Faserna är cykliska; nästa fas influeras av föregående fas.

- I förberedelsefasen finns utrymme för att analysera uppgiften som ligger framför en och sätta upp mål. Personen ska gärna sätta upp ett mål inför varje övningspass för vad hen ska uppnå; därmed är det till fördel om målet är tydligt och mätbart. Det är också viktigt att planera hur uppgiften ska genomföras utefter ens *self-efficacy* samt vilket resultat som önskas.
- I utförandefasen finns utrymme för att utöva olika typer av *självkontroll*, det vill säga att hantera sitt eget lärande och applicera strategier. Exempel på strategier som ges är visualisering, strukturering av miljö, fokusstrategier och ens inre dialog med sig själv. Förutom självkontroll ingår även *självobservation* i denna fas, vilket handlar om att övervaka sitt eget lärande.
- I självreflektionsfasen finns utrymme för att värdera och utvärdera sina insatser, något som, med rätt inställning till lärande och process, påverkar nästa förberedelsefas.

McPherson m.fl. (2019) gjorde en studie över hur två studenter, som läser kandidatprogram i piano, tar sig an sin övning. Den ena studenten visade på exceptionell nivå, medan den andra studenten en mer genomsnittlig nivå. De ville kartlägga hur deras övningstillfällen går till och huruvida de implementerar ett självreglerande förhållningssätt till sitt lärande. Kartläggningen gjordes genom att ställa frågor som rör de tre faserna av självreglerat lärande till studenterna innan, under och efter övningen.

I förberedelsefasen fick studenterna frågor som hanterar vilka tekniska, musikaliska och personliga mål de har med övningspasset, samt hur flexibel och tydlig denna plan är (McPherson m.fl., 2019). Studenterna fick också frågor där de skulle uppskatta sin *self-efficacy*, och vad de förväntar sig få i betyg efter ett beting. I utförandefasen fick studenterna frågor om deras metakognitiva medvetenhet; de bads exempelvis identifiera avgörande ögonblick i övningspasset som influerade vilka strategier och övningar de tillämpade samt vilka konsekvenser det gav. De fick också frågor om hur studenterna tänkte under övningspasset. I självreflektionsfasen fick studenterna ta ställning till huruvida deras prestation och progression påverkades av inre faktorer, såsom egna förmågor, ansträngning och motivation, eller av yttre faktorer, såsom rum, utrustning, tillgång till lärarstöd och distraktioner.

Generellt sett såg McPherson m.fl. (2019) att den student som var på en högre nivå tillämpade en hög grad av självreglerat lärande i sin övning jämfört med den student som var på en genomsnittlig nivå. I studien jämförde forskarna hur stor del av övningen som gick på omedveten rutin, och hur stor del av övningen som var medvetna övningsstrategier. Studenten med högre nivå tillämpade medvetna strategier 88 % av tiden i ett övningspass, medan studenten med lägre nivå använde medvetna strategier 16 % av tiden. Av de tre faserna som självreglerat lärande bygger på var studenterna starkast i utförandefasen; mest brister fanns i förberedelsefasen och självreflektionsfasen.

3.2.2 Deliberate practice

Ericsson m.fl. (1993) etablerar begreppet *deliberate practice*, som vi framöver har valt att översätta till *avsiktlig övning*. Avsiktlig övning är en formell aktivitet som har sitt syfte i att bemästra färdigheter vid sitt instrument så effektivt som möjligt. En förutsättning för att aktiviteten ska kunna äga rum är att utveckling av prestation sker. Det sker genom att noga övervaka sin övning, vilket ger en inblick i vilka aspekter som kan förbättras. Avsiktlig och formell övning står i kontrast till mer informell, lekfull och kravlös övning. Det kräver dessutom mycket ansträngning, fullt fokus och är inte direkt njutbart: personer är motiverade att öva eftersom övningen förbättrar prestation (Ericsson m.fl., 1993). Om en individ har planerat att utföra avsiktlig övning under en längre period kan hen därför endast utföra detta i en begränsad mängd tid varje dag.

Ericsson m.fl. (1993) ger exempel på andra aktiviteter, utöver informell övning, som skiljer sig från avsiktlig övning. Exempel på detta är observation av andra musiker eller att spela på en konsert. Ericsson m.fl. (1993) kategoriserar att spela på en konsert sin *work*, vilket är aktiviteter som drivs av yttre motiverande faktorer. Konserter är tidsbegränsade och ens allra bästa prestation krävs under dessa tillfällen. Trots att dessa situationer kan ge möjligheter till lärdomar beskriver Ericsson m.fl. (1993) att dessa inte är optimala för att förbättra sin prestation.

Konsekvensen av att inte bestämma gränser för sin dagliga mängd tid för avsiktlig övning kan på sikt leda till utmattning (Ericsson m.fl. 1993). Eftersom avsiktlig övning i sig inte är njutbar menar Ericsson m.fl. (1993) att individer inte har någon anledning att ägna sig åt aktiviteten eller att förlänga dess varaktighet, om inte de själva eller deras lärare tror att den leder till högre prestation.

Bloom (1985b, i Ericsson m.fl., 1993), belyser att en stor andel utövare, inom olika områden på hög internationell nivå, startar sin resa inom fältet genom att först ägna tid åt informella och lekfulla aktiviteter innan de får vägledning mot avsiktlig övning. Även om övningen inledningsvis består av informella aktiviteter menar Ericsson m.fl. (1993) att det krävs flertalet år av konsekvent, optimal och avsiktlig övning för att bli högpresterande. Ericsson m.fl. (1993) beskriver också att motivation för att engagera sig i sin övning försvinner om det inte finns ett mål att vilja förbättra sin prestation.

Ericsson m.fl. (1993) uttrycker att elever över tid behöver bygga upp en övningsmängd som hen kan hantera konsekvent. När eleven lyckas med det finns möjligheten att öka mängden tid för avsiktlig övning. Återhämtningen är mycket viktig och om en individ inte kan upprätthålla sin mängd avsiktlig övning behöver hen minska den tiden tills dess att hen kan bibehålla en konstant nivå (Ericsson m.fl., 1993). Ett större antal korta övningspass med fokus på prestationsförbättring är avsevärt mer effektivt än ett mindre antal längre övningspass (Ericsson m.fl., 1993).

3.3 Faktorer som påverkar övning och självständighet

Nedan listar vi olika parametrar som påverkar övning. Majoriteten av dem har koppling till teorierna som presenteras ovan, därtill presenteras några kompletterande källor.

3.3.1 Motivation

Motivation, eller *motiv* inom självreglerat lärande, är individens varför till att övningen sker (McPherson & Zimmerman, 2011). McPherson och Zimmerman (2011) beskriver vidare hur nästan all instrumentinlärning börjar genom yttre motivation, då barn upplever övning som en plikt, likt läxor eller sysslor som att städa. För att öva effektivt och hållbart måste det som göder motivationen föras från yttre faktorer till inre faktorer. Inre motivation, eller *självmotivation*, kommer enligt McPherson och Zimmerman (2011) från målsättningar, ens *self-efficacy* samt förväntan och syfte med musicerandet.

Enligt McPherson (2001) var det möjligt att se stora skillnader i vilken utveckling unga musikelever uppnådde beroende på om det var inre eller yttre faktorer som var källan till deras motivation. De individer som uppvisade lägst progression motiverades främst av yttre faktorer, såsom social inkludering och att äta på McDonald's efter konserter, medan de med högst progression i större utsträckning motiverades av inre faktorer, exempelvis intresse för instrumentet eller en vilja att spela en viss typ av musik.

Effektiv målsättning handlar om att vara medveten om sina styrkor och svagheter samt hur de kan hanteras (McPherson och Zimmerman, 2011). Om effektiv målsättning sker går det att anpassa sin metod och struktur i sin övning för att nå de mål en själv har bestämt. Barry och McArthur (1994) studerade hur lärare pratar om övning. Där säger 66 % av alla lärare att de uppmuntrar deras elever att ha ett mål med deras övningspass, dock är det endast 14 % av alla lärare som uppmuntrar sina elever att ha dessa mål dokumenterade. Sloboda och Davidson (1996) menar även att mål och utmaningar som eleven självständigt har sökt verkar mer effektiva än de som lärare satt upp. Lärande kan aldrig ske i en miljö fri från utmaning, motstånd och obekvämligheter. Det kan därför vara en svår balans för en lärare att avgöra hur mycket en elev bör utmanas. Av den anledningen är de tillfällen då eleven själv söker friktionen i lärandet att föredra.

Dokumentation av ens mål har enligt McPherson och Zimmerman (2011) många metakognitiva fördelar. När individer uppmuntras att dokumentera mål, problem eller framgångar i sin övning utvecklas den egna förmågan till självreflektion kring övningen och processen, en ofta underutvecklad förmåga (McPherson & Zimmerman, 2011). I en studie gjord av McPherson (2005) visade det sig att de som använde en övningsdagbok nådde märkbart högre resultat över en treårsperiod jämfört med de som inte gjorde det.

En hög grad av *self-efficacy* har korrelation med att elever är bekvämare i utbildningskontexten, väljer svårare uppgifter, anstränger sig mer, är uthålligare och upplever mindre ångest (Bandura, 1997, i Zimmerman, 2000). Studier inom detta område visar även att elever som upplever att de inte är tillräckligt kompetenta för en uppgift i stället väljer en utmaning som de känner sig säkra på att klara av (Pintrich & Schunk, 1996).

Enligt en studie av McCormick och McPherson (2007) var *self-efficacy* en starkt påverkande faktor i hur väl elever presterade vid konserter och andra formella examinationstillfällen. Elever på samma musikaliska nivå kunde prestera märkbart olika på sin examination beroende på om de hade en positiv eller negativ uppfattning om sin förmåga att utföra det som krävdes av dem.

Vilken förväntan en individ har med sitt musicerande har stor inverkan på hur ens motivation utvecklar sig (McPherson, 2001). McPherson (2001) visar att elever som förmodar att de i framtiden kommer att sluta spela sitt instrument presterar sämre, utvecklas långsammare och har lägre motivation än de som förutser att de kommer att fortsätta spela på sitt instrument livet ut. Utveckling och motivation korrelerade till när eleven antog att den skulle sluta spela: ju snarare den förmodade sluta, desto lägre resultat och vice versa.

McPherson och Zimmerman (2011) framhåller att elevers *self-efficacy* och förväntningar på det egna musicerandet är två av de mest utmanande områdena för lärare att stödja och utveckla.

3.3.2 Metod

Renwick och McPherson (2002) kartlägger i sin studie hur elevens övning påverkas av vem som valt materialet. Hos en elev såg de hur mängden övning ökade elva gånger när den fick öva på repertoar som den själv valt. Förutom mängden övning kunde de även se hur eleven hade mer strukturerad övning och effektiv tillämpning av övningsstrategier när den fick öva på sitt eget valda material. När elever själva får välja sitt arbetsmaterial skiftar ändamålet från att öva för lärarens skull till att öva för sin egen skull, och beskrivs som ett snabbt och effektivt sätt att öka elevernas självreglerade lärande.

Jørgensen (2000) menar att musiklärare sällan utvecklar medvetna övningsstrategier med sina elever. Han uppmuntrar till att dela upp tiden på lektionerna mellan lärande och att läraren observerar för att främja diskussion och utveckla elevens självständighet. Vidare formulerar Jørgensen (2000) en riktlinje om att hälften av lektionstiden bör användas till att prata om elevens övning och hur hen ska strukturera upp den effektivt. McPhail (2010), beskriver att det är en stor utmaning för lärare är att hitta sätt att ge ägande i processen till elever samtidigt som lärarna ser till att eleverna får nödvändiga tekniska färdigheter för vidare framgång och motivation.

3.3.3. Tid

Sloboda och Davidsson (1996) redovisar i sin studie om högpresterande unga musiker att flertalet av dem tappat glädjen i att lyssna på musik, och ser det som bortkastad tid. De misstänker att de unga musiker som endast kopplar övning till arbete, inte till lust, kommer ha svårt att uppnå högsta expressiva förmåga. Skribenterna menar vidare att fram till åtminstone tio års ålder bör övningen till övervägande del bestå av informella, lustfyllda moment. Resultaten från samma studie tyder på att musikalisk framgång kommer från en hög grad av formell övning och låg grad av informell övning: den informella övningens funktion är endast motivation, som kompletterar den formella övningen där de musikaliska framstegen sker (Sloboda & Davidsson, 1996). McPherson (2022) redovisar, kontrasterande till Sloboda och Davidsson, att musikers övning blir mer effektiv när informella lustfyllda moment är en del av övningspassen, och fyller alltså en större funktion än endast motivation. McPherson (2022) tillägger att de informella delarna lämpligen bör placeras i slutet, efter att de formella övningsmomenten avslutats.

Sloboda och Davidson (1996) menar att balansen mellan frihet och disciplin är en av de svåraste avvägningarna lärare och vårdnadshavare behöver göra i instruktioner om övning.

Sloboda m.fl. (1996) kartlägger hur unga musikers resultat i formella musikexaminationer hänger samman med antalet övningstimmar och finner ett tydligt samband: ju fler timmar eleverna övar, desto bättre blir deras resultat. De kunde se att det i genomsnitt behövdes ett visst antal timmar övning för att nå upp till en viss standardiserad färdighetsgrad, oavsett hur många år de spelade instrumentet. Det fanns dock vissa avvikelser i studien, där de kunde se att mängden övning varierar mycket för de som presterar på den absolut högsta nivån. Vissa individer övade 17 gånger mindre än snittet, medan andra individer övade mer än 4 gånger mer än snittet – ändå uppnådde de samma färdighetsgrad. Sloboda m.fl. (1996) kan inte med säkerhet säga vad de stora skillnaderna beror på. De misstänker att det beror på vilka övningsstrategier som används och hur mycket tid som ägnas förberedelser av testerna där färdighetsgrader examineras. De största variationerna fanns i gruppen med de högst presterande i hur många timmar personerna övat. På lägre prestationsnivå återfanns inte samma skillnader i antal övningstimmar.

McPherson m.fl. (2012) visade i sin studie hur tid och utveckling inte nödvändigtvis behöver korrelera. En elev som nyligen börjat med sitt instrument vet inte alltid vad hen ska göra när hen övar. Om en elev inte fått en tydlig förklaring om vad övning innebär och hur det går till kan eleven ägna stora mängder tid till övning utan signifikant utveckling. I studien framgår att den elev som ägnat mest tid åt övning har utvecklats minst, vilket förklaras av bristande motivation och att eleven i stor utsträckning varit distraherad under övningen. De kommer fram till att mängden tid elever övar är en osäker indikator på utveckling, och att instruktioner som fokuserar på vad och hur elever ska öva är effektivare än instruktioner om hur länge de ska öva.

Ericsson m.fl. (1993) hittade i sin studie belägg för att de högst presterande musikerna övade vid samma tidpunkt varje dag. Sloboda och Davidson (1996) menar att övning kunde vara betydligt mer flexibelt. De såg även att de mest högpresterande musikerna varierade både omfattningen av sin övning och när på dagen de övade. Övningsmängden ökade inför konserter och minskade under lov och ledigheter.

3.3.4 Beteende och metakognition

Ett signifikant beteende hos elever som självreglerar sitt lärande är att de själva uppmärksammar när de inte förstår uppgiften eller har svårigheter med att lära sig en praktisk egenskap (Zimmerman, 2000). Att eleven själv kan välja och anpassa sitt utförande baserat på den återkoppling hen får är en central del av att bli självständig i sitt musicerande. Till en början kan denna återkoppling komma från andra personer, exempelvis lärare, klasskompisar och föräldrar. Detta ska sedan succesivt växla till att komma från ens egna observationer och självutvärderingar för att eleven ska kunna bli helt självständig.

Metakognition anses av McPherson och Zimmerman (2011) vara en av de främsta egenskaperna som möjliggör elever att utvärdera sitt lärande. Metakognition delas upp i två delar: att vara medveten vad man kan och inte kan, och att vara medveten om hur man lär sig (Schuell, 1988, i McPherson & Zimmerman, 2011). I samband med att en person blir självständig utvecklar den båda aspekter genom olika steg. Ens medvetandegrad om ens kunskap föregår ens medvetandegrad av hur en lär sig (Bruning m.fl., 1999, i McPherson & Zimmerman, 2011). Bruning m.fl. (1999, i McPherson & Zimmerman, 2011) menar vidare att ökad medvetandegrad om sitt vetande kan ske passivt, medan att bli medveten om hur en lär sig bäst är något man själv aktivt måste reflektera kring. Även om elever är medvetna om vad de kan och hur de lättast lär sig, blir de inte per automatik självständiga om de inte fattar ett aktivt val att övervaka sina egna kognitiva processer.

Självobservation, det vill säga att observera och medvetandegöra sig om sin egen process och prestation, har mycket god effekt på lärande (Hattie, 2012). Självobservation blir mer effektiv om den kombineras med självreflektion över vad som har observerats. Teorin om självreglerat lärande påpekar samma sak och betonar att ens perspektiv på självreflektionen har stora implikationer på nästa förberedelse- och utförandefas (McPherson, 2022).

I utförandefasen av självreglerat lärande behöver individens självkontroll och inre dialog vara uppmuntrande för goda resultat. För att detta ska vara möjligt måste motgångar hanteras på ett konstruktivt sätt i självreflektionsfasen. Ett centralt verktyg är *kausalt*

attribution, vilket innebär att bristen på framgång kopplas till faktorer en individ kan påverka och arbeta med. För att attributionen ska bli konstruktiv måste målen, som tidigare nämnts, vara specifika. Om problemet i stället kopplas till något ospecifikt, exempelvis ”bristande förmåga”, riskerar attributionen att sänka individens *self-efficacy*. Låg *self-efficacy* i kombination med ospecifika attributioner leder ofta till defensiva reaktioner på sin prestation. Det kan innebära att individen i nästa förberedelsefas utformar utförandefasen så att moment som synliggör problemet undviks. Om attributionen i stället är specifik blir målet mer konkret och hanterbart, vilket kan stärka individens *self-efficacy*. Detta främjar i sin tur en mer anpassningsbar reaktion, där individen i nästa förberedelsefas lägger större fokus på de insatser som behövs för att uppnå målet. Sammanfattningsvis innebär detta att definierbara mål minskar risken för att individen undviker problem och därmed hämmar sin utveckling (McPherson, 2022).

Hallam (2001) hävdar att musiker måste ”learn to learn” (s. 37). Professionella musiker visar framstående metakognitiva förmågor. Dessa förmågor kan vara att identifiera styrkor och svagheter och att utveckla strategier för att lära sig tekniska eller repertoarmässiga förmågor inför ett framförande. Hallam (2001), samt Hallam i tidigare studier (1994; 1995; 1997a; 1998b, refererad i Hallam, 2001) visar att vilka övningsstrategier metakognitivt aktiva musiker tillämpar skiljer sig åt drastiskt – det gemensamma hos dem är att de har en fundamental kunskap om musik som tillåter dem att på egen hand identifiera svårigheter, höra felspelningar, övervaka sina framsteg och överkomma problem.

Hallam (2001) betonar att denna musikaliska kunskapsgrund är essentiell för att kunna öva effektivt; utan den skulle specifika, såväl som allmänna, övningsstrategier ha mer begränsad effekt. Eftersom denna musikkunskap krävs för att kunna öva bör den inhämtas skyndsamt. Hallam (2001) menar att den viktigaste förmågan som krävs för övning är ett gehör som tillåter en person att höra i sitt huvud hur hen önskar låta och kunna höra skillnaden från hur det faktiskt låter. Vid den tidpunkt där eleven uppnått grundläggande musikalisk kunskap kan lärare och lära eleverna att lära sig själva. Detta kan främjas genom diskussioner med eleverna kring exempelvis deras styrkor och svagheter, utvärdering av framföranden, målsättning, övningsstrategier och tidsdisponering (Hallam, 2001).

Att undervisa elever i metakognition kan påverka deras lärande. För att kunna ge en påtaglig effekt behöver metakognitiva arbetssätt integreras i undervisningen: studiemetoder måste kombineras med innehållet (Hattie, 2012).

3.3.5 Sociala faktorer

En självreglerad elev söker kunskap i stället för att få den serverad (McPherson & Zimmerman, 2011). Självreglerat lärande handlar i grund och botten om att en person själv ska vara i kontroll över sitt lärande. Det behöver inte betyda att en elev aldrig kan ta hjälp av någon. McPherson och Zimmerman (2011) lyfter att föräldrar, lärare, syskon och kompisar är särskilda stöttepelare som elever ofta tar hjälp av. Förutom detta finns även andra kunskapsresurser, som exempelvis böcker och media, som en självreglerad elev ser hur den kan nyttja för att föra sitt lärande framåt (McPherson & Zimmerman, 2011).

3.3.6 Förebilder och lärarens roll

Jørgensen (2000) beskriver hur lärar-elev relationen i instrumentundervisning historiskt varit präglad av en mästare-lärling tradition. I mästare-lärling-traditionen ses mästaren ofta som en rollmodell, medan elevens roll främst är att imitera. Jørgensen (2000) ifrågasätter om studenten i denna lärandesituation ges tillfälle att bli självständig och till att ta eget initiativ till sitt eget lärande. Risken är att elever blir begränsade till att ta emot och tillämpa lärarens instruktioner.

Jørgensen (2000) gjorde en enkätstudie där han undersöker hur lärare och studenter upplever övning i undervisning. Vid frågan om på vilket sätt studenters tidigare lärare varit engagerade i deras övning, svarar 40 % att de haft "väldigt lite" eller "ingen" påverkan på hur de tar sig an övning. Detta står i kontrast till Barry och McArthurs enkätstudie (1994), där 84 % av instrumentlärare säger att de "alltid" eller "nästan alltid" inkluderar specifika instruktioner om hur elever ska ta sig an sin övning.

4. Vetenskapsteori

Uppsatsen undersöker hur gymnasielärare resonerar kring sin undervisning i övning, med särskild inriktning på hur eleverna blir självständiga i sin övning. Detta har kartlagts genom en intervjustudie. Eftersom vi inte genomfört observationer av undervisningen undersökte vi alltså hur gymnasielärare pratar om och diskuterar sin undervisningspraktik, snarare än praktiken i sig. För att på bästa sätt extrahera innebörden av utläggningar i intervjuer har vi använt hermeneutik som vetenskapsteori för att tolka svaren som presenteras i resultatet.

I hermeneutiken finns två discipliner, den metodiska hermeneutiken och den filosofiska hermeneutiken (Brinkkjaer & Høyen, 2020). Disciplinerna har sin primära tillhörighet i olika fält inom humaniora och sociala studier. Den metodiska hermeneutiken försöker genom tolkning utvinna en sanning från en text eller utsaga som är universell; den metodiska hermeneutiken är vanligt förekommande inom historia och juridik. Den filosofiska hermeneutiken, vilken vi kommer tillämpa i vår studie, ser sanningen som lokal och kontextuell (Brinkkjaer & Høyen, 2020).

En av den metodiska hermeneutikens grundstenar är den *hermeneutiska cirkeln*, som rör sig mellan delen och helheten, vilka förklarar varandra i en oändlig cykel (Brinkkjaer & Høyen, 2020). I den filosofiska hermeneutiken vidareutvecklar Gadamer modellen för att inkludera bland annat begreppet *förståelsehorisont*. Förståelsehorisonten betyder att alla ting som vi ska tolka måste ske i ljuset av subjektets historia, kultur, fördomar och förståelse. Dessa parametrar bildar tillsammans subjektets förståelsehorisont och är viktig eftersom den har stor inverkan på förståelsen för innebörden av utsagorna. Tolkaren måste också genomgå en process som medvetandegör den om sin egen förståelsehorisont, då tolkaren måste förstå genom vilken lins som resultatet ska tolkas (Brinkkjaer & Høyen, 2020).

Idealet är en horisontsammansmältning i mötet mellan tolkaren och subjektets respektive förståelsehorisonter (Brinkkjaer & Høyen, 2020). Att uppnå detta är svårt, nästintill omöjligt, eftersom tolkaren aldrig helt kommer kunna frigöra sig från sina egna fördomar, kultur och historia för att fullt tillägna sig subjektets förståelsehorisont. Tolkaren kan

dock närma sig en horisontsammansmältning genom att vara mycket medveten om sin egen förståelsehorisont: ”Felet är alltså inte att ha fördomar, utan snarare att vara ovetande om dem” (Brinkkjaer & Høyen, 2020, s. 87).

I vår intervjustudie ägnar vi stora delar av intervjun till att undersöka informantens musikaliska bakgrund, relation och associationer till ämnet övning, samt kartlägga arbetsmiljö och yrkespraktik i stort, innan vi angriper huvudämnet djupare. Genom en gedigen kartläggning av både bakgrund och relation till ämnet, förstår vi subjektets *narrativ* bättre (Brinkkjaer & Høyen, 2020). Vi har därmed större möjlighet att inte bara tolka vad som sägs, utan även hur det sägs och vad som inte sägs. Ytterligare en aspekt av subjektets *narrativ* som vi också tillgängliggör oss är tid: i takt med att subjektets förståelse och relation till övning med tiden utvecklas förändras även uppfattningen om det förflutna (Brinkkjaer & Høyen, 2020).

5. Metod

I detta kapitel redovisar vi vilken metod som har använts vid insamling av data och motiverar varför vi har valt den metoden. Vi kommer även att redovisa hur undersökningen har gått till och hur vi analyserat resultatet.

5.1 Metodologiska överväganden

Enligt Bryman (2025) finns det två huvudsakliga forskningsmetoder som kan användas vid genomförandet av en datainsamling inom samhällsvetenskaplig forskning. Dessa kallas för kvalitativ- respektive kvantitativ metod. Kvantitativ metod fokuserar på det mätbara och att kunna dra generaliserande slutsatser från den data som forskaren samlar in. Här måste forskaren ta hänsyn kring *validiteten*, alltså om den data forskaren har samlat in är representativ för populationen i stort.

Kvalitativ forskningsmetod beskrivs enligt Christoffersen och Johannessen (2015) som en mer flexibel forskningsmetod. Fördelen med flexibilitet är att forskaren kan jämföra svaren utan att ta hänsyn till enskilda deltagare och kontexter (Christoffersen & Johannessen, 2015). Kvalitativ och kvantitativ forskningsmetod kan även skilja sig i hur forskaren hanterar teorier. Enligt Bryman (2025) tenderar kvantitativ metod att ha ett *deduktivt* förhållningsätt. Det innebär att forskaren bestämmer en teori innan genomförandet av datainsamlingen och att metoden är till för att bekräfta den teorin. I kvalitativ metod kan genomförandet av datainsamlingen generera teorier, ett så kallat induktivt förhållningssätt (Bryman, 2025).

Till vårt arbete har vi valt att använda oss av kvalitativa intervjuer som metod för vår datainsamling eftersom vi vill kunna ta del av informanternas erfarenheter och uppfattningar kopplat till vårt ämne. I en kvalitativ intervju är forskarens intention att få djupa svar av sina informanter samt få en större flexibilitet att avvika från intervjuguiden; det ger möjligheten att ställa fler följdfrågor jämfört med en kvantitativ intervju (Bryman, 2025). Enligt Christoffersen och Johannessen (2015) är kunskap till stor del situationsbestämt. De berättar vidare om komplexiteten i sociala fenomen och att

kvalitativa intervjuer tillgängliggör nyanserna i den situationsbestämda kunskapen: informanterna kan bli ombedda att berätta om situationer som har inträffat i deras liv.

5.2 Kvalitativ intervju

Kvalitativa intervjuer är den mest använda metoden inom samhällsvetenskaplig forskning. Metodens främsta fokus är att vara flexibel och att ge en djup insyn i informanternas erfarenheter och upplevelser. Tanken är att förstå världen ur intervjupersonernas synvinkel och utveckla mening ur deras erfarenheter (Kvale & Brinkmann, 2014).

Det finns olika former av intervjuer. De två former som anses vara kvalitativa kallas för *ostrukturerade intervjuer* och *semistrukturerade intervjuer* (Bryman, 2025). Vilken typ av intervju som används beror på vad det är forskaren vill undersöka. Det som är gemensamt för båda är att skapa diskussion snarare än att ge ett svar som bekräftar eller falsifierar en förbestämd teori. Ostrukturerade intervjuer har en öppen ingång i samtalet där målet är att komma ifrån frågeställningarna. Informanten får mycket utrymme att styra över innehållet som tas upp eftersom intervjun blir mer uppbyggd som ett samtal. Eftersom den ostrukturerade intervjun lätt skapar ett informellt klimat är risken att relationen mellan forskaren och informanten påverkar själva intervjun (Christoffersen & Johannessen, 2015). I en semistrukturerad intervju försöker forskaren motverka den informella känslan genom att förbereda ett dokument, som kallas för intervjuguide, med frågor som har stor relevans för arbetet. Vidare menar Bryman (2025) att utmaningen med en semistrukturerad intervju är utformningen av intervjuguiden. Frågorna behöver vara genomtänkta och relevanta eftersom det annars finns en risk att få olika data från sina informanter som i sin tur blir svåra att jämföra. Utöver de kvalitativa intervjuerna lyfter Christoffersen och Johannessen (2015) även *strukturerad intervju* och *strukturerad intervju med fasta svarsalternativ* som kvantitativa alternativ. Syftet med dessa intervjuformer är standardisering: det ska vara en minimal skillnad på intervjuerna som möjligt. Detta tillvägagångssätt främjar möjligheten att jämföra intervjuerna och dra generella slutsatser (Bryman, 2025).

Vi har valt att använda oss av semistrukturerade intervjuer i vår datainsamling eftersom vi vill ha en kvalitativ metod med en viss standardisering. Enligt Christoffersen och Johannessen (2015) är risken med kvalitativa intervjuer att utformningen är för öppen och att svaren därför blir svåra att jämföra. Genom att skapa en intervjuguide och ställa samma frågor till samtliga informanter, med möjlighet att ställa följdfrågor, skapas en standardisering som gör det enklare att jämföra svaren, samtidigt som forskare får ta del av utförliga svar och beskrivningar (Christoffersen & Johannessen, 2015).

5.3 Design av studien

I vår studie har vi valt att intervjua musiklärare som arbetar på gymnasiet om deras undervisning i övning samt vilka metoder och strategier de använder sig av för att deras elever ska bli mer självständiga i sin övning. I detta kapitel kommer vi att redogöra för hur urvalsprocessen har genomförts, på vilket sätt vi har valt ut våra informanter och hur insamlingen av data har sett ut.

5.3.1 Urval

Vid användningen av kvalitativa forskningsmetoder spelar urvalet en väsentlig roll i hur forskaren kan få fram relevant data för studien (Christoffersen & Johannessen 2015). När kvalitativa intervjuer genomförs som forskningsmetod använder forskaren sig oftast av *strategiska urval* (Christoffersen & Johannessen 2015). Forskaren behöver reflektera över vilken målgrupp som behövs för framtagandet av data innan hen väljer specifika individer. På det sättet blir urvalet av informanter inte representativt utan ändamålsenligt (Christoffersen & Johannessen 2015).

Vi har i vårt urval av informanter utgått från vissa kriterier vi anser nödvändiga för att besvara våra forskningsfrågor. Dessa kriterier är att våra informanter måste arbeta som musiklärare och undervisa instrumental- eller sångelever vid ett estetiskt program på en gymnasieskola. Enligt Christoffersen och Johannessen, (2015) kallas denna urvalsstrategi för *kriteriebaserat urval* vilket innebär att informanterna uppfyller vissa kriterier som forskaren har bestämt i förväg. Efter att vi bestämde kriterierna för informanterna skapade vi en lista med gymnasielärare från olika skolor i landet. Kontakten med informanter

skedde via mejl och telefon. Vi tog kontakt med flera informanter i taget och intervjuerna skedde löpande under processens gång. Intervjuerna genomfördes både på plats och digitalt. Vi mötte ett stort intresse från våra informanter och vi upplevde att datan efter sex intervjuer var tillräcklig för att besvara studiens forskningsfrågor.

5.3.2 Informanter

Eftersom våra informanter är anonyma i detta arbete har vi valt att benämna dem som Informant 1–6. Vi kommer även att använda hen som pronomen för samtliga informanter. Det som alla informanter har gemensamt är att de är musiklärare, undervisar instrumental- eller sångelever på gymnasiet och att samtliga har en lång bakgrund av musicerande. Våra informanter arbetar i olika städer i Sverige och har olika huvudinstrument. Flera av våra informanter är dessutom verksamma musiker eller arbetar med musik på andra sätt utanför sina tjänster som musiklärare.

5.3.3 Datainsamling

Vår datainsamling skedde genom semistrukturerade intervjuer som genomfördes antingen på plats eller digitalt. Vid de flesta intervjuer var vi två som ansvarade för att genomföra intervjun. Av schematekniska anledningar förekom det dock tillfällen där endast en av oss eller alla tre genomförde en intervju. Vid alla intervjuer använde vi oss av samma intervjuguide (se bilaga 1). Intervjuguiden skrev vi i förväg med hjälp av litteratur vi läst och våra forskningsfrågor. Intervjuguiden är uppdelad i 5 delar. Del 1 innehåller frågor om informantens bakgrund. Del 2 handlar om skolan som informanten arbetar på samt frågor om informantens undervisning. Del 3 innehåller frågor specifikt om lärarens metodik i att undervisa i övning. Del 4 innehåller en lista med strategier som kan kopplas till övning och som är framtagna med hjälp av litteraturen; listan användes som stöd för att ställa följdfrågor till de strategier de tagit upp i intervjun. Del 5 handlar om informantens avslutande tankar och om något finns att tillägga. Varje intervju kompletterades med spontana följdfrågor som vi ställde. Intervjuerna tog mellan 60–90 minuter och spelades in med godkännandet av informanterna. Inspelningar transkriberades med hjälp av transkriberingsverktyget från Microsoft Word online för att sedan korrigeras av oss.

5.4 Analys

Enligt Holme och Solvang (1997) är analysen av data oftast en omfattande och tidskrävande process. Till skillnad från kvantitativa data är det svårare att dra generella slutsatser eftersom data är mindre organiserade och kräver ett större arbete vad gäller sortering och struktur efter avslutad datainsamling (Holme & Solvang, 1997). För att underlätta analysprocessen finns det olika analysstrategier. I denna studie har vi använt oss av en *tematisk analys*. Enligt Bryman (2025) används begreppet tematisk analys inte sällan på ett oprecist sätt vilket innebär att den fungerar för de flesta sammanhang där forskaren använder sig av en kvalitativ dataanalys. Detta gör tematisk analys till ett av de vanligaste analysverktygen. Braun och Clarke (2006) presenterar en stegvis modell för tematisk analys som även Bryman (2025) refererar till. Modellen består av sex steg och berättar hur en tematisk analys bör struktureras. De sex stegen är: 1. *Bekantskap*, 2. *Initial kodning*, 3. *Identifiering av teman*, 4. *Granskning av teman*, 5. *Definition av teman* och 6. *Bestyrkande av teman* (Bryman, 2025).

I vår analysprocess inledde vi med att göra transkriberingar av alla intervjuer (bekantskap). Sedan läste vi igenom alla transkriberingar individuellt och gjorde anteckningar i form av citat från informanterna (initial kodning). Vi valde att göra det steget individuellt eftersom vi upplevde att det fanns en risk att vi kunde påverka varandra i vilka citat vi väljer ut om vi skulle göra det tillsammans. De citaten vi individuellt valde ut samlade vi sedan i ett exceldokument. Efter det sågs vi för att tillsammans diskutera, bearbeta och sortera citaten vi hade tagit fram samt placera dem i olika teman (identifiering av teman). Vi började även dela in våra teman i *huvudteman* och *underteman* (granskning av teman). Efter det fick vi fram ett stort underlag för resultatkapitlet där våra teman fick styra över vad som kommer att presenteras under resultatet. Skrivandet av resultatet formades därefter av sammankopplingen mellan informanternas olika uttalanden kopplat till de teman som vi fick fram (definition av teman). Dessa teman återkommer sedan i diskussionen där vi ställer teman mot den litteraturen vi har läst (bestyrkande av teman).

Genom att vi som skribenter alla individuellt granskade och markerade särskilt intressanta delar av intervjuerna, oberoende av varandra, såg vi en möjlighet att stärka vårt hermeneutiska arbetssätt med analysen. Genom att göra samtliga skribenter väl förtrogna

med intervjumaterialet möjliggjordes en gemensam kalibrering av förförståelsen av informanternas uttalanden. Detta bidrog till ett bredare tolkningsunderlag, där vår förhoppning är en horisontsammansmältning som är mer rättvis gentemot informanternas perspektiv. Utöver förförståelsen och horisontsammansmältningen har även vårt arbete med den hermeneutiska cirkeln stärkts av vår analysmetod. De delar som utgör helheten blir mer heltäckande och klarare efter att vi slog samman våra urval av särskilt intressanta delar i intervjumaterialet. När vi jämförde våra individuella analyser framgick det att vi till stor del hade identifierat samma teman. Det var dock i diskrepanserna i vårt urval som det mest intressanta hermeneutiska arbetet inleddes. Vi tror att de diskussioner som fortlöpte om informanternas intention med deras utsagor förde oss närmre en rättvis tolkning på ett sätt som inte hade varit möjligt om vi delade upp intervjuerna oss sinsemellan.

5.5 Resultatens kvalitet – en fråga om giltighet och trovärdighet

Forskningskvalitet inom kvalitativ forskning är något som diskuteras bland forskare, framför allt utifrån begreppen *reliabilitet* och *validitet* (Bryman, 2025). Båda begreppen handlar om mätningen av data och om det har gått till på rätt sätt. Reliabilitet syftar på pålitligheten och validitet syftar på tillförlitligheten. Dessa begrepp är väl etablerade inom den kvantitativa forskningen. Diskussionen har handlat om huruvida dessa begrepp även är relevanta för den kvalitativa forskningen. Många forskare väljer därför att omdefiniera begreppen reliabilitet och validitet och anpassa dem efter en kvalitativ kontext (Bryman, 2025). Målet är även att medvetandegöra kontexten den kvalitativa forskningen agerar inom. Forskare inom kvalitativ forskning pratar exempelvis om *extern reliabilitet* som handlar om i vilken utsträckning undersökningen går att återskapas. *Intern reliabilitet* handlar i stället om medlemmarna i forskargruppen är överens om hur de tolkar data. *Intern validitet* som handlar om överensstämmelsen mellan datainsamlingen och de slutsatserna som forskare drar utifrån data och *extern validitet* som handlar om huruvida resultaten kan generaliseras och sättas i andra sociala sammanhang. Bryman (2025) menar att det kan finnas en poäng i att forskare helt avsäger sig dessa begrepp inom kvalitativ forskning och lyfter i stället fram begreppet *trovärdighet*. Detta är på grund av att reliabilitets- och validitetskriterierna förutsätter att forskaren har möjlighet att komma

fram till en absolut bild av den sociala verkligheten vilket inte är givet – det kan i stället finnas flera beskrivningar av samma verklighet (Guba & Lincoln, 1994, i Bryman, 2025). Trovärdighet likställs med reliabilitet och validitet i den bemärkelsen att den har som syfte att öka studiens kvalitet.

I vår studie har vi strävat efter stor reliabilitet och validitet genom att följa samma intervjuguide under alla intervjuer. Vi har även lagt stor vikt på analysen där vi först har analyserat data individuellt för att göra oss bekanta med hela materialet. Sedan har vi sammanställt data tillsammans där vi kunde föra en jämförande diskussion eftersom vi var lika införstådda på vårt material. Vi kunde även ifrågasätta varandras analyser vilket har hjälpt oss att motverka risken att analysen blir allt för subjektiv, något som enligt Bryman (2025) är bland den vanligaste kritiken kvalitativa forskningsmetoder möter.

5.6 Etiska överväganden

Denna studie har genomförts i linje med Vetenskapsrådets (2024) riktlinjer för forskningsetik. Vetenskapsrådets rapport för god forskningssed bygger till stor del på ALLEA-kodexen som i sin tur är framtagen av forskarsamhället och täcker de viktigaste punkterna för forskningsetik. I det här arbetet handlar etiska överväganden mest om hur vi hanterar våra informanternas personuppgifter och hur detta kommuniceras till informanterna. För att säkerställa att vi gör detta på rätt sätt har vi utgått ifrån de fyra kraven gällande forskningsetik som kan ställas på all forskning. Dessa är: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2024). Dessa krav finns även listade på Musikhögskolan i Malmös hemsida där ramarna för examensarbetet beskrivs (Musikhögskolan i Malmö, 2025). Informationskravet syftar på att informanterna skall informeras om forskningens syfte. Samtyckeskravet innebär att informanterna själva bestämmer om de vill medverka i undersökningen och ska därför skriva under en samtyckesblankett (se bilaga 2). Konfidentialitetskravet betyder att informanterna skall anonymiseras när deras data används i arbetet och att allt material skall lagras på ett sådant sätt att den blir otillgänglig för obehöriga. Nyttjandekravet innebär att alla uppgifter som rör informanterna endast skall användas i syfte för forskningen. Dessa krav har vi informerat informanterna om i förväg via mejl eller telefon och i samband med intervjun. Kraven finns även

sammanfattade på vår samtyckesblankett (se bilaga 2) som alla informanterna har skrivit på i samband med genomförandet av intervjun.

6. Resultat

I detta kapitel presenterar vi resultatet av samtliga intervjuer som vi genomfört. Under 6.1 presenterar vi en bild av hur våra informanter upplever situationen kring övning på deras respektive skolor, samt vilka metoder och verktyg våra informanter beskriver sig använda när de jobbar med övning i sin undervisning. Under 6.2 presenterar vi informanternas tankar kring självständighet. I 6.3 redovisar vi informanternas reflektioner kring deras roll som lärare. 6.4 redovisar vi informanternas tankar kring tid kopplat till övning och slutligen presenterar vi under 6.5 informanternas resonemang kring motivation.

6.1 Elevernas övning och lärares metoder samt verktyg för övning

I våra intervjuer ser vi vissa trender. Samtliga informanter ser generellt mer eller mindre brister i elevers övning, de önskar att se att deras elever övar mer och mer kontinuerligt, samt tycker de att det är utmanande att få en reell påverkan på elevernas övning. Informant 4 säger att ”den svåraste grejen är att överhuvudtaget få dem att kontinuerligt öva”.

Något vi ville kartlägga med vår studie var lärarnas metoder och strategier för undervisningen om övningen. Under denna rubrik skriver vi om detta indelat i avsnitt om struktur, metakognition, metod och digitala verktyg.

6.1.1 Struktur

Informant 6 lyfter fram att det krävs struktur för att bli duktig på sitt instrument. Hen menar att en individ måste öva på ett strukturerat sätt för att bli det som informanten uttrycker sig vara objektivt bra. Detta eftersträvar informanten att förmedla och lära eleven tidigt under utbildningen.

Informant 3 och 5 påpekar att en lärare inte kan förutsätta att eleverna, som är 15 eller 16 år och som börjar i årskurs 1 på gymnasiet, vet hur de ska öva sedan tidigare. Informant

5 tror att övning är ett nytt koncept för många elever som börjar gymnasiet. Informant 3 säger att detta är något läraren aktivt måste lära dem. För många av eleverna fyller instrumental- eller sånglektionerna inledningsvis endast en funktion av att vara roliga. Att det krävs tid för arbete mellan lektionerna för att bland annat utvecklas snabbare och komma ihåg sina uppgifter, är inte självklart för dessa 15- och 16-åringar menar informanten. I intervjun förklarar hen att lärare behöver ge verktyg till sina elever och på olika sätt hjälpa dem att lära sig om övning. Detta behöver hen ofta göra under en längre tid för att de ska kunna ta eget ansvar i övningen. Informant 5 upplever övningsstrukturen som en viktig grund som lärare för snabbt kan gå förbi i början av en elevs gymnasietid. I samband med detta kan lärare missbedöma att eleverna förstår mer kring övningen än vad de faktiskt gör. Enligt informant 5 tar det lång tid för en person att bygga upp en effektiv och strukturerad övning. Informanten betonar vikten av att läraren, tillsammans med eleven, arbetar för att bygga upp övningsstrukturen. Allt eftersom kan läraren bidra med fler verktyg som ska användas tills eleven blir helt självgående. I vissa fall är de tre åren som de har tillsammans inte tillräckligt för denna process ska bli färdig; en del elever har inte heller intresset för att uppnå en sådan strukturerad övning. Alla informanter pratar om vikten av struktur, men ingen ger nödvändigtvis en förklaring av vad denna struktur skulle innebära.

Informant 4 lyfter att hen tror en stor andel idag inte vet vad de ger sig in på när de väljer att gå på ett estetiskt program. Informanten hävdar att många inte tagit lektioner på sitt instrument innan de söker till gymnasiet och att de inte helt vet vad det innebär att spela instrumentet. Informant 4 menar att det är neddragningar i kulturskolans som resulterat i att det numera inte är därifrån de flesta eleverna kommer när de inleder gymnasiets estetiska program. Informanten berättar att när de antagna eleverna väl startar gymnasieutbildningen möts de av ämnet *Instrument eller sång*, ett skolämne där det följer krav. Informant 5 belyser, likt informant 4, att medveten övning på sitt instrument ofta kommer som en överraskning för majoriteten av eleverna när de började med musik och valde estetiska programmet.

Elevernas överraskning för den medvetna övningen som krävs på sitt instrument upplever informant 5 som märklig. Hen har funderat över vad det kan bero på och gör i intervjun en jämförelse till strukturen tonåringar har i andra aktiviteter som inte är musik. Hen

beskriver att en vanlig tonåring som är 13 år och spelar fotboll inte står hemma och sparkar fotbollen upprepade gånger på ett specifikt sätt i förberedelse inför träningen. Informanten upplever att många elever likställer musikundervisningen med sina erfarenheter från idrottsaktiviteter, något som varit utmanande att hantera och en omständighet som har tagit tid att landa i för hen själv som lärare. För informant 5 är detta anledningen till att hen inleder mjukt med förväntningar på eleverna för att över tid bygga upp en tydlig och hållbar övningsstruktur. På frågan om hur ofta och hur mycket informanterna på djupet diskuterar elevens övningsrutin varierar svaren. Några informanter menar att hur eleven ska öva och att bli självständig finns underförstått i deras lektionsupplägg, andra informanter säger att ämnet diskuteras mindre ju mer självgående en elev är. Från majoriteten av våra informanter får vi inget tydligt svar på frågan om hur ofta en djupgående diskussion kring elevens övningsrutin äger rum.

6.1.2 Metod

Informant 4 uppmärksammar att det finns en elevgrupp som endast genomför sina läxor efter att hen blivit "lite arg" på grund av att de tidigare inte har arbetat något mellan lektionerna. Informant 5 berättar att hen i början av sin karriär kunde ifrågasätta eleverna när de inte hade övat och ville ha ett svar på varför. Hen insåg efter några år att det inte var det bästa sättet att hantera sådana situationer på och att det är mer effektivt att stötta eleverna för att hitta andra tillvägagångssätt för att få eleverna att öva. Både informant 2 och 5 ger plats för övning under lektioner, men på olika sätt. Informant 2 belyser att hen brukar ge utrymme för övningstid eller gehörsuppgifter under sina lektioner för att informanten ska få en inblick i elevens process. Detta gör hen för att de tillsammans sedan kan reflektera över hur inläringen kan ske ännu mer effektivt. Informant 5 beskriver att hen kan strukturera upp en lektion likt ett övningspass där hen leder och berättar för eleven vad och hur eleven ska öva.

Informant 1 pratar om att integrera övningsmoment i lektionerna. Hen menar att många metoder hen använder sig av har som syfte att främja elevernas kunskaper om hur de kan öva. Det kan enligt informanten handla om att ta ut små delar ur en låt, att jobba med låttexten, att sjunga en oktav ned, att gå en puls, klappa rytmer och att visualisera sången med hjälp av pianot. Utöver det brukar informanten förklara för sina elever att det är viktigt med lusten till musik när de övar. Därför brukar hen berätta att de inte bara ska

öva på det som är utmanande, och eventuellt jobbigt, utan även på det som är roligt. Informant 2 brukar ge utrymme till eleverna att formulera sina egna uppgifter och kompletterar om det är någonting hen upplever saknas i elevernas formuleringar.

6.1.3 Metakognition

Informant 6 beskriver att metakognition är en viktig del i elevernas lärandeprocess. Informanten menar att det handlar om att eleverna ska ha en medvetenhet kring hur de lär sig. Hen beskriver att många elever hamnar i ett *fixed mindset*, alltså att de inte kan utvecklas och står still i sin progression på grund av sitt tankesätt. Informanten tycker att eleverna behöver ta sig över den tröskeln för att kunna utvecklas. Informant 3 lyfter samma sak om elevernas mindset. Hen upplever att elever fastnar i tankar och nämner att det finns elever som tänker att de inte är begåvade och att det därför inte spelar någon roll hur mycket de försöker. Därför tycker informanten det är viktigt att eleverna ska ha en förståelse för att de hela tiden kan utvecklas. Informanten menar att detta även gäller på ett personligt plan och att hen brukar prata om att vara unik kopplat till elevernas personliga uttryck.

Informant 2 och 3 arbetar med att låta eleverna sammanfatta lektionen och sina läxor. Informant 2 berättar att hen ställer frågor till eleven om vad som skulle kunna förbättras eller hur eleven tänker ta sig vidare nu. Informant 3 tycker det är värdefullt att ha med den sammanfattningen i slutet av lektionen och att eleven själv formulerar hur det har gått och hur det bör fortsätta framöver. Informant 5 utgår också från att sammanfatta lektionen, dock är det hen själv som sammanfattar i stället för eleven.

6.1.4 Övningsverktyg

Informant 2 berättar att många elever har svårt att få en uppfattning om deras progression och att de känner att de inte utvecklas. Hen menar att det har att göra med att eleverna inte dokumenterar sin övning och därmed missar när de lär sig nya saker. Informanten menar att det är värdefullt att synliggöra elevernas progression och berättar att hen jobbar bland annat med metronom i sin undervisning eftersom det tydligt visar att eleverna blir bättre. Förutom detta har hen i perioder gett eleverna i uppgift att föra dagbok på sin övning för att synliggöra sin progression. Informant 6 uttrycker också möjligheten att

synliggöra elevernas progression med hjälp av tydliga mål, exempelvis att kunna spela en viss övning i ett visst tempo. Sedan kan eleven filma sig själv varje dag i 3 veckor medan hen ökar tempot kontinuerligt. Informanten beskriver att det blir väldigt tydligt då vilken progression eleven har gjort. Informant 3 jobbar också med inspelning, där hen brukar be sina elever att spela in på lektionerna eftersom det annars är svårt för de att minnas vad som har hänt på lektionen. Informant 6 lyfter att de elever som spelar till inspelningar av musiker de tycker om har lättare att utveckla det informanten kallar ”svängigt spel”. Hen menar att det är först när elever härmar sina förebilder som de förstår vilka saker det är som gör att förebilderna låter som de gör; hen menar att detta är essentiellt för att få ett svängigt spel.

6.2 Självständighet

Alla informanter förväntar sig att deras elever ska öva självständigt mellan lektionerna. De förväntar sig även att det ska finnas nyfikenhet och en egen vilja hos eleverna att utvecklas på sitt instrument. Informant 4 uppger att endast ett fåtal elever övar tillräckligt mellan lektionerna för att det ska ske en jämn utveckling på en övergripande nivå i ämnet. Informanten möter sällan elever som är drivande och initiativtagande när det handlar om deras egen övning. Informanten nämner att när hen startade sin lärargärning förväntade hen sig att möta elever som var lika drivna för att öva och spela som hen själv var under gymnasiet. Informanten konstaterar att det inte är fallet och att andra lärare ska vara medvetna om att det är väldigt få elever som kommer att fullfölja samma väg som hen själv gjort – att studera vid musikhögskola och bli musiklärare och musiker.

Informant 4 berättar att det som definierar en elev som är självständig är att den är nyfiken: eleven kommer till lektionen med idéer om vad lektionen ska innehålla och vill ha hjälp med att komma framåt i sitt spel. Informant 4 berättar att ett sätt att väcka den nyfikenhet som krävs för självständighet handlar om att bjuda in eleven till sin egen musikaliska värld. Hen vill ge tid åt saker som inte har något att göra med elevens läxa. På sina lektioner brukar hen spela upp saker som informanten själv lyssnat på och tycker är intressant, dels för att försöka skapa ett intresse hos eleven, dels då det kan ha en relationsstärkande effekt. Informant 4 kan fråga ”Har du hört det här?”, och sedan sätta på en låt och säga saker som: ”Grymt snyggt, hör, lyssna där, vilket ackord!” eller ”Vad

snyggt de spelar där!”, i hopp om att få i gång den nyfikenhet som informanten menar är grunden för självständighet. På det sätt som informanten uttrycker sig verkar denna nyfikenhet även ge positiva effekter på motivation.

I likhet med informant 4 berättar informant 6 som tidigare nämnts att hens främsta roll inte är att vara lärare, utan att vara inspiratör. Informanten uttrycker att hen inte kan lära eleverna något: hen kan visa vägen, erbjuda metoder och väcka nyfikenhet – det är dock eleverna som måste lära sig själva.

6.3 Lärarens roll

När informanterna 1–3 samt informant 5 beskriver sin roll som instrumental- och sånglärare utgår de från synsättet att utveckling och lärande sker genom ett samarbete mellan elev och lärare. Informant 2, 3 och 5 belyser att de involverar eleven genom att be hen formulera vilka mål som hen upplever sig passande att arbeta med inför nästa lektion. Vid nästa lektion följer informanterna upp elevens arbete och stöttar hens reflektionsprocess för att stärka den framtida övningen. Informant 3 och 5 beskriver att rollfunktionen lärarna behöver ha när eleverna inte vet hur de ska ta sig framåt är att guida de igenom det som sätter hinder i deras övning. När informant 1 sammanfattar sin roll kopplat till elevernas övning i gymnasieämnet uppger hen att det handlar om att sätta konkreta mål som gärna får vara avgränsande. Målen bearbetas tillsammans med sin elev för att båda sidor ska få en tydlig bild undervisningens riktning.

Informant 6 pratar om att hen ser sig själv mer som en inspiratör och inte som en lärare. Hen menar att den största delen i hens uppdrag är att motivera eleverna, och att lektionerna är till för att ge återkoppling till eleverna. Informant 3 pratar också om återkoppling och säger att hen medvetet väljer att inte tillföra värderingar i sin återkoppling. Informanten menar att återkoppling som är värderad skapar en strävan hos eleven att få positiva kommentarer, något som skadar deras lärandeprocess. Hen upplever att det skapar en tryggare miljö för eleverna när de inte blir värderade av sina lärare.

Informant 4 tonar ned betydelsen hen har för elever som är exceptionellt drivna för sitt instrument. Hen menar att de kommer att bli musiker vare sig de träffar och undervisas

av informanten eller inte. För dessa elever beskriver informanten att hens enda uppgift är att inte hämma deras engagemang och glädje för instrumentet.

Majoriteten av våra informanter uttrycker att de har ansvar för att ge eleverna de verktyg som möjliggör medvetna övningspass mellan instrument- och sånglektionerna. De beskriver att det sedan är elevens ansvar att faktiskt genomföra övningen.

6.4 Tid

När våra informanter pratar om övningskulturen på deras skolor är tiden eleverna investerar i övning en återkommande faktor. Informant 2–6 är överens om att det är bättre om eleverna övar flera korta tillfällen, snarare än få som är långa. Informant 2 menar att lärare behöver sänka tröskeln för övningen. Hen menar att det är viktigt att eleverna övar kontinuerligt och ger riktlinjen till sina elever att de ska öva 15 minuter varje dag. Hen tillägger att det kan uppfattas hårt att säga till en elev att den ska öva varje dag. Informant 5 har som liknande utgångspunkt med 15 minuters övning, dock 5 dagar i veckan. I intervjun berättar hen att dessa tidsangivelser även kan kalibreras utifrån eleven.

Informant 4 brukar förklara för sina elever att tio minuter är lagom och att de kan sätta ett alarm som hjälp för att hålla den tiden. Vidare menar hen att det är önskvärt om eleverna, över tid, övar längre än tio minuter och att det då är viktigt att eleverna vet vad de ska göra under hela den tiden. En timme kan vara svårt att fylla med relevant material och övningar för eleverna uttrycker informanten. I samaband med detta nämner informant 4 *Dunning-Kruger-effekten* och att en individ behöver kunna ganska mycket för att veta hur lite den vet. Hen menar att självständig och omfattande övning förutsätter en medvetenhet kring hur en person driver sitt eget lärande framåt, vilket kräver en viss kunskapsnivå.

Informant 4 fortsätter beskriva att det kan vara väldigt svårt att införa ett kort och dagligt övningspass hos en nybörjare som inte har spelat instrumentet särskilt länge. Informanten uttrycker att eleven behöver ha ett stort förtroende för sin lärare för att genomföra den dagliga övningen, i synnerhet när eleven inte nödvändigtvis förstår varför hen ska göra det. Det är när eleven har lyckats avsätta en daglig övningstid över en längre period och

ser en utveckling som hen kan få en förståelse för, och ett eget värde i, att öva på ett sådant vis menar informanten.

6.4.1 Kvalitet eller kvantitet?

Informant 1 lyfter att hen aldrig pratar om tid med sina elever kopplat till deras övning. Enligt informanten är det inte tiden som är i fokus, utan målen med övningen, och därför får övningen ta den tid som krävs för måluppfyllelse. När detta utvärderas under lektioner menar informanten att det hen är intresserad av är om eleven kommit framåt eller om den har fastnat, inte tid. Informant 3 resonerar liknande och säger till sina elever att det är viktigt att de övar med fullt fokus snarare än att de övar ofta. Hen lyfter även att det finns distraktioner, som exempelvis mobilen, som tar fokus från övningen. Enligt informanten gör denna typ av distraktioner det svårare att etablera en rutin kring övning. Informant 4 lyfter också mobilen som en tidskrävande distraktion och menar att eleverna ibland tror att de har övat när de egentligen har tittat på videor där andra spelar eller pratar om instrument, i stället för att själva spela och öva aktivt. Hen menar att det inte är att öva. Informant 4 uttrycker också att skolan kräver mycket av eleverna och att avsätta tid för övning inte är elevernas högsta skolprioritet. Hen menar att det finns ett samband mellan att kärnämnen blir svårare och att hen inte kan kräva att eleverna skall spendera hur mycket tid som helst på musikämnena.

6.4.2 Motivation och tid

När informanterna pratar om tid och hur mycket tid eleverna spenderar vid instrumentet är elevernas motivation en återkommande påverkande faktor. Informant 2 menar att den största utmaningen för hens elever är att ta sig till instrumentet. Hen menar att när de väl sitter vid instrumentet övar de oftast längre än 15 minuter. Informant 6 lyfter att det finns en romantisering kring nödvändigheten att känna sig motiverad för att kunna öva. Hen menar att de flesta behöver spendera övningstid även när de inte är motiverade för att kunna utvecklas. Enligt informant 6 kan en individ också bli motiverad av att ha utvecklats, alltså att motivationen kommer efter arbetsinsatsen. Det knyter an till informant 5 som belyser att eleverna behöver skapa sig rutiner för övningen som de inte kompromissar med; om de vill utvecklas behöver de avsätta tid för det.

6.5 Motivation

Som tidigare nämnts ser flertalet av våra informanter ett samband mellan elevernas motivation och hur mycket tid de avsätter för övning. De ser även en generell trend över hur förberedda eleverna kommer till lektionen och hur motiverade de är. Här nedan följer faktorer som enligt informanterna påverkar elevernas motivation.

Alla informanter upplever att deras lektionsinnehåll kan påverka elevernas övning. Informant 2 menar att eleverna motiveras av att få spela sådant de tycker är roligt och beskriver det som en fördel om läraren är medveten om vad en elev vill spela. Informant 6 håller med detta påstående och vidareutvecklar att vissa elever kommer till lektionerna utan att ha övat och i stället kommer med förslag på andra musikaliska områden de har hittat. Informanten ser det som en positiv sak att eleverna kommer med egna förslag samtidigt som hen beskriver det som en konflikt eftersom eleverna inte övat på sin läxa. Informant 5 belyser att eleverna kan vara mer motiverade av att arbeta med ensemblelåtar och att det intresset kan vara värt att fånga i instrumentalundervisningen.

Informant 4 beskriver att det som eleverna själva är intresserade av är det enklaste att arbeta med. Hen belyser att lärare oftast är programmerade till att arbeta med sådant som eleverna inte kan. Informanten ser en fördel i att använda sig av elevernas styrkor och tycker det är ett bra tillvägagångssätt för att stärka deras motivation. Ser en lärare i stället styrkorna men bara jobbar med det som behöver utvecklas, ser informanten en risk för att motivationen fallerar. Informant 2 uttrycker att hen tror att många elever blir motiverade av en tydlig struktur och tydliga mål. Därför menar hen att det är viktigt att läraren ramar in läxorna eleverna ska göra och säkerställer att eleverna vet exakt vad de ska göra till nästa lektion. Informanten menar även att det är viktigt att eleverna inte börjar med att spela det som de tycker är roligast under sitt övningspass. Det är bättre att börja med det som eleven tycker är mindre roligt för att spara det roliga till slutet av passet. Hen menar att om eleverna börjar med det som de upplever är roligast finns det en risk att de inte orkar spela på det som är utmanande.

Frågan om vad som skapar motivation för eleverna har varit en återkommande punkt i samtliga intervjuer, där alla har nämnt att det i utbildningskontexten förekommer både inre och yttre motivation.

Informant 6 menar att konserter, uppspel, auditions och status bland kompisar är yttre faktorer som påverkar elevernas motivation. Informant 3 berättar att hens skola har infört beting vilket är en form av uppspel som eleverna ska genomföra inför lärare och klasskompisar. Syftet från skolans håll med dessa beting är att skapa ett tillfälle som stärker en likvärdig bedömning och att eleverna får möjligheten att erfara en situation som liknar ett antagningsprov till musikhögskola eller folkhögskola. Informanten menar att betingen har skapat en större motivation till att öva hos många elever och den effekten har blivit avsevärt större än vad lärarna förmodade. Informanten beskriver även att många elever har önskat införandet av auditions för exempelvis rollen som solist vid en konsert eller uppspel. Hen berättar att kollegiet först var skeptiska, men beslutade att pröva då initiativet kom från eleverna. Enligt informanten resulterade detta i att eleverna blev ännu mer motiverade till att öva eftersom många ville ha rollen som solist.

Informant 2 beskriver att det är svårt att motivera eleverna i en konstnärlig process som inte leder till ett uppspel eller en konsert; alltså ett sammanhang där de endast ska utvecklas för utvecklingens skull. Enligt informanten sjunker elevernas motivation i dessa sammanhang. Eleverna vill göra bra ifrån sig på konserter och informanten ser därför att motivationen ökar substansiellt i resultatfokuserade processer. Informant 4 beskriver att hen ofta möter elever som inte har målet att bli professionell musiker vilket påverkar deras motivation och engagemang för musikämnet.

Informant 1 nämner ordet självständighet när hen pratar om motivation och menar att hen försöker visa för eleverna att det är roligt att vara självständig. Hen menar att om eleverna förstår att de kan lära sig en låt utan lärarens hjälp blir det mycket motiverande för eleverna.

Informant 3 uttrycker utmaningen i att få eleverna att bli drivna av inre motivation i stället för yttre motivation. Enligt informanten är motivation någonting som lärare behöver ge sina elever stöttning i. Hen menar att det krävs att eleverna avsätter mycket tid för övning och att framgången är kopplat till elevernas mindset. Informanten kopplar det även till betyg och uttrycker att om det är en individuell som skulle ge fler elever högsta betyg, är det ett utvecklande av den inre motivationen.

6.5.1 Motivation kopplat till det sociala perspektivet

Flera av informanterna belyser det sociala sammanhanget och statusen mellan eleverna som en central punkt kopplat till motivation. Informant 3 nämner att det finns flertalet elever på hans skola som tidigare har haft det svårt i skolmiljöns sociala sammanhang. Hen beskriver att det är speciellt på det estetiska programmet eftersom det finns ett tydligt gemensamt intresse. Informant 5 beskriver att eleverna vill vara duktiga inför varandra och att det sociala sammanhanget påverkar hur motiverade eleverna är. Informanten fortsätter beskriva att hen önskar sig att eleverna blir motiverade både av inre och yttre faktorer. Det ska kännas bra att vara i musikaliska sammanhang och det kan samexistera med viljan att vara duktig inför sina kompisar menar hen.

Informant 4 håller med om att det sociala är viktigt för att stärka elevernas motivation. Hen menar att det är viktigt för eleverna att känna att de är en del av sammanhanget. Enligt informanten är det de sociala sammanhangen som motiverar eleverna till att öva. Hen tar upp ett exempel kring skolans storband, ett sammanhang flertalet elever vill delta i men som också ställer krav på eleverna. För att kunna vara med i storbandet krävs det att eleverna självständigt förbereder sig inför repetitionerna eftersom de inte får hjälp av sina lärare. Enligt informanten skapar det en konflikt för vissa elever eftersom de vill kunna vara en del av det sociala sammanhanget trots att de inte uppfyller kraven för att kunna vara det.

7. Diskussion

I det här kapitlet diskuteras resultatet från intervjuerna och den tidigare forskningen på ämnet. Innehållet är kopplat till våra frågeställningar och sammanställs både som slutsatser och förslag till vidare forskning.

7.1 När musik möter utbildning

Informant 1, 2, 4 och 6 nämner att de observerat ökad motivation hos elever när de får välja sitt eget material. Samma tema återfinns i Renwick och McPhersons (2002) studie där de observerade att en elev övade elva gånger mer på repertoar den själv valt. Renwick och McPherson slår fast att repertoar och arbetsmoment som elever själva tagit initiativ till är ett snabbt och effektivt sätt för att öka självständighet, eftersom de börjar öva för sin egen skull i stället för lärarens. Informant 5 och 6 tillägger att det är svårt att navigera mellan elevernas eget valda material och planen lärare själva satt upp för inså-kursen: eleverna blir motiverade av egenvald repertoar och repertoar från ensemble-kursen, men Instrument eller sång-lärarna vill samtidigt hinna arbeta med områden som de anser att eleverna behöver utveckla. Svårigheten att navigera mellan frihet och disciplin är en utmaning som både Sloboda och Davidson (1996) och McPhail (2010) lyfter.

Informant 2, 4 och 6 berättar att de tycker att det är en god idé att utgå från sådant som eleverna redan är intresserade av, eftersom detta är det som eleverna lättast engagerar sig i. Informant 4 omsätter detta påstående på ett unikt sätt, där hen utgår från det eleven redan kan och är intresserad av, för att succesivt implementera områden som behöver utvecklas. Uttalandena tyder på att informant 4 inte ser konkurrerande intressen eller kurser som en konflikt i samma utsträckning som de andra informanterna. Informant 4 värderar att kultivera elevernas intressen och motivation högt, samtidigt som hen inte uttrycker större svårigheter än de andra informanterna med att arbeta med elevens utvecklingsområden.

Premissen att elever ska och behöver öva är något som informant 4 menar att eleverna inte nödvändigtvis har förstått när de inleder sina studier vid ett estetiskt gymnasium. Förklaringen till detta kan utskiljas i observationen informant 5 gjort om elevens

uppfattning om att musik fungerar likt. Jørgensen (2000) och Barry och McArthur (1994) visar att lärare i högre grad än elever uppfattar att läraren har stor påverkan på elevens övning. Informant 5 menar att det är lätt att anta att elever kan mer om övning än de gör och låta det influera undervisningen. Informant 5s uttalande ger indikation på att det Jørgensen (2000) och Barry och McArthur (1994) kommit fram till kan stämma idag. Lärare måste betona vikten av övning, men också låta det ta tid för elever att bygga upp en övningsrutin, en rutin som kan vara främmande för många elever.

I samband med detta berättar informant 4 att en elev måste ha ett stort förtroende för sin lärare för att eleven ska göra uppgifter den till en början inte förstår syftet med. Informant 6 säger att motivation inte kommer föregå arbetsinsatsen. Elever först får förståelse för och motivation till varför de ska öva efter att de sett resultatet av övningen. I teorin om avsiktlig övning säger Eriksson m.fl (1993) att det som motiverar elever att öva är vetskapen om att det kommer att förbättra deras prestation. Majoriteten av informanterna ser ett samband mellan elevernas motivation och hur mycket tid som de avsätter för övning.

7.1.1 Yttre motivation i praktiken och inre motivation i teorin

Enligt McPherson och Zimmerman (2011) drivs nästan all instrumentundervisning inledningsvis av yttre motivation, som exempelvis konserter eller uppspel. Dock menar McPherson och Zimmerman (2011) att elever måste känna inre motivation vid övning för att den ska bli hållbar och effektiv. Detta är en aspekt som beskrivs av flera av våra informanter. Informant 3 uttrycker att hen vill att eleverna ska bli motiverade av inre motivation och att detta är något som eleverna behöver få stöd i. Enligt informanten är det en utmaning att få eleverna att bli drivna av inre motivation i stället för yttre. Enligt McPherson (2001) visar unga musikelever som främst drivs av yttre motivation en lägre progression i sin utveckling jämfört med elever som främst drivs av inre motivation. Det är intressant eftersom flera av våra informanter lyfter att förekomsten av yttre motivation i många sammanhang beskrivits som positivt

Informant 5 menar att yttre och inre motivation kan samexistera. Informant 2 beskriver att hen ser en stor skillnad i motivation mellan projekt som leder till en konsert och uppgifter som bara är till för elevernas utveckling. Hen menar att motivationen, tiden

eleverna avsätter till övning och prestationen ökar märkbart när ett projekt är resultatfokuserat. Informant 3 berättar också att uppspelen på hans skola har haft en positiv inverkan på elevernas motivation och prestation. Detta knyter an till Sloboda och Davidson (1996) som kom fram till att övning ökar i perioder inför konserter och minskade över lov och ledighet. Värt att tillägga är att informant 2 upplever att de resultatorienterade processerna inkräktar på de processorienterade processerna. Även om många informanter sett positiva effekter på motivation och arbetsinsats i samband med yttre faktorer, påverkar den yttre motivationen lektionsinnehåll på ett sätt som den inre motivationen inte nödvändigtvis verkar göra.

Både informant 4 och 5 berättar att de undervisar elever vet att de inte vill bli musiker och att de förmodligen kommer sluta spela i framtiden. McPhersons (2001) beskrivningar av sambanden mellan utveckling och inre- och yttre motivation indikerar att inställningen hos informant 4 och 5s elever gör det svårare för dem att utvecklas jämfört med elever som har ambitionen att musicera livet ut.

7.1.2 Första steget till övning och motivation

Alla våra informanter berättar att en av de största utmaningarna är att få eleverna att ta sig till instrumentet. Informant 4 och 6 berättar att de på olika sätt försöker inspirera eleverna i förhoppning om att det ska väcka en nyfikenhet som i sin tur motiverar eleverna att öva. Sloboda och Davidsson (1996) menar att förhållandet mellan formell- och informell övning till övervägande del bör bestå av informell övning fram till tio års ålder. I våra informanternas undervisningskontext kan resultaten dock behöva tolkas annorlunda. Sloboda och Davidsson (1996) undersöker barn som börjat formell musikundervisning från tidig ålder, medan de elever som våra informanter möter i gymnasiet ofta precis har börjat sin formella musikundervisning. Om litteraturen i stället tolkas så att musikstudier i början mestadels bör bestå av informell övning, oavsett ålder, får det implikationer i våra informanternas undervisningskontext. Om gymnasieeleven är ny till formell musikundervisning, bör undervisningen inledningsvis styras i en riktning som främjar lust och nyfikenhet. Informant 4 beskriver hur hen ofta utformar sin undervisning på detta sätt, där den inledningsvis fokuserar på de områden eleven redan har god förmåga, för att senare succesivt börja implementera moment som är utvecklingsområden.

Informant 1 brukar säga till sina elever att inte bara öva på det som är utmanande, utan också det som är roligt, för att behålla lusten till musik. Informant 2 brukar uppmana sina elever inleda med den formella övningen för att sedan placera den informella övningen i slutet av övningspasset: på så vis orkar eleverna öva på de utmanande momenten som kräver mer fokus. Även McPherson (2022) uppmuntrar till informell övning, eftersom den generellt gör övningen mer effektiv, och menar lika så att den med fördel kan placeras sist i övningspasset. Utbildningskontexten måste alltid finnas i åtanke och svårigheten att navigera balansen mellan frihet och arbete med utvecklingsområden (Sloboda & Davidsson, 1996; McPhail, 2010) gör sig ännu en gång påmind.

Om undervisningen inledningsvis uppmuntrar till övning som främst utgår från lust och nyfikenhet snarare än formella övningsmoment som fokuserar på utvecklingsområden, finns större chans att eleverna utvecklar självständighet, enligt informant 3 och 4. När eleverna är nyfikna och själva tar initiativ för vad de vill lära sig är målen som sätts upp mer effektiva (Sloboda & Davidsson, 1996). De menar vidare att lärande aldrig sker utan motstånd och att när eleverna själva kan söka friktionen är det att föredra. Som informanterna beskriver det krävs en omfattande nyfikenhet om eleverna ska söka kunskap själva och skapa en produktiv lärmiljö som utmanar och skapar friktion. För att väcka och främja nyfikenheten behöver de informella övningsmomenten vara i centrum.

7.2 Självbildens betydelse

Informant 3 och 6 pratar om att många elever har ett *fixed mindset*. Detta hamnar i konflikt med *self-efficacy* vilket i sin tur gör att eleverna blir begränsade i sin prestation och utveckling (Bandura, 1997; McPherson & Zimmerman, 2011; McCormick & McPherson, 2007). Informant 3 pratar om att vissa elever inte känner sig begåvade och därför hamnar i ett *fixed mindset*. Hen menar att eleverna måste förstå att talang inte är en förutsättning för utveckling, något som stämmer väl överens med Sloboda och Davidsons (1996) resonemang om begåvning. Om eleverna saknar *self-efficacy* i sin egen utveckling, kommer deras utveckling vara märkbart lägre än de som inte har *self-efficacy* i sin utveckling (Bandura, 1997 i Zimmerman, 2000). Detta eftersom elever med hög *self-efficacy* naturligt kommer att utmana sig mer i utbildningskontexten än de som har låg *self-efficacy* (Pintrich & Schunk, 1996).

McPherson m.fl. (2012) menar att synsättet på talang är djupt rotat i vår samhällssyn och McPherson och Zimmerman (2011) anser att *self-efficacy* är något av det svåraste för lärare att främja. Med detta i åtanke anser vi att lärare behöver jobba aktivt med att övertyga elever om den kontroll de har över sin egen utveckling.

7.3 Tid

Slutsatsen att antal timmar övning har korrelation till formell nivå som Sloboda m.fl. (1996) gjorde i sin studie är någonting alla våra informanter har observerat i sin undervisning. Informant 2, 4 och 5 lyfter fram 10–15 minuters övning varje dag som en utgångspunkt. Samtliga informanter menar också att eleverna generellt sett behöver öva mer än de gör idag eftersom deras progression oftast är för långsam. Informanterna är också överens om att eleverna hellre bör öva flera korta pass i veckan än färre långa pass. Resultatet från Ericssons m.fl. (1993) studie stödjer erfarenheterna våra informanter har. Avsiktlig övning är ansträngande, förutsätter fokus, är inte i sig njutbar och kräver återhämtning för att förhindra utmattning. Därför är ett större antal korta pass mer effektivt än få som är långa (Ericsson m.fl., 1993). För att tiden eleverna avsätter till övning ska vara värdefull behöver eleverna känna en lust för aktiviteten (Sloboda & Davidson, 1996). Informant 2 menar att vid de tillfällen elever känner lust till övande kommer tiden de spenderar på övning per automatik öka. Eleverna behöver investera tid för att kunna utvecklas, men samtidigt behöver eleverna tycka att det är kul för att känna värdet av att investera tiden. Självtändighet i detta fall kan ses som en indikator på att eleverna tycker det är roligt enligt informant 1.

7.3.1 Låga krav på tid i praktiken, höga krav i teorin

Som nämnts ovan är informanternas uppmuntran om tid som eleverna bör lägga på sin övning lägre än vad informanterna egentligen hade önskat. Informant 2 säger att lärare generellt behöver sänka den tidsmässiga tröskeln för att eleverna överhuvudtaget ska öva. På samma sätt menar informant 5 att övningskravet kalibreras utifrån den enskilda eleven. Detta knyter an till Ericsson m.fl. (1993) om hur mängden tid som investeras i övning har en stark inverkan på hur framgångsrik en musiker blir. Utifrån avsiktlig övning stärks

detta ytterligare; det är inte talang som får en musiker att bli framgångsrik utan ansträngning och arbete (Ericsson m.fl., 1993).

7.3.2 Är tid viktigt?

Både våra informanter och den litteratur som vi har läst kommer fram till att mängden tid en individ investerar i övning påverkar ens utveckling. Sloboda m.fl. (1996) skriver att differenserna hos individer i antalet övningstimmar på samma färdighetsnivå är slående, där vissa övar 17 gånger mer än snittet, andra 4 gånger mindre än snittet. Sloboda m.fl. (1996) förmodar i att det kan bero på övningsstrategier och förberedelsearbetet. Korrelationen Jørgensen och Hallam (2015) hittar mellan övningsstrategier och musikalisk framgång stärker antagandet Sloboda m.fl. (1996) gör. Uttalandet från informant 4 om att en elev måste veta vad hen ska fylla sin övningstid med går i linje med detta. Informantens uttalande stärks av Ericsson m.fl. (1993) som menar att det inte finns någon poäng i att ägna tid åt avsiktlig övning om tiden inte förbättrar prestationen. Även om det finns en stark korrelation mellan antal övningstimmar och ens utveckling, måste innehåll i övning prioriteras över tid. Informant 1 fokuserar på mål och inte på tid när hen pratar om övning med sina elever vilket knyter an till förberedelsefasen som Zimmerman (2011, i McPherson m.fl., 2019) beskriver i självreglerat lärande. Vidare berättar informant 1 att hen utvärderar uppfattningarna som eleverna har kring sin måluppfyllelse, något som är en central del av utförandefasen i självreglerat lärande.

Informant 2, 4 och 5 uppmuntrar som tidigare nämnts sina elever om övningspass på 10–15 minuter. Vid denna typ av uppmaning är det väldigt viktigt att eleverna vet vad de ska använda tiden till. Risker är enligt McPherson m.fl. (2012) att eleverna uppfyller målet utan att göra något arbete. Uppmaningen, som informanterna främst ger i syfte att avdramatisera längden på ett övningspass, är relevant inte bara ur ett motivationsperspektiv utan även ur ett innehållsperspektiv. McPherson m.fl. (2012) menar att övningspass med en fastställd längd riskerar att bli oproduktiva om innehåll och instruktioner, men framför allt elevers övningsstrategier, inte är anpassade till den avsatta tiden. Även om övningsinstruktioner kan vara anpassade efter en viss tidsram är det inte nödvändigtvis produktivt att kommunicera denna tidsram explicit, eftersom det riskerar att flytta uppmärksamheten från övningens innehåll. Övningspassets längd bör därför styras utifrån innehåll, inte tiden i sig.

7.4 På lektionen

Nedan följer diskussion av olika utsagor som rör övning i lektionskontexten, både i form av undervisningsmoment och mer generella pedagogiska idéer.

7.4.1 Lärarens förhållningssätt

Majoriteten av informanterna beskriver uttryckligen hur deras förhållning till eleverna är ett samarbete, där de involverar eleven i processen av att föra elevens lärande framåt. Det finns mycket som tyder på att detta främjar självständighet hos elever, eftersom den historiskt vanligare mästare-lärling traditionen sällan uppmuntrar elever att bli bra på mer än att följa lärarens instruktioner (Jørgensen, 2000). I den mer progressiva individuella undervisningen, där exempelvis informant 3 och 5 beskriver sin funktion som guider för eleverna när de möter hinder i sin övning, är det eleven som ansvarar för sin egen kunskapsinhämtning. Jørgensens (2000) beskrivningar av mästare-lärling har inte skildrats av våra informanter. Den lärandesituation som våra informanter beskriver verkar vara skolboksexempel på den socialiseringsprocess som självreglerat lärande innebär enligt McPherson och Zimmerman (2011), där lärare hjälper till när eleven inte själv kan föra arbetet framåt.

McPherson (2019) visar att elever är välfungerande i utförandefasen och svagast i förberedelse- och självreflektionsfasen. Detta återfinns i utsagor från informant 2, 3 och 5. De beskriver ett behov av att på lektionerna hjälpa eleverna att reflektera kring hur föregående veckas elevuppsatta mål har efterlevts och hur övningen inför nästa mål kan optimeras. Även informant 1 beskriver hur hen arbetar mycket med att eleverna ska kunna sätta upp tydliga och avgränsade mål. Även om ingen av informanterna uttryckligen nämner teorin om självreglerat lärande arbetar många av dem med parametrar som i forskningen beskrivits som kritiska och underutvecklade hos elever (McPherson, 2019). Detta ses som ett gott tecken på att informanterna arbetar i rätt riktning för att främja självständiga elever.

7.4.2 Om eleven inte har övat

En individuell instrumentlektion där eleven inte har övat är en situation som har beskrivits av flertalet informanter. Informanterna ser en generell koppling mellan hur väl förberedda elever kommer till lektionen och elevers ambitionsnivå samt motivation. Informant 5 beskriver att hen slutat att synligt visa sin frustration över elever som inte har övat och försöker att på andra sätt stötta elever initiera övning mellan lektionerna. Informant 4 belyser hur många elever idag distraheras av sociala medier och att de kollar på videos när andra spelar eller sjunger instrumentet i stället att avsätta tiden till egen övning. Hen menar att eleverna tror att de har övat inför lektionen genom att kolla på olika slumpmässiga klipp, men att de missförstått hur de markant skulle kunna utvecklas om de genomför uppgifterna som de är tilldelade. Informantens beskrivning ser vi stöddas av Ericsson m.fl. (1993) som menar att observation av andra musiker skiljer sig som aktivitet mot avsiktlig övning. Informant 4 har hittat framgång hos en viss elevgrupp genom att visa sig en aning arg när eleverna upprepat inte når hens förväntningar. Sloboda och Davidson (1996) menar att om elever själv kan söka friktionen som är nödvändig för lärande, är det att föredra. Den elevgrupp som informant 4 beskriver att hen haft framgång med verkar vara den elevgrupp som inte lyckas söka friktionen själv. Om det inte finns någon friktion sker inte heller något lärande. Om läraren inte lyckas få eleven att själv söka friktionen kan ett uttryckt missnöje vara det enda sättet att få eleven att lära sig, även om det inte är att föredra.

Det finns alltså en korrelation mellan hur motiverade elever är och om elever själva söker friktionen i lärandet. Något som skulle kunna ge upphov till eventuell brist på motivation är en avsaknad av förväntan som de har med sitt musicerande (McPherson, 2001). Om eleverna ser sig själva musicera i andra sammanhang efter gymnasieutbildningen ökar motivation och graden av utveckling.

Informant 4 menar att de elever som söker friktionen i lärandet själva kommer att gå långt i musiken oavsett de träffar hen eller inte. Hos dessa elever ser informanten det som sin viktigaste funktion att fortsätta att förädla elevernas intresse.

Intresset för sitt nuvarande och framtida musicerande är något som McPherson och Zimmerman (2011) ser som det svåraste för en lärare att facilitera. Ändå tycks detta vara

en av musiklärarens viktigaste uppgifter. Baserat på informanternas uttalanden verkar vara lättare och mindre tidskrävande att underhålla ett intresse än att skapa det. Det går därför att anta att elever som redan söker kunskap och utmaningar själv får mer undervisningstid till annat än övning.

7.4.3 Dokumentation

I Barry och McArthurs studie (1994) fastslås att två tredjedelar av musiklärarna uppmanar eleverna att sätta mål för sina övningspass; dock är det endast 14 % som uppmanar eleverna att dokumentera sina mål. Denna statistik gör sig påmind i vår studie, där flertalet informanter sagt att de uppmuntrar till målsättning, både inför nästa lektion och inför övningspass. Endast en av våra informanter har i intervju berättat att hen försöker se till att eleverna kontinuerligt dokumenterar sina mål. Många informanter berättar att de i perioder jobbar med dokumentering, men inte systematiskt eller kontinuerligt. Enligt McPherson (2005) når de som dokumenterar sin övning, genom exempelvis övningsdagbok, märkbart högre resultat än de som inte gör det. Förutom att dokumentera övningen som genomförs ser vi även hur arbetet som många informanter redan gör med att främja det självreglerande lärandets förberedelse- och självreflektionsfaser med fördel kan inkorporeras i dokumentationsarbetet.

7.4.4 Undervisningen

I undervisningen ger både informant 2 och 5 utrymme för övning under lektionstid. Denna inblick i elevens individuella inlärningsprocess ger informanterna möjlighet att hjälpa eleverna bli mer självständiga. Hos övriga informanter är den individuella övningens närvaro inte lika tydlig. Eftersom självreglerat lärande måste ske genom en socialiseringsprocess (McPherson & Zimmerman, 2011) är detta moment ett måste om elever på sikt ska kunna bli självständiga. Jørgensen (2000) menar att undervisning bör delas upp i en undervisningsdel och en övningsdel, just för att kunna lära sina elever att öva. Jørgensen (2000) tillägger en riktlinje om att hälften av undervisningstiden bör handla om övning och om hur eleven på egen hand kan föra sitt lärande framåt. Hos våra informanter framkommer det att övning som ämne definitivt förekommer på lektionstid, även om frekvensen på ett generellt plan är otydlig. Det verkar dock som att frekvensen inte är på den nivå som Jørgensen uppmuntrar till. Jørgensen (2000) visar en diskrepans

mellan lärares och elevers upplevelser: nästan alla lärare uppger att de ofta talar om hur elever ska öva, medan 40 % av eleverna menar att läraren inte påverkat deras övning. Om samma skillnad finns mellan våra informanter och deras elever kan vi inte uttala oss om. Tidigare forskning antyder dock att diskussionen kring övning bör förekomma i explicit format och i större utsträckning än vad en lärare kanske tror.

7.5 Övningskultur och det sociala samspelet

Den sociala påverkan på elevers lärande och övning har lyfts av flera informanter som ett positivt fenomen. Informant 3–5 berättar att de har kunnat observera hur sociala relationer och status bland kompisar motiverar eleverna till att öva mer. Det har särskilt stor betydelse eftersom övningskulturen enligt informanterna generellt sätt är svag. De sociala sammanhangen kan också främja elevernas möjlighet att bli mer självreglerande. Även om det huvudsakliga målet i teorin om självreglerat lärande innebär att en person själv ska vara i kontroll över sitt lärande, kan sociala sammanhang agera som stödpelare på vägen (McPherson & Zimmerman, 2011). Den forskning vi tagit del av visar att yttre faktorer, såsom sociala influenser, antingen hämmar långsiktig progression eller fungerar som en temporär lösning: på sikt förväntas dessa yttre faktorer övergå i en självständig process driven av inre motivation. I kontrast till forskningen beskriver många informanter sammanhang där yttre motivatorer har positiva effekter. Av de yttre motivatorerna verkar de socialt motiverande faktorerna enligt informanterna vara de som har lägst påverkan på om lärande går från processororienterat till resultatorienterat. Detta innebär att det är en motiverande faktor som inte påverkar lektionsinnehåll i samma utsträckning som exempelvis konserter, samtidigt som det ökar motivation och mängden övning.

7.6 Övergången till självständighet

Enligt samtliga informanter vet många av deras elever inte initialt hur en effektiv övning ser ut och byggs upp; det måste eleverna få lära sig över tid. Samma fenomen hittas i Hallam (2001), Jørgensen (2000) samt McPherson och Zimmerman (2011).

7.6.1 Det metakognitiva lärandet och kunskapsbarriären för självständighet

Metakognition handlar om att vara medveten om sitt tänkande vilket i sin tur kan användas som ett utvärderingsverktyg för sitt eget lärande (McPherson & Zimmerman, 2011). Informant 2 och 3 låter eleverna sammanfatta sina lektioner för att främja deras förmåga att själva reflektera kring sitt lärande. Enligt Zimmerman (2000) är självreflektion en grundpelare för att en elev ska bli självreglerad. Detta är också självaste kärnan i självreglerat lärande där lärandeprocessen flyttas från mer kunniga förebilder till eleven allt eftersom (McPherson & Zimmerman, 2011). Inledningsvis kan därför informant 5s tillvägagångssätt vara fördelaktigt, där läraren hjälper eleverna med reflektionen. Att eleven till en början inte är självständig ska inte ses som något negativt, utan en naturlig del i att kunna bli självreglerad i sitt lärande. Det som i slutändan är målet, och som på riktigt främjar elevers självständighet, är att elever självreflekterar på egen hand (Zimmerman, 2000).

Om elever lyckats med att utvärdera sin egen övning är de positiva effekterna stora (Hallam, 2001). För detta krävs dock att elever har uppnått en hög metakognitiv nivå (Hallam, 2001) som informant 4 menar är sällsynt bland ett stort antal elever. Hen menar att det krävs mycket kunskap för att eleverna ska kunna förstå vad de inte kan och hänvisar till *Dunning-Kruger-effekten*. Beskrivningarna informant 4 ger av tröskeln för självreglering återfinns i Hallams (2001) beskrivningar om en kunskapsgrund för metakognition. Hallam (2001) beskriver en progression för denna kunskapsgrund, där första steget är en länk mellan gehöret och ens auditiva föreställning. Att gehöret och det inre har en koppling till övning och självständighet har inte framkommit hos våra informanter.

Eleverna måste lära sig att sätta upp tydliga mål som hanterar de utmaningar som uppstår i deras övning; undvikandet av målen riskerar annars att blockera deras utveckling (McPherson, 2022). Därför är det viktigt att lärandet om metakognition också blir en del av undervisningens innehåll (Hattie, 2012). McPhail (2010) betonar även utmaningen med att främja elevers självständighet samtidigt som de inte får gå miste om viktiga utvecklingsområden som kan identifieras av deras lärare.

8. Slutsats

Det finns många elever som inte vet varför de ska öva; för att elever ska förstå varför de ska öva måste de faktiskt öva. Förståelse och motivation påverkar varandra i en cirkulär kausalitet. När vi analyserar våra informanternas intervjuer ser vi att de på olika sätt pratar runtomkring denna cirkulära kausalitet. Lösningen på problemet tycks enligt informanterna vara två saker: dels att eleven har ett så pass stort förtroende för sin lärare att den övar trots att den inte vet varför, dels att hen har en målbild för sitt musicerande. Båda dessa faktorer är svåra att främja. Som lärare går det dock att påverka genom att stärka sin relation till eleven och på olika sätt försöka inspirera sin elev.

För att få elever att börja öva finns en tendens att kommunicera fasta tidsramar för övningspass. Tidigare litteratur visar dock att detta riskerar att bli oproduktivt, särskilt när elever saknar välutvecklade verktyg för självständig övning. Övningspassets längd bör i stället styras av instruktioner och innehåll snarare än tid.

Det finns en strävan hos våra informanter att främja självständighet hos elever och det finns en reell möjlighet att skapa förutsättningar för detta. Läraren kan arbeta på ett medvetet sätt för att utveckla den kunskap och de metakognitiva förmågor som krävs för att arbeta självständigt. Ytterst kommer eleven inte vara självständig om hen inte själv använder förmågorna i sitt självständiga arbete.

De elever som fått förutsättningar för att vara självständiga och trots det inte övar till följd av bristande motivation är en utmaning att hantera. Elever som fått samma förutsättningar för självständighet som också övar tycks vara i en ändlös uppåtspiral av motivation, självreglering och utveckling. När förutsättningar för självständighet kombineras med förståelse för övningens syfte och en tydlig målbild, kan en uppåtgående spiral sättas i gång.

Självständighet och yttre motiverande faktorer är per definition motpolar. Utbildningen har ramar som styrdokument, utbildningens struktur, lärares planering och sociala faktorer. Dessa har på olika sätt en inverkan på elevens individuella arbete. Även om elever uppmuntras till att vara självständiga finns där en konflikt. Självständigheten är

inte helt fri, utan måste anpassa sig till ramarna för utbildningen. Utbildningen i sig innehåller yttre motivatorer som självständigheten behöver samexistera med. Konflikten behöver inte nödvändigtvis vara något negativt; de yttre faktorerna har haft en övervägande positiv effekt på elevers övning enligt informanterna. Det ska tilläggas att det inte finns en skarp gräns mellan utbildningens ramar och självständighet – i den bästa av världar har de gemensamma intressen. Det finns dock indikationer på att yttre motivationsfaktorer främst gynnar resultatorientering, samtidigt som de riskerar att hämma den självständighet i lärandet som i högre grad stödjer processorienterade arbetssätt.

Många av våra informanter betonar vikten av de sociala sammanhangen för främjandet av elevernas övning och lärandet i stort. Litteraturen som vi har läst behandlar området ytterst lite vilket vi anser är uppseendeväckande eftersom det är en så pass stor del i informanternas uppfattning.

Vi visar i denna uppsats hur övning är en central aspekt i musikalisk utveckling, vilket därmed påverkar musikpedagogiken. Vi har diskuterat utmaningar som musiklärare på gymnasiet beskriver kring elevers övning samt identifierat likheter och motsättningar med tidigare forskning på området. Studien har synliggjort flera fenomen med relevans för vårt fält och visat hur dessa kan påverka lärarens vardag, såväl didaktiskt som pedagogiskt. Insikten att självständighet behöver balanseras mot utbildningens ramar, och att motivation och kunskap ömsesidigt påverkar varandra i övningens inledande skede, kan få konsekvenser för utbildningens utformning och pedagogiska prioriteringar. Att uppmuntra till att utforma övningspass utifrån uppgifter snarare än tidsramar är ett konkret didaktiskt förhållningssätt som lärare kan inspireras av. Resultaten exponerar också outforskade områden kring positiva följder av yttre motivation. Att som lärare vara observant på hur yttre motivatorer, särskilt sociala faktorer, påverkar övning är centralt för vidare forskning och kunskapsutvecklingen i musikpedagogiken. Vår förhoppning är att våra slutsatser kommer att bidra till en större förståelse för komplexiteten som finns i undervisning om övning och skapar en levande diskussion som för utvecklingen av musiklärarprofessionen vidare.

8.1 Förslag till vidare forskning

Under arbetets gång, särskilt i analysprocessen, mötte vi vissa begränsningar i det resultat som utkristalliserades. En av begränsningarna handlar om elevernas perspektiv kring övning, deras medvetenhet om övning samt vilken undervisning i övning de tidigare har fått. Eftersom vi endast har intervjuat lärare fokuserar vår studie enbart på lärarnas reflektioner kring dessa aspekter. En studie som inriktar sig på eleverna hade kunnat komplettera denna uppsats och bidra till en större förståelse för ämnet i stort.

En annan begränsning vi mötte är i val av metod. Vi tror att intervjuerna var en bra grund till ämnet, men det vore intressant att komplettera med en annan metod. Vi tror att en observationsstudie hade varit lämplig, eftersom implementeringen i undervisningskontexten hade kunnat ge mer nyanserade perspektiv kring resonemangen informanterna för om deras undervisning. Vi tror att denna observationsstudie hade kunnat bidra till en ökad kvalitet på resultatet.

Ytterligare förslag vi vill lyfta är bristen på forskning om hur sociala faktorer påverkar övningskulturen. Som tidigare nämnt är denna aspekt frekvent återkommande hos våra informanter, dock är forskningsunderlaget bristande. Vi tror därför att en studie som undersöker de sociala faktorerna som påverkar övning i en utbildningskontext hade kunnat tillföra flera relevanta perspektiv till forskningen.

9. Referenser

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Barry, N. H., & McArthur, V. (1994). Teaching practice strategies in the music studio: A survey of applied music teachers. *Psychology of Music*, 22, 44–55.
- Bryman, A. (2025) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber. (4:e upplagan).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, s. 77-101.
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1191/1478088706qp063oa?needAccess=true>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. Th., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27–39.
<https://doi.org/10.1017/S0265051701000122>
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande: En syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. Natur & Kultur.
- Holme, I.M., & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik: Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Studentlitteratur AB.
- Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: Who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17(1), 67–77.
<https://doi.org/10.1017/S0265051700000164>

- Jørgensen, H. & Hallam, S. (2015). Practicing. In S. Hallam, I. Cross & M. H. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (2 uppl., s. 449 - 462). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitative forskningsintervju* (3:e uppl.). Studentlitteratur.
- McCormick, J., & McPherson, G. E. (2007). Expectancy-value motivation in the context of a music performance examination. *Musicae Scientiae*, Special Issue, 37–52.
- McPhail, G. (2010). Crossing boundaries: Sharing concepts of music teaching from classroom to studio. *Music Education Research*, 12(1), 33–45.
- McPherson, G. E. (2001). Commitment and practice: Key ingredients for achievement during the early stages of learning a musical instrument. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147, 122–127.
- McPherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5–35.
- McPherson, G. E., Osborne, M. S., Evans, P., & Miksza, P. (2019). Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice. *Psychology of Music*, 47(1), 18–32. <https://doi.org/10.1177/0305735617731614>
- McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2011). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective on developing performance skills. I R. Colwell & P. Webster (Red.), *MENC handbook of research on music learning: Volume 2: Applications* (online-edition). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199754397.003.0004>

- McPherson, G. E., Davidson, J. W., & Faulkner, R. (2012). *Music in our lives: Rethinking musical ability, development and identity*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- McPherson, G. E. (2022). Self-Regulated Learning Music Microanalysis. In G. E. McPherson (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Performance* (1 uppl., s. 552 – 575). Oxford, UK: Oxford University Press
- Musikhögskolan i Malmö. (18 september 2025). *Examensarbete*. MHM Backstage. Hämtad 07 april 2026 från <https://www.mhm.lu.se/internt/examensarbete>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.
- Renwick, J., & McPherson, G. E. (2002). Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, 19(2), 173–188.
- Sloboda, J. A., & Davidson, J. W. (1996). The young performing musician. In I. Deliège & J. A. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (pp. 171–190). Oxford University Press.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A., & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87(2), 287–309.
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.

Bilaga 1: Intervjuguide

Intervjuguide

1. Lärarens bakgrund

- På ett övergripande plan, hur ser din musikaliska resa ut?
 - *Förtydligande: utbildning, hur länge man musicerat, instrument etc.*
- Vilket förhållningssätt har du till övning nu och historiskt?
- Brukar du ha något särskilt syfte med övningen?

2. Skolans situation (& elevernas Självständighet)

- Hur upplever du och kollegiet att elevernas mående påverkar deras studieresultat och övning?
- Hur upplever du och kollegiet elevernas engagemang till skolan och estetlinjen?
 - Skiljer det sig mellan ämnen?
- Mellan vilka tider är skolan öppen för eleverna?
- Hur ser det ut med tillgången till övningsrum ut för dina InSå-eleverna?
 - Har eleverna den utrustning som de behöver för att kunna öva på ett optimalt sätt i rummen?
- Hur många elever undervisar du i InSå detta år? Hur många av dem har det som första instrument?
- Hur ser din övergripande planering ut för dina elever du har i InSå?
 - *Läsårsplanering, individuellt/standardiserat*
 - *Hur lång är inså-kursen/kurserna?*
- Hur ser ett typiskt lektionsupplägg i InSå ut för dig?
- Får du förväntningar från andra lärare och/eller ledning om att arbeta med särskilda områden med eleverna under InSå?
- Finns det specifika delar i din undervisning som har som syfte att dina elever ska bli mer självgående i andra kurser?
 - Från vart och vem kommer det initiativet?

3. Lärarens övningsmetodik

- Kan du berätta hur du förhåller dig till dina InSå-elevs övning? (*Tankar, mindset och huruvida de är engagerade i deras övning*)
 - *Ser du elevernas övning utanför ditt undervisningsrum som en del av ditt ansvar? Motivera varför*
- Vad är dina egna förväntningar på dina elever när det kommer till deras eget arbete i kursen?
 - **Vi vill få svar på:** vad förväntningarna är grundade i
 - Förmedlas förväntningarna till eleverna och isåfall på vilket sätt?
 - Hur upplever du elevernas agerande utifrån förväntningarna?
- Vad innebär att dina elever är självständiga för dig?
 - På vilket sätt arbetar du för att dina elever ska uppnå detta?
 - Upplever du att dina elever uppnår den bild du har av självständighet?
 - Är någon aspekt mer utmanande än den andra?

4. Listan på strategier/faktorer som påverkar övning

- Vilka strategier och/eller faktorer använder du eller har i åtanke i din undervisning för att stimulera övning?
 - *Om förtydligande krävs av vad vi menar kan vi ge exempel på både mer abstrakta faktorer, som t.ex mindset, eller mer konkreta strategier som övningsdagbok.*
 - *Om det inte är självklart i vilka situationer och/eller hur ofta den strategin förekommer, FRÅGA!*

Eventuella faktorer vi vill ha som följdfrågor

- Självständighet
 - Är du medveten om hur dina elever övar? Alltså vet du deras egen process?
 - Vet du om dina elever vet hur de ska öva?
- Självkänsla och självförtroende
- Målsättning

- Tid
 - Vet du hur mycket tid dina inså-elever lägger?
- Upplägg
- Motivation
- Reflektion
- Återkoppling
- Dokumentering
- Frågor
- Musikaliska sammanhang
- Energi (vila, sömn, mat, motion etc)
- Belöningar & eventuella bestraffningar
- andra Mentala aspekter (till exempel att gå in i rollen som sin idol eller att föreställa sig att det är publik framför som lyssnar)
- metakognitiva strategier
- Inspelning & lyssning
- Referenser
- formell/informell övning
- Finns det andra sammanhang eller projekt utanför InSå-kursen som behandlar övningsmetodik med dina elever?

5. Avslutande tankar

- Har du några specifika tips, eller är det något annat som du funderar på eller finner intressant kring övning eller övningsmetodik som vi inte har tagit upp?

Bilaga 2: Samtyckesblankett



MUSIK-
HÖGSKOLAN
I MALMÖ

På ämneslärarutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid skolor, i form av t ex intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i LUP. Det är Lunds universitets plattform för registrering och visning av publikationer som produceras av universitetens studenter.

Samtycke till medverkan i Självständigt Arbete

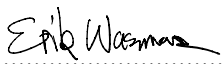
Vi som skriver detta arbete heter Stefan Azmanov, Erik Wasmann och Joakim Lindén. Vi är studenter på ämneslärarutbildningen på Musikhögskolan i Malmö och går vår 9:e termin. Vårt examensarbete handlar om att få ökad kunskap kring övningsmetodik på gymnasienivå och hur lärare jobbar med att elever ska bli självständiga i sin övning. Vi vill därför intervjua pedagoger som har erfarenhet av detta.

Intervjuerna kommer att genomföras på informanternas arbetsplats, digitalt eller annan plats efter överenskommelse. Vi kommer att spela in ljudet under våra intervjuer och sedan kommer vi att transkribera inspelningarna i syfte att kunna använda det som textformat i arbetet. Personuppgifter vi kommer att samla in är: namn och e-postadress. I det skrivna arbetet så kommer dem intervjuade personerna vara anonyma.

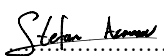
Allt insamlat material och personuppgifter samt samtyckesblanketterna kommer att förvaras så att obehöriga ej har tillgång, eventuellt kan vår handledare och examinator begära tillgång vid behov. Allt insamlat material och personuppgifter raderas efter att arbetet har examinerats och publicerats. Ansvarig handledare på Musikhögskolan i Malmö är Markus Tullberg: markus.tullberg@mhm.lu.se

Kontaktuppgifter till studenter samt underskrifter:

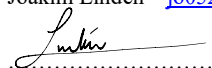
Erik Wasmann – er8213wa-s@student.lu.se


.....

Stefan Azmanov – st5463az-s@student.lu.se


.....

Joakim Lindén – jo0524li-s@student.lu.se


.....

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:.....