

FG8039 Själständigt arbete, grundnivå, 15 hp

2025

Kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) 90hp

Institutionen för Musik, pedagogik och samhälle (MPS)

Handledare: Incca Rasmusson

Markus Mannström

Strategier för övning

En intervjustudie om hur gymnasieelever beskriver sitt eget övande.

Sammanfattning

Tidigare forskning som behandlar övning undersöker generellt hur barn övar på sitt instrument eller hur professionella musiker strukturerar sin övning. Vanligt förekommande är också att studier tar upp vilka strategier som är framgångsrika när det kommer till övning. Det är däremot inte lika studerat hur unga som befinner sig mellan stadierna ungt barn och vuxen professionell musiker, och hur dessa ungdomar beskriver sin övning samt hur den kan förstås ur deras perspektiv. Syftet med studien är således att undersöka hur gymnasieelever beskriver sin egen övning utifrån strategier för övning och hur den enskilda övningen påverkas av gymnasieskolans musikundervisning. I vidare bemärkelse är syftet att ge utrymme för hur gymnasieelevers övning beskrivs av dem själva. En kvalitativ metod har använts med hjälp av semi-strukturerade intervjuer som sedan transkriberats. Studien har använt grundad teori genom hela arbetet, från ansats, analys till genererandet av ny teori. Slutsatser från studien är att gymnasieeleverna beskriver relevanta och beprövade strategier för enskild övning, vidare kan slutsatserna förstås utifrån teorin som genererats: gymnasieelevers enskilda övning präglas i hög grad av yttre motivation och i viss mån av begränsande faktorer. Syftet med övningen blir då viktigare och avgör vilka strategier som används.

Nyckelord: övning, strategier för övning, musikpedagogik, grundad teori, gymnasieelever

Innehållsförteckning

1	Inledning och bakgrund	1
1.1	Tidigare forskning	2
1.1.1	Övning	2
1.1.2	Formell och informell övning	3
1.1.3	Motivation	3
1.1.4	Effektiv övning	5
1.2	Syfte och frågeställningar	6
2	Teoretiskt perspektiv	7
2.1	Grundad teori	7
2.1.1	Forskningsprocessen inom grundad teori	8
2.1.2	Kritik	8
3	Metod och genomförande	9
3.1	Intervju	9
3.2	Urval och avgränsningar	10
3.3	Etiska överväganden	10
3.4	Genomförande	11
3.4.1	Förberedelse och pilotintervju	11
3.4.2	Intervjuer och transkription	11
3.5	Kodning	12
4	Resultat	13
4.1	Övningsstruktur	13
4.1.1	Typer av övning	14
4.1.2	Synen på övning	15
4.2	Uttalade övningsstrategier	15
4.2.1	Spela långsamt	15
4.2.2	Uppdelning av låtar	16
4.2.3	Strategier för textinläring	17
4.2.4	Lyssning	17
4.3	Kommunikation kring övning mellan lärare och elev	18

4.4	Begränsande faktorer.....	19
4.5	Kärnkategori: Syftet med övning	20
4.5.1	Ny teori.....	21
4.6	Sammanfattning.....	22
5	Diskussion.....	24
5.1	Resultatdiskussion.....	24
5.2	Metoddiskussion.....	27
5.3	Framtida forskning	28
	Referenser.....	29
	Bilaga 1	30
	Bilaga 2	31

1 Inledning och bakgrund

Övningens betydelse för musicerandet är ett område som det finns mycket studier om, bland annat om för att förstå hur det kommer sig att vissa personer blir framgångsrika inom sitt instrument. Unga, som vuxnas övning har studerats utifrån den tid som de lägger ner men också hur övningen går till i praktiken. Enligt bedömningar av lärare behandlas övning ofta i termer kring hur länge och vad, som ska övas. Frågan om hur det ska övas verkar i många fall glömmas bort (Duke et al., 2009). Användandet av strategier under övning pekas dessutom ut som en framgångsfaktor tillsammans med mängden av övning som spenderats (Duke et al., 2009). Även McPherson et al. (2012) undersökte övningsvanor, i detta fall bland barn och fann att väldigt få i studien använde sig av strategier för övning. Övningen kännetecknades i de flesta fall av att barnen spelade i genom ett utvalt musikstycke, för att sedan gå vidare med övningen utan att korrigera de fel som spelades.

Även i ämnesplanen för musik i gymnasieskolan berörs övning, instudering och metoder för dessa. Syftet med ämnet är att utveckla flera färdigheter som: ”Kunskaper om musikinstudering, enskilt och i grupp, samt förmåga att ta ansvar för sin musikaliska färdighetsutveckling” (Skolverket, 2011). Även i kursen Instrument eller sång, 100 poäng beskrivs det på följande vis under centralt innehåll: ”Musikaliska instuderingsmetoder och övningsmetoder” (Skolverket, 2011).

Studier om hur yngre barn och vuxna professionella övar har i min uppfattning varit lätt att komma över, hur elever i gymnasieålder övar och vilka strategier de använder sig av var inte lika välstuderat i min mening. Mot bakgrund av detta finner jag det intressant att undersöka hur äldre musikutövare som går på gymnasiet resonerar kring övning och vilka strategier eleverna använder för övning. Att ta del av forskningsrön kring övning och vad som innefattar effektiv övning är något som jag intresserar mig för och även vill belysa. Men framför allt anser jag att det är viktigt att undersöka detta för att kunna ge en djupare förståelse av gymnasieelevers resonemang, strategier och deras förutsättningar för övning. Att låta eleverna i studien fritt få beskriva fritt utifrån sina perspektiv, är en förutsättning för att kunna förstå elevers vanor, motiv och begränsningar som berör deras övning. Min förhoppning är att arbetet kan väcka nyfikenhet kring elevers övning samt vara till praktisk användning för yrkesverksamma musklärare som arbetar med elever på gymnasiet.

1.1 Tidigare forskning

Under följande avsnitt presenteras tidigare forskning utifrån följande teman: övning, formell och informell övning, motivation samt effektiv övning.

1.1.1 Övning

Övning innebär enligt Nationalencyklopedin att ”metodiskt försöka förbättra sin färdighet i (ngt) genom särskilt anpassade (upprepade) aktiviteter” (NE, 2023).

Det finns omfattande och en lång historia av repetition och övning som en framgångsrik strategi för att internalisera kunskaper och färdigheter. Begreppet *fördelningseffekt* som används för att förstå hur inläring fungerar, går att spåra till psykologen Ebbinghaus. Det handlar om att sprida ut inläring över tid i stället för långa pass som är mindre frekventa. På så vis stärks långtidsminnet som gör att kunskaper lagras i minnet och går att plocka fram även senare i framtiden. När kunskaper automatiseras så lagras kunskaperna i primärminnet och hjärnan fokusera på problemlösning. En effektiv metod för detta är övning och repetition, eftersom det har visat sig fungera väl för att internalisera nya kunskaper (Mitchell, 2015). Även när information har plockats fram ur minnet för att utföra en uppgift blir det också lättare i framtiden att plocka fram samma information, än vad det hade varit tidigare. Information blir alltså mer lättåtkomlig när den väl har plockats fram ur minnet tidigare (Mitchell, 2015).

Ericsson, Krampe & Tesch-Römer introducerade begreppet *deliberate practice* som kan översättas ungefär till avsiktlig övning på svenska. Det kan förstås utifrån deltagandet i aktiviteter som skulle få en att prestera bättre genom: full koncentration, instruktioner som var tydliga och handledning av en lärare som kunde anpassa undervisningen efter elevens kunskapsnivå. Övningspassen skulle på grund av den djupa koncentrationen inte pågå längre än en timme och det var viktigt med kontinuerlig återkoppling från lärare (Gabrielsson, 2020).

Mängden av övning var också något som spelade roll enligt Ericsson, Krampe & Tesch-Römer som hade kartlagt musikstudenters övning och kommit fram till att det var en avgörande skillnad i just mängden timmar som studenterna hade lagt ner fram till 18 års ålder. Studenterna hade delats in i grupper efter hur avancerat deras musicerande var och just mängden timmar studenterna hade lagt ned var utmärkande (Gabrielsson, 2020).

Företrädarna för begreppet *deliberate practice* menade att den största anledningen till framgångsrika prestationer inom musik var mängden övning. Till och med i den omfattning att en del började ifrågasätta om medfödd talang var en myt (Gabrielsson, 2020).

Allt musicerande kräver ett visst mått av motoriska processer för att genomföras, där vissa uppvisanden kan verka nästintill omöjliga fysiologiskt vid en första anblick. Hur människor ska träna upp dessa motoriska processer finns det delade meningar om. Hur och om vad som

är den mest lämpade strategin. Det finns flertalet olika metoder framtagna av både musiker som pedagoger, men vissa koncept verkar det finnas ett gediget och brett stöd för. En sådan strategi är att spela svåra passager mycket långsamt för att undvika att spela fel, för att gradvis öka tempot. Det ska dock sägas att kritik som riktar sig mot detta synsätt, grundar sig i att färdigheten att kunna spela snabbt kan kräva andra färdigheter när det spelas långsamt. Därför behöver det långsamma spelsättet anpassas som om det spelades snabbt (Gabrielsson, 2020).

Utöver de motoriska processer som krävs för att arbeta fram en god teknik på sitt instrument är *mental träning* en form av övning som förekommer. Det innebär en typ av övning, helt eller delvis utan den fysiska kontakten med instrumentet, genom ett visualiserande av hur övningen skulle gå till. Forskningen kring detta utgår främst från idrotten som område, där det menas att mental träning är bättre än ingen träning men underlägsen det som avses som ”vanlig” träning. För att mental träning ska vara av värde krävs en viss grundläggande nivå av teknisk färdighet, desto mer ovan en människa är, desto mer vanlig övning krävs (Gabrielsson, 2020).

1.1.2 Formell och informell övning

I en studie undersöktes 250 barns övning i musik utifrån två typer av övning, *formell* och *informell* övning. Den formella övningen utgick från musikstycken, skalor och tekniska övningar tillhandahållna av läraren. Den informella övningen syftade på spelande som inte var direkt kopplat till uppgifter från sin lärare (McPherson et al., 2012). Även i detta fall speglade mängden formell övning hur framgångsrika barnen var i sin musikaliska utveckling. Något som var anmärkningsvärt i resultatet från studien var det som skilde de framgångsrika utövarna mot de mycket framgångsrika utövarna. Mängden timmar av formell övning som lades av dessa grupper var densamma men däremot skilde sig mängden av informell övning. Gruppen som var mycket framgångsrika ägnade sig högre grad åt informell övning (McPherson et al., 2012).

Crucially, high-achieving players also amassed significant quantities of informal practice, playing favourite tunes by ear or from music books, improvising with friends etc. This informal work distinguished the extremely high achievers from high achievers when hours of formal practice were often equivalent (McPherson et al., 2012, s. 27).

1.1.3 Motivation

Inre och yttre motivation är begrepp som härleds till motivationspsykologins fält. Med yttre motivation menas att en handling följs av en konsekvens, som fungerar som en belöning (eller straff). Med inre motivation är det handlingen i sig som är belöningen (Callisendorff, 2005). Till exempel om vi ska förstå ett barn som inte vill göra sina läxor kan barnet motiveras antingen med hjälp av yttre motivation eller inre motivation. Om föräldern ber barnet

att göra läxorna först med belöningen att spela tv-spel efteråt så handlar det om yttre motivation. Om barnet i stället ser läxorna som givande och en belöning i sig, handlar det om inre motivation.

Callissendorff (2005) redogör för hur Susan Hallam beskriver ytterligare två typer av motivation. *Social motivation* och *målrelaterad motivation*. Social motivation beskriver viljan att bli accepterad av den sociala omgivningen, belöningen ligger i acceptansen från personer i sin omgivning. Beröm och gillande från omgivningen kan placeras i kategorin *social motivation*. *Målrelaterad motivation* handlar om strävan att lyckas med sina mål, till exempel att bli duktig på sitt instrument. Men det kan också handla om att drivkraften är att undvika att göra bort sig, men dessa drivkrafter, att vilja lyckas och inte vilja göra bort sig kan också samverka (Callissendorff, 2005).

Positiva känslor kopplade till att lära sig spela ett instrument kan ge en uthållighet när det kommer till övande även vid repetitiva och motoriska övningar. Negativa känslor å andra sidan kan starkt begränsa en persons framtida musikaliska engagemang. En studie på unga musiker i Australien och USA visade att flow och positiva känslor kopplade till detta bidrog till ett fortsatt engagemang inom musik (Davidson et al., 2009).

Flow är ett begrepp som beskriver en typ av tillstånd under till exempel ett musikaliskt framträdande, där ett utförande överskrider den förväntade prestationsförmågan utan någon större ansträngning. Flow som fenomen är ofta väldigt positivt betingat och tillståndet beskrivs som något som musiker försöker återkomma till, men också som fungerar som något motiverande, för att kompensera för all disciplin som ligger bakom allt hårt arbete och övning. Inre motivation, personlighetsdrag och dina gener påverkar hur benägen du är till att uppleva flow men för att flow ska kunna uppstå krävs balans mellan utmaning och den egna kompetensen. Det får med andra ord varken vara för enkla eller för svåra utmaningar (Gabrielsson, 2020).

Davidson et al. (2009) menar att miljön kring barnet är en faktor som påverkar barnets motivation. Hur samhället värderar musik som ett kulturellt fenomen och föräldrarnas värderingar kring musik är viktigt för ett fortsatt engagemang för att lära sig musik. Yttre stöd och motivation från lärare eller en förälder ger goda förutsättningar för ett lärande som präglas av positiva känslor som i sin tur kan leda till ett fortsatt engagemang inom musik (Davidson et al., 2009).

Barn har psykologiska behov som behöver mötas för att kunna uppleva aktiviteter i en positiv bemärkelse. McPherson (2008) har sammanställt fyra behov som är viktiga för att en aktivitet ska upplevas positiv. Barn behöver känna sig *kompetenta*, speciellt vid motgångar och svårigheter. *Autonoma*, att känna att man tar självständiga beslut är viktigt även för att skapa förutsättningar för ett självreglerat lärande. Det är dessutom viktigt att barn känner sig *värnade om*, att föräldrar bryr sig om aktiviteter barnet engagerar sig i och att lärandet präglas av en varm och omsorgsfull miljö. Slutligen finns behovet av att känna att aktiviteter är

nyttiga, att barnet upplever aktiviteter som meningsfulla och viktiga för en själv. Det ger dessutom motståndskraft mot att bli uttråkad om det finns ett mål med en viss aktivitet (McPherson, 2008).

1.1.4 Effektiv övning

En tendens som visat sig under privatlektioner i instrumentundervisning, är att lärare ofta beskriver vad elever ska öva på och hur länge det ska övas. Hur dessa lärare pratar med sina elever kring övning är, med andra ord främst i termer av tid. Hur många minuter i veckan eller om dagen, eller hur länge eleverna ska spendera på en specifik övning eller stycke. Sällan fokuserar lärare i instrumentundervisning på individuella mål för eleverna att uppnå varje dag. Det här skiljer sig från hur andra discipliner i akademien i stället delar ut specifika uppgifter, som att läsa vissa kapitel eller besvara vissa frågor. Hur lång tid som uppgifterna tar att slutföra förutsätts vara individuellt och benämns därför inte i termer av tid (Duke et al., 2009). Ett potentiellt problem med att fokusera på tid i stället för mål med övningen, är att motoriska processer förvisso automatiseras men om det sker utan övningsstrategier så riskerar övningen att bli ineffektiv. I vissa fall kan det också leda till att tiden som spenderats för att lära sig att spela ett instrument inte ger tillräcklig utdelning eftersom övningen varit ineffektiv (Duke et al., 2009).

McPherson et al. (2012) undersökte unga musikutövares övningsvanor och slogs av att många elever inte verkade vara brydda över om att försöka spela korrekt, i stället var målet ritualen att öva. Det viktiga var att övningspasset genomfördes, att tiden lades ned. Hur övningen genomfördes var däremot mindre intressant. Den tendens som de märkte var att eleverna kunde spela igenom ett stycke, eller övning för att sedan gå vidare, oavsett hur det gick. Detta fenomen att behandla övning i främst termer av tid understöddes från föräldrar och lärare. McPherson et al. (2012) menar att denna syn på övning leder till att övning främst ses om ett verktyg för andra syften, vilket i sin tur leder till att övning inte upplevs som njutningsfullt.

Practising, especially alone, becomes a condition upon which they are permitted to keep their instrument, remain in the ensemble, call themselves a musician. Practice is not expected to be pleasurable and, as a result, it rarely is pleasurable (McPherson et al., 2012. s. 29).

McPherson et al. (2012) medger dock att för att barn ska göra framsteg i sin musikaliska process är det framför allt viktigt med regelbunden övning även om övningen i sig är kantad av brister på övningsstrategier.

I en studie publicerad i *Journal of Research in Music Education* (Duke et al., 2009) undersöktes 17 pianostudenter på universitetsnivå angående hur de övade en tre takters passage av Shostakovich. Studenterna fick öva så länge som de själva ville på stycket för att sedan inte spela stycket på 24 timmar, därefter bedömdes utförandet efter hur korrekt

passagen spelades. Det resultat som var framträdande var att de studenter som lyckades bäst med uppgiften använde sig alla av tre lika strategier. Strategierna var:

The precise location and source of each error was identified accurately, rehearsed, and corrected.

Tempo of individual performance trials was varied systematically; logically understandable changes in tempo occurred between trials (slowe down enough; didn't speed up too much).

Target passages were repeated until the error was corrected and the passage was stabilized, as evidenced by the error's absence in subsequent trials. (Duke et al., 2009, s. 318).

Det som var utmärkande för studiens resultat var alltså inte mängden tid som studenterna lade ner på uppgiften utan hur och vilka strategier som användes. Det gick dessutom att utläsa tre strategier som förekom bland samtliga av de högst presterande deltagarna (Duke et al., 2009).

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur gymnasieelever beskriver sin egen övning utifrån strategier för övning och hur de beskriver att den enskilda övningen påverkas av gymnasieskolans musikundervisning. I vidare bemärkelse är syftet att ge utrymme för hur gymnasieelevers övning beskrivs av dem själva.

Frågeställningar:

- Hur beskriver gymnasieelever inom det estetiska programmet sin enskilda övning?
- Hur beskriver gymnasieelever inom det estetiska programmet sina strategier för egen övning?
- Hur beskriver eleverna att deras övning påverkas av musikundervisningen på gymnasieskolan?

2 Teoretiskt perspektiv

Här presenteras grundidéerna bakom grundad teori, forskningsprocessen inom grundad teori och kritik inom ramen för grundad teori.

2.1 Grundad teori

Glaser och Strauss ansåg att det fanns begränsningar gällande de befintliga teorierna för deras undersökning *Awareness of Dying* från 1965. De påtalade riskerna med att begränsa sig till en bestämd teori redan innan data hade analyserats. På så vis riskerade man att missa perspektiv och dessutom dra felaktiga slutsatser. Därför lät Glaser och Strauss teorin formas utifrån den data som kom fram i undersökningen, i stället för vice versa (Hartman, 2001). Av dessa skäl anser jag att grundad teori är den teori som är mest lämpad för syftet och mina frågeställningar, genom att inte låsa in sig för tidigt på vissa perspektiv och i stället låta den data som kommer fram i intervjuerna styra teorin. Målsättningen för undersökningen var att ha en förutsättningslös ingång i arbetet och låta empirin styra vilka perspektiv som är mest framträdande. Självklart är det inte möjligt som forskare att gå in i en undersökning helt förutsättningslöst eftersom alla människor är påverkade av tidigare erfarenheter, däremot är målsättningen att låta empirin styra riktningen.

Hartman (2001) beskriver hur en av de största skillnaderna mellan grundad teori och induktiva och deduktiva metoder är det förutsättningslösa förhållningssättet forskaren angriper arbetet på, att inte på förhand utgå från en bestämd teori. Vid en induktiv metod riskerar materialet som ska analyserats att på förhand bli styrt av den valda teorin. Vid en deduktiv är kritiken att hypoteser inte genereras ur tomma intet utan bygger ofta på tidigare teorier som forskaren har tagit del av och på så vis blir färgad av. Teorierna som genereras med hjälp av grundad teori har sammanfattningsvis sin grund i den data som insamlats (Hartman, 2001). Användandet av grundad teori tjänar således syftet till detta arbete väl. Eftersom målet är att låta respondenterna beskriva sin övning från sin egen synvinkel måste jag låta empirin styra riktningen i arbetet. Därför är ingången i arbetet utan teoretisk grund för att kunna senare kunna generera teori utifrån de svar som ges från respondenterna.

När vi diskuterar teorier kan vi förstå dessa utifrån vilken abstraktionsnivå teorin gör anspråk på. Teorier med hög abstraktionsnivå kan förstås som förklaringsmodeller med stora penseldrag som handlar om att förstå hela samhället. En låg abstraktionsnivå å andra sidan handlar om en bestämd relation mellan några få egenskaper. Grundad teori förhåller sig i mitten av dessa, en så kallad mellan-teori. Grundad teori syftar till att utveckla teorier som fungerar på grupper av människor (Hartman, 2001).

Grundad teori kan ta sig uttryck i antingen formella eller faktiska teorier. En formell teori är inte begränsad till speciell grupp av människor utan undersöker relationer utifrån ett mer allmängiltigt perspektiv. Relationen mellan två fenomen som undersöks, studeras inte utifrån

ett specifikt område eller grupp med människor. Den faktiska teorin är mer specifik och intresserar sig för fenomen inom en bestämd grupp av människor. Men även en faktisk teori kan vara antingen mer generell eller mer snäv i sitt perspektiv (Hartman, 2001). Teorin som bildats ur grundad teori till denna studie är en faktisk teori, där perspektivet är relativt snävt. Gruppen som teorin gör anspråk på att ge förklaringar till är gymnasieelever på estetiska programmet.

2.1.1 Forskningsprocessen inom grundad teori

Inom grundad teori så genereras ny teori efter tre faser. Upphovspersonerna Glaser och Strauss hade olika syn på hur dessa faser såg ut och därför skiljer sig forskningsprocessen åt, i grundad teori beroende på om det är Strauss eller Glasers forskningsprocess det syftas på (Hartman, 2001). Detta arbete kommer att utgå från Glasers forskningsprocess som beskriver tre faser: den *öppna fasen*, den *selektiva fasen* och den *teoretiska fasen* (Hartman, 2001).

Den *öppna fasen* handlar om att hitta kategorier för att beskriva den data som insamlats, tanken är att så många kategorier som möjligt ska identifieras utan att på förhand värdera och sortera bort kategorier i denna fas. Att värdera och sortera kategorierna tar vid under nästa fas, den *selektiva fasen*, som först kan påbörjas när fler kategorier inte kan identifieras och datainsamlandet därmed är *mättat*. Under denna fas ska vissa kategorier sorteras bort och vid det här stadiet ska en *kärnkategori* identifierats, som alla relevanta kategorier som är kvar ska kunna relateras till. Slutligen tar den *teoretiska fasen* vid som innebär att forskaren ska undersöka relationerna mellan de kategorier som är kvar. Här kan hypoteser börja formuleras och ytterligare datainsamling kan komplettera materialet. Vid det här laget kan en teori genereras (Hartman, 2001).

Glaser använder begreppet *kodningsfamiljer* för att visa på olika samband mellan koder. Exempel på kodningsfamiljer är: Orsak-verkan (handlingar leder till konsekvenser), processer (faser eller stadier som en person kan genomgå), strategier (hur individer löser problem som de ställs inför) (Hartman, 2001).

2.1.2 Kritik

Grundad teori handlar som tidigare nämnt att inte låta på förhand bestämda teorier styra datainsamlingen, teorin ska i stället genereras utifrån den data som samlas in. Utifrån den premissen är en del av Glasers kritik gentemot Strauss sprungen. Glaser menar att forskningsfrågor inte kan bestämmas innan datainsamlingen har påbörjats, för att inte riskera att valet av data styrs och blir snävt för tidigt i processen. Strauss metod menar däremot att det är möjligt att utforma forskningsfrågorna innan datainsamlingen tar vid (Hartman, 2001).

3 Metod och genomförande

I följande avsnitt presenteras arbetets metod, där semi-strukturerad intervju har använts. Därefter redogörs det för med urvalet i samband med intervjun och vilka avgränsningar som gjorts. Fortsättningsvis diskuteras etiska överväganden i samband med val av respondenter och analys och slutligen ett avsnitt som beskriver genomförandet i detalj.

3.1 Intervju

Utifrån undersökningens syfte och frågeställningar är kvalitativa metoder passande. Dalen (2015) skriver att semi-strukturerad intervju möjliggör för att kunna styra riktningen i intervjun men ändå ha en öppenhet inför eventuella följdfrågor för att komplettera materialet. Semi-strukturerad intervju är dessutom passande när man vill ge möjlighet för den intervjuade att berätta fritt från dennes perspektiv genom öppna frågor. Öppna frågor kan också kompletteras med snävare frågor när det är något specifikt som efterfrågas av den som intervjuar (Dalen, 2015).

Eftersom syftet med undersökningen till viss del är att ge de svarandes erfarenheter och perspektiv utrymme, valdes semi-strukturerad intervju som metod för att kunna synliggöra nyanser och detaljer samt att personerna som är föremål för undersökningen får berätta fritt utifrån sina egna erfarenheter.

Även vid semistrukturerade intervjuer ställs det krav på kompetensen hos den som leder intervjun. Alvehus (2019) skriver att det är av stor vikt att intervjun inte uppfattas som ett förhör där intervjuobjektets kunskaper och erfarenheter ifrågasätts. Den som håller i intervjun bör dock inte förhålla sig helt okritiskt till respondentens svar och utsagor (Alvehus, 2019). Övning kan vara något som upplevs privat och det kan finnas press kring övning vad gäller hur mycket och vad som övas på, därför är det av stor vikt att jag som intervjuar inte ger sken av att förhöra eleverna. Samtidigt är det viktigt att inte förhålla mig helt okritiskt till respondenternas svar.

Alvehus (2019) skriver att om intervjun har för många frågor finns det risk att respondentens berättelse går förlorad för att intervjuaren ska få svar på alla sina. Därför har jag begränsat mig till ett fåtal frågor för att ha möjlighet att ställa uppföljningsfrågor samt att kunna ge respondenterna möjlighet att utveckla sina svar.

3.2 Urval och avgränsningar

Intervjuerna skedde med elever som vid tillfället gick på estetiska programmet på en gymnasieskola i Stockholmsområdet. Där har åtta elever intervjuats för att ge plats till fler möjliga perspektiv och för att få ett brett kunskapsunderlag. Mellan sex till tio intervjuer bedömdes vara ett rimligt antal med cirka femton minuter vardera, inför studien. Det var en avvägning mellan att dels få ett tillräckligt stort material för att kunna dra eventuella paralleller och slutsatser från materialet, dels att inte få ett allt för stort material med tanke på studiens begränsade storlek. Dessutom ville jag ge respondenterna möjlighet att uttrycka sig i detalj, då för många respondenter hade lett till att resultatet inte hade analyserats tillräckligt nyanserat. Efter att ha genomfört den sjätte intervjun bedömde jag att underlaget var tunt och bestämde att två intervjuer till skulle vara lagom för att ge ett bättre underlag utan att det blev för mycket data att analysera.

Respondenterna valdes ut främst utifrån att de var gymnasieelever som under tiden läste på estetiska programmet med inriktning musik. Att respondenterna hade viss spridning i val av huvudinstrument var också ett kriterium för att styrka undersökningen. I övrigt valdes respondenterna utifrån vilka som kunde tänka sig ställa upp på en intervju till studien. Alla respondenter gick i samma klass under tiden som intervjuerna ägde rum. Med det sagt användes ett så kallat *bekvämlighetsurval* för att hitta respondenter. Alvehus (2019) förklarar bekvämlighetsurval genom att deltagare till en studie väljs utifrån vilka som finns att tillgå. Alvehus (2019) menar vidare att användandet av bekvämlighetsurval riskerar att beskriva en snäv grupp i stället för att undersöka fenomen även utanför den snäva gruppen (Alvehus, 2019). Valet av det snäva urvalet för studien motiveras av att alla respondenterna inte hade samma huvudinstrument, därmed olika lärare och dessutom skilda erfarenheter innan de gick i samma klass.

Instrumentfördelningen bland eleverna var: sång (3), piano (2), gitarr (1), bas (1), trummor (1).

3.3 Etiska överväganden

För att vara så tydlig som möjligt har jag skapat en samtyckesblankett (bilaga 2) som samtliga respondenter har skrivit under. Samtliga respondenter var under studiens genomförande över femton år och behövde därför inte målsmans godkännande för att delta som respondent. Samtyckesblanketten var utformad utifrån Vetenskapsrådets (2017) material *God forskningssed* krav på sekretess, tystnadsplikt, anonymitet och integritet.

Alla namn på elever, lärare och den aktuella skolan är anonymiserade efter Vetenskapsrådets krav på anonymitet som framgår i materialet *God forskningssed* (2017). I de fall som känsligare uppgifter har uttryckts har jag dessutom valt att inte skriva ut vilket instrument eleverna spelar då det inte i de aktuella fallen hade någon större relevans men anonymiteten är ännu starkare.

Under presentationen av resultatet framgår det inte från citaten vilken respondent som har sagt vilket citat, detta är också för att säkerställa anonymiteten för respondenterna i studien. I de fall där det är relevant att koppla samman vissa resonemang från samma respondent eller olika respondenter, så framgår det i texten.

3.4 Genomförande

Genomförandet av datainsamlingen föregicks av förberedelser inför intervjuerna och en pilotstudie. Därefter genomfördes intervjuerna som senare transkriberades.

3.4.1 Förberedelse och pilotintervju

Till en början formulerades intervjufrågorna, med en förutsättning att blanda öppna och stängda frågor, för att kunna få svar från frågorna som var rika på detaljer, nyanser och med möjlighet att kunna ställa uppföljningsfrågor. Att använda sig av några stängda frågor var för att kunna få direkta och konkreta svar på vissa frågor. För att testa om frågorna skulle vara relevanta för någon annan gjordes en pilotintervju med en studiekamrat. Efter svaren från pilotintervjun byttes vissa frågor ut och vissa frågor omformulerades. De uppdaterade frågorna som sedan ställdes till respondenterna för undersökningen går att finna under bilaga 2.

3.4.2 Intervjuer och transkription

När lämplig tid för att genomföra intervjuerna hade fastställts kunde dessa genomföras i samband med en musiklektion. Intervjuerna skedde efter varandra och varade i ca 6–15 minuter. Åtta intervjuer genomfördes totalt varav de sex första vid ett tillfälle och resterande två intervjuer senare samma vecka. Intervjuerna spelades in på min laptop med hjälp av ett inspelningsprogram. Därefter transkriberades intervjuerna en efter en.

De inspelade filerna från intervju förvarades till en början på min privata dator som sedan flyttades till ett USB-minne som förvarades i mitt hem utan tillgång till obehöriga. Innan filerna flyttades över till USB-minnet så låg dessa på min dator en kort tid som var ansluten till internet, vilket kan vara en risk men som jag bedömde i sammanhanget som relativt liten.

3.5 Kodning

Inledningsvis lästes transkriptionerna igenom i sin helhet två gånger. Därefter sorterades svaren in i kategorier. Här följdes direktiven från grundad teori för hur processen skulle ske under den *öppna fasen*. Här sorterades så mycket data in i så många kategorier som möjligt utan att göra någon selektion utifrån vad som kan vara relevant. Det gjordes genom att göra markeringar i transkriptionsdokumentet. Citat och anteckningar sorterades in i ett nytt dokument som färgkodades utifrån den kategori som den passade i. Sedan tog *den selektiva fasen* vid, som innebar att sortera bort kategorier som inte bedömdes vara relevanta och att sortera in vissa kategorier som underkategorier. Här identifierades även kärnkategorin som identifierades genom dess relationer till övriga kategorier. Slutligen tog *den teoretiska fasen* vid där relationerna mellan kategorierna undersöktes och teorin arbetades fram.

De kategorierna som bedömdes som relevanta och blev kvar efter den *selektiva fasen* var följande: *övningsstruktur* med underkategorierna *typer av övning* och *synen på övning*, *uttalade övningsstrategier*, *kommunikation kring övning mellan lärare och elev* och slutligen *begränsande faktorer*. Kärnkategorin som framträdde var *syftet med övning*.



Figur 1. Kodningsprocess.

4 Resultat

Här presenteras först det resultat från intervjuerna där eleverna själva beskriver sin enskilda övning utifrån de kategorier som framträdde i analysen. Första kategorin *övningsstruktur*, ger en inblick i hur eleverna strukturerar sin egen övning utifrån repertoar, när och hur eleverna övar, vilken typ av övning som sker och hur de beskriver sin syn på övning. Därefter presenteras *uttalade övningsstrategier* som eleverna beskriver och hur de används. Följande kategori är *kommunikation kring övning mellan elev och lärare* och slutligen *begränsande faktorer*. Där presenteras de begränsningar i vardagen som eleverna uttrycker gentemot sin egen övning. Avslutningsvis följer en sammanfattning av resultatet innan diskussionen tar vid.

4.1 Övningsstruktur

Respondenterna har alla olika sätt att strukturera sin övning. Det är därför mycket som skiljer deras beskrivningar åt men det går också att hitta gemensamma drag. Något som utmärker alla intervjuer är att alla lägger tid på att öva till ensemblelektioner. Fler av de intervjuade uttrycker att de tycker att det är viktigt att komma förberedd till lektionen.

Ja alltså för mig är det oftast i samband med skolan så är det skönt att komma förberedd så det handlar ju mycket om det för mig och respekt till andra också. Att när man kommer till repan att man kan sina grejer. Det tycker jag är jätteviktigt

Därefter uttrycker de flesta att de övar på material de har fått på sin enskilda instrument- eller sånglektion. Det kan handla om låtar eller övningar som de arbetar med tillsammans med sin lärare. Men utöver dessa två gemensamma nämnare skiljer sig strukturen åt. En respondent beskriver hur övningen kan ske ”hela tiden”.

Alltså jag går väl runt och övar för mig själv lite hela tiden, antingen om det är när jag sitter på bussen och övar in någon låt liksom. Textmässigt så sitter jag och kollar på texten samtidigt som jag lyssnar på den och man bara matar in sångtexter. Och sen mer sångtekniker och sådant så är det väl mer att jag står i mitt kök och övar liksom.

Övningen kan alltså ske sporadiskt och vara beroende av vad som ska övas, eller att platsen avgör vad som ska övas. Till exempel lämpar sig textinläring sig bättre på bussen än sångteknik.

När och på vilka platser eleverna övar skiljer sig åt. Många av respondenterna svarar som tidigare nämnt att övning struktureras upp efter att öva inför pågående slutprojekt (konsert), repertoar till ensemblelektioner och enskilda instrument -och sånglektioner. En del svarar dessutom att övningen inte skulle behöva struktureras på samma vis om inte de svarade

behövde förhålla sig till musikundervisningen i skolan. Utöver det beskriver flera att det är lust som styr när de vill öva.

Alltså nu är det mycket att man måste planera inför vårt slutprojekt. När vi ska spela typ tjugo låtar kanske. Så då är det att man måste, vi kör ju typ två till tre låtar varje vecka så då måste man hem och träna på dem så att man ändå har någon typ av förståelse för dem när man kommer tillbaka till skolan. Så nu är det mycket att man planerar, man måste liksom planera. Så på den här dagen har jag tid så då måste jag hem och träna på den, den och den. Så att man fattar, sen får man träna i skolan också såklart på lektionen. Men annars jag blir ju bara sugen på att spela gitarr så spelar jag det som kommer, alltså på typ sommarlovet när man inte har något att jobba inför.

Jag brukar inte öva särskilt religiöst liksom att följa något schema, jag spelar när jag känner för det.

Jo men oftast är det väldigt spontant, det är så här: nu känner jag för att öva lite sång. Men ibland blir det väl att planera för att just nu måste jag kunna låtarna till slutkonserten och då blir det att jag måste öva på det. Eller, det är inte för att jag måste men det är kul också. Men ja, ibland brukar jag tänka att när jag kommer hem så ska jag verkligen öva och träna på låtarna vi ska kunna nästa vecka eller alla låter. Det ser lite olika ut.

4.1.1 Typer av övning

Flera elever skiljer på övning utefter vad syftet med övningen är. När syftet är att utveckla någon färdighet inom det egna instrumentet eller att förbereda sig inför en instrument- eller ensemblelektion beskrivs det mer ofta som *övning*. När syftet är att sjunga eller spela med syftet att det är roligt eller lustfyllt beskrivs det oftare i termer som att *spela*. Det sistnämnda präglas av ett friare förhållningssätt, där det kreativa och spellusten står i fokus. Att spela musik som de själva tycker om att spela nämns också som något med ett friare förhållningssätt.

Men annars blir jag ju bara sugen på att spela gitarr så då spelar jag det som kommer, alltså på typ sommarlovet när man inte har något att jobba inför. Då blir det, på sommaren eller när man är ledig, då blir det inte jättemycket skalövningar och sådant liksom.

Ibland så är inte gränserna lika tydliga mellan att spela och att öva, samma respondent nämner också att spela låtar som man tycker om men samtidigt kan vara utmanande inom ett speciellt område, på så sätt är det musicerande som präglas av spelglädje men även av en önskan om att utveckla något.

Alltså om jag ska träna rytmik så spelar jag typ, då brukar jag bara spela någon låt som är jättejobbig typ någon Tool-låt så tränar man det automatiskt.

I detta fall skapar eleven egna övningar för att öva på i det här fallet rytmik utan att tappa spelglädjen i övandet.

4.1.2 Synen på övning

Den sista frågan som ställdes till alla respondenter utom den första var: Vad betyder övning för dig? Svaret på frågan blev olika från person till person, flera uttryckte det i ord som skulle kunna sammanfattas med *progression*. ”Men så då övar jag för att bli bättre, det är bara kul att bli bättre” eller: ”Övning är att jag ska komma fram till det målet” eller ”Att utvecklas”.

Svaren rymmer även fler tolkningar som att det handlar om respekt till andra att komma förberedd, något som måste göras för att bli bättre men också är tråkigt:

Det är iallafall det som jag tänker på när jag hör ’övning’, att man ska öva på någonting som man inte är så bra på eller måste lära sig det och ofta så är det grejer som man måste lära sig inte är så roligt.

Flera beskriver det i form av läxor och något som behöver göras. Eller något som man inte i sin egen mening gör tillräckligt:

Och övning för mig är så något som jag vet är väldigt viktigt som är av stor betydelse, men som jag inte värderar så högt som jag borde.

Men även andra tolkningar som att det handlar om att ”finslipa” eller: ”Men det är liksom som att du har en liten lerklump och genom att öva så får du en fin vas, av den lerklumpen”. En respondent beskriver hur den ”tråkiga övningen” behöver balanseras med ett friare spelande för att bibehålla den mentala hälsan.

4.2 Uttalade övningsstrategier

Här presenteras de strategier som respondenterna beskriver som framträdande i deras egen övning.

4.2.1 Spela långsamt

Fem av åtta respondenter uttryckte att spela långsamt var en strategi som de använde. Flertalet av de som nämnde *spela långsamt* som ett svar på frågan om personen hade någon speciell strategi när hen skulle öva på något svårt eller utmanande.

Alltså jag har väl bara typ den gamla hederliga, att man liksom kör skitlångsamt, så att man får in det i muskelminnet. Och sen kör man snabbare och snabbare.

Och spela det långsamt så att man får in det verkligen i ryggraden.

Antingen typ sakta ner låten på något sätt så att man kan sjunga verkligen tydligt.

Här beskriver en elev processen att öva in något utmanande genom att spela långsamt för att det motoriskt ska bli rätt, därefter går det att gradvis öka tempot. Flera av de svarande använder liknande resonemang om att det långsamma tempot möjliggör att det blir tydligare och automatiserat. Dessutom att hela inlärningsprocessen går snabbare om man spelar långsamt till en början.

Ah, det går ju snabbare i slutändan om man tar det långsamt, från början.

Användningen av metronom för att stanna kvar i det långsamma tempot var dessutom ett verktyg som flera använde sig av.

Det är viktigt att börja med det även om det är långsamt med metronom, så det går in rätt.

Om det är något extra svårt, men annars är det väl bara typ att jag brukar köra långsamt till metronom eller något backing-track liksom.

Ja han visar att, även om man kör långsamt att man redan då börjar träna med klick. För att det är enklare att hålla sig till ett tempo och att man inte rushar iväg. Så ja det är väl lite kopplat till att man ska köra långsamt, men att man har metronom liksom.

Att spela långsamt till en början och gradvis öka tempot i kombination med metronom är strategier som flera instrumentalister lyfter fram som en tydlig och vanligt förekommande strategi för att lära sig utmanande partier.

4.2.2 Uppdelning av låtar

En annan vanligt förekommande strategi var att kunna dela upp musikstycket i partier, i efterhand kan man öva specifikt på valda partier en åt gången.

Alltså jag brukar först kolla igenom hela låten och spela lite på måfå bara för att få in greppen lite. Och sen kanske om det är något extra svårt eller om man ska planka något solo eller om det är någon extra svår del så kör man den tills man känner att man fattar. Och sen kanske man försöker pussla ihop det genom att köra igenom hela.

Ja, jag brukar nog bara bryta ner det i olika delar och köra väldigt långsamt till en början.

Och den senaste, lite svårare låten som jag har lärt mig är Waltz for Debby av Bill Evans och sista delen där är ganska klurig, då brukar jag dela upp det i lite mindre delar, och så sitter jag och övar väldigt mycket på de olika delarna och sen sätter jag ihop dem. Och då kan man typ allt sen som man behöver kunna.

Här beskriver flera respondenter hur man identifierar partier som är mer utmanande och väljer att fokusera på dessa. Denna strategi används av flera respondenter men är inget som härleds till någon lärare.

4.2.3 Strategier för textinläring

Flera av respondenterna som hade sång som sitt huvudinstrument upplevde att det var en svårighet att lära sig låttexter utantill, speciellt om det var många låtar som skulle framföras. Flera av eleverna beskrev därför flera strategier för att memorera stora mängder text. I svaren fanns det en stor mångfald i vilka strategier som användes för att textinlära. Att koppla ihop lyssnandet med läsandet, skriva ned texten, att koppla ihop texten med mentala bilder eller skapa en historia kring texten är exempel som respondenterna beskriver. Även att dela upp en låt i stycken, som tidigare nämnt var också en strategi som användes för textinläring.

Jag brukar öva på texten så att jag tar stycke för stycke och bara lyssnar om ifall det är någonting som jag inte kan uttala eller så

Textmässigt så sitter jag och kollar på texten samtidigt som jag lyssnar på den.

Och då har jag skrivit ner texten för det har fungerat ganska bra, att skriva ner texten för att sätta orden. Och sen så brukar jag tänka när jag övar in text på att skapa en liten värld för låten. Och en liten historia, till exempel så hade jag en låt som hette Höst som jag uppträdde med igår och när jag skulle öva in den texten så var det liksom att jag såg framför mig det här gula trädet som jag sjöng om och hur kinderna blir vita och mer i bilder, och få upp det i huvudet. Och sen sätta det som en film i huvudet.

De slutsatser som går att dra här är att eleverna med sång som huvudinstrument har mer skilda strategier för textinläring än tidigare. Här är strategierna mer individuellt utformade utefter det som fungerar för en själv, vissa av strategierna går också att koppla till andra aspekter av övning. Uttal och uttryck som exempel på andra färdigheter som övas samtidigt.

4.2.4 Lyssning

Att lyssna på klingande exempel på hur musiken kan spelas är en strategi som flera av respondenterna har nämnt.

Eller så kan man söka upp någon som har gjort en cover på den i samma tonart.

Och det tycker jag hjälper jättemycket annars är det bara att lyssna, lyssna lyssna lyssna.

Ja men precis, då sitter jag och typ kanske antingen har låten i öronen typ eller håller i telefonen mot örat eller om jag har hörlurar sätter jag på dem och så sitter jag vid trumsetet och kör igenom vissa sektioner av låten som jag kanske har lite svårt för och lyssnar och jämför, ser om det är saker jag har missat, eller kör lite fel.

Att lyssna kan verka som en självklar strategi när det handlar om musik men i fallen som lyfts upp syftar på en aktiv lyssning, där det lyssnas efter något specifikt. Hur stämman på sitt instrument spelar vid ett speciellt parti, eller hur texten uttalas och rytmiseras. Att söka upp andra versioner av låten som spelas är också något som fler tar upp för att se hur andra har gjort den aktuella låten.

4.3 Kommunikation kring övning mellan lärare och elev

En fråga som ställdes i samtliga intervjuer var om din lärare har pratat med dig om hur du kan öva? Frågan var främst tänkt att gälla kommunikation mellan sin nuvarande instrument- eller sånglärare men kunde även innefatta tidigare lärare. Här berättade flera av de intervjuade att övningsstrategierna som de använde hade deras instrumentlärare också förmedlat.

För jag har ganska lätt att bara köra iväg liksom men det har jag ändå blivit bättre på liksom. Ah, det går ju snabbare i slutändan om man tar det långsamt, från början. Så ja det har jag fått mycket från pianolärare.

Här förklarade en respondent hur sin lärare hade förmedlat en övningsstrategi som sedan hade anammats. Samma respondent lyfte också denna strategi, att spela långsamt som en vanligt förekommande strategi för sin egen del. Andra strategier som nämns är kopplade till det egna instrumentet som i det här fallet kring rösten:

Men, man visste ju redan att man måste stå axelbrett för att få ett bra stöd. Man kan hålla om vissa ställen om magen, för att känna efter för magstödet. Sedan spegelövningar.

Även i detta fall lyfte eleven strategier som läraren pratat om som strategier eleven själv använder sig av. Med ”spegelövningar” syftades det på att öva framför spegeln för att medvetandegöra spänningar och ovanor i samband med övningen. I ett annat fall beskrev en elev att det inte gick att öva i hemmet, då personen saknade instrument hemma. På frågan om läraren hade pratat med eleven om hur man kunde öva utan instrument, hade eleven inte fått några råd.

Sammanfattningsvis blir svaren olika beroende på respondenternas val av huvudinstrument. Det handlar bland annat om instrumentspecifika aspekter som rör det fysiska instrumentet det

kan handla om att öva en hand i taget när det kommer till piano, övningar för att orientera sig på greppbrädan på gitarr eller hur man ska stå för att få med sig stödet i sången. Sedan finns även mer allmängiltiga strategier som att öva långsamt eller att spela med metronom. Elever som har eller haft samma lärare tenderar också att lyfta fram liknande strategier för övning. Slutsatsen är att eleverna använder strategier som även deras lärare lyft i högre utsträckning.

4.4 Begränsande faktorer

På frågan om respondenterna hade något "drömscenario" för egen övning så beskrev de vad optimala förutsättningar för övning skulle vara men framför allt vilka begränsningar eleverna stötte på i samband med enskild övning. Där beskrev några att de hade bra förutsättningar medan andra önskade bättre förutsättningar för att kunna öva som de själva ville.

En av de svarande uttryckte att det inte gick att öva i hemmet på grund av bristen på instrument i hemmet. Personen fick i stället öva i den mån det gick i skolan, när lokaler och instrument var lediga, ofta efter skoltid. Samma person beskrev det som "inte optimalt" men att det fungerade ändå. En annan begränsning som lyftes var av en ytterligare respondent som inte ville att andra i hemmet skulle höra när personen övade. Detta gjorde att övning fick planeras utefter den mån det var möjligt att öva när andra inte var hemma eller öva på andra platser. Brist på rum där man kunde öva utan att störa andra var också något som flera lyfte.

Ah drömscenariot hade varit med så, full studio hemma med extremt påkostad isolering så att man kan spela hur högt man vill utan att grannarna hör. Det skulle väl var det, jag vet inte om det är rätt svar så men bland annat det och att man skulle ha all tid i världen för att faktiskt sätta sig ner och träna inför det man behöver träna för. För det har man ju inte alltid, det är så mycket annat plugg, så mycket annat som händer som man behöver tänka på och lägga tid på. Så drömscenariot skulle egentligen vara optimal, vad heter det, optimal utrustning och alltså mer tid kanske.

Att inte vilja störa andra i hemmet lyfte flera tillsammans med önskan om bättre utrustning vad gäller instrument, förstärkare, högtalare och notställ. Utöver materiella faktorer påtalades andra begränsningar som brist på tid:

Egentligen inte, lite mer tid kanske hade nog varit bra. Jag bor ju ganska långt från skolan, man slutar 16.30 så kommer man hem typ 18. Beroende på om man ska handla och grejer. Så lite mer tid hade kanske varit bra ibland, att lägga mer tid på gitarren. Men jag känner mig inte jättebegränsad, jag har det jag behöver ändå.

Brist på motivation i perioder var också något som lyftes som försvårade kontinuerlig övning.

4.5 Kärnkategori: Syftet med övning

Syftet med övningen visade sig vara en framträdande faktor i intervjuerna. Eleverna strukturerade upp sin övning utifrån vad syftet med övningen var. Det avgjorde dessutom vilken typ av övning som skedde, var det formell övning så kunde syftet förstås utifrån att förbereda sig inför lektioner. Men övningen kunde också vara att spela eller sjunga övningar som en lärare har tilldelat en, vilket kan förstås utifrån syftet om att förbättra eller utveckla färdigheter. Den informella övningen beskrevs främst i termer av att spela, där syftet handlade om att ha roligt och att vara kreativ.

Men övning, jag skulle nog säga att det kan jag dra till det här som jag pratade om i början, när jag spelar bara då ser jag inte riktigt det som övning för att jag tror övning, iallafall för mig förknippas mycket med att man går efter ett schema och gör någonting som är tråkigare. Det är iallafall det som jag tänker på när jag hör 'övning', att man ska öva på någonting som man inte är så bra på eller måste lära sig det och ofta så är grejer som man måste lära sig inte så roligt. Så det är väl typ så, tror jag hur jag ser på övning. Men ja, man övar ju egentligen också när man bara spelar och har kul, så det är ett lite flummigt svar men...

Jag tror att, så här nu inför slutkonserten specifikt då har jag, då brukar jag veta vad jag ska göra, innan, ha en plan. Men annars så brukar jag bara köra det jag vill typ, sätta mig vid pianot och vad vill jag köra nu typ. Men så det är bara om det är något i skolan jag känner att jag behöver träna på då brukar jag ha planerat det innan liksom. Typ idag ska jag träna på det här, så. Men annars inte så mycket.

Jag brukar inte öva särskilt religiöst liksom att följa något schema, jag spelar när jag känner för det. Och sen har jag någon skalgrej eller tråkig övning, övningsövning, då brukar jag försöka få in det men det blir inte alltid av såklart. Men jag brukar mest spela för att det är kul, men jag tror det egentligen hade varit bättre om man hade tränat lite mer seriöst med punktuella, lite mer schemalagda grejer egentligen, men jag tror inte det riktigt funkar för mig. Så jag tränar mer på någon låt som jag tycker är rolig eller bra, jag tycker alla låtar vi spelar här i skolan är roliga och bra att spela så det sker lite på automatik kan man säga.

I citaten beskriver tre olika respondenter hur den formella och informella övningen skiljs åt. Syftet är också olika beroende på vilken övning som sker, för att förbättra något eller förbereda sig inför slutkonserten. Den informella övningen sker främst utifrån det som känns roligt. Om syftet var att förbereda sig så planerades också övningspassen utifrån lektioner, annars så skedde den informella övningen främst utifrån när det kändes bra.

I de fall där syftet med övningen var att förbättra eller förbereda sig, alltså formell övning, så användes övningsstrategier som verktyg. Olika strategier användes för att uppnå olika mål med övningen. På frågan: "Upplever du att din sånglärare har pratat med dig om hur du kan öva?" svarare en elev på följande vis:

...och hon [läraren] är väldigt bra på att ge konstruktiv kritik och verkligen berätta för mig vad jag behöver öva på, hur jag ska göra det och olika övningar för olika grejer. Så det är väldigt bra.

Kommunikationen mellan lärare och elev fungerar i fallet ovan som en yttre motivation, där läraren visar på förbättringsområden och övningar för att utveckla detta. Genom detta utbyte lärare och elev sinsemellan påverkas också syftet med övningen från tidigare när eleven inte blivit uppmärksam på detta. På så vis kan vi också förstå syftet med övningen som något som påverkas av kommunikationen mellan lärare och elev.

Även begränsande faktorer påverkar syftet med övningen men framför allt övningen överhuvudtaget. En elev uttryckte att det inte gick att öva hemma över huvud taget på grund av att det inte fanns något tillgängligt instrument i hemmet. Eleven menade att övningen fick ske i skolan i stället i den mån det fanns lediga lokaler och tid. En annan elev uttryckte begränsningar med att öva hemma för att inte vilja höras av andra i hemmet, detta gjorde att övningen fick ske på andra platser eller på tider då familjemedlemmar inte var hemma. På så vis kan vi förstå hur begränsningar påverkar elevens övning, hur den planeras och struktureras till att bli mer utlämnad till yttre omständigheter.

För att en kärnkategori ska kunna utkristalliseras från de kategorier som bygger på den insamlade data krävs, som tidigare nämnts att kärnkategorin relaterar till de mest framträdande kategorierna: övningsstruktur, övningsstrategier, begränsande faktorer och kommunikation kring övning mellan lärare och elev. Kärnkategorin relaterar till nämnda kategorier i min mening, nedan så beskrivs relationen mellan kategorierna och kärnkategorin.

4.5.1 Ny teori

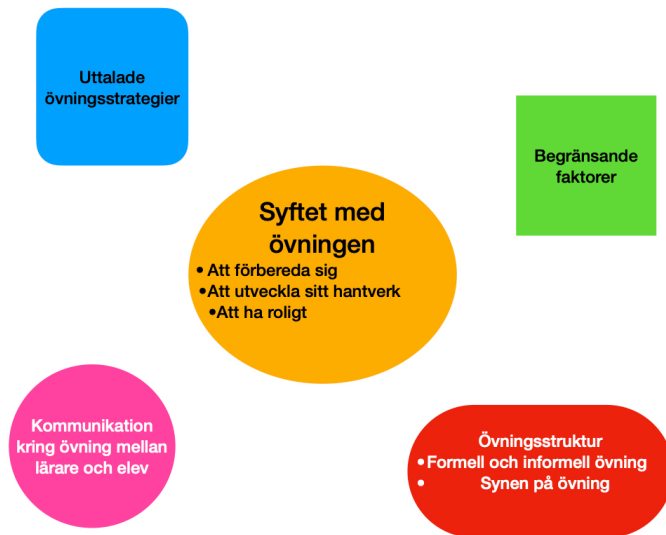
Kärnkategori: Syftet med övning

Relationen till kategorierna:

- **Övningsstruktur** påverkas av syftet med övningen.
- **Övningsstrategier** används i olika omfattning beroende på syftet med övningen.
- **Begränsande faktorer** har olika stor påverkan på övningen beroende på syftet med övning.
- **Kommunikation kring övning mellan lärare och elev** bidrar till en yttre motivation för elever som påverkar syftet med övningen.

Den teori som generats med hjälp av grundad teori och utifrån kärnkategorin erbjuder ett stöd för att förstå kategoriernas relevans och relation till varandra.

Teori: Gymnasieelevers enskilda övning präglas i hög grad av yttre motivation och i viss mån av begränsande faktorer. Syftet med övningen blir då viktigare och avgör vilka strategier som används.



Figur 2 (Kategorierna och kärnkategorin i mitten).

4.6 Sammanfattning

De resultat som var mest utmärkande för studien var dels elevernas motivation, dels vilka begränsningar gentemot övning som eleverna stötte på i sin vardag. En klar majoritet av respondenterna uttryckte att övning skedde inför lektioner i sitt huvudinstrument och ensemblelektioner men framför allt till deras slutprojekt som var en konsert alla medverkade i. Flera beskrev dessutom att de hade övat annorlunda om de inte hade behövt ta hänsyn till lektioner och skolprojekt. Förväntningar och krav utifrån kopplat till musicerande i skolan kan beskrivas som en yttre motivation, vilket är en motiverande kraft som i hög grad påverkar elevernas syn på övning, hur eleverna strukturerar sin övning och vilka strategier som används under övningen.

I flera intervjuer skildes övande och fritt spelande åt, vilket skulle kunna förstås utifrån formell eller informell övning. Den formella övningen följde ett syfte med övningen, att antingen förbättra något (till exempel teknik), eller att lära sig något (till exempel en låt). Att förbättra något genom övning kunde ske med hjälp av övningar, som de ofta hade fått av sina lärare. Av de elever som hade sång som huvudinstrument beskrev flera ”teknikövningar” som något de hade fått av sina lärare och som de jobbade frekvent med. Men även i andra

instrumentgrupper beskrev respondenterna olika teknikövningar kopplade till det egna instrumentet. Övningen som skedde för att förbättra något var mycket ofta nära besläktat med instrumentundervisningen medan övningen för att lära sig något var ofta nära besläktad med ensembleundervisning och konsertprojekt. Elevernas formella övning kan med det sagt beskrivas som präglad av yttre motivation från skolans håll.

Den informella övningen, eller fritt spelande, beskrevs som fri från ramar eller ett tydligt syfte. Motivationen kom i stället inifrån och var driven av lust, och att det var roligt att spela eller skapa. Den informella övningen som intervjuerna gav uttryck för skulle kunna kategoriseras utifrån improvisation, både fri och styrd eller komponerande utan något krav på att färdigställa något. Den informella övningen styrdes av inre motivation och var luststyrd och ofta kreativ. Under skolåret prioriterades den informella övningen ned till förmån för den formella.

Medan den informella övningen skedde utan planering och utifrån lust så planerades den formella övningen utifrån lektionstillfällena med syftet att komma förberedd till lektionerna. Elevernas övning struktureras därmed utifrån yttre motivation: när den ska ske, vad som ska övas och hur det ska övas. Beroende på om det var låtar som skulle läras eller någon färdighet som skulle övas så kunde olika strategier användas. För att lära sig låtar var vissa strategier mer förekommande: identifiera svåra partier och fokusera på dessa, öva långsamt, olika strategier för textinläring (skriva ned, läsa och lyssna, bildmemorisera). För att lära sig färdigheter handlade det främst om att göra övningar som eleverna fått av sina lärare.

Elevers möjlighet att kunna öva efter bästa förmåga kan också regleras till viss del av de begränsningar eleverna stöter på i sin vardag. Det som eleverna stötte på för motsättningar var olika från individ till individ och var följande: brist på instrument i hemmet, ovilja att störa andra i hemmet, att inte vilja höras inför andra i hemmet, brist på motivation, tidsbrist och bristfällig utrustning i hemmet. Hur mycket dessa variabler påverkade var också olika från person till person. Dessa begränsningar påverkar i sin tur vilken övning som görs och även mängden övning.

De elever som har instrument- och sånglärare som lyfter fram övningsstrategier verkar också själva lyfta fram betydelsen av övningsstrategier för sin egen övning. Som tidigare konstaterat var det *syftet med övningen* något som påverkade alla kategorier som analysen utgick ifrån. Syftet med övningen avgjorde hur övningen strukturerades utifrån vad som övades, när det övades och hur det övades. Hur det övades kan läsas utifrån de strategier som eleverna lyft fram och hur dessa används för att uppnå ett syfte med övningen (läs: lära sig något). Även begränsningar påverkade elevernas övning och kommunikationen med sin lärare om övning påverkade innehållet i övningen och till stor del syftet med övningen.

5 Diskussion

Här diskuteras resultatet från studien med avstamp i tidigare forskning för att besvara arbetets syfte och frågeställningar:

Hur beskriver gymnasieelever inom det estetiska programmet sin enskilda övning?

- Hur beskriver gymnasieelever inom det estetiska programmet sina strategier för egen övning?

- Hur beskriver eleverna att deras övning påverkas av musikundervisningen på gymnasieskolan?

Därefter följer ett avsnitt där metoden diskuteras utifrån syftet och slutligen förslag på framtida forskning.

5.1 Resultatdiskussion

En lärdom från resultatet var att elevernas övning strukturerades och planerades till stor del utifrån musiken i skolan. Många av eleverna skiljde dessutom på formell och informell övning på så sätt att den informella övningen nämndes i termer av att *spela* och den formella i termer av att *öva*. Skiljelinjen mellan dessa två förhållningssätt kan vi också förstå genom att i samband med den formella övningen så användes också övningsstrategier i hög grad. Den här kopplingen mellan beskrivningarna av formell övning och användandet av strategier är en av de relationer mellan kärnkategorin och de övriga kategorierna (övningsstruktur, övningsstrategier, begränsande faktorer och kommunikation kring övning mellan lärare och elev) som utkristalliserade sig under arbetet med hjälp av grundad teori. Med andra ord så visade resultatet att elever beskrev att de anpassade användandet av strategier till syftet med övningen, vid formell övning så användes ofta strategier och vid informell övning så användes det generellt inte. De strategier som var mest framträdande kunde delas upp utifrån kategorierna *spela långsamt*, *uppdelning av låtar*, *strategier för textinlärning* samt *lyssning*. Beskrivningarna av strategier som kunde kategoriseras under *spela långsamt* handlade om att sakta ner tempot under övning för att undvika felpel, vilket är en beprövad strategi för att spela utmanande passager, som Gabrielsson (2020) lyfter som en beprövad metod för att träna upp motoriska processer. Det görs genom att en utmanande passage spelas mycket långsamt till en början, för att på så sätt undvika misstag och därmed undvika att fel tränas in. Därefter kan tempot gradvis öka till önskvärt tempo (Gabrielsson, 2020). Att elever använder sig av beprövade strategier borde uppmärksammas och uppmuntras för att befästa den typen av strategi i elevernas övning. På så vis kan eleverna konstruera en övningsrutin som de själva vet vilar på vetenskaplig grund.

Att eleverna använder sig av beprövade strategier vid formell övning kan vara positivt för den musikaliska utvecklingen, eftersom undersökningar av musiker på universitetsnivå visade att de studenter som presterade bäst använde sig av vissa återkommande strategier. Strategier som gick ut på att identifiera svåra partier, variera tempot efter svårighetsgraden och fokusera på det valda partiet tills passagen kunde spelas utan fel (Duke et al., 2009). De framgångsrika strategier som Duke et al. (2009) lyfter är också strategier som eleverna beskriver, att spela långsamt vid svåra partier, att bryta ned låten i delar och identifiera utmanande delar och öva specifikt på de utmanande delarna. Med det sagt så beskriver eleverna att de använder strategier vid övning som har goda belägg för att uppnå ett så bra resultat som möjligt. Att elevernas övning struktureras med hjälp av skolans musikundervisning kan också ses som positivt utifrån att regelbunden övning är positivt för den musikaliska utvecklingen (McPherson et al., 2012).

Som tidigare nämnt så tyder resultatet på att elevernas övning struktureras i hög grad av skolans musikundervisning. Flera av de intervjuade beskrev att de ville komma förberedda till lektionerna och även att det handlade om, som en elev uttryckte det: respekt till de andra att komma förberedd. Det skulle också kunna förstås utifrån en social press att inte vilja göra bort sig inför gruppen. Ensembleundervisning och konserter är företeelser som sker i grupp och det sistnämnda inför publik, vilket kan antas öka den sociala pressen att bli accepterad av omgivningen.

Dessa resultat kan förstås utifrån motivationsbegreppen inre och yttre motivation men även två ytterligare typer av motivation, *social motivation* och *målinriktad motivation*. Den sociala motivationen handlar om beröm och uppmuntran från omgivningen och målrelaterad motivation kan förstås utifrån om en strävan att uppnå sina mål, eller att undvika att göra bort sig (Callissendorff, 2005). Begreppen kan ge oss en mer nyanserad förståelse av gymnasieelevers övning, då vi kan förstå hur eleverna strukturerar sin övning efter musikundervisningen i skolan, utifrån social motivation och målinriktad motivation.

Även Davidson et al. (2009) menar att den omgivande miljön är något som kan påverka motivation. Hur samhället, omgivningen och föräldrar värderar musik som kulturellt fenomen har betydelse för ett fortsatt engagemang inom musik. Försättningsvis så fungerar yttre stöd och motivation från lärare eller föräldrar väl för att ge förutsättningar för ett lärande med positiva känslor (Davidson et al., 2009). Även om Davidson et al. (2009) syftar på yngre elever så är det rimligtvis fortsatt viktigt med stöd från omgivningen och framför allt lärare. Att skolkulturen präglas av att musik som kulturellt fenomen är något viktigt och bör uppmuntras av lärare men också gärna hemifrån.

En annan lärdom från studien var de gemensamma nämnare som visade sig mellan instrumentgrupperna. De elever som angav samma huvudinstrument visade sig också öva på ett liknande vis. Här går det att argumentera för att det finns instrumentspecifika förutsättningar och en övningskultur kring varje instrument. En annan vinkel är att eleverna

med samma huvudinstrument oftast hade samma lärare som också lyfte upp det just den läraren tyckte var viktigt kring övning. Exempel på detta var hur sångare uttryckte att de kunde öva lite hela tiden och överallt, flera sångare beskrev också att de hade fått olika teknikövningar av sin lärare. Elever som spelade piano tryckte på nödvändigheten i att öva långsamt och med metronom. Lärare kan utifrån resultatet, hjälpa sina elever att öva effektivt och använda sig av ändamålsenliga strategier om läraren pratar om övning med eleven. Duke et al. (2009) menar att det är vanligt att lärare pratar om övning i termer av tid i stället för mål, vilket riskerar att övningen blir ineffektiv. Även McPherson et al. (2012) påtalar att när tiden som läggs ned blir viktigare än vad som uppnås riskerar det att skapa en likgiltighet hos eleverna kring hur det låter eller huruvida framsteg görs eller inte. Därför är det av stor vikt att lärare pratar med sina elever hur de ska öva, snarare än att prata främst i termer av tid. På så sätt får elever möjligheter att göra framsteg inom sitt musicerande som motsvarar den tid de lägger ned på övning och därmed bibehåller en positiv attityd till sin musikaliska utveckling.

En risk med att övningen struktureras utifrån musiken i skolan är om den formella övningen skulle tränga bort den informella övningen. Ett stort mått av formell övning är ett recept för framgångsrikt musicerande, men även en dos av informell övning utmärkte musiker med mycket goda resultat från de med enbart goda resultat när övningsvanor bland musikutövare undersökts (McPherson et al., 2012). Någon anledning till detta ges ej men en tänkbar förklaring skulle kunna vara att elever som håller på med mycket informell övning får möjlighet att pröva på färdigheter de lärt sig i olika musikaliska sammanhang genom att spela fritt för sig själv eller att improvisera med andra och på så sätt internalisera och befästa de färdigheter som eleverna lärt sig på lektionen eller i övningsrummet. Det skulle dessutom vara i linje med forskningen kring fördelningseffekt, som visar på goda effekter av att sprida ut övning och repetition över tid samt hur kunskaper blir mer lättillgängliga när de plockats fram ur minnet för att appliceras på något (Mitchell, 2015). Att påpeka värdet av informell övning kan därför vara värdefullt för lärare att lyfta när övning diskuteras med elever. Att uppmuntra elever till att inte endast praktisera formell övning utan att även ta sig tid till ett friare förhållningsätt till att spela, för att på så sätt ge eleverna möjlighet till att befästa och internalisera de kunskaper och färdigheter som lärs ut i lektions-sammanhang. Lärare kan uppmåna sina elever att testa saker i andra sammanhang för att uppnå detta.

I intervjuerna framkom att några elever skiljer på att ”öva” och att ”spela”, vilket kan vara effektivt för att inte blanda ihop vad som skiljer informell och formell övning åt. För att på så vis inte gå miste om de positiva effekter som följs av den formella men även den informella övningen. Alltså att den formella övningen präglas av struktur och användandet av beprövat gynnsamma strategier för övning. Den informella övningen bör förslagsvis präglas av ett friare förhållningsätt för att på så vis ge möjlighet att plocka fram kunskaper ur minnet för att kunna applicera och även befästa dessa kunskaper. Att även låta det informella övandet präglas av spelglädje och kreativitet kan vara av nytta för att hålla den inre motivationen vid liv. En respondent beskrev, för att bibehålla den mentala hälsan, hur den ”tråkiga övningen” behövde balanseras med ett friare förhållningsätt. Detta synsätt går också i linje med

forskning kring motivation eftersom positiva känslor kopplade till att lära sig spela ett instrument kan ge en motståndskraft gentemot repetitiva och motoriska övningar (vid formell övning) men även positiva känslor från upplevt flow kan bidra till att engagemanget för musik består även i framtiden (Davidson et al., 2009).

Några elever lyfte att deras lärare var bra på att ge konstruktiv kritik och kunde berätta vad och hur eleven skulle öva med hjälp av övningar och tekniker men några berättade också att de inte fått någon vägledning i hur de kunde öva utan sitt instrument. Företrädarna för begreppet *deliberate practice* eller *planlagd övning* menade att tydliga instruktioner och handledning från en lärare tillsammans med kontinuerlig återkoppling var viktigt för att övningen skulle vara framgångsrik (Gabrielsson, 2020). I det här fallet med elever som har haft både lärare som har varit noggranna med att berätta hur de kan öva samtidigt som vissa lärare har varit mindre noggranna kan det möjligtvis vara värdefullt att lärare ibland ses i kollegiet för att diskutera kring hur man pratar om övning med sina elever, för att alla elever ska få lika god handledning i sin övning.

Inom begreppet *deliberate practice* påtalas även vikten av full koncentration och att övningspassen inte bör pågå längre än en timme för att bibehålla den djupa koncentrationen (Gabrielsson, 2020). I samband med studien gavs inte några större indikationer på hur långa elevernas övningspass brukade vara eller huruvida deras lärare hade påtalat vikten av koncentration i samband med lämplig längd på ett övningspass. Oavsett kan det alltid vara en god idé att påminna sina elever om detta tillsammans med diskussioner om vad forskning säger om hur övning kan göras mest effektiv för att uppnå goda resultat. Till exempel de strategier som har lyfts fram tidigare som gynnsamma.

5.2 Metoddiskussion

Valet att använda grundad teori har varit lärorikt men också tidskrävande och ansträngande. Trots detta så var det den teori som lämpade sig bäst utifrån undersökningens syfte och frågeställningar. Frågeställningen ”Hur beskriver eleverna att deras övning påverkas av musikundervisningen på gymnasieskolan?” kom till i ett senare skede i arbetet eftersom det var utifrån den data från intervjuerna visade sig ett framträdande resultat kring elevernas övning, hur eleverna i hög grad strukturerade den efter musikundervisningen. Det var ett oväntat resultat som var framträdande och därför inte borde ignoreras eftersom målsättningen för grundad teori är att låta empirin styra riktningen i arbetet (Hartman, 2001).

Valet att använda grundad teori till undersökningen skedde efter intervjuerna hade ägt rum. Hade valet av teori bestämts innan intervjuerna skedde hade det förmodligen påverkat utformningen av intervjufrågorna. Däremot så var det bestämt på förhand att ingången i elevernas berättelser kring övning skulle ske så förutsättningslöst som möjligt, vilket är grundpelarna i grundad teori. Det var också det som gjorde grundad teori intressant och mest relevant för undersökningen. Något som också är en del av grundad teori är hur datainsamlingen inte är begränsad till en speciell fas under studien, datainsamlingen

uppmuntras att fortsätta även i ett senare skede i studien för att styrka slutsatsernas legitimitet. Vad gäller den här studien skedde all datainsamling under samma vecka och kompletterades inte i ett senare skede på grund av brist på tid, svårigheter att hitta flera respondenter men framför allt för materialet som redan hade transkriberats var så pass omfattande. Ett alternativt upplägg hade kunnat vara att till en början endast göra fyra intervjuer för att i ett senare skede komplettera med resterande fyra intervjuer med frågor som var grundade i slutsatser från de första intervjuerna. På så vis hade legitimiteten i resultatet styrkas ytterligare. Hade datainsamling fortsatt även efter analysen hade materialet kunnat ha kompletterats med ytterligare frågor för att exempelvis förstå elevernas informella övning bättre.

Valet av semistrukturerad intervju som metod var relevant för undersökningen, i den mån av detaljer som det öppnar upp från de intervjuades håll. Dalen (2015) beskriver att semistrukturerad intervju ger personerna som intervjuas möjlighet att berätta fritt utifrån sina egna erfarenheter. Det är relevant för syftet med undersökningen som är att låta eleverna undersöka hur gymnasieelever själva beskriver egna strategier för övning. Hursomhelst var det tydligt att konsten att intervju är också en övningsfråga. En pilotintervju genomfördes förvisso men det hade kunnat utökas till tre pilotintervjuer för att öva upp färdigheterna att ställa bra följdfrågor. Ett alternativ hade kunnat vara att inte genomföra så många intervjuer efter varandra för att bibehålla samma fokus som vid den första intervjun.

5.3 Framtida forskning

Under arbetets gång har flera spännande aspekter visat sig som inte har kunnat undersökas på grund av den begränsade storleken på detta arbete. Men det som har kommit fram som framtida forskning skulle kunna undersöka kan vara att undersöka elevernas val av övningsstrategier beroende på instrument. Är det så i större utsträckning att elever med samma huvudinstrument övar på liknande vis och hur kommer det sig?

Något mer som har kommit fram under arbetets gång har varit vilka begränsningar eleverna har i sin vardag när det kommer till övning, detta har undersökts i detta arbete men däremot hade en intressant undersökning tagit avstamp ur hur eleverna överkommer dessa begränsningar.

Referenser

- Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod*. Andra upplagan. Liber.
- Calissendorff, M. (2005). "Om man inte vill spela – då blir det jättesvårt" *En studie av en grupp förskolebarns musikaliska lärande i fiolspel*. Örebro Universitet, Universitetsbiblioteket.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Gleerups Utbildning.
- Davidson, J., Faulkner, R., McPherson, G. E. (2009). Motivating musical learning. *The Psychologist*, 22(12), s. 1026–1029.
- Duke, R., Simmons, A., & Davis Cash, C. (2009): It's not how much: it's how. *Journal of Research in Music Education*, 56(1), s. 310–321.
- Gabrielsson, A. (2020). *Musikpsykologi: en introduktion*. Gidlunds.
- Hartman, J. 2001, *Grundad teori: teorigenerering på empirisk grund*, Studentlitteratur.
- McPherson, G. E. (2008). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*. s. 1–20.
- McPherson, G. E., Davidson, J. W, Faulkner, R. (2012). *Music in our lives: rethinking musical ability, development, and identity*. Oxford University Press.
- Mitchell, D. (2015). *Inkludering i skolan: undervisningsstrategier som fungerar*. (1. utg.) Natur & Kultur.
- NE. (2023). Övning. <https://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/övning> (hämtad 24/5 2024).
- Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMUS%26date%3D2023-09-07%26lang%3D%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3> (hämtad 10/1 2025).
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed-2017.html> (hämtad 6/11 2024).

Bilaga 1

Intervjufrågor.

Vill du berätta fritt hur det ser ut när du övar?

När du övar, använder du dig av någon speciell strategi när du ska öva på något som du tycker är svårt eller utmanande?

Vad brukar du öva mest på?

Planerar du något i förväg vad du ska öva på?

Upplever du att din lärare har pratat med dig om du hur du kan öva?

Har du något drömscenario, hur du hade övat om du hade haft optimala förutsättningar?

Vad är övning för dig, hur skulle du beskriva övning?

Hej vad roligt att du vill delta i min intervjustudie, som är en del av mitt självständiga arbete på kungliga musikhögskolan i Stockholm. Jag heter Markus Mannström och är intresserad av era tankar kring övning på erat huvudinstrument och hur ni brukar öva. Syftet med studien är att undersöka hur gymnasieelever inom ramen för det estetiska programmet beskriver enskild övning samt strategier för egen övning. Du som deltar i studien får möjlighet att bidra med era erfarenheter och perspektiv, något som är viktig kunskap till framtida musklärare och yrkesverksamma musklärare för att kunna ge bättre undervisning.

Det är **frivilligt** att delta i intervjun och det är okej att avbryta när som helst. Du som blir intervjuad kommer att vara helt anonym i uppsatsen, det vill säga att inga namn på dig eller skolan du går på kommer att framgå.

För att underlätta för mig som skriver uppsatsen men också att det som sägs i intervjun framställs korrekt kommer jag att använda mig av ljudinspelning under intervjun. Inspelningarna kommer jag att transkribera (skriva ner) och under tiden uppsatsen skrivs kommer inspelningarna förvaras så ingen obehörig kommer åt dessa.

Har du frågor om studien eller vill komma i kontakt med mig så går det bra på:
mannstrom.markus@gmail.com

Stort tack för din tid!

Härmed intygas att varken namn på elever, skolan eller lärare kommer att avslöjas i uppsatsen.
Ljudinspelningar och anteckningar från intervjun kommer att förvaras säkert för att säkerställa att obehöriga inte kan ta del av materialet.
Deltagarna kan när som helst avbryta sitt deltagande i studien.

Jag intygar att jag har tagit del av informationen ovan och samtycker till att delta i studien:

Ort och datum

Namn-teckning

Namn-förtydligande
